



**DIRECTORA EDITORIAL**

**Carmen Burgos Videla.**

**CODIRECTOR EDITORIAL**

**Cesar Bernal Bravo.** Universidad Rey Juan Carlos. España.

**COMITÉ EDITORIAL**

**Carlos del Valle.** Universidad de la Frontera. Temuco, Chile

**Juan Matos Lale.** Universidad Autónoma de Chile. Santiago, Chile.

**Francisca Bernal Ruíz.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile

**Angélica Guzmán.** Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

**Juan Carlos Rodríguez.** Universidad de Almería. Almería, España.

**Mario Magallón.** Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.

**Miguel Gallegos.** Universidad de Rosario. Rosario, Argentina.

**Florencio Vicente Castro.** Universidad de Extremadura. Extremadura, España.

**Rita Angulo.** Universidad Autónoma de San Luis de Potosí. Potosí, México.

**Frank Salomon.** University of Wisconsin-Madison. Madison, Estados Unidos.

**Mercedes Prieto.** Universidad de la Florida. Florida, Estados Unidos.

**Francisco Javier Murillo.** Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.

**Jaime Cortés.** Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia.

**Carlos Aceituno.** Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Arequipa, Perú.

**Eloy López.** Universidad Pablo Olavide, Sevilla. España.

**REVISORES INTERNACIONALES**

**Roberto López.** Universidad de Zulia. Zulia, Venezuela

**Caroline Cunill.** Le Mans Université. Paris, Francia

**Daliana Vargas.** Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica

**Roxana Flammini.** Universidad Asociada. Buenos Aires, Argentina

**Paula Valencia.** Universidad de Medellín. Colombia

**Jairo Pérez.** Corporación Universitaria minuto de Dios. Colombia

**REVISORES NACIONALES**

Samuel Herrera. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.

Carolina Acevedo. Universidad Católica de Temuco, Chile.

Rolando Pinto. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile

Paulina Martínez. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

**EDITOR DE SECCIÓN**

Arturo Vilchis Cedillo

**DISEÑO**

Ramiro Cortez Contreras

**ARTISTA INVITADA**

Camila rivera González

**© TODOS LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS PERTENECEN A SUS AUTORES**

**© REVISTA PROPULSIÓN**

contacto@revpro-pulsion.cl

**VOLUMEN IV. AÑO 2022, 1º SEMESTRE, ENERO -JUNIO**

**ISSN: 977 2452 5758 0**

Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

La revista ProPulsión no se hace responsable del contenido de los artículos publicados en este número, cada autor es responsable de su enfoque ideológico, solo compartimos y difundimos con el público lector el conocimiento académico que recientemente se está generando a nivel nacional e internacional.



## EDITORIAL

Discurso de odio, segregación, violencia en medios de comunicación y espacios formativos .....	5
Arturo Vilchis Cedillo.	

## ARTÍCULOS ACADÉMICOS

Contra del odio, la intolerancia y la segregación: diversidad e interculturalidad en la educación ciudadana del nuevo Chile Against hatred, intolerance and segregation: diversity and interculturality in citizenship education in the new Chile.....	8
Andrés Parada Olivares Dr. Pedro Rodríguez Rojas	
Movimientos sociales en América Latina y la idea de progreso Social movements in Latin America and their idea of progress .....	23
Carlos Fernandez Jopia	
Sembrar la reproducción de la vida en una comunidad tojolabal Sow the reproduction of life in a Tojolabal community.....	35
Renata Báez Romero	
Conductas de autocuidado y actitudes machistas en adultos Self-care behaviors and macho attitudes in adults.....	50
José Angel Moreno Jabalera DRA. Laura Fernanda Barrera Hernández	
Educación rural en América Latina. Entre lo comunitario y popular Rural Education in Latin America. Between community and popular .....	65
Celso Javier Castrejón Amaya	
Percepción de igualdad de género en la formación de universitarios del área de la salud Perception of gender equality in the training of university students in the health area. ....	78
Dr. Víctor Alexander Quintana López Dra. Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz Dra, Karina de Jesús Díaz López Dra. María Esther Mejía León	

Uso problemático de la tecnología, motivación y rendimiento académico en escolares  
Problematic use of technology, motivation and academic performance in schoolchildren 92  
Tania Lizbeth Gutiérrez Iugo  
Dra. Mirsha Alicia Sotelo Castillo  
Dra. Dora Yolanda Ramos Estrada

Visiones confrontadas del mundo. El caso de Chacsinkín, Yucatán pobreza alimentaria y  
exclusión social.  
Confronted visions of the world. the case of Chacsinkín, Yucatán food poverty and social  
exclusión. .... 107  
Dr. Rubén Torres Martínez  
Fabiola de la Luz Lara Farfán

Movimiento corporal y aprendizaje del inglés: Significados afectivos de los infantes  
Body movement and English language learning: Children's affective meanings ..... 123  
Dra. Yasna Yilorm Barrientos  
Dra. Elizabeth Martínez Palma.  
Belén Silva Domínguez  
Natalia Alarcón Alarcón

## **RESEÑA DE LIBROS**

LUCKS, Daniel S.  
Reconsidering Reagan Racism, Republicans and the Road to Trump ..... 141  
Dr. José Antonio Abreu Colombri

## **DIFUSIÓN CULTURAL**

Artista Invitada ..... 146  
Camila Rivera González

## Discurso de odio, segregación, violencia en medios de comunicación y espacios formativos

Al hablar de la propulsión humana, generalmente en el imaginario se concibe a la fuerza física que un ser humano realiza para el movimiento, en este número de Propulsión a través de la diversidad de artículos que se presentan, se invoca el periplo del diálogo, el caminar impulsados por el conocer y escuchar desde el conocimiento, la epísteme de las realidades que nos circundan. Es un caminar que fluye desde diez senderos que se bifurcan y se reencuentran entramados en una constante: los diversos escenarios que enmarcan a América Nuestra. Así el impulso por el diálogo, implica la presentación de problemáticas situadas, concretas y contextualizadas; problemáticas que cuestionan lo establecido, de esfuerzos por comprender no los principios supremos de todo cuanto es, sino de aproximaciones analíticas y sensibles hacia lo que acontece; interpretaciones que integran y al mismo tiempo eliminan, fusionan lo universal en lo particular, que entran en conflicto y que proporcionalmente se resuelven. Argumentaciones desde una diversidad y afinidad temática, ideológica, interdisciplinaria, que busca su equilibrio en la diversidad de perspectivas, en una epísteme que trata de ser abierta, pero sin demeritar la exigencia del rigor. Así planta un equilibrio proporcionado, una igualdad proporcional al privilegiar la diferencia, sin perder la capacidad de universalizar, busca lo propio de cada situación.

Proyectar el diálogo involucra reconocer opiniones, dudas y cuestionamientos, que se comparten en las participaciones reunidas, se generan propuestas y acciones, no sólo para el fortalecimiento del pensamiento lógico, reflexivo y crítico, sino principalmente al identificar problemas, impedimentos y limitantes, se establece su relevancia, se recuperan omisiones de tópicos que quizás para cuestiones académicas, no sean relevantes o inconsistentes.

Si bien, es preciso señalar que al ser cada artículo una aproximación a realidades situadas, no es un afán por aprehender la inmediatez, de antemano el estudio de las realidades de América Nuestra, no es algo fácil, porque la interpretación de la actualidad puede caducar en el corto plazo, por ello cada artículo toma distancia de ser una argumentación semejante a un órgano de transmisión fiel y escrupulosa, acuciosa, de transmitir conocimiento de realidades concretas pasadas a generaciones incipientes, de ser un amontonamiento aplastante en una pronta basura cultural, por lo contrario, intenta reproducir y recrear, es la simiente, que rinde fruto, en la implicación de trascender y reivindicar, de repensar desde la historicidad concreta de América Nuestra. Porque en el acto dinámico del análisis y la búsqueda del diálogo, el pensar significa una construcción epistemológica atravesada por la reivindicación y posicionamiento, de un hacer y quehacer ético de compromiso y responsabilidad, que se construye dialécticamente con las y los otros (es).

Andrés Parada Olivares y Pedro Rodríguez Rojas, en "Contra del odio, la intolerancia y la segregación: diversidad e interculturalidad en la educación ciudadana del nuevo Chile", asumen que la educación debe ser transformada, particularmente nos presentan que una

nueva educación ciudadana, implica integrar la diversidad y la interculturalidad. Como seres situados en Chile y a raíz de las movilizaciones que se han dado, el tema mantiene ejes transversales para otras naciones del continente. Así se entreteje con el cuestionamiento que Carlos Fernández Jopia hace en "Movimientos sociales en América Latina y la idea de progreso". Transformar el paradigma de qué significa el progreso, de la emancipación social para los sujetos sociales, involucra nuevas categorías epistémicas, para los nuevos movimientos sociales que florecen y vienen floreciendo en el continente. Así nos va orientando sobre la caducidad de paradigmas y la búsqueda de nuevos horizontes conceptuales.

Si se habla de caducidad de paradigmas, es innegable que el paradigma de vida del capitalismo, del neoliberalismo y/o neocapitalismo, como hoy se le nombra, ha demostrado más que ser un modelo para la vida, un modelo para exterminar la vida de seres humanos y otros seres. Así se observa el grado de exclusión, de pobreza alimentaria que alberga un municipio del Estado de Yucatán, en México, como lo argumentan y analizan Rubén Torres Martínez y Fabiola de la L. Lara Farfán en "Visiones confrontadas del mundo. El caso de Chacsinkín, Yucatán pobreza alimentaria y exclusión social."

Búsqueda de nuevos horizontes implica, la apertura hacia sociedades que han sido invisibilizadas, sepultadas e ignoradas, así en "Sembrar la reproducción de la vida en una comunidad tojolabal", Renata Báez Romero, presenta sus prácticas y coexistencia con una comunidad maya/tojolabal, y las formas en que a pesar de las vicisitudes de la imposición de un paradigma de vida, los tojolabales han continuado con la reproducción de la vida, a través de sus prácticas y hábitos, costumbres y saberes, que tienen sus analogías con otros pueblos originarios de América Nuestra.

Hablar y analizar el machismo en América Nuestra es un problema apremiante, que por años se ha invisibilizado desde diversos ámbitos, en "Conductas de autocuidado y actitudes machistas en adultos", José A. Moreno-Jabalera y Laura F. Barrera Hernández, hacen un análisis de la articulación entre autocuidado y machismo en sujetos adultos situados en el noroeste de México. Su artículo, observa la persistencia del machismo y la continuidad de la preservación de la vida en las mujeres.

La igualdad de oportunidades para todas (es), debe ser una constante en nuestros contextos, si se está en el común acuerdo de practicar y no sólo manifestar de forma hipotética la igualdad. Así Víctor A. Quintana-López, Cecilia I. Bojórquez-Díaz, Karina de J. Díaz-López y María E. Mejía-León. Presentan la necesidad inminente de incluir la perspectiva de género en el currículo educativo de las universidades de México en el artículo: "Percepción de igualdad de género en la formación de universitarios del área de la salud".

En este espacio y tiempo de pandemia, del crecimiento de una educación virtual potencializada en el individualismo, el ser mejor de todos, no importa porqué medio y formas, una constante desde hace más de dos décadas en los planes, programas y prácticas de la educación en América Nuestra. Frente a ello, Celso J. Castrejón Amaya nos alimenta la esperanza en otras formas de educar y enseñar, desde lo comunitario, lo colectivo, a través de varios proyectos y prácticas que recupera y analiza en su texto titulado: "Educación rural en América Latina. Entre lo comunitario y popular".

La tecnología es una herramienta para facilitar el quehacer de los seres humanos, no

obstante, desde el último lustro, se ha dado un aceleramiento de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, que inevitablemente ha repercutido en las (os) niños y adolescentes, desde el “copiar y pegar”, pasando por el plagio y otras formas, el aprendizaje y el rendimiento escolar y la motivación por la educación y el estudio se ha visto afectado de diversas maneras, así lo muestra el artículo “Uso problemático de la tecnología, motivación y rendimiento académico en escolares” de las autoras Tania L. Gutiérrez Lugo, Mirsha A. Sotelo Castillo, y Dora Y. Ramos Estrada.

No se podía quedar fuera la reseña del libro de Daniel Lucks *Reconsidering Reagan. Racism, Republicans and the Road to Trump* realizado por José A. Abreu Colombri quien presenta a una de las figuras políticas más repulsivas de América Nuestra. La búsqueda por la construcción de una figura simbólica para los partidarios del conservadurismo norteamericano a través de fuentes inéditas.

Más que un cierre en este número, es una apertura hacia las artes, hacia la obra de “Myla”, Camila Rivera González, quien desde su cosmopercepción nos enlaza en un diálogo sideral, con el cosmos y otras entidades, un diálogo de sentí pensar que recoge y transmite a través de diferentes técnicas en acrílico, murales, óleo, etc.

Sirva este número de Propulsión, los textos y material visual que lo integran, como frutos de alimento, comamos de ellos, aunque para algunos les pueda indigestar... la vida y el pensamiento.

**ARTURO VILCHIS CEDILLO.**  
CDMX, enero de 2022.

## **Contra del odio, la intolerancia y la segregación: diversidad e interculturalidad en la educación ciudadana del nuevo Chile**

Against hatred, intolerance and segregation: diversity and  
interculturality in citizenship education in the new Chile

**ANDRÉS PARADA OLIVARES**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, CHILE ([andres.parada2021@umce.cl](mailto:andres.parada2021@umce.cl))(<https://orcid.org/0000-0002-6710-6307>)

**DR. PEDRO RODRÍGUEZ ROJAS**

Universidad Central de Chile, Santiago, Chile ([pedrorodriguezrojas@gmail.com](mailto:pedrorodriguezrojas@gmail.com))(<https://orcid.org/0000-0003-1347-8313>)

### RESUMEN

Diversidad e interculturalidad son dos conceptos que nutren la idea de una nueva educación para la ciudadanía, principalmente debido a sus reinterpretaciones conceptuales y sus nuevas estructuras epistemológicas, las cuales, rompen paradigmas colonialistas con propuestas que motivan una nueva comprensión de Latinoamérica y Chile. El objetivo es revisar los conceptos diversidad e interculturalidad para establecer de qué manera ambas ideas pueden potenciar la educación ciudadana en Chile. Para el desarrollo investigativo se optó por una metodología de trabajo estructurada en base a un análisis documental, descriptivo y temático. Es posible concluir que, a la luz de los acontecimientos que vive el país, se requiere vincular la educación ciudadana escolar con propuestas que trasciendan a los conocimientos cívicos tradicionales y que, por lo tanto, promuevan relaciones civiles que permitan el buen vivir para articular un mejor convivir.

### ABSTRACT:

Diversity and interculturality are two concepts that nurture the idea of a new education for citizenship, mainly due to their conceptual reinterpretations and their new epistemological structures, which break colonialist paradigms with proposals that motivate a new understanding of Latin America and Chile. The objective is to review the concepts of diversity and interculturality in order to establish

how both ideas can enhance citizenship education in Chile. For the research development, a structured work methodology has been chosen based on a documentary, descriptive and thematic analysis. It is possible to conclude that, in light of the events that the country is experiencing, it is necessary to link school citizenship education with proposals that transcend traditional civic knowledge and that, therefore, promote civil relations that allow good living in order to articulate a better coexistence.

#### PALABRAS CLAVES / KEY WORDS

Diversidad, interculturalidad, educación ciudadana. / Diversity, interculturality, citizenship education.

## INTRODUCCIÓN

El movimiento social iniciado en octubre de 2019 cimentó el deseo justo de un mejor país, una nueva convivencia, nuevas reglas que permitan una vida más digna y justa para todas y todos. Maturana (2019) planteaba que los seres humanos hacemos teorías con las cuales justificamos lo que hacemos. Bajo esta propuesta, es posible preguntarse: ¿Cuáles son las teorías que sustentan lo que pasa hoy en la actividad de enseñar a nuevos ciudadanos y ciudadanas? ¿Están esas teorías pensadas en los nuevos parámetros de convivencia que en la actualidad surgen en Chile y también en Latinoamérica? Finalmente es válido preguntarse: ¿Qué ciudadanía y para qué democracia? Las ideas que se plasman en este escrito surgen de lo que pudiéramos denominar una coyuntura histórica. Pero también se sostienen en la esperanza de la colaboración, en el anhelo real de contribuir con nuevas ideas para los nuevos rumbos que en Chile se empiezan a tomar.

Los aprendizajes ciudadanos se sustentan en la capacidad biológica que tenemos de relacionarnos, es lo que Dávila y Maturana (2015) denominaron unidades ecológicas organismos - nichos, siendo estos un espacio natural donde los seres vivos se relacionan entre sí constituyéndose en el lenguaje. La convivencia sin duda es necesaria en la formación de una ciudadanía, así queda plasmado en las diferentes normativas existentes en Chile, por ejemplo, La Ley General de Educación de 2009, establece que uno de sus fines, en el ámbito social

Es desarrollar el aprecio de los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses (p.11).

A la luz de lo antes planteado, la pregunta que induce estas reflexiones es ¿Desde qué

propuestas conceptuales es posible repensar los aprendizajes ciudadanos? El presente ensayo pretende abrir posibilidades de un reencuentro de lo existente, en materia de educación ciudadana y lo que pudiera existir para enriquecer esos aprendizajes a partir del análisis de los conceptos de diversidad e interculturalidad. El trabajo metodológico se estructuró en base a un análisis documental, descriptivo y temático que permitió el reconocer, vincular y describir las posibilidades teórico prácticas que emergen desde las ideas de diversidad e interculturalidad con el fin de tensionar la propuesta de educación ciudadana escolar del sistema educativo chileno.

## EL CHILE QUE SE RECONSTITUYE EN LA CONSTITUYENTE

El devenir histórico le pertenece a la comunidad y su esperanza de un Chile mejor. Sin duda hoy nos adentramos en un cambio epocal. El estallido social de 2019, el plebiscito de 2020, y en la actualidad, la instalación de la convención constitucional, nos pone frente a un tiempo de iniciativas. Como nunca antes en la historia de Chile, es posible que todas y todos podamos pensar en cómo vivir y convivir con dignidad e igualdad de oportunidades. El devenir del país, desde octubre de 2019, se constituyó, para la gran mayoría de los chilenos y chilenas, en una oportunidad. El dolor, la impotencia de años y la incertidumbre convocaron a la sociedad, por medio de la movilización, a denunciar el derrumbe del legado institucional construido por la dictadura cívico - militar, encabezada por Augusto Pinochet, pero, además, se alzó la voz sobre la decadencia del nuevo orden impuesto por los gobiernos posteriores a la dictadura. "Chile despertó" fue una de las consignas que con más fuerza se escuchó durante el movimiento social, esa consigna es el reflejo de lo que vivimos hoy en Chile, despertamos y con tal lucidez debemos disponernos para aprender, nuevamente, a reconocernos y aceptarnos en un nuevo pacto social pero esta vez conscientes de nuestra propia historia.

Pretender que dejar de mirar el pasado sea una buena opción, en estos tiempos coyunturales, es un error. En el estadio Nacional de Chile yace la frase "Un pueblo sin memoria no tiene futuro", esta frase se resiste a la soledad y combate el paso del tiempo con la función de exigirnos no olvidar que hubo un momento en donde el proyecto político de la mayoría fue silenciado por el proyecto político de unos pocos. Esto que sucedió en el siglo pasado sigue siendo parte de aquello que remece nuestras realidades hoy en el siglo XXI. Lo antes mencionado es posible evidenciarlo en alocuciones políticas, tremendamente contemporáneas y muy significativas para millares de chilenos y chilenas.

Y con la conciencia histórica de que somos una posta más larga que nuestras experiencias vitales, podemos decir hoy día con mucha alegría, con mucha esperanza, como hemos repetido en las plazas de nuestro país, en las regiones, en los espacios más recónditos, que si Chile fue la cuna del neoliberalismo también será su tumba compañeros y compañeras. G. Boric (Comunicación personal, 18 de julio, 2021).

A partir de los acontecimientos de octubre de 2019 el pueblo de Chile se levantó en contra de todo aquello que los oprimió, engañó e ilusionó falsamente. Los chilenos y chilenas comprendieron que los denominados representantes del pueblo más que encarnar sus anhelos velaron por los propios, en este sentido Gabriel Salazar (2020) planteó que las élites políticas “usurparon la soberanía para auto-representarse y auto-reproducirse. Y a la larga, sentirse dueños de la soberanía popular” (p. 17). Lo que sucedió, esta pasando y está por acontecer en Chile es la consecuencia de lo que el biólogo y filósofo Humberto Maturana (2021) junto a la epistemóloga Ximena Dávila (2021) describieron como “un cansancio respecto de la forma en que el poder se impone, un alzamiento frente a la psiquis del poder mal entendido” (p. 43). La revuelta social mostró, a escépticos y creyentes, de la manera más real y cruel posible, la desigualdad que impera en Chile. Diferencias que los gobiernos no habían querido ver, pero que estuvieron siempre presentes para organizaciones supranacionales

La realidad estaba disponible para quien quisiera verla, en cada reporte de la OCDE, cada estudio del Banco Mundial, cada ranking de competitividad, cada reflexión de economistas, sociólogos que, al mirar a Chile, advertían un país fracturado. De hecho, los gritos de la calle y los informes de la OCDE dicen básicamente lo mismo: demasiada desigualdad, demasiado nepotismo, demasiados abusos. (Matamala, 2019, p. 22).

Visibilizar lo antes descrito permite acabar con la legitimación de una de las estructuras sociales más desiguales de la región Latinoamericana, la necesidad de nuevos consensos y paradigmas de convivencia social son urgentes. La desvalorización del ideal democrático y la subjetivación de los derechos humanos, sin duda, son parte de las consecuencias de lo que Bauman (1999) caracterizó como una acelerada “modernidad líquida” es decir, una comunidad que fluye cambiando de forma constante entre márgenes de convivencia civil y cívicas impuestas por los parámetros de un sistema neoliberal que ha cautivado a la democracia para el cumplimiento de sus propios intereses. Sin embargo, la coyuntura actual ha demostrado, en Chile y Latinoamérica que “se desmorona la idea conservadora de que no hay alternativa a la forma de vida impuesta por el hipercapitalismo en el que vivimos” (De Sousa Santos, 2020, p. 22). Los gobiernos en Chile, abierta o solapadamente, fueron custodios de las ideas neoliberales y en consecuencia férreos defensores de la integración de las ideologías del mercado y el lucro en instituciones como la educación.

Este momento, de terribles realidades, de profundas incertidumbres no tiene porqué ser necesariamente un tiempo de espera o contemplación pasiva, puede ser, sin duda, una coyuntura para, como plantea Catherine Walsh (2009), habitar las grietas y desde ahí comenzar un camino que permita comprometerse con nuevos conocimientos para una nueva episteme. Estela Quintar (2008) propone que, “la postura epistémica es fundante porque tiene que ver con la opción ético - política desde la cual me paro a mirar. No es lo mismo observar desde una postura analítica, que desde una postura crítico - hermenéutica”. (p. 134) Se hace necesario el ejercicio del reconocimiento personal y colectivo con el fin de emprender refundaciones sociales, políticas, económicas, culturales y étnicas.

El Chile que hoy convivimos es un lugar en reconstrucción, pero se debe forjar desde lo más profundo y complejo del entramado social e histórico. El Chile que deseamos requiere nuevas posturas, pensamientos y acciones que movilicen los anhelos más coherentes y reales

del conjunto social. En este aspecto Maturana y Dávila (2021) por medio de una reflexión desde la biología cultural, tanto en forma como en el fondo permiten aventurar el futuro social al cual deberíamos mirar,

Un árbol no compite con otro árbol para definir cuál es más fuerte, más alto o cuál logra dominar mejor su entorno. Al contrario, diríamos que existen y se conservan espontáneamente en una red armónica de sobrevivencia acoplados a su medio. (p. 11)

La reflexión antes propuesta permite comprender el anhelo del fenómeno social que inició en 2019 y concluyó, en 2021, con la instalación de la Convención Constituyente. En este escenario es un deber, para la investigación educativa, disponer el pensamiento sobre aquello que nos pasó, y, por ende, sobre todo lo que deseamos que nos pase en el futuro. “Hoy se funda un nuevo Chile” fueron las palabras con las que la presidenta de la comisión constituyente, Elisa Loncón, sentenció su discurso inaugural el domingo 4 de julio de 2021. Hoy como nunca antes en la historia de Chile, es posible que todas y todos podamos pensar en vivir y convivir con dignidad e igualdad de oportunidades. En resonancia con lo antes dicho, será trascendental construir nuevos saberes que fomenten una renovada pedagogía para una renovada educación que promueva los sentidos sociales, culturales, políticos y económicos plasmados en la novel constitución.

La realidad que anhelamos será necesaria enseñarla, el nuevo Chile debe aprenderse. El ejercicio antes mencionado, inicialmente es una búsqueda de nuevos paradigmas, otras formas de vida que no deriven del modelo neoliberal, tal como lo plantea Lander (2000) Las alternativas al neoliberalismo como a lo que representan en la vida, no admiten otro sistema porque se fundamentan el lo liberal.

Con posterioridad, Boaventura de Sousa Santos (2012) corroboró lo que Lander ya planteaba once años antes, “las crisis se profundizan, al mismo tiempo que no existen grandes alternativas” (p. 13). Una década después es posible establecer que aquella falta de alternativas fue consecuencia de la dominación del neoliberalismo, movimiento ideológico - técnico que permeó las instituciones político sociales, como la educación. La intención fue, y es, poner a instituciones sociales, como la escuela, al servicio de los intereses del modelo capitalista. Habermas (1972) planteó que el interés fundamental que orienta a la ciencia empírico - analítica consiste en el control y la posibilidad de la explotación técnica del saber.

El escenario antes descrito exige distinguir los componentes científicos, sociológicos y filosóficos que permitieron el ordenamiento social, político y económico que en la actualidad inicia su proceso de derrumbe, por lo menos en Chile. Intelectuales como Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu y Michel Foucault se transforman en referentes teóricos, en particular bajo el actual escenario sociopolítico por el cual atraviesa Chile y Latinoamérica. Volver sobre los constructos científicos y las teorías que nos explican la conformación de la sociedad se convierte en una necesidad, un paso previo, a la puesta en marcha de cualquier intento de investigación o propuesta de colaboración científica que invite al repensar el nuevo Chile. Dominación, desigualdad, perpetuidad de los privilegios, reproducción, control, violencia estatal y disciplina del cuerpo y las mentes son conceptos y acciones que parecen ser representativos del devenir de Chile, con más claridad, desde el golpe de Estado de 1973.

En el pensamiento de Bourdieu está el cuestionamiento al o los campos de dominación, es decir, lo medular del pensamiento de Bourdieu está en constatar y denunciar como el o los sistemas, construidos en el neoliberalismo, perpetúan los privilegios y la desigualdad. Entonces vale preguntarse ¿Cómo es el Chile que se pretende dejar atrás desde la óptica de Bourdieu? Partamos mirando el Estado en la lógica del estudio de Bourdieu (2012) quien plantea que: “entre las funciones del Estado se encuentra, evidentemente, la producción de identidad social legítima, esto quiere decir que, aunque alguien no esté de acuerdo con estas identidades, tiene que poseer una” (p.15). En este acercamiento sobre las imposiciones estatales es posible evidenciar un proceso de homogeneización que no pretende reconocer aquello que no es parte del espacio que, desde el poder, se construye. Es esta condición, así lo cree Bourdieu (2012), fuente de alzamientos o levantamientos al momento de reconocer aquella homogeneización forzada de una identidad que no hace sentido frente a una comunidad construida por algunos pocos. Es decir:

Una parte de las conductas sociales, como la rebelión, puede estar determinada por las categorías mismas contra las que se rebela quien se rebela. Se trata de uno de los grandes principios de explicación sociológica: los que tienen dificultades con el sistema escolar están a menudo determinados por sus propias dificultades y algunas carreras intelectuales están totalmente determinadas por una relación desafortunada con el sistema escolar, o sea, por un esfuerzo por desmentir, sin saberlo, una identidad legítima impuesta por el Estado. (p. 16)

En el origen de la lucha está el reconocimiento, de la mayoría, de una condición obligatoria casi hereditaria de miseria y desigualdad, por lo tanto, lo que pasó en Chile fue que los dominados entendieron que mucho de lo que estaban condenados a ser no era más que una estratagema pensada para perpetuar un status quo social, económico y político. En las ideas del mismo Bourdieu (2012) es posible encontrar una caracterización de lo dicho cuando advierte que no existe forma de legislar lo cultural en el ser social.

Históricamente los saberes de los sujetos que resisten, es decir, que no pertenecen al grupo de intelectuales y poderes oficiales, en algún momento cobran relevancia en el entendimiento de su condición de sometimiento. Según Foucault (1984) nacemos, vivimos, convivimos y existimos en una comunidad política que está pensada desde la normalización. En definitiva, sujeto social y objeto político, desde la lógica de Pierre Bourdieu y Michel Foucault se construyen desde las acciones que perpetúan y dominan los campos sociales imponiendo como válidos entramados de poder que se establecen como la realidad objetiva. Las instituciones del Estado son organismos que están al servicio de la construcción de espacios de redes que norman con el fin de servir a sus intereses. Uno de esos espacios fueron las instituciones educativas, estas sirvieron y han servido de promoción y validación de lo que Gramsci (1990) llamó “políticas de dominación”.

## LO QUE PASA EN EDUCACIÓN Y A LO QUE DEBIÉRAMOS ASPIRAR

Desde la instauración del sistema económico neoliberal en Chile, afianzado legalmente por la constitución política de 1980, el sistema escolar se constituyó en un brazo institucional de políticas de poder que permitieron la normalización e implementación de los designios de dicha ideología. Sin embargo, hoy, todas y todos los que constituyen ese sistema tienen la posibilidad de reobservarlo y reflexionarlo para iniciar, a través de pequeñas reconstrucciones, una total refundación. La esperanza de un mejor mañana para los chilenos y chilenas dependerá mucho de lo que ocurra, o no, al interior de las escuelas, los colegios, los jardines infantiles y las universidades. Lo antes descrito requerirá de crear, proponer, intervenir en el orden existente, una “práctica de insurgencia” en palabras de Catherine Walsh (2009).

El futuro de la sociedad está históricamente ligado con lo que pasa, o se intencione que pase, en los sistemas educativos. En este contexto Pagès (2015) deja entrever los nuevos sentidos que la escuela debe perseguir a propósito de repensar sus responsabilidades sociales y políticas. “El propósito fundamental de la escuela obligatoria y, en consecuencia, de las enseñanzas y de los aprendizajes que en ella se generan -o que se deberían generar-, es formar a la ciudadanía para su presente y para su futuro” (p. 6). Cabe preguntarse entonces, ¿Cuáles son las ideas que se requieren para la enseñanza de los futuros ciudadanos y ciudadanas? es decir, ¿Qué tipo de comunidad es la que deseamos construir desde los centros educativos? ¿Cuáles son las ideas que deben constituirse en pilares de los nuevos conocimientos que articulen la nueva ciudadanía a la que se aspira? Estas preguntas invitan al profesorado, a los investigadores e investigadoras en educación a rebelarse contra la domesticación de la pedagogía y la investigación positivista. Carlos Calvo (2012) planteó que, “la asistematicidad existe en términos del paradigma científico vigente, que es el dominante en el sistema escolar; sin embargo, no hay tal asistematicidad cuando las relaciones causales, propias de la ciencia actual, coexisten con relaciones causales y sincrónicas” (p. 184). En definitiva, la educación y sus actores viven y conviven en la creencia de que aquello que ocurre, por ejemplo, al interior del aula es lo adecuado, lo único, válido, que debe pasar al interior del proceso educativo. La paradoja antes mencionada describe la “tan profunda la obsesión por el carácter científico de la labor escolar que se pasa por alto que no es posible que un fenómeno y proceso educativo no forme parte del sistema total de la cultura escolar creada” (Calvo, 2012, p. 185). El desafío es construir la escuela desde los saberes y experiencias del profesorado junto con las lecciones que deja la convivencia con los y las estudiantes.

La legitimación científica de los mecanismos de control, homogeneización y sometimiento de la comunidad dominaron la vida civil y cívica. Encauzaron, a su conveniencia, los significados de la pedagogía e incluso las metodologías de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje fueron, y son aún, validadas y aplicadas bajo el amparo de los postulados científicos del pensamiento positivista, el cual continúa servil a los intereses del capitalismo dictaminando aquello que es civilizatorio o bárbaro. El desafío para la creación de un nuevo sistema educacional consiste en adquirir un compromiso social, civil y profesional, pero, sobre todo, se requiere del deseo de crear nuevos saberes que sostengan alternativas que compitan con los diversos disfraces que la ideología neoliberal suele utilizar para influir en la normalización conveniente de la vida. Catherine Walsh (2009) en sus reflexiones sobre los conflictos que ha enfrentado para implementar el pensamiento

intercultural, ejemplifica muy bien, como el capitalismo esconde sus intenciones a partir de la creación de nuevas lógicas que interpretan añoranzas de la comunidad. Por ejemplo, la idea de multiculturalidad, según Walsh (2009), fue impulsada como la nueva lógica de reconocimiento de los pueblos originarios en Latinoamérica y el Caribe, pero terminó siendo una nueva estrategia de dominación de los conflictos étnicos e incluso categorización étnica.

Los nuevos saberes en educación debieran surgir, entonces, de una investigación menos técnico administrativa, con investigadores e investigadoras que estén en y con los actores sociales del sistema escolar y no por sobre ellos. Lo que pasó y pasa con el sistema educativo chileno es la consecuencia de olvidar que el profesorado es un actor sociopolítico pensante que puede o no incidir, para bien o para mal, en lo que nos pase, o no, al interior de la sociedad. En estos nuevos caminos que emprende Chile, por ejemplo, acompañar a la nueva constitución, se hace urgente, desde la formación inicial y continua, volver a comprender que para colaborar en la construcción de la sociedad del mañana debemos, parafraseando a Paulo Freire (1978) no olvidar que la educación es siempre un quehacer político; desde esta consigna es posible repensar una educación más inmersa en los barrios, las calles, las comunidades. Michael Apple (2018), Falta referencia completa en la bibliografía contemporáneo de Freire, planteó que, un pedagogo crítico un profesor y una profesora reflexiva de su labor, debiera dejar el claustro de la sala de clases, la comodidad de la oficina y la sumisión a las normativas programáticas para interpretar, revivir y dar sentido, las veces que sean necesarias, a la labor que la escuela debe cumplir. La invitación, bajo las transformaciones sociales que están ocurriendo en Chile, es a pensar en lo posible en y desde la educación.

El sistema educativo, confiado en la ciencia positivista y sus directrices, articuló el ejercicio de la hegemonía. Gramsci (1981) definió la hegemonía como: “la capacidad de guiar, por lo tanto, implica dirección política, intelectual y moral” (p.25) de un hombre y una mujer que se constituyen en una comunidad sumisa, servil y creyente de toda aquella ilusión que el sistema entrega como opción de igualdad real. La escuela es un espacio de interacciones políticas, por ende, el profesorado es también un agente político que se constituye, en palabras de Gramsci (1990) como:

un creador, un suscitador, más no crea de la nada ni se mueve en el turbio vacío de sus deseos y sueños. El ‘deber ser’ es por consiguiente lo concreto o mejor, es la única interpretación realista e historicista de la realidad, la única historia y filosofía de acción, la única política (p. 38).

Bajo lo antes descrito es posible establecer que son los profesores y profesoras los y las que conocen de mejor forma esa realidad que se constituye entre las resistencias al poder de lo normativo al interior de las escuelas y las salas de clases. Es el profesorado el agente de cambio creador de nuevas posibilidades de futuro ya que, interpreta no desde la nada, sino desde la realidad. El profesorado posee lo que Hugo Zemelman (2012) y Estela Quintar (2008) llaman “conciencia histórica”. Este conocimiento permite leer la realidad que nos rodea, cuestionar, pensar y proponer.

El hombre político y la mujer política, que antes fueron estudiantes, son la consecuencia de prácticas de enseñanza que surgieron de saberes pedagógicos o saberes de resistencia. Desde el 2021 los chilenos y chilenas aguardan con ilusión una nueva constitución, una

renovada carta magna que se gesta en una profunda revisión de aquella cruel realidad impuesta desde la dictadura cívico - militar y experimentada durante los gobiernos del Chile democrático. Además, “la pandemia de coronavirus es una manifestación entre muchas del modelo de sociedad que comenzó a imponerse a nivel mundial a partir del siglo XVII y que ahora está llegando a su etapa final” (De Sousa Santos, 2020, p. 64). El fin del camino recorrido exige, llegado este momento, buscar nuevos rumbos.

## **DIVERSIDAD, ESPACIO CONCEPTUAL QUE PROBLEMATIZA LA EDUCACIÓN CIUDADANA DEL CHILE QUE DESPERTÓ**

Las orientaciones ministeriales sobre la educación ciudadana establecen como uno de sus objetivos que “el proceso educativo tiene como finalidad formar personas ciudadanas y ciudadanos integrales que aporten al desarrollo de la sociedad” (MINEDUC, 2016, p. 14). En paralelo la Ley General de Educación (2009) propone que el proceso de enseñanza que cursan los y las estudiantes debiera apuntar a la formación en la convivencia, la participación de “forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad (Ley 20.370, 2009)”, por lo tanto, entre los objetivos de la enseñanza para la educación ciudadana está educar para la convivencia. Relacionarnos en una comunidad, que está en reconstrucción, como el caso de Chile, exige pensar en categorías conceptuales que permitan reflexionar en cómo, según Pilar Benejam (1999) “educamos a nuestros alumnos en la tolerancia, de manera que entiendan que la identidad está constituida por una suma de patrias, de lenguas, y de influencias” (p.67) es decir, vivir, convivir, hacer parte de la diversidad. Pero ¿Qué es posible relevar del concepto de diversidad que pueda constituir una nueva senda para la enseñanza de la ciudadanía? Comprender en profundidad lo que trasciende a la idea de diversidad es el primer intento para proyectar un nuevo espacio de pensamiento que permita crear conocimientos y propuestas que transformen la educación de ciudadanas y ciudadanos que no tan sólo comprendan las nuevas normas cívicas, sino que, además, hagan suyo los nuevos ideales de relaciones civiles que requiere el futuro en materia de entendimiento, convivencia y comprensión. En palabras de Humberto Maturana (2021): “Educar no es solo entregar conocimientos, es transformación en la convivencia” (p. 42).

Las autoridades político educativas en Chile, tienen un discurso que tiende a incluir la diversidad en el sistema educativo. Sin embargo, estos discursos no son más que palabras sin criterio de realidad que terminan por colisionar con un sistema educativo que, más aún bajo la actual coyuntura social, política y sanitaria, según Casasuss (2003) sigue siendo un reflejo de la desigualdad estructural del país. Por lo tanto, la idea de diversidad con la cual se convive en el sistema educativo puede ser explicado de la siguiente manera:

La concepción de diversidad que se operacionaliza en la política pública chilena responde, en general, a esta construcción normalidad- anormalidad/mismidad-alteridad subalternizada, que resulta del posicionamiento epistemológico en el espacio de la objetividad. En consecuencia, los distintos gobiernos han buscado

atender el problema de la diversidad, focalizándose en grupos que se perciben como diferentes de la norma, entendiendo su diferencia como déficit o como fuente de vulnerabilidad. (Druker, 2020, p. 203)

Bajo este escenario, una renovación de la educación para nuevos ciudadanos y ciudadanas, inicia por motivar el entendimiento de que "La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella" (Sacristán y Pérez, 1999, p. 2).

También Duschatzky y Skliar (2000) plantean que siempre será necesario cuestionar el lenguaje que rodea a los discursos sobre diversidad en especial cuando se trata de educar una nueva ciudadanía, ya que las palabras y sus acciones de enseñanza pueden constituirse en cimientos de "eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda" (p.2).

Pensar en una nueva ciudadanía, a partir de la idea de diversidad, nos desafía a considerar que la comunidad política, en los ámbitos civil y cívico, debe considerarse como la consecuencia de un proceso de construcción al interior de todo lo que naturalmente es diverso. Nolfá Ibáñez (2006) plantea que la diversidad es "los modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino solo diferente" (p. 70). La educación ciudadana debe promover la comprensión, a través de experiencias concretas, en el quehacer cotidiano de la escuela, fomentar un nuevo paradigma de comunidad que se constituye desde lo diverso. Es decir:

Permitir al profesor o profesora recoger las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes relativos al contenido que se tratará o a la actividad a realizar, e incorporarlos efectivamente a la clase, ya sea para ratificarlos, ampliarlos o modificarlos; cuestión que constituye un aspecto central en el trabajo pedagógico con la diversidad» (Ibáñez, 2010, p. 283).

Repensar los objetivos de la educación ciudadana escolar, en el marco de los cambios que vive Chile, no significa obviar todo lo ya propuesto en materia curricular y metodológica. La labor central es complementar y tensionar lo que existe con aquellas ideas que permitan una enseñanza de la ciudadanía que no renuncie a mirar su pasado didáctico y de fines de enseñanza, sin embargo, en el marco del pensar nuestra nueva comunidad social y política será requisito que todo lo que se enseñe, para ser aprendido, por los y las estudiantes, deberá tributar a los nuevos cimientos sociales de convivencia cívica y civil que, por ejemplo, la nueva constitución brindará. En este escenario la concepción de diversidad, que mejor ilumina esta idea de repensar la enseñanza ciudadana, es la propuesta por Nolfá Ibáñez (2010) entendida con una idea de diversidad como el lenguaje que emerge de la convivencia de los sujetos.

La idea de diversidad construida por Ibáñez cobra, para estas reflexiones, tremendo valor debido a que ella inicia su definición, de diversidad, inserto en un plano social lo que se construye en la relación en coexistencia. Además, si entendemos que la cultura es una creación humana, de la comunidad socio/política, entonces es posible creer en que es posible una nueva enseñanza y, por lo tanto, nuevos aprendizajes ciudadanos que se

impulsen en una convivencia civil y cívica en el contexto de la natural diferencia biológica que nos constituye y nos pone en el mundo. Pensar desde la lógica propuesta por la doctora Ibáñez, en los tiempos que corren, es sin duda un punto de partida para proponer nuevas perspectivas sobre lo que deseamos ser como país en un mundo que es para todas y todos los que deseen hacerse parte de la normal diversidad.

## EDUCACIÓN INTERCULTURAL, IDEAS INICIALES PARA REFUNDAR LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Existen diversos énfasis de educación ciudadana, algunos apuntan al desarrollo de conocimientos cívicos otros al desarrollo de habilidades civiles. Algunos enfoques potencian el valor de los derechos humanos y también la reflexión sobre la democracia. La literatura sobre formación ciudadana en definitiva es amplia. Existen trabajos relacionados con la revisión y profundización conceptual de ideas como: democracia, vida cívica y civil, política y participación (Cox, 2015); análisis e implicancias para el sistema escolar chileno de estudios internacionales de educación ciudadana (Agencia de la Calidad, 2016; Cox, 2010; Cox et. al., 2005); la formación ciudadana en el currículum escolar (Bascopé et. al., 2015); Cox y García, 2015; el desarrollo o profundización de las desigualdades sociales, políticas y económicas y su vinculación con la educación ciudadana (Cox et. al., 2015); Por otra parte, existen trabajos que han estudiado el pensamiento (concepciones y propósitos) del profesorado sobre la formación ciudadana (Altamirano y Pagés, 2018) y la relación de la enseñanza de la historia con el desarrollo ciudadano (Jara y Santisteban Pagès, 2016; Pagés, 2005; 2018; Pagés y Santisteban, 2009) El objetivo de este apartado aspira a repensar la educación ciudadana en las ideas de la interculturalidad debido a que el actual escenario socio político en Chile permite:

Una oportunidad de replantearnos los modos institucionalizados de vivir juntos en sociedad y, consecuentemente, de problematizar el tipo de relaciones y las formas de conceptualizar lo propio (identidad) y lo ajeno (alteridad) promovidas en el principal espacio de formación de ciudadanos: la escuela (Ibáñez, et. al., 2012 p. 218).

La reconceptualización de la interculturalidad en Latinoamérica tiene un vasto recorrido intelectual (Mardones, 2017; Ibáñez, 2010; Ibáñez et. al. 2012; Rivera, 1999; Walsh 2009) La intención ha sido posicionar la interculturalidad tanto en comprensión conceptual y epistémica con el objetivo de convertir estas ideas en marcos referenciales con los cuales seguir un rumbo para, por ejemplo, una revisión de los fundamentos de la enseñanza ciudadana y pensar en un espacio de enseñanza que promueva “las relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión” (Walsh, 2009, p. 2) son desafíos que deben ser problematizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía. Catherine Walsh (2009) plantea que considerando la interculturalidad es posible pensar en “formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa,

igualitaria y plural” (p. 2) pero antes es necesario que la interculturalidad permee el proceso de enseñanza y aprendizaje de ciudadanos y ciudadanas en la escuela. Desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) chileno existen normativas que reconocen la necesidad de considerar la implementación de la interculturalidad como una acción propia de la convivencia social. A propósito de lo antes señalado el MINEDUC plantea lo siguiente:

El desafío que la interculturalidad implica para las escuelas, radica en desarrollar competencias para la comprensión y valoración de la diferencia cultural como componente esencial de nuestras sociedades, donde se busca articular y validar el conocimiento indígena al mismo nivel que el conocimiento occidental, promoviendo el diálogo y el respeto por la diferencia. (2020, p.2)

A partir de lo antes descrito, es posible determinar que el MINEDUC reconoce la importancia de la interculturalidad como parte fundamental de la conformación de una nueva dinámica de relaciones políticas entre diversas culturas. También, es posible afirmar que el MINEDUC concibe una educación intercultural como parte fundamental de los sustentos para la adquisición de habilidades y valores adecuados para una nueva sociedad. En consecuencia, tensionar la idea de una nueva educación ciudadana, a la luz de las virtudes de la interculturalidad, es una acción justificada desde el rol que debe tener la educación como agente de cambio social. Adentrarse en estas reflexiones es pensar desde el ámbito educativo, pero sin perder el rol político que los educadores y las educadoras tienen. “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire,1987, p.7).

Rivera (1999) concibe la interculturalidad como el proceso de integración, en todos los sectores de la sociedad. Integración que pone sus cimientos en el diálogo, la convivencia y toda aquella acción que considere una comunicación vinculante con toda cultura o cosmovisión. La base intransable de una nueva educación ciudadana debiera ser la que considera, en la formación de una nación, que somos un todo en comunicación vinculante, es decir, nos constituimos todos y todas en acciones consensuadas y no impuestas. En este sentido destacamos que las investigaciones con foco en interculturalidad han demostrado que:

En el último tiempo, investigadores y teóricos de la educación han desarrollado un concepto de interculturalidad diferente del que ha sido puesto en práctica en las reformas educativas latinoamericanas y que deriva de un marco epistemológico lejano del positivismo, el cual sitúa al sujeto como productor de realidades culturales diversas y a las culturas como procesos creativos, como movimientos permanentes de construcción, deconstrucción, definición y redefinición de identidad, conocimientos y ciudadanías. (Ibáñez et al., 2012, p. 218).

Las opciones que presentan los resultados de las investigaciones sobre interculturalidad permiten pensar en la ciudadanía que se desea. A la luz de los antecedentes descritos, teóricos y sociales, se hace necesario pensar en una ciudadanía intercultural. Considerar el sentido de las vidas significa atreverse a pensar en cómo logramos una nueva convivencia civil que potencie nuestra coexistencia cívica. Es decir, pensar en la normativa que mandate nuestras

nuevas instituciones es un paso que debe ser acompañado de una ciudadanía intercultural la cual “Valora sobremanera la palabra puesta en diálogo [de las diversas culturas], a la búsqueda cooperativa de la verdad y la justicia”. (Cortina, 2009, p.179).

## CONCLUSIONES QUE NO CONCLUYEN

Integrar la profundidad y complejidad del concepto diversidad, en el marco de la formación para la ciudadanía, es la posibilidad de intencionar, desde una reflexión pedagógica el (re)encontrarnos y (re)construirnos como comunidad y nación. Transitar con el cambio epocal que experimenta Chile es necesario para pensar una educación y aprendizajes para la ciudadanía que se basen en lo heterogéneo, en los múltiples sentires sociales y en la natural diferencia que constituye una vida civil y cívica. Reencontrarnos, en este tiempo de necesarios cambios en Chile, implica mirarnos todas y todos para comprender que nuestros orígenes no necesariamente responden a la tradicional construcción de identidad nacional estandarizada. Un comienzo sería cuestionar la mirada homogenizadora impuesta por la estandarización de la ciencia positivista enquistada en las principales instituciones estatales y en especial en los centros educativos.

Incorporar la interculturalidad, al igual que la diversidad, en el marco de la enseñanza de la educación ciudadana, plantea la posibilidad de aprendizajes libres de estereotipos sobre una identidad nacional homogénea y excluyente. Permitiría la construcción de una nación inmersa en la riqueza de las múltiples maneras de concebir la vida social, es decir, el despliegue de todo lo que nos constituye o constituirá en una relación dinámica de respeto y consensuada como un nuevo pacto civil. El valor de lo antes mencionado está en la posibilidad de crear una alternativa que permita elegir algo más que solo los parámetros impuestos por el individualismo y el consumo.

Integrar a la interculturalidad en procesos de enseñanza y aprendizaje, pero como una cuestión fundante, permitiría pensar lo que este tiempo coyuntural exige pensar, ciudadanos y ciudadanas que articulan su existencia y convivencia en la multiplicidad de miradas - relacionales sobre quienes somos y de qué maneras podemos constituirnos a partir de los diversos legados culturales locales. Es decir, cómo evitamos el sometimiento cultural impuesto por un sistema neoliberal avalado por el racismo, la segregación y el control de toda expresión cultural local (Walsh, 2009) poner en evidencia el colonialismo que sufrimos en Chile, pero también confrontarlo pensando los ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? y con mayor énfasis el ¿Para qué enseñar?

A raíz de todo lo acontecido desde el estallido social, en octubre de 2019, millares de chilenos y chilenas instalaron, después de mucho tiempo, la real esperanza. La RAE define esperanza como “un estado de ánimo”, “como un indicador probable de que algo pueda suceder” y también “esperar que aquello solicitado, anhelado pronto llegará”. Es decir, la esperanza será más real y menos conceptual si desde la investigación educativa se levantan nuevas propuestas que apunten a la consolidación de aquello que comenzó a fraguarse en acción y dolor desde el 19 de octubre de 2019 en Chile, porque no bastará sólo con la nueva constitución.

## REFERENCIAS

- Apple, Michael. (2018). ¿Puede la educación cambiar la sociedad?. Santiago de Chile: LOM.
- Altamirano, M. y Pagés, J. (2018). Pensamiento del profesorado de historia geografía y ciencias sociales sobre la formación ciudadana en Chile. Clío y Asociados. La historia enseñada. Enero-junio. (pp. 24 – 37).
- Bauman, Z. (1999). En búsqueda de la política. Buenos Aires: FCE.
- Benejan, P. (1999). El conocimiento Científico y Didáctico de las Ciencias sociales para el siglo XXI. En Teresa García Santa María (coord.) Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y Para qué? España: Universidad de la Rioja/ Diada Editores (pp. 15 – 25).
- Bourdieu, P. (2012). Sobre el Estado. Cursos en el Collège de Francia. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2012). Bosquejo de una teoría de la práctica. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Calvo, C. (2012). Del mapa escolar al territorio Educativo. Diseñando la Escuela desde la Educación. La Serena, Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Casasuss, J. (2003). La escuela y la (des)igualdad. Santiago: LOM ediciones.
- Cox, C. Castillo, J. (2015). Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Santiago: Ediciones UC.
- Cortina, A (2009). Ciudadanos del Mundo, Hacia una teoría de la Ciudadanía. Madrid: Alianza editorial.
- Dávila, X. Maturana, H. (2015). Reflexiones biológico - filosóficas, los mundos de nuestro vivir biológico - cultural. Boletín del Museo Nacional de Historia Natural, Chile, 64. (pp. 81-99).
- Duschatzky, S. Skliar, C (2000). La diversidad bajo sospechas Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. [https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/16763/mod\\_resource/content/1/LA%20DIVERSIDAD%20BAJO%20SOSPECHA.pdf](https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/16763/mod_resource/content/1/LA%20DIVERSIDAD%20BAJO%20SOSPECHA.pdf)
- De Sousa Santos, B. (2020). La cruel Pedagogía del Virus. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, B., Grijalva, A. (2012). Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Druker, S. (2020). El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. 19 (39) abril. (pp. 227 – 239).
- Foucault, M. (1984). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Bogotá: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1997). Política y Educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1981). Cuadernos desde la cárcel. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Foucault, M. (1990). La política y el estado moderno. Puebla: Premia.
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1972) Knowledge and Human Interests. United Kingdom.
- Ibáñez, N. Díaz, T. Druker, S. Rodríguez, M. (2012). La comprensión de la Diversidad en interculturalidad y Educación. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales. 59 (pp. 215 – 244).
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. Estudios Pedagógicos. XXXVI, (1) (pp. 275-286).
- Ibáñez, N., Díaz, S. Druker, S. Rodríguez, M. Smith, C. (2008). Saber pedagógico y práctica docente: Estudio en aulas de educación parvularia y básica. Colección I + I. Santiago: DIUMCE.

- Ibáñez, N. (2006). La comprensión de lo diverso como condición de la calidad educativa. *Investigaciones en Educación*. VI (2).
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: FACES-UCV/IESALC.
- Ley 20.370 (2009). Establece la Ley General de Educación.
- Ley 20.911 (2016). Establece el Plan de Formación Ciudadana.
- Mardones, T. (2017). Educación Intercultural en el Currículum Nacional Chileno. *Revista Intersecciones Educativas*. 7 (1) (pp. 69-84).
- Maturana, H. Dávila, X. (2021). *La revolución Reflexiva*. Santiago: Editorial PAIDÓS.
- Maturana, H. Dávila, X. (2019). *Historia de nuestro vivir cotidiano*. Santiago: Editorial PAIDÓS.
- Matamala, D. (2019). *La ciudad de la Furia*. Santiago: Editorial Catalonia.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016a). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General.
- Ministerio de Educación de Chile (2020). *Educación Intercultural. Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento complejo*. Barcelona: GEDISA.
- Morin, E. (1999). *Los siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO.
- Ordoñez, P. (2014). *Cauce y Río: una Poética Pedagógica del Presente*. *Revista educación y Ciudad*. (26) (pp. 131 - 136).
- Pagés, J. (2015). *Ciudadanía y enseñanza de la historia*. *Revista de la Asociación de profesores de enseñanza de la historia de universidades nacionales Argentina*. (1) (pp. 11- 42).
- Paredes, J.P. (2013). *El presente potencial y la conciencia histórica: realidad social, sujeto y proyecto. A la memoria de Hugo Zemelman Merino*. *Polis, Revista Latinoamericana*. 12 (36) (pp. 243-261).
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: senderos hacia la descolonización*. Manizales: IPECAL/ Universidad de Manizales.
- Rivera C. (1999). *Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad*. En: García Blanco, M. A. (comp.). *Encuentro México-Bolivia sobre cultura, identidad y globalización*. La Paz: Uma Phajsi Ediciones.
- Sacristán, J. G., Ángel I. Pérez G. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Salazar, G. (2020). *Acción Constituyente. Un texto ciudadano y dos ensayos históricos*. Santiago: Tajamar Editores.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo.
- Zemelman, H. (2012). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Zemelman, H. (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. México: Ipecal/Instituto Politécnico Nacional.

## Movimientos sociales en América Latina y la idea de progreso

Social movements in Latin America and their idea of progress

**CARLOS FERNANDEZ JOPIA**

Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS , Santiago , Chile (carlos.fernandezjopia.1982@gmail.com)(<http://orcid.org/000-0003-0484-589>)

### RESUMEN

Podemos considerar que la idea de progreso llega a América Latina con la ilustración y en función de eso, se fue desarrollando un paradigma que nos rige hasta el día de hoy. A su vez, dicha idea dominante permeó a los movimientos que reivindicaban la idea de emancipación social, los cuales desarrollaron su sustento teórico en la idea de un mundo que superara las injusticias por medio de un devenir histórico inevitable. Sin embargo, a la fecha, vemos que dicho devenir aún está a debate y aún carecemos de un mejor entendimiento de la dinámica de los movimientos que buscan la emancipación social. Es decir, observamos una saturación de las Ciencias Humanas y una carencia de nuevos paradigmas emancipadores.

### ABSTRACT

We can consider that the idea of progress has reached Latin America with Illustration, in accordance to that, a paradigm was being developed, which governs us until today. In turn, that dominant idea permeated the movements that claimed the idea of social emancipation, which developed their theoretical sustenance on the idea of a world that overcomes injustices through an inevitable historical becoming. However, that becoming is, until today, in debt, and there is still a lack of better understanding of the dynamic of movements that looks for social emancipation, which means, we are observing a saturation of human Sciences and a lack of new emancipators paradigms.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Movimientos, Latinoamérica, Ciencias sociales, Ilustración, emancipación. /  
Movements, Latin America, Social sciences, Enlightenment, emancipation

## INTRODUCCIÓN

Es indudable que Latinoamérica es un continente que ha estado en constante movilización social. Desde 1492, año de la llegada de los europeos, América Latina ha estado en un proceso de resistencia constante, y a su vez, no sabemos si antes de dicha fecha esto era invariable, pues la historiografía oficial establece ese año como el principio de la historia. Sin embargo, la figura de establecer el cambio social como lo concebimos hoy es una concepción que ingresa con la modernidad. Es decir, la idea de imaginar otra realidad distinta a la existente llega con la ilustración y la ciencia, y con ello llega también la idea de progreso infinito.

El presente trabajo busca establecer la relación que tiene el concepto de movimiento social emancipador y las teorías con las cuales sustenta su idea de progreso. A su vez, se analiza la incapacidad de las Ciencias Humanas para comprender de mejor manera el comportamiento de dichas dinámicas sociales y, por ende, el desarrollo de nuevas teorías que permitan avanzar en un mejor marco teórico que de una mejor perspectiva al desarrollo de alternativas emancipadoras. Se analiza la llegada de la idea de progreso a la región y como la abrazaron las élites latinoamericanas para la conformación de los nacientes Estados nacionales, y como, fueron moldeando una idea de futuro que permeaba a los habitantes. Por otra parte, se examina dicha idea en función de la influencia que tuvieron los movimientos sociales o movimientos revolucionarios en transformar la realidad bajo el discurso de un progreso inevitable y bajo la figura de las leyes de la historia.

En la parte final se da el espacio para establecer la diferenciación teórica entre la denominación de movimiento social y nuevo movimiento social, sin embargo, más que discutir el propósito final de ambos, se analiza desde los paradigmas y de la incapacidad de las ciencias sociales de entenderlos en su conjunto. Por ende, se contraponen la figura de “la lucha de clases” como vehículo incuestionable para llegar al progreso, versus la figura de la identidad en las nuevas demandas sociales.

## APROXIMACIONES TEÓRICAS AL ENTENDIMIENTO DE MOVIMIENTOS SOCIALES

Hablar de “movimientos sociales” y de “nuevos movimientos sociales” rebela entre otras cosas, una cierta incapacidad de las Ciencias Humanas para interpretar la movilización colectiva, y resuena con eso, en que no se logre desarrollar el puente teórico sólido que dé cabida a teorías emancipadoras alejadas de las ya planteadas por la Escuela de Frankfurt

que, en su propósito fundador, se propuso explicar el turbulento comportamiento social y contribuir al cambio estructural de la sociedad. Desde esta óptica, se sigue observando a los movimientos en dos dimensiones, adjetivando una u otra en función de su carga ideológica.

Si establecemos como principio, que los movimientos sociales son entes organizados que persiguen un fin en común y que, según la dinámica social, se mantienen en tensión permanente con las diferentes estructuras de poder, uno podría suponer, por lo descrito anteriormente, que siempre han existido. Sin embargo, la historia o gran parte de la historiografía nos muestra el siglo XVIII como su génesis dando desde ahí su puntapié inicial.

Desde la llegada de los europeos, espada en alto y Biblia en mano, nuestro continente estuvo en constante levantamiento, es decir, en tensión permanente con la estructura de poder. Producto de ello, se generaron bastantes revueltas e incontables rebeliones en el continente que llevaron a constituir un imaginario de una América Latina indómita. Por lo tanto, vale el formularse algunas preguntas. ¿Vamos a entender el término “movimiento social” como algo nuevo que ingresa de manera protagónico en las postrimerías del siglo XIX? Y si es así, ¿habría que subdividir lo que son “los movimientos del siglo XX” de los llamados “nuevos movimientos sociales” que aparecen al final? ¿Qué es lo que cambia para que, el alzamiento del orden sea catalogado como revuelta, rebelión o movimiento social?, ¿será el fin último con que se genera dicha dinámica quien le dará el nombre?

Sobre la última pregunta, uno puede presuponer que en la región, ya entrado el siglo XX, movimientos sociales inspirados en las corrientes marxistas transformadoras del Estado dejarían de ser “movimientos sociales” y pasarían a ser “movimientos revolucionarios” que buscaban transformar el conjunto de la sociedad. Entonces, nos surge otra pregunta, ¿los movimientos sociales no buscan transformar el Estado y con ello la sociedad? La respuesta a esta pregunta aparenta ser negativa. Al parecer los movimientos sociales solo buscan superar una determinada coyuntura dentro de esa tensión con la estructura de poder demarcada.

Para Amelia Barrera, cualquier movimiento social se desarrolla no por fuera, sino como parte de ese Estado y por tanto, un movimiento social es un movimiento político, porque afecta la relación básica gobernantes-gobernados. Un movimiento social no es tampoco emancipador o libertador per se, sino que persigue objetivos no satisfechos (Barrera, 2016, p. 4). Si consideramos la cita anterior como soporte teórico, podemos establecer que hablamos de dos conceptos que no actúan como sinónimos pero que, al conjugarlo con la visión militante, pueden sonar similares. Desde esa trinchera podríamos hablar de dos tipos de movimiento; uno, que se organiza para superar la alteración de la dinámica establecida. Y dos, uno que se organiza para transformar el Estado y la sociedad en su conjunto. Movimiento social y movimiento revolucionario respectivamente.

Pero todo lo anterior recae también en la incapacidad de las Ciencias Sociales que, a la fecha, no ha generado mayores interpretaciones del mundo social y no se ha logrado profundizar en un nuevo marco teórico que nos permita (re)entender la emancipación social. Es decir, también nos enfrentamos a un cuestionamiento epistemológico que nos permita entender la realidad del momento y por ende, transformarla. En pocas palabras, la saturación de las Ciencias Humanas nos ha llevado a pensar la sociedad en función de la tendencia que más le acomode al investigador. Vale decir, Si creemos como Marx que toda la historia de la sociedad humana, hasta la actualidad, es una historia de lucha de clases valoraremos muy positivamente la lucha económica, política y cultural de la clase obrera, por liberarse de un

sistema deshumanizador. Es decir, conferiremos un valor central en la explicación de los procesos sociales a la dimensión conflictiva y antagonica de los grupos involucrados. Ahora bien, si concebimos la transformación social como la sumatoria de pequeños cambios para mejorar ciertos aspectos de la realidad de manera que den respuestas a las necesidades insatisfechas de ciertos grupos sociales, valoraremos especialmente la acción conciliadora y negociadora de determinadas élites –o grupos de presión- para llegar a acuerdos.

Se debe de considerar que el entendimiento sobre un fenómeno social, para el caso, las acciones sociales colectivas, no puede partir solo de una interpretación parcial de la sociedad, sino que debe observarse desde la perspectiva más amplia. Es decir, a cada enfoque subyace una concepción más amplia de la sociedad en la que surgen los movimientos y de las formas de poder institucionalizado en ella (Laraña, 1999, p.18).

## LA FE EN EL PROGRESO

No trataremos de describir en estas líneas la historia del progreso desde la anterioridad de la idea judeo-cristiana ni su historia como tal. Sino más bien lo abordaremos desde la instalación de la modernidad y su ilustración, pues con ello se dejaría la puerta abierta hacia la fe ciega en un progreso que se lograría con la planificación racional de la sociedad. Robert Nisbet sostuvo que la idea de progreso pasó de ser una de las ideas importantes de la civilización occidental, a ser la idea dominante (Nisbet, 1991, p. 243).

Bajo esta premisa, se puede entender que la idea de progreso se transforma en hegemónica, pues con ese contexto otras ideas nacieron y se desarrollaron en función de dicho progreso. Esta idea también la abrazaron intelectuales que veían en la movilización social, un puente para llegar a dicho fin. Por ende, la lucha social también era racionalizada en función del futuro prometedor que nos ofrecía la liberación de las cadenas que nos privaban de nuestra libertad. La fe en el progreso vaticinaba que las fuerzas de la historia derrumbarían los actuales obstáculos que la desigualdad nos imponía. Por consiguiente, pronto llegaría el día de la igualdad, libertad y fraternidad, que sumada a la “razón” empezaría a regir nuestras vidas. En otras palabras, el pensamiento radical que presagiaba la libertad del ser humano se sustentaba en las “leyes de la historia”. Producto de eso, se confiaba que un mundo mejor era inevitable. Para el caso, las leyes de la historia se convertirían en la nueva providencia. En un remplazo de la antigua teología que nos permitía establecer el devenir humano. Sin embargo, Walter Benjamin hace un alcance crítico a las llamadas leyes de la historia; “El muñeco al que se llama “materialismo histórico” ganará siempre. Puede desafiar intrépidamente a quien sea si toma a su servicio a la teología, hoy, como es sabido pequeña y fea y que por lo demás, ya no puede mostrarse” (Löwy, 2005, p. 46-47). A los ojos de Benjamín, el materialismo histórico se convierte efectivamente en un método que percibe la historia como una especie de máquina que conduce “de manera automática” al triunfo del socialismo (Nisbet, 1991, p. 49).

Es producto de esto que el progreso, apoyado en la seguridad de sus leyes históricas, anunciaba resultados infalibles; a saber, el triunfo de la nueva sociedad emancipada. De manera que, el llamado a confiar en el progreso a ciegas se transformó en un mensaje de esperanza para los desposeídos, puesto que, si verán el renacer del hombre al final de la

historia, pues así lo establecían sus propias leyes.

Sin duda Marx ha sido uno de los pensadores que más influenció a los movimientos emancipadores de la modernidad. A su vez, no hay en el siglo XIX, un solo pensador de importancia en cuya obra aparezca tan evidente la concepción de un progreso inexorable, irreversible y gradual de la humanidad hacia la edad de oro como en la obra de Marx (Nisbet, 1991, p. 360). Marx trata de demostrar, con un sustento científico –ilustrado, que la historia de la humanidad avanza hacia el progreso y que eso es inevitable. Y que es por medio de la lucha de clases con que el hombre (y la mujer) llegarán a dicho paraíso terrenal.

Para el caso, su idea se sustenta bajo el Darwinismo, pues Marx encuentra similitudes entre su obra y la de Darwin. Así como el objetivo primordial de *Origin of Species* consiste en demostrar el proceso esencial de la vida –es decir, la selección natural y el permanente conflicto en el seno de cada especie por lograr la supervivencia-, para Marx el principal objetivo de *El Capital* era sintetizar y hacer científicamente irrefutable todo lo que él mismo había escrito antes en torno al tema de la lucha de clases (Nisbet, 1991, p. 361). Es decir, Marx también veía el progreso concebido como la regla de la razón y la ciencia, y a través de ella, el mecanismo para la emancipación social.

En su obra *El Capital*, Marx reivindicaba la concepción del progreso estableciendo la desaparición del capitalismo y el nacimiento del socialismo. Una filosofía de la historia que avanza con ineludible necesidad hacia resultados inevitables. Marx da por asumido que, cuando una nación ha tomado ya el rumbo justo para el descubrimiento de sus propias “leyes” de movimiento, ya encausó su fase natural de su desarrollo emancipador.

Como mencionamos con anterioridad, muchos movimientos del mundo en general, y de Latinoamérica en particular (para el caso, es lo que nos interesa), abrazaron la idea de la “lucha de clases” como lucha liberadora de las cadenas que la humanidad arrastraba. Por tal razón, su marco teórico fue ganando adeptos que veían en su sustento, una ventana al progreso prometido desde ya más de dos siglos. Entonces, ¿Qué tanto ha avanzado la idea del progreso en nuestro continente? ¿Faltarían otros doscientos años más para lograr lo que en su momento era algo inevitable por el solo hecho de que así lo establecían las leyes de la historia? ¿sigue siendo la lucha de clases el sustento científico con que el hombre superaría los estadios?

Sobre el progreso poco o nada se ha materializado. Sobre la lucha de clases podemos observar que dicha corriente teórica hizo invisible otras formas de luchas sociales que veremos más adelante en el presente trabajo.

## **APROXIMACIONES TEÓRICAS EN LATINOAMÉRICA, LA IRRUPCIÓN DE LA IDEA DE PROGRESO**

Desde Europa afloraron los discursos que, a poco andar, empezaban a ser eco en Latinoamérica. Discursos vinculados a la Ilustración que abrazaban la idea de un progreso material, cultural y político se adueñaron de los nacientes “revolucionarios” que los ocuparon para guiar los destinos de la región.

Pero la idea de una nueva construcción social para América Latina no nace en la región, sino que nacería en Europa. Jóvenes estudiantes que abrazaron las tendencias intelectuales del iluminismo, el republicanismo y el progreso quisieron extender las ideas europeas a nuestro continente nuevamente en un plan civilizatorio. Así, la visión iluminista estableció que la única forma de lograr la emancipación era educando al pueblo y guiarlo hacia el progreso que la Modernidad presagiaba.

Desde la Ilustración, los “padres fundadores” actuaron sobre Latinoamérica contribuyendo con su sabiduría para la emancipación y el progreso. Ellos sentían encarnar las luces del conocimiento y de la razón, y el deber de regarlas por un territorio habitado por masas destinadas a ser sacudidas por el rayo del saber, movilizadas desde los imperativos de la razón histórica, destinadas por medio de la Ilustración, a superar su larvaria infancia colectiva (Hopenhayn, 2010, p. 22).

De esta forma, se empezaba a diseñar la idea de una modernidad bajo la vigilancia del Iluminismo. Es decir, con el conocimiento y la ilustración se pasaría de la infancia de nuestro continente a la madurez de Europa. En otras palabras, el iluminismo y la ilustración dieron soporte a la idea de progreso por cuanto ya se germinaba la imagen de que el conocimiento liberaba, la educación nos hace adultos, la iluminación elevaba a los pueblos de la infancia a la madurez. Dicha vocación iluminista puso en la misma oración la concepción de “educar” al pueblo y “guiarlo” por el camino del progreso. Así Hopenhayn nos cuenta que, enciclopedismo y vocación emancipadora fueron dos grandes matrices ideológicas que concurren en la idea de una América (Latina) que irrumpiera desde la infancia de la humanidad en el corazón de la Modernidad. Entre las letras y las armas, las ideas y los caballos, los protagonistas de las gestas de independencia levantaron pasiones colectivas, y movilizaron masas de analfabetos que no entendían muy bien porque luchaban, pero sí caían seducidos por el ardor de la retórica bolivariana, cabalgando los aventurados potros de la emancipación (Hopenhayn, 2010, p. 21).

Latinoamérica, desde el nacimiento de sus independencias, fue un continente de caudillismo ilustrado que buscaban, bajo la promesa de la Modernidad, guiarnos al progreso social que Europa nos prometía con su luz. Para el caso, nuestro continente estaba en tinieblas y la luz de la razón, la ciencia y el conocimiento nos conduciría al progreso inevitable. Sin embargo, desde la instalación de la Modernidad en la Región con sus gestas emancipadoras y su promesa de progreso, ningún país de América Latina ha conocido las bondades del progreso ni se ha incorporado al mundo desarrollado. Crisis externas, desastres naturales, estallidos sociales, debilitamiento interno frente al intercambio de productos claves en economía extractiva, agrícola o ganadera, etc. Van moldeando las circunstancias para que el desarrollo y el progreso se nos escapen una y otra vez.

A la fecha, ninguna de las grandes promesas de la modernidad está cumplida. Así, Boaventura escribe que, ante la promesa de “Igualdad” podemos observar que los países desarrollados controlan el 78% de la producción de bienes y servicios y consumen el 75% de toda la energía generada. Los trabajadores del tercer mundo ganan una porción veinte veces menor que los trabajadores de Europa y Estados Unidos, y en el siglo XX murieron de hambre más personas que en cualquier otro siglo. La promesa de “Libertad” se aleja. Las violaciones a los derechos humanos en países que formalmente viven en paz y en democracia han alcanzado proporciones alarmantes. Por último, la promesa de “Fraternidad” tampoco fue cumplida. Mientras que en el siglo XVIII murieron 4,4 millones de personas en 68 guerras, en

el siglo XX murieron alrededor de 99 millones en 237 guerras (Santos, 2008; p. 18-19).

## MOVIMIENTOS SOCIALES EN EL CONTINENTE

Si partimos de la afirmación hecha por Robert Nisbet, sobre que la fe en el progreso fue la idea dominante en Occidente a lo largo de la historia, resulta interesante ver como se generó esta idea en la región. En todos los esfuerzos por construir y desarrollar un proyecto nacional en América Latina siempre se encuentra arraigada la idea de progreso. Ya sea, como al principio, para abolir el orden económico colonial, para iniciar un proceso de modernización civilizatorio, o sea para llevar a cabo un proceso de transformación revolucionario de la sociedad. Para tales casos la idea de progreso siempre estuvo presente como concepto en torno a la cual se dilataron las miradas que abrazaban dicha idea, así como también los grupos sociales que la consideraron como necesarias para avanzar.

El movimiento emancipador-ilustrado tuvo su génesis en la región a través de la idea del anarquismo que trajeron emigrantes europeos a Latinoamérica y en función de eso, los movimientos sociales encarnarían una nueva forma de movilizarse. Esta vez, a través de las huelgas generales. Estos movimientos anarquistas tuvieron su auge en toda la región entre 1917 y 1919, años en los que se organizaron huelgas generales bastante significativas que abrieron un proceso de sindicalización del movimiento obrero, como el caso de Perú en 1919, Brasil en 1917, Argentina en 1918 y México en el mismo periodo (Bruckmann y Santos, 2008). Posterior a eso, y con más fuerza, la influencia de la Revolución Rusa sin duda inspiraría a intelectuales y teóricos que veían en ella, la emancipación social predicha por Marx. Por ende, el camino hacia la liberación seguía avanzando en Latinoamérica por medio de la lucha de clases y la tarea del revolucionario sería entonces convencer al trabajador para que adquiriera conciencia de clase para que, de esa forma, empezar a construir las leyes naturales que permitirían su emancipación. En este sentido el continente abrazó teorías europeas para transformar su realidad, y el progreso de la región se refugiaría en las leyes de la historia descritas en sus obras por Marx.

Fiel al desarrollo teórico de la izquierda marxista, la alianza que más se desarrolló en la región fue el de los movimientos obrero-campesino, eje fundamental de la revolución y posterior liberación del ser humano. Bastión y eje del progreso de la humanidad hacia una sociedad mejor.

Reforzando la idea teleológica de la historia, a lo mencionado con anterioridad, se sumaría muy fuertemente la idea cristiana de ver en el socialismo una visión de mundo más humano. La teología de la liberación comulgaría con la visión de Marx y del cambio social como necesario, pero, le haría reparo en el método, pues para ellos, el sujeto de la historia no sería la "clase" como establecería Marx en sus escritos, sino que sería el "pobre". Es decir, a la noción de "clase" del marxismo tradicional, los cristianos agregarían la noción de "pobres", pues en Latinoamérica la mayoría de las personas eran pobres y no necesariamente "clase obrera" (Garcés, 2012, p. 50)

Si bien la teología de la liberación le hace alcance al marxismo, su observación solo está sujeto a la interpretación de cuál sería el sujeto de la historia, pues sigue entendiendo que

la lucha de los pobres es el vehículo con que al final de la historia serán recompensados. A pesar de eso, la teología de la liberación empieza a alejarse del legado mesiánico de la iglesia y toma el presente como escenario en disputa. Dejó de decirle al campesino “espera que tendrás tierra en el cielo” y empezó a decirles lo contrario: “tienes que organizarte para luchar y resolver tus problemas en la tierra” (Stedile y Mancano, 2000, p. 17).

Desde esta perspectiva, dicho cristianismo empezaría a construir otra visión de las luchas sociales en la región, haciendo visible otros escenarios en el continente alejados de la lucha de clases como tal y reforzando las ideas de las particularidades de Latinoamérica. Así, Mario Garcés, citando a Calderón nos dice; “se fue reconociendo que en América Latina no existen clases puras, plenamente constituidas; que los sujetos sociales están adscriptos a múltiples posiciones que corresponden a diferentes capas sociales que se jerarquizan y ordenan según los conflictos y luchas sociales, culturales y étnicas vividas” (Garcés, 2012, p. 47). La cita anterior permite apreciar que si bien los movimientos sociales de corte marxista seguían teorizando desde la “lucha de clases”, la teología de la liberación empezaba a abrazar la idea de nuevos movimientos sociales que comprendían el presente y su coyuntura. Sin embargo, para ambos casos, se mantenía la idea de transformar la sociedad y transitar a un progreso social alejado de las injusticias.

Para Latinoamérica el caso más paradigmático llegó con el triunfo de la Revolución Cubana. Con dicho acontecimiento las izquierdas del continente tuvieron un giro fundamental en la mirada de realizar un cambio estructural de la sociedad. Según nos cuenta Mario Garcés, la revolución cubana estableció los siguientes principios; uno, con el triunfo de la revolución se demostró que la revolución en América Latina si era posible. Dos, se instaló fuertemente la cuestión del camino de la revolución. Que debía incorporar, inevitable y necesariamente, la “lucha armada”. Tres, se reafirma la idea de la revolución por sobre la idea de la reforma. Y cuatro, se apela a la voluntad de los militantes para producir el cambio social y político (Garcés, 2012, p. 49).

Bajo esos principios, ¿era posible hacer otra revolución en América Latina que no cumpliera con lo establecido anteriormente? Avanzando varias casillas en la historia, nos encontramos con la “revolución ciudadana” de Rafael Correa en Ecuador, con la “revolución indigenista” de Evo Morales en Bolivia y con la “revolución bolivariana” de Hugo Chávez en Venezuela. Todas identificadas con el “socialismo del siglo XXI”. Vale preguntarse entonces, ¿al existir otro socialismo, existirán otros métodos para llegar a ese socialismo? Al parecer las tres últimas revoluciones mencionadas creían más en la visión de “la revolución con sabor a empanada y vino tinto” como habría dicho Allende. Es decir, construir su camino propio distanciándose de los marcos teóricos establecidos. Ahora bien, con lo anterior se puede apreciar que nos alejamos de tres de los cuatro puntos de lo que nos hablara Mario Garcés en función de lo que dejó el triunfo de la Revolución Cubana en Latinoamérica. Uno, no fue necesaria la lucha armada. Dos, se fue consolidado la idea de reformar la sociedad para luego cambiarla. Y, por último, se empezaron a visibilizar nuevas formas de organización alejados de la “lucha de clases”. Por tanto, el socialismo del siglo XXI se empezaba a desmarcar de los manuales transformadores de la sociedad y avanzaba en la elaboración de una alternativa del nuevo siglo. Vale decir entonces, la lucha social no sería la incuestionable “lucha de clases”, sino que empezarían a surgir nuevas luchas sociales que tendrían que ver con la identidad, con el género, con las etnias, con las tierras, etc. Por consiguiente, estábamos en presencia de Nuevos Movimientos Sociales en el continente. Mientras los movimientos sociales de corte clasista veían en la lucha de clases el motor de la historia para llegar al progreso al final de

los días, los nuevos movimientos sociales aterrizaron al presente sus demandas y sus luchas se enfrascaban en el reconocimiento.

## MOVIMIENTOS SOCIALES Y NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES. CHOQUE DE PARADIGMAS

Las teorías emancipadoras que han abrazado las luchas populares gran parte del siglo XX han tenido como guía estructural el concepto de “redistribución”. Este campo carga una ideología que versa sobre distribuir lo existente en una forma más equitativa. Entiéndase; Mejor redistribución económica de la sociedad, mejor distribución entre hombres y mujeres, mejor distribución entre regiones y la capital, etc. Dicha visión de redistribución igualitaria ha servido como motor de lucha por más de un siglo, estableciendo un principio económico-social como ancla. Sin embargo, y para el caso, pondremos en la mesa un nuevo paradigma en las luchas sociales, el reconocimiento.

Las sociedades se van construyendo en función de la identidad y cultura, y esta última se va formando por el reconocimiento o por carencia de este. De esta forma, la teoría del reconocimiento busca valorizar las identidades desvalorizadas injustamente, es decir, valorizar (reconocer) para luego redistribuir. Hacerlo al revés, es decir, redistribuir y luego reconocer se estaría cayendo en un falso reconocimiento, por ende, en una fantasía social. Charles Taylor sostiene que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de este, por tanto, la carencia de reconocimiento o la instalación de un falso reconocimiento conlleva a la sociedad a un cuadro limitado, a una forma de opresión (Taylor, 2003, p. 43-44).

Mientras la teoría de redistribución se centra en las injusticias de clase, por ende, la visión de que el sujeto de historia es la “clase”, la teoría de reconocimiento se enfoca en la mirada de las injusticias de género, sexualidad, etnia, etc. Con esta vitrina podemos observar que son dos teorías que pueden verse contrariadas, pero que a nuestro juicio se pueden conjugar en una misma oración. Ahora bien, el orden con que se desarrolla la aplicación de una o de otra, puede influir directamente en un estancamiento social a la hora de generar luchas populares, o un daño significativo a la sociedad producto de los falsos reconocimientos.

Se estableció ya un punto análogo en relación con los negros; que la sociedad blanca les proyectó durante generaciones una imagen deprimente de sí mismos, imagen que algunos de ellos no pudieron dejar de adoptar. Según esta idea, su propia autodeterminación se transforma en uno de los instrumentos más poderosos de su propia opresión. Su primera tarea deberá consistir en liberarse de esta identidad impuesta y destructiva (Taylor, 2003, p. 44).

Con la cita anterior se puede desprender que por mucho que triunfe la idea de redistribución, mientras no se resuelva el problema del reconocimiento se seguirá estando en un estado de opresión. Esto pues, el desarrollo logrado de la subjetividad depende del reconocimiento, y este solo lo podemos concebir como miembros de la sociedad en la medida que nos sintamos reconocidos en determinados aspectos. Por ende, antes que “clase” somos “personas”.

Al enfrentar los dos paradigmas planteados, se puede desprender o por lo menos deslizar, que en ambos casos se puede buscar la emancipación social. Para la teoría de la redistribución, los sujetos de injusticia son clases sociales que se pueden definir económicamente como una relación de los medios de producción con el mercado. Aquí encontramos el paradigma clásico de Marx estableciendo la explotación de la clase obrera cuyos miembros se ven obligados a vender su fuerza de trabajo. Sin embargo, para la teoría del reconocimiento los sujetos de injusticia no son definidos por los medios de producción, sino por los grados de rechazo, desprestigio, dignidad, etc. Aquí encontramos el paradigma de Weber, donde un grupo étnico de status bajo, al que los modelos culturales que dominan la interpretación y la valorización marcan de forma diferente y menospreciada en detrimento de la posición social de los miembros del grupo y de sus posibilidades de ganar estimación social (Fraser, 1996, p. 22)

Hoy por hoy, se puede apreciar un desgaste en las teorías que permitan avanzar en la lucha social, y de manera paralela, un desgaste en las Ciencias Humanas. Esto implica que en la actualidad no tengamos el puente teórico para entender de mejor forma los movimientos sociales, y a su vez, los movimientos y partidos políticos aplican teorías que se encuentren a su alcance y que fueron las teorías que nos ayudaron a transformar la sociedad a como la conocemos hoy, que claramente lo que hoy tenemos, no es suficiente.

Viejos movimientos sociales y nuevos movimientos sociales van marchando huérfanos de un entendimiento más acabado de su realidad y carentes de una nueva teoría crítica que nos permita (re)pensar la emancipación social. Para aclarar, no se trata de decir que ellos no se desarrollen, sino más bien se habla de la incapacidad de las Ciencias Humanas por alcanzarlos en su propia dinámica. Por ende, solo nos queda describirlos.

En ambas teorías podemos dimensionar una intención de justicia social. Mientras que con la redistribución aplicamos la justicia social a la variable económica, con el reconocimiento lo hacemos mirando la arista cultural. Ordenar o complementar las teorías en función de la emancipación social es una deuda pendiente.

Si tenemos en cuenta las formas económicas tales como la estructura del mercado laboral, asumimos un punto de vista de justicia distributiva. Definimos la justicia de tales disposiciones institucionales en términos de su impacto en la posición económica y en el material de sus participantes. Si, por el contrario, tenemos en consideración las formas culturales como la representación de la sexualidad femenina en el medio televisivo, asumimos el punto de vista del reconocimiento, ya que definimos la justicia según modelos de interpretación y valoración en términos de su impacto en el estatus culturalmente definido y en el derecho relativo de los participantes (Fraser, 1996, p. 35-36).

La transformación de la sociedad aparece como la solución a los grandes problemas que nos enfrentamos en la actualidad. De esta forma nos convoca resolver la ecuación difícil del cómo hacerlo. En su nombre se han encabezado diversos procesos que a poco andar se fatigan, dando la sensación de imposibilidad.

Para establecer la figura del cambio social se debe intervenir, a nuestro juicio, dos variables; Por un lado, la de generar cambios en las experiencias subjetivas sobre el medio social, es decir, intervenir el medio. Y por otro, el cambio en el ámbito psíquico de los sujetos, es decir, intervenir al individuo. En la primera variable vemos que actúa la teoría de redistribución, en consecuencia, intervenir el medio. Es decir; más democracia, mejor situación económica,

mayor y mejor trabajo, etc. Pero esto último, sin un cambio en el ámbito psíquico de los sujetos se trasforma en una redistribución del modelo existente y no en una transformación de este último como instancia a superar. Es en la segunda variable donde opera la teoría del reconocimiento como motor de lucha social transformadora.

Honneth muestra que las personas dependen, desde los momentos más tempranos de sus vidas, de un medio caracterizado por conducta afirmativa y de reconocimiento hacia ellas y que, entre su salud psíquica y el carácter intacto de las relaciones de reconocimiento existe una correspondencia directa; esto pues las personas adquieren una relación libre consigo mismas y una autonomía individual solo en la medida que cuenten con la aprobación o afirmación del medio social (Basaure, 2017, p. 41).

La cita anterior puede establecer una fuerte relación entre reconocimiento y transformación social. Esto pues, en la medida que más se reconozca, mayor autoestima y por ende, mayor poder de transformación. Por el contrario, al no existir un reconocimiento, o al establecer un falso reconocimiento, se cae en una opresión primaria de la autoestima, por consiguiente, en una incapacidad de lucha verdadera. Construir una teoría del reconocimiento para las luchas sociales, en función de sus esferas teóricas: el amor, el derecho y el principio de logro, las tres esferas identificadas por Honneth en la teoría del reconocimiento (2011). Y las cuales permite deconstruir la idea de una lucha universal poniendo particularidades en determinados casos. De esta forma se busca influir directamente en la variable del medio social, por medio del cambio psíquico de los sujetos. Es decir, influir en la cultura para desarrollar un cambio estructural, de lo contrario, la redistribución no tendrá un espíritu transformador.

## CONCLUSIONES

La idea de progreso fue moldeando la construcción de los Estados nacionales y con ello establecería su paradigma como un paradigma dominante. A su vez, todas las ideas suscritas a la modernidad circularían en función de esa fuerza principal llamada progreso, incluidas las ideas emancipadoras. A nuestro juicio, el progreso ocuparía dos estamentos que lo alimentarían; a saber, la Historia y la Razón (ciencia). La historia, puesto que esta era presentada no como disciplina, sino como un ente en donde se nutre la modernidad como tal, y como vehículo que conduce a un fin. Y la razón, puesto a que entra como mecanismo de racionalización social unilateral y totalitaria. Para el caso, el progreso no sería más que la continuidad de la visión del cristianismo amparado en la historia y en la ilustración.

Para lo anterior se puede establecer que los movimientos con ideas transformadoras fueron inspirados por ideas ilustradas que veían en la historia un transporte para superar las injusticias sociales existentes, y que veían en la razón el mecanismo de organización para conducir el proceso de emancipación. Es decir, los movimientos seguirían creyendo en el desarrollo de las leyes de la historia y seguirían viendo en la lucha de clases el mecanismo para superar la actual realidad. Sin embargo, se empezaría a desarrollar otras formas de lucha que se enmarcarían más en la identidad y se desmarcarían de la "clase". Por ende, más que esperar el desarrollo de la historia y su porvenir, se preocuparían de la coyuntura y la reivindicación. De esta forma, ya no pasaría a ser el sindicato ni la clase obrera la que ocuparía el sitio histórico de la transformación social como lo había vaticinado Marx y también la teoría crítica,

sino que aparecerían nuevos actores en las demandas sociales y se empezaría a desarrollar la lucha por el reconocimiento. En pocas palabras, el sujeto de "historia" estaría en tela de juicio y se debía pensar en una nueva teoría que permitiera reinterpretar la realidad y (re)inventar la emancipación. Esto porque la emergencia de movimientos que observaron que el progreso infinito solo trajo bondades a unos pocos y que, en su nombre, lejos de avanzar como lo establecía la promesa, se profundizaban aún más los males de la humanidad, obligaba a establecer una nueva visión de mundo.

Para el caso, se puede ver que las ciencias sociales aún mantienen cierta dependencia con las antiguas teorías, lo que a la larga no le ha permitido desarrollar iniciativas nuevas, por lo que se sigue observando y analizando la realidad de los movimientos con una perspectiva sesgada. La saturación de las ciencias humanas hace ver, en ocasiones, como antagónicas la teoría de redistribución y la teoría del reconocimiento. Pero para nuestro juicio debe ser tomada como algo dialéctico. De esta forma, plantearse la emancipación no debe entenderse como algo teleológico, sino más bien como la sumatoria de coyunturas actuando al unísono.

## REFERENCIAS

- Barrera, A. (2016). Política, Estado y movimientos populares en el capitalismo contemporáneo: poder, política y politicidad en la Argentina. Buenos Aires: Universidad Nacional de Cuyo.
- Basaure, M. (2017). Trabajo doméstico en el horizonte del reconocimiento. En Desigualdades en Chile: la continua relevancia del Género (pp. 40-60). Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Bruckmann, Mónica y Theotonio Dos Santos. (2008). Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico. Recuperado de <https://www.cetri.be/Los-movimientos-sociales-en?lang=fr>
- Fraser, N. (1996). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia de género. Revista internacional de Filosofía Política, 8. pp.18-40.
- Garcés, M. (2012). El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Honneth, A. (2011). La lucha por el reconocimiento. Barcelona: Crítica.
- Hopenhayn, M. (2010). Modernidad espuria, infancia perpetua y proyecto de emancipación en América Latina. Santiago de Chile: LOM.
- Laraña, E. (1999). La construcción de los movimientos sociales. Madrid: Alianza.
- Löwy, M. (2005). Walter Benjamin. aviso de incendio. Buenos Aires: FCE.
- Nisbet, R. (1991). Historia de la idea de progreso. Barcelona: Gedisa.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2008). Conocer desde el sur. Santiago de Chile: Universidad Bolivariana.
- Stedile, J., Mancano Fernández B. (2000). Brava Gente. La trayectoria del MST y la lucha. Brasil: Virus.
- Taylor, C. (2003). El multiculturalismo y la "política del Reconocimiento. España: FCE.

## **Sembrar la reproducción de la vida en una comunidad tojolabal**

Sow the reproduction of life in a Tojolabal community

**RENATA BÁEZ ROMERO**

Universidad Nacional Autónoma de México , Distrito Federal, México (renata.baez.romero@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-3227-3607>)

### RESUMEN

Los tojolabales son un pueblo originario ubicado en el estado de Chiapas en México, en el texto el objetivo es analizar la reproducción de la vida en los tojolabales de la comunidad Rafael Ramírez, a partir de un principio ético del trabajo comunal, en el komon 'a'tel, el cual implica compartir, servir, producir y reproducir de manera comunal, una práctica que se ha preservado a través de los siglos y que se opone al individualismo y egoísmo de la forma de producción capitalista.

### ABSTRACT

The Tojolabales are an original people located in the state of Chiapas in Mexico, in the text the objective is to analyze the reproduction of life in the Tojolabales of the Rafael Ramírez community, based on an ethical principle of communal work, in the komon 'a'-tel, which implies sharing, serving, producing and reproducing in a communal way, a practice that has been preserved through the centuries and that opposes the individualism and selfishness of capitalist form of production.

### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

tojolabales, trabajo, comunidad, Chiapas, reproducción, vida, / tojolabales, work, community, Chiapas, reproduction, life.

## INTRODUCCIÓN

La ética es orientadora, porque consiste en construir principios conceptuales, ontológicos y epistemológicos incluyentes de la diversidad humana, como: justicia, equidad, solidaridad, compromiso, responsabilidad, respeto, decoro, etc. Estos regulan las relaciones entre los individuos, la sociedad y la comunidad; busca aclarar y fundamentar la moralidad o eticidad, en el análisis y las prácticas de las costumbres morales, cotidianas, subjetivas en sociedad y en toda relación política y social humana. En la practicidad de los hechos o acontecimientos de las relaciones sociales; al aplicar y considerar como justo o injusto, correcto o incorrecto, bajo, o más bien desde los principios regulativos de la ética. A partir de la capacidad humana para orientar sus acciones y decisiones, con el bagaje ideológico alcanzado por creencias, valores y normas sociales compartidas por una determinada sociedad, en los ámbitos concretos de la actividad humana.

Los pueblos originarios vienen realizando históricamente, modelos de vida, a través de “formas que mantienen y refuerzan sus lazos comunitarios y sociales” (Villoro, 2001, p. 32). Las implicaciones que el conjunto de reivindicaciones y prácticas que llevan a cabo desde hace siglos tienen que ver con una reconsideración radical del marco de las relaciones en la forma de organización, producción, convivencia y coexistencia con la naturaleza y con los demás seres: jnantik lu'um (en tojol-ab'al) es un rubro sobre el cual se entreteje una compleja relación.

En este texto, hacemos una aproximación al modelo de vida comunal, en los tojolabales, en el caso específico de la comunidad Rafael Ramírez, del Municipio Las Margaritas en Chiapas, México. El modelo de vida de esta comunidad tojolabal se sustenta en un sistema de trabajo comunal, del komon 'a'tel (trabajo comunal) que se organiza a través de una política comunal, formas de cohesión para el trabajo, distribución de actividades y papeles culturalmente aceptados en función de trabajar con respeto y con la finalidad del bien común de todas y todos. Es decir, concordamos con la idea de Silvia Federici (2012) de concebir lo político desde una reproducción de la vida.

En este sentido, se analiza cómo el komon 'a'tel es un sistema de trabajo comunal con un fundamento ético en el pensamiento tojolabal, que por siglos ha subsistido a pesar de la agudización de formas capitalistas de minifundio, latifundio y de despojo de tierras, y que se sustenta en la riqueza concreta y se opone a una sobreexplotación del ser humano y de los bienes comunes, configurándose como una alternativa ante la crisis de los medios de socialización del trabajo, de la producción y distribución que afectan al ser humano y la naturaleza.

El desarrollo de la investigación se realizó a partir del método lógico inductivo ya que, a partir del análisis y estudio del caso particular, de los tojolabales de la comunidad de Rafael Ramírez en el municipio de Las Margaritas, Chiapas, México, la intención es construir ciertos principios generales. Como pueblo originario, los tojolabales, remiten su conocimiento a su pasado histórico-social y a la memoria, lo que se convierte en un asunto hermenéutico: “No sólo un conocimiento del pasado, sino dar un significado a lo [aparentemente para algunos] insignificante, hacer visible lo invisible.” (Beuchot, 2006, p. 108). Por ello, también se hará uso desde la dialéctica, se analizarán las prácticas de los maya-tojolabales, sus conocimientos, saberes y prácticas, pero no de manera aislada, sino formando una continuidad y articulación

en la manera en que sus formas de organización recuperan y articulan, el komon 'a'tel (trabajo comunal).

No se trata de un análisis únicamente teórico, porque no es “reducir lo social en su última instancia, a una realidad relacional” (Bagú, 1970, p. 81); desde la dialéctica implica una apertura epistemológica, es decir, no sólo se hará uso de la recopilación, análisis y manejo de diversas fuentes documentales escritas, sino para tener una comprensión más profunda, la apertura implica el uso de fuentes de carácter oral y testimonial, es decir la inclusión de las experiencias, conocimientos y aprendizajes que se tuvieron y se tiene con algunas familias e integrantes de esta comunidad, mismas que se integran con la autorización de las y los entrevistados.

## EL PUEBLO TOJOLABAL

El nombre de tojolabales, deriva de su idioma, llamado tojol-ab'al<sup>1</sup>, que significa idioma verdadero, se llaman a sí mismos tojolwinik'otik, además tojolabales significaría “los hombres legítimos o verdaderos” (C. Lenkersdorf, 1979, p. 275).

Los tojolabales es un grupo originario maya, asentado en la actualidad en el sureste de Chiapas<sup>2</sup>. En un estudio sobre la lengua tojol-ab'al, el INALI, manifestaba el número de comunidades por municipio de la siguiente manera: “Las Margaritas: 209 comunidades; Altamirano: 79; Comitán de Domínguez: 45; La Independencia: 30; La Trinitaria: 10; Tenejapa: 5 y Ocosingo 1 comunidad” (INALI, 2008 en línea). En relación a la población, las cifras más aproximadas señalan una totalidad de 37, 667 (INEGI, 2004; Cuadriello y Megchún, 2006, p. 5). En cuanto al idioma, el último conteo que se tiene registrado por el INEGI (2015) refiere que el número de hablantes de tojol-ab'al, es de 55,442, de los cuales 27,809 son mujeres (INEGI, 2015 en línea).

Históricamente, se dio la experiencia de un autogobierno tojolabal en la zona fronteriza con Guatemala, reconocida como la “primera experiencia de autonomía indígena en la región” (Fuente de la, 2008, p. 65). Tuvo su nacimiento y desarrollo en el proyecto de la Unión de Ejidos de Pueblos Tojolabales (UEPT), la cual proyectó realizar desde dos años antes convocar a diversas asambleas y reuniones, en las que transmitía el proyecto de “reunificación” tojolabal hasta que llegado el momento se creó una forma de gobierno propia, un Consejo Tojolabal que se mantuvo en Asamblea Permanente, integrado por más de “300 miembros” (Hernández, 1999, p. 185). Asamblea que de 1986 a 1987 tomó decisiones colectivas que intentaban solucionar problemas entre ejidos y uniones ejidales, con una estructura de gobierno dividida de forma horizontal, lejos de jerarquías. En la experiencia

1 Es importante señalar que en el idioma tojol-ab'al no se escriben palabras con mayúsculas, esto se fundamenta, en que todos son iguales, hasta las palabras en tojol-ab'al, por eso al escribir no hace uso de mayúsculas. En los últimos años algunos lingüistas han modificado esto.

2 Ubicada en tres microrregiones distinguidas por las áreas ecológicas: “la región de los valles, -que abarca desde el centro hacia el extremo sureste del municipio de Las Margaritas-, la región de las tierras frías de Altamirano - demarcada al norte por el afluente del río Tzaconejá-, y finalmente, la región de las cañadas de la selva lacandona, delimitada hacia el sur, en su porción más baja por el río Santo Domingo” (Cuadriello y Megchún, 2006, p. 5).

del Consejo Tojolabal se puso en práctica la autonomía, ja'yipa tojol-ab'aly, "poder tojolabal", "poder verdadero", como señala uno de los participantes de este proyecto autonómico:

Entendemos la autonomía tojolabal que impulsamos en la década de los ochenta como un proceso de recuperación del poder de nuestro pueblo; pero no de cualquier poder, sino de nuestros propios poderes, generados a través de nuestros propios medios, desde nuestra visión del mundo. La autonomía tojolabal fue concebida principalmente como un mecanismo de toma de decisiones, para resolver los múltiples problemas cotidianos a través de un gobierno tojolabal amplio, que buscaba la conciliación espiritual y política y el consenso entre las comunidades tojolabales (...) la autonomía la vivimos como la capacidad del ejercicio del derecho del pueblo tojolabal a decidir su propia vida presente y a diseñar su futuro (Hernández, 1999, p. 171).

En el caso situado de la comunidad Rafael Ramírez del municipio de Las Margaritas, su población es de 1075 habitantes (497 hombres y 578 mujeres) donde conviven tojolabales católicos y de otras religiones<sup>3</sup>.

En esta comunidad tojolabal corresponde únicamente a los hombres heredar las parcelas agrícolas, realizar actividades como desmonte de áreas para el cultivo, arar la tierra, construir viviendas, participar en asambleas o actuar como autoridad en su familia o comunidad. A las mujeres les corresponde realizar labores de reproducción y organización de la vida comunitaria como la preparación de alimentos, proveer de agua al hogar, el lavado de la ropa y la crianza de las/os hijas/os, asimismo, colaboran en el pastoreo, siembra, cosecha, entre otras.

Los tojolabales forman su visión ética de sí mismo y de los demás, a través de su cosmopercepción<sup>4</sup> con base en la relación que tienen con la tierra: siendo hijos/as de ésta y hermanos/as de la flora y la fauna, rechazan actitudes de sometimiento, poder y dominación del entorno, mostrando gestos de respeto y cariño ante la naturaleza. Así su cosmopercepción implica una relación desde los cinco sentidos que posee el ser humano, se involucra con los demás [sea objetos o cosas] emotivamente, sensorialmente "tocándolas con los sentidos" (Rengifo, 2003, p. 72). Los sentidos así, permiten una comunión con los demás seres vivos sin mediaciones racionales que impidan vivir la vida tal como ella es, y los valores de respeto y cariño se extienden a la sociedad, es el reconocimiento como sujetos a aquellos que les rodea, de la "intersubjetividad" (Lenkersdorf, 2005, p. 39).

Desde la intersubjetividad, se deja de ser objeto de uso, para reconocerse como sujetos desde una relación horizontal, de igualdad y respeto mutuo; pero con deberes diversos, por lo cual la intersubjetividad no implica la homogeneidad, sino la diversidad para la complementariedad, donde nadie está por encima de los demás. El acontecer de la realidad hacia los tojolabales como civilización, no ha disminuido la prioridad que la tierra tiene en ellos/as como espacio privilegiado, sagrado, que no se limita a un espacio solamente de

---

3 Cabe precisar que Rafael Ramírez no pertenece a las comunidades zapatistas o afines al EZLN y sus proyectos autonómicos, sin embargo, entre la población existen simpatizantes hacia el zapatismo.

4 El concepto de cosmopercepción redefine nociones comunes que se aplican a todos los conocimientos de la vida, desde el dominio de la política, la economía, ciencia, religión, ética, moral y la filosofía (Ayala, 2011).

reproducción de la vida, ya que mantiene un lugar fundante y un significado esencial en su civilización y forma de ver el mundo. Se toma conciencia ética, en palabras de Eliseo Reclus: “actuar consciente sobre la naturaleza, no de explotarla, ni de exterminarla, sino de respetarla.” (1979, p. 39)

## EL SISTEMA DE TRABAJO DE EXPLOTACIÓN

Antes de acercarnos al komon 'a'tel como un sistema de trabajo comunal, es preciso señalar cómo los y las tojolabales conciben las formas de explotación y las variantes de un modelo capitalista. En el diario de un joven tojolabal se mencionaba este modelo de vida:

1. 'ixtalajel. 'ajwalal sok moso [=] kapitalista sok 'a'tijum.  
'ixtalajel b'a 'agrarya, b'a kontrobusyon. b'a 'eskwela. b'a komersyo. b'a 'espital.

1. La explotación: patrón – mozo [corresponde a la de] capitalista-obrero.  
La explotación [en sus formas distintas]: en la Secretaría de Reforma Agraria por nuestras contribuciones [impuestos], en la escuela, en los comercios, en el hospital.  
(Lenkersdorf, 2001, p. 306)

Históricamente la reforma agraria llegó de manera tardía al estado de Chiapas y las formas de trabajo semi-serviles se mantuvieron hasta finales de los años setenta del siglo XX. Una de las formas de trabajo que las comunidades tojolabales, tienen siempre en la memoria, en la tradición oral, es el baldío, que se configura temporalmente como una época anterior al reparto agrario; para ellos/as el tiempo de las haciendas, de los hacendados y latifundistas donde la generación mayor de abuelos, y aún de hijos estuvieron oprimidos, y trabajando “de balde” (Gómez y Ruz, 1992), es decir, sin pago o salario alguno fuese en especie o de forma monetaria.

El baldío está muy presente como una forma de producción, de explotación capitalista entre los y las tojolabales de mayor edad. En la actualidad, cuando existen condiciones de explotación en el trabajo, lo relacionan con la palabra 'ixtalajel, este concepto carga connotaciones negativas para ellos/as, pues significa que el “trabajador” recibe trato de juguete, es decir, de objeto y no de persona, es decir que al ser objeto su trato no se da de manera horizontal, sino de forma servil. Tal situación genera relaciones de trabajo desiguales, pues, es el mandón, patrón, quien ejerce el dominio y explotación sobre el sujeto, trabajador, que en la búsqueda de ganar un ingreso económico se ve atado muchas veces al ínfimo, salario recibido.

Para Lenkersdorf, una concepción del trabajo desde un modelo capitalista, es la tarea (2005, p. 132), es la tarea agrícola que se realiza fuera de la comunidad, en fincas o terrenos privados donde se recibe un salario por la actividad realizada. La tarea es sinónimo de explotación, porque si no se realiza en el tiempo estimado (de sol a sol), que la mayoría de las veces no se logra, el pago salarial se niega o se les da una cantidad menor a lo acordado. La tarea manifiesta una relación basada en el dinero, aquellos que se involucran en esta

forma, se les nombra ganaranum (quienes ganan un sueldo y en su mayoría retornan a la comunidad) y reciben el tz'akol, salario obtenido, el cual a veces fructifica sólo en la familia, y no va más allá de la comunidad.

La inserción en este modelo de explotación, es una realidad en la comunidad de Rafael Ramírez, debido a los constantes cambios climáticos, la sequía, erosión de la tierra, la violencia política, etc., es decir, causas de orden ambiental, social, económico y político los ha llevado a migrar sea a la cabecera municipal de Las Margaritas, a Comitán, Chiapas, así como a la Ciudad de México o incluso a Estados Unidos. Como fenómeno social la migración incluye tanto a los varones quienes se insertan en el ámbito de la construcción, como ayudantes de albañilería y algunos como maestros albañiles, así como de las mujeres quienes se colocan en su mayoría como trabajadoras del hogar. Asumir el hecho de salir de su comunidad implica para ellos/as la búsqueda por conseguir un salario, como señala el hermano Alberto “mis hijos se van a México [la Ciudad de México] porque la sequía nos ha afectado” (Conversación con A. Velasco, 2017), o de la hermana Teresa: “voy a la ciudad a trabajar por una temporada, allá me quedo porque Rafael Ramírez está muy lejos del D.F.” (Conversación con Teresa Jiménez, 2017). La necesidad implica el salir de la comunidad, no obstante, la mayoría de las veces la migración es temporal, y se migra siempre y cuando ya se haya hecho el komon'a'tel en la milpa y en la comunidad, de ahí que la migración sea temporal y se regrese a la comunidad para recoger la cosecha.

La caracterización del sistema capitalista como un régimen de explotación en las comunidades indígenas tojolabales, implica un síntoma de pobreza, entendida como desequilibrio y desigualdad:

2. jas yuj pobre'oktik. yuj ja smul ja jnal jumasa'. mey ka'tjubtik. mixa wa xle'atik modo 'oj jtojb'es jb'ajtik. mi xka'atik makunuk ja naturalesa yuj ja pilan pilan 'aytiki. mi xkolta jb'ajtik ja 'ixtalajumotik.

2. ¿Por qué somos pobres? La causa son los ricos. No tenemos herramientas de trabajo. Ya no nos esforzamos para mejorarnos; tampoco trabajamos para que la naturaleza nos sea útil. La razón es que estamos divididos y nosotros los explotados no nos ayudamos mutuamente. (Lenkersdorf, 2001, p. 306)

## EL KOMON 'A'TEL COMO UN SISTEMA DE TRABAJO COMUNAL

El 'a'tel es definido como todo trabajo que está encaminado “al bien común de la comunidad” (Lenkersdorf, 2004, p. 203), no se considera como una tarea, es una acción que se relaciona con la tierra, es un trabajo por servir a la tierra kalajtik, es decir, a jnantik lu'um, (Nuestra Madre Tierra), y, además, en reciprocidad con nuestros hermanos necesitados. Por ello no se limita a las labores en la milpa, ya que se adaptan e integran diversas actividades de acuerdo a las necesidades de la comunidad, por ejemplo: la participación en el comité

de educación, la participación en construcciones, la responsabilidad del comisariado, la coordinación de fiestas, marcar los linderos.

Por su parte el komon 'a'tel, (trabajo comunal), es la forma en que el 'a'tel se realiza, es parte de un sistema de gobierno comunal, que reproduce la vida cotidiana: “[un sistema de gobierno comunal es] las plurales tramas de hombres y mujeres que crean relaciones histórico-sociales que tienen cuerpo, fuerza y contenido en un espacio concreto: territorios comunales” (Tzul, 2016, p. 39).

El komon 'a'tel, es una práctica que las y los propios tojolabales han mantenido viva, y que a pesar de las múltiples vicisitudes se va perdiendo en otras comunidades tojolabales. La recuperación escritural más importante que desde ellos/as se hizo sobre el komon 'a'tel, es a través del diario de Sak K'inaj Tajaltik, “nevado Ocotal” (su nombre en español: Javier Morales Aguilar) joven tojolabal quien murió en 1976 y que vivió en el ejido Puebla en Altamirano, Chiapas. Fue catequista y coordinador de la zona de Altamirano y asistió como oyente al primer Congreso Indígena en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Aunque se podría pensar que su cosmopercepción se veía influenciada sólo por su vocación de catequista, él mismo refiere la importancia de distinguir entre el ser catequista y el ser tojolabal:

spensarajel ja sproblema 'il ja jkomontiki  
31-8/75

ta kechan katekista'otik mi jas xb'ob'i, t'ilan 'oj jyamtik ja  
spensar ja komontiki ja yip ja jmojtiki.  
ja lucha'iti mi kechanuk sk'epjel yi'ja kermanotiki ta mi k'a  
jel t'ilan 'oj'och b'a slekil ja komoni antose 'oj b'ob' jkolta  
jb'ajtik sok b'a spetzanil ja kiptik kechan ja modo jawi 'oj  
b'ob' kujtik.

Pensamientos sobre los problemas de nuestra comunidad  
31/8/75

Si nosotros sólo [nos comportamos como] catequistas, no podemos hacer nada. Es necesario que agarremos el pensamiento de nuestra comunidad, la fuerza de nuestros compañeros.

Esta lucha no es sólo ofrecerles cosas a nuestros hermanos porque es muy necesario que [nuestro trabajo] cause un impacto en el bien común de la comunidad. Entonces podremos ayudarnos mutuamente con toda nuestra fuerza. Sólo de esta manera podremos lograr algo. (Lenkersdorf, 2001, pp. 92-93)

El komon 'a'tel, es un sistema comunal indígena que reproduce la vida, entendiendo la reproducción de la vida desde la acepción de Raquel Gutiérrez: “[...] procesos de producción, lazos y afectos de relaciones sociales de todo tipo, son los lugares que posibilitan la riqueza concreta que se gestan en medio de relaciones sociales no plenamente capitalistas y en permanente tensión con el capital” (Gutiérrez citada en Tzul, 2016: 49). El cual no fue destruido del todo por el proceso colonial, ya que ha trasgredido el tiempo, no sólo en el diario de Sak K'inaj Tajaltik, sino que permanece en la comunidad de Rafael Ramírez, ahí se puede presentar como komon 'a'tel, trabajo comunal, como komon koltani, ayuda mutua, y como komon tsoman, unidos trabajando, los cuales se manifiestan en la comunidad a través de diversos trabajos colectivos.

En Rafael Ramírez el komon 'a'tel, tiene un significado ético, es un principio que rige la vida comunal, como señalaba el tata Agustín: “si te ayudo yo ahora, pasado mañana, usted me va a ayudar a mí. El que tiene “buen sentido” apoya sin que le digas, no hay necesidad de avisarle, y tampoco hace falta el dinero, pues todos necesitamos la mano y fuerza de los demás. Es importante que la costumbre no se pierda” (Conversación con Agustín Santis, 2017). Tener “buen sentido” es la voluntad de acción, y como práctica se va difundiendo en la propia oralidad en la “costumbre”, en la palabra y el ejemplo que se transmite en una relación intergeneracional: “Por eso el komon 'a'tel no se va a terminar, porque los nietos están aprendiendo ahora como es la movida (Conversación con Agustín Santis, 2017). komon 'a'tel como un principio fundado en la ética, genera valores morales en formas de trabajo, mismos que se originan en la oralidad. Los instrumentos de acción, los acuerdos son de palabra y voluntad, no es necesario establecer un contrato, un documento firmado por ambas partes. Por eso no es una relación jurídica la que se establece, sino un acuerdo de voluntad que se constituye por el valor de la palabra.

El komon 'a'tel no se remite a una sola práctica, sino que adquiere una diversidad, ya que también se puede entender como 'a'tel tso man (ellos mismos lo traducen como: unidos a progresar) que se da en un ámbito de trabajo solidario: “Es decir, estamos todos (re)unidos en un solo trabajo” (conversación con Alberto Velasco, 2017). Y el carácter de esta diversidad de definiciones se basa en la oralidad y sobre las múltiples formas de realización. Como señala Lucía de Luna, al referirse al skoltajel jb'ajtik (ayudarnos entre nosotros), otra manera que retoma el komon 'a'tel (trabajo comunal):

El esfuerzo para realizar el skoltajel jb'ajtik incluye a los sujetos dentro de un acuerdo, que aunque no está escrito sí se guarda en el corazón de cada uno de ellos, ya que el movimiento del skoltajel jb'ajtik no se detiene, continúa aun cuando quien tiene la necesidad recibe su ayuda y se mantiene en la correspondencia a los demás con otro servicio, aunque no sea el mismo, de este modo la reciprocidad en su dinamismo perpetúa el compromiso de servicio comunitario (Luna de, 2021, p. 134).

Es bajo el acuerdo del diálogo, de la palabra y voluntad, donde siempre se manifiesta si se realiza el trabajo comunal o en su caso se niega el mismo. Es decir, se respetan las individualidades, como platica Alberto Velasco, que la mayoría de las veces es preferible el trabajo comunal que el individual, sin embargo, hay algunas personas que en ocasiones prefieren trabajar solas en su milpa -quizás por cuestión de carácter-, por eso no solicitan ayuda. “Esto implica alargar el tiempo de trabajo hasta ocho días, porque cuando trabajan entre diez o quince personas se hace el mismo trabajo en un día o dos y es más alegre.” (Conversación, 2017). El respeto a la forma de realizar las labores, implica que las formas de sociabilidad son de manera voluntaria y no por obligación.

La vigencia del komon 'a'tel, se confirmó de manera personal al ser partícipe en la siembra de maíz invitada por la hermana<sup>5</sup> Dominga Méndez Santis y con la aprobación de su familia

---

5 El sentido de inclusión en este sistema comunal indígena, de reproducción de la vida, se da en el nombramiento, aunque yo no soy tojolabal, ellos me aceptan como una más de la comunidad y se presenta al nombrarme hermana y al referirme a ellos como hermanas/ hermanos.

y de los/as demás participantes de la comunidad. Las actividades comienzan desde antes de clarear el día, pues la milpa se encuentra a una hora de distancia y el acuerdo fue iniciar a las siete de la mañana. Se acordó reunirse puntualmente hombres y mujeres que participarían en la siembra del maíz.

Primero se reparten actividades, en total colaboraron cinco hombres y cinco mujeres (incluyéndome), lo que advierte de un sentido de paridad. Las mujeres son las encargadas de preparar los alimentos para la jornada (pozol [bebida hecha a base de maíz y agua], tortillas, frijoles y huevos fritos) los cuales se compartirán durante el almuerzo. Los demás integrantes de la familia alistan los instrumentos que se utilizarán en las actividades (la semilla, las macanas y el ganado). El terreno está listo para ser sembrado, pues fue rayado previamente con ayuda de la yunta. Una vez reunidos se forma un grupo de mujeres y otro de hombres preparados con semilla y macana en mano. Así dio inicio esta ardua labor, avanzando ágilmente por el mismo surco. Aunque es un trabajo agotador, el ambiente que se vive es de gusto, de alegría, entre bromas y cantos, permite mantener el entusiasmo paso a paso hasta la pausa que se hace para comer, refrescarse, descansar y convivir un momento. Nadie de los participantes realizó sus actividades con enfado, cada participante aceptó con voluntad las labores encomendadas y se realizó no solo una comunión en el trabajo, sino en el momento de compartir la comida. Después de eso se trabaja un rato más para concluir a las tres de la tarde. Los dueños del terreno agradecen a las y los participantes, y a la vez, se acuerda con ellas/os el horario para continuar al día siguiente y concluir con el resto del terreno por sembrar.

El trabajo es entonces que implica un gozo, un placer y alegría:

La siembra se realiza entre pláticas, chistes y risas de quienes participan, sin prisas que los hagan hacer sus labores con descuido. Habrá como siempre tiempo para descansar sin presiones [...] para recobrar fuerzas y continuar sin pesares, pues es un momento para unirse material y espiritualmente con la madre tierra. Se trata de su colaboración en el proceso de la reproducción de la vida, la salud y la armonía comunitaria. Incluso después de la siembra se realizarán visitas continuas para escuchar por si necesita algo y así “la milpa no se sienta triste” (Luna de, 2021, p. 163).

Esta experiencia y práctica del komon 'a'tel se identifica como una trama comunitaria: “múltiples mundos de la vida humana que pueblan y generan el mundo bajo diversas pautas de respeto, colaboración, cariño, dignidad y reciprocidad, no plenamente sujetos a las lógicas de acumulación del capital, aunque agredidos y muchas veces agobiados por ellos (Gutiérrez, 2011, p. 23). Y como trama comunitaria implica una forma de “recuperar el cariño” (Grillo, Faiffer y Rengifo, 2017, p. 127) y de hacer otra forma de política, ya que parte de la tradición, pero se va renovando en cada circunstancia, una forma de hacer política que perdura a pesar de las disgregaciones y separaciones que las políticas y prácticas institucionales han insertado en la comunidad.

## KOMON 'A'TEL, UNIDAD E INCLUSIÓN

En Rafael Ramírez se hace unidad al trabajar la tierra, se trabaja el universo, ya que con el trabajo comunal en la agricultura mantienen una socialización con otras entidades. La alegría y el gozo nacen de la obra que se realiza y que es alimentar la vida misma, añade valor a la tierra y al ser humano, no es solamente pretensión sino encarnación de un valor moral. Por eso el sembrar el alimento, la comida, adquiere un valor trascendental: “la comida es vida” (Conversación con Olimpia Velasco L., 2017) y es mediante los trabajos comunales que los grupos sociales se manifiestan y se realizan en lo social y lo social para ellos adquiere un significado mayor, es el cosmos.

Mediante el trabajo en la milpa, es decir en la parcela, se mantienen relaciones sociales igualitarias y de reciprocidad entre diferentes hogares y comunidades, entre unidades reproductivas: “La constitución de las unidades reproductivas al interior de las comunidades indígenas, van a estructurar tramas familiares ampliadas que comparten trabajo y las necesidades comunales de reproducción de la vida.” (Tzul Tzul; 2016, p. 5). Así como compartir los productos, lo que le da un valor social a la práctica del komon 'a'tel. La relación de la comunidad con la tierra, con el cultivo se manifiesta en analogías transmitidas por la oralidad, la comunidad es milpa como le manifestaban los/as tojolabales al Padre Ramón Castillo Aguilar:

La comunidad tojol ab'al es una milpa... En una milpa el primer surco es hombre, el segundo es mujer. Los surcos están sembrados en “tres bolillo”: por donde quiera que los mirés forman surco; una mata va detrás de la otra; todas reciben el mismo calor y la misma humedad. Así es la comunidad: hombre y mujer, todos sus miembros tienen un nombre y uno después de otro debe servirla. (memorias, s/f, p. 32).

Desde su cosmopercepción para la reproducción de la vida, se da un sentido de paridad y complementariedad: hombre-mujer. La unidad básica es dos, por eso la reciprocidad es entre pares, no puede ser impar, dos es unidad. En Rafael Ramírez, la milpa se siembra en paridad, hombre-mujer intercalados uno y uno, buscando el equilibrio, la complementariedad: “Primero va un surco varón (winik), después un surco hembra (ixuk). Todas las matas van una después de la otra, todas a la misma distancia” (memorias Padre Ramón, s/f, p. 16). El sentido de mantener el intercalado significa equilibrio y al mismo tiempo es compartir e incluir, ya que para ello/as si la milpa se mantiene de esta manera se alimenta el corazón de los que siembran, de los surcos y de la madre tierra. Es decir, el komon 'a'tel conlleva a la inclusión, el equilibrio, el saber y cariño, una unidad de corazón: ja yaltzilal ja jnantik kinali: corazón de nuestra madre universo o naturaleza.

El komon 'a'tel como sistema comunal es inclusión, socializar mediante el trabajo en la agricultura. Una práctica habitual es la de komon koltani (ayudar, cooperar), o koltanel (ayuda mutua), es decir, la ayuda que se brinda a quien lo necesita, así las unidades de reproducción (Tzul, 2016) implican que no precisamente el necesitado debe pertenecer al círculo familiar, traspasa ese límite y entonces implica que la comunidad se perciba como una gran familia. Regularmente esta práctica se manifiesta en los siguientes casos:

- Cuando la mujer es viuda y no cuenta con el apoyo de sus hijas/os.<sup>6</sup>
- Cuando la persona es anciana y no le es posible realizar los trabajos sola/o.
- Cuando hay un integrante/s de la familia enfermo/as se puede solicitar ayuda adicional.
- También si no es suficiente con las/os integrantes de la familia es posible conseguir ayuda.

El komon 'a'tel como trabajo agrícola, requiere de varias jornadas de trabajo y se distribuyen de acuerdo a su edad y género. Las labores de cultivo se organizan bajo el mando del jefe de familia: los kerem jumasa u hombrecitos (varones desde los doce años y hasta que dejan de ser solteros), participan en todo tipo de labores agrícolas; los winikxa hombre enteros o casados (desde que se matrimonian hasta los sesenta años), les toca dirigir las actividades agrícolas, principalmente el arado y construir las piezas de las viviendas, entre otras tareas; a los tatametik (abuelos de más de 60 años) realizan tareas de menor esfuerzo como cuidado de ganado. Las mujeres por su parte participan en casi todas las actividades agrícolas excepto en el arado y desmonte de nuevas áreas de cultivo; las yal ak'ix (niñas) apoyan en las tareas domésticas; las ak'ix (solteras) realizan tareas agrícolas, llevar a moler el maíz, recoger y cargar leña, acarrear agua, limpiar el hogar; las ixukxa (mujeres casadas) en tareas agrícolas y domésticas y las me'umetik (abuelas) en la preparación de alimentos y en el cuidado de los niños.

En el trabajo de la siembra, de la milpa, que incluye los productos del maíz, el frijol y otros productos, se da una participación de todos los miembros de la familia, de otros participantes de la comunidad, y en conjunto, mujeres, hombres, animales e instrumentos: "Unen su 'altsil -fuerza vital- al de los demás, para ser parte del 'a'tel -trabajo comunitario- donde lo más importante es que ja jnantik lu'um -nuestra madre tierra-se sienta contenta, perciba la alegría de los corazones de quienes se esfuerzan en trabajarla y cuidarla, para que de esa manera les corresponda con la alegría de sus frutos" (Luna de, 2021, p. 162).

Así podemos percibir, que se trata de la revisión de prácticas de distinción genérica, de las posiciones de diferenciación entre sujetos (hombres y mujeres), en actividades de interacción, es decir la división y distribución de actividades agrícolas y domésticas. Los trabajos realizados es así que son distribuidos entre los miembros de las familias, de las unidades de producción, de acuerdo a distinciones de edad y género. El ciclo agrícola comprende varias actividades como rozar, quemar, arar, sembrar maíz y frijol, regar, fertilizar, fumigar con agroquímicos, arrancar frijol, doblar, tapiscar y desgranar maíz. El aprendizaje de estas actividades se da desde la infancia a través del empleo y uso de herramientas que también conlleva una socialización genérica de las actividades desde la niñez.

## KOMON 'A'TEL COMO POLÍTICA COMUNAL

Para Gladys Tzul, la política comunal, implica ocuparse principalmente de la reproducción de la vida, y "como los procesos de reproducción social requiere de formas de organización

<sup>6</sup> Algunas veces los hijos/as se encuentran trabajando en la Ciudad de México por temporadas. Sin embargo, esto no impide que ellos vuelvan a su comunidad en ciertas fechas para apoyar en las labores agrícolas.

social es preciso pensar desde el trabajo comunal. En las comunidades indígenas existen diversas formas, técnicas y tiempos de organizar el trabajo comunal” (2016, p. 6). Desde este horizonte, el komon 'a'tel implica una política para la vida, denota una delimitación espacial-territorial y un tiempo, no es el tiempo de trabajo común.

El tiempo difiere para los tojolabales, ellos señalan que no son dueños/as del tiempo, “no está a las órdenes de los hombres” (Lenkersdorf, 2005, p. 222). En este sentido el komon 'a'tel se orienta por el tiempo de la naturaleza, el tiempo de la siembra y el calendario se rige desde este ritmo, o estación para sembrar, no se acelera por el proceso de producción, porque no alteran el ritmo de la siembra, es decir se vive con paciencia, marca una distancia con el trabajo del sistema capitalista en donde la producción se constituye como el regidor del tiempo.

La comunidad de Rafael Ramírez, como otras comunidades tojolabales en Chiapas no se rige como otras ciudades de México por los horarios de verano y de invierno, sino que su tiempo, su horario no hace este cambio, su acontecer se guía por las actividades agrícolas, el conocimiento no es mediato sino mediado por la naturaleza, consiste en un rodeo y en una reflexión. Aunque con los cambios climáticos producidos en los últimos años, han provocado sequías, estaciones con demasiada lluvia, o la lluvia llega tardía, han modificado el inicio de la temporada de siembra. De ahí que no siempre es una fecha exacta, se ha dado un intervalo de días las estaciones oscilan, se dan aproximaciones entre ciertos días de iniciar las actividades, se concibe entonces desde un conocimiento empírico. Así, se da una comprensión de la experiencia y de la observación con paciencia y mesura, el iniciar la siembra cuando el tiempo-la estación climatológica lo permite, donde la variación puede llevar de un año a otro de cinco a ocho días de intervalo.

Al ser una política comunitaria, el komon 'a'tel, implica una transformación social “en el despliegue de la capacidad humana de producir y reproducir formas colectivas de habitar el mundo desde otro lugar que no es el de la dominación, la explotación y el despojo.” (Gutiérrez y Salazar, 2019, p. 22). De producir el mayor grado de realización de la vida que una comunidad quiere, eso es lo que busca: una forma distinta de vivir y de organizar la vida desde una reproducción de la vida, como señala Silvia Federici (2012). De manera que se articula en un circuito de reciprocidad, en esencia, en el b'olmal (trueque), modalidad que se diferencia de intereses puramente comerciales, siendo su finalidad la satisfacción de una necesidad vital y no mercantil. Pues su uso se presenta como costumbre de intercambio de diversos productos, sin necesidad de emplear dinero, es un trabajo por la vida que no cuantifica ni comercializa las relaciones sociales.

Muchas veces el trueque es reproducido por las mujeres que siguen recordando esta valiosa práctica cultural, no obstante, en la actualidad también los hombres realizan b'olmal (trueque) de algunos productos ausentes en su comunidad debido a cuestiones climatológicas, o bien, porque no son propios de la región. Es decir, el trueque funciona en razón de cubrir alguna necesidad de la vida cotidiana, y al mismo tiempo, permite crear relaciones sociales con otras comunidades.

El b'olmal, como lo manifiesta el hermano Martín Velasco López, se sigue practicando en la actualidad:

A veces llegan personas a las casas con algunos productos, como son: ocote

por frijol o maíz, limas por elote, ajo-puerro (cebolla verde, cebolleta) por chile, entre otros. Para el trueque usan sus propias medidas. Es bueno hacer trueque porque es una manera de no depender totalmente del dinero y al mismo tiempo se mantiene el vínculo con otras comunidades donde necesitan algún producto (Conversación, 2017).

Un sistema que produce bajo la necesidad del consumo regulado de la comunidad y busca si lo hay, una redistribución recíproca con otras comunidades, para lograr un bien para todos, el bien común, de una economía para y en reproducción de la vida que implica un principio de equidad, de equilibrio entre ser humano-ser humano y entre ser humano-naturaleza.

## CONCLUSIÓN

El komon 'a'tel, el trabajo comunal es parte de un sistema de trabajo comunal, su recuperación y continuidad en Rafael Ramírez, reproduce relaciones de igualdad, "emparejamiento" entre todas y todos, "de igualdad, de estar parejos entre personas de diferente o igual sexo [prácticas que] perduran en las lenguas indígenas" (Olivera, Bermúdez y Arellano, 2014, p. 210). Para el jlekilaltik, una sociedad justa, en donde la reproducción de la vida, significa el bienestar económico para todas/os, en la medida de que se satisfacen las necesidades de todas/os de manera equilibrada, así como la libertad comunal.

El komon 'a'tel como trabajo comunal de unidades de producción, implica una dimensión esencial del ser humano, ser de diálogo y de comunión, donde el trabajo comunal se constituye en el nudo donde se juntan las relaciones sociales. Komon 'a'tel se da porque el otro importa, sin el/la otro/a no se es nada. La importancia de reconocerse en el/la otro/a, porque el/la otro/a no es lo contrario, ni lo jerarquizado, sino que es complementario, precautela el sentido de equilibrio, apoyo mutuo y reciprocidad entre hombres y mujeres, y con la producción, satisfacer las demandas crecientes en estrecha relación con la disposición de recursos, en las formas de organización social para procurarlos en beneficio común, de respeto y en apego a la naturaleza.

Además el komon 'a'tel, siembra una conciencia social de afecto, de amistad y gozo compartido entre los que participan de una actividad, es un acto de creación de lazos de afinidad y amistad recíproca no sólo entre seres humanos, sino de constante diálogo con la naturaleza y el universo, por lo cual, articula en su definición y realización una dimensión espiritual de convivencia y complementariedad, con el mundo natural y el mundo espiritual.

El komon 'a'tel implica una política, los valores morales se unen a los deberes políticos, al ser relaciones de reciprocidad que en la práctica son explícitas en un respeto mutuo. Es un principio general de la vida, al reproducir prácticas de reciprocidad y de inclusión, implica responsabilidad, compromiso consigo y con los/as demás, lo cual genera otra forma de hacer política, que se distancia de prácticas de un individualismo y en su lugar se constituyen y practican relaciones sociales para desarrollar el sentido de lo comunal. Ello implica que no se reduce a una forma de trabajo económico, sino que su alcance va más allá, ya que su raíz

y sustento tiene principios éticos y busca su practicidad en formas económicas y en formas de relación social en el trabajo comunal. Como una práctica de reciprocidad no se limita a un mero intercambio de objetos, sino que implica practicar una interrelación de y entre sujetos con sujetos y con la naturaleza, dimensiones que en su practicidad conllevan a la complementariedad a establecer relaciones no jerárquicas, sino relaciones horizontales.

Es indudable que el komon 'a'tel se enfrenta a la injerencia fuera de la comunidad de Rafael Ramírez y de otras comunidades tojolabales, en el ámbito urbano y lejos de lo rural, a otras formas culturales y de trabajo, a otros principios éticos, principalmente aquellos valores como el individualismo, la competencia, la ganancia, lo mercantil por encima del apoyo mutuo. Para los tojolabales esto se manifiesta de distintas maneras, principalmente por necesidades económicas o de otra índole, lo que muchas veces ha significado la exclusión o desaparición parcial del komon 'a'tel.

## REFERENCIAS

- Ayala, José Luis. (2011). Diccionario de la cosmopercepción andina. Religiosidad, jaqisofía y el universo andino. Perú: Grupo Editorial Arteidea.
- Bagú, Sergio. (1970). Tiempo, realidad social y conocimiento. México: Siglo XXI Editores.
- Beuchot, Mauricio. (2006). "La hermenéutica analógica y el sentido de la historia", en Estudios filosóficos. LV (158).
- Castillo Aguilar, Ramón. (s/f). Memorias. Comitán, Chiapas: inédito.
- Cuadriello Olivos, Hadlyyn, y Rodrigo Megchún Rivera (2006). Tojolabales. México: CDI.
- Federici, Silvia (2012). Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Madrid: Traficantes de sueños.
- Fuente de la Rosa, (2008). La autonomía indígena en Chiapas. Un nuevo imaginario socio-espacial, Madrid, Los libros de la Catarata.
- Gómez Hernández, Antonio y Mario Humberto Ruz (eds.) (1992). Memoria baldía. Los tojolabales y las fincas. Testimonios, México: UNAM/ Universidad Autónoma de Chiapas.
- Grillo, Eduardo; Gladys Faiffer y Rengifo, Grimaldo. (2017). Contra la peste, Recuperar el cariño. México: El Rebozo.
- Gutiérrez Aguilar, Raquel. (2011), "Pistas reflexivas para orientarnos en una turbulenta época de peligro" en Gutiérrez Aguilar Raquel (Ed.) Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo, Oaxaca-Puebla: Pez en el Árbol.
- Gutiérrez Aguilar Raquel, y Salazar Lohman, Huáscar. (2019) "Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la transformación social en el presente." VV.AA. Producir lo común Entramados comunitarios y luchas por la vida. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hernández Cruz, Antonio, (1999). "Autonomía tojolabal: génesis de un proceso", en Burguete Cal y Mayor (ed.), México: experiencias de autonomía indígena, Guatemala: Documento Número 28, IWGIA, pp. 171-191.
- INEGI, (2004). La población hablante de lengua indígena de Chiapas, México, en línea [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx) (consulta, 10/ octubre/ 2020)
- INEGI, (2015). Lenguas indígenas en México y hablantes de (3 años y más) al 2015, en línea, [www.inegi.org.mx/hipertexto/todas\\_lenguas.htm](http://www.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm) (consulta: 19/ octubre/ 2020).

- INALI, (2008). Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales, en línea, <http://www.inali.gob.mx/consulta:4/noviembre/2020>).
- Lenkersdorf, Carlos. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Lenkersdorf, Carlos. (2004). *Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo*, México: Plaza y Valdés.
- Lenkersdorf, Carlos. (2001). *El diario de un tojolabal*, México: Plaza y Valdés.
- Lenkersdorf, Carlos. (1979), *b'omak'umal tojol ab'al- kastiya 1*. Diccionario tojolabal-español. Vol. I, México: Nuestro Tiempo.
- Olivera, Mercedes. Marina Bermúdez y Arellano, Mauricio. (2014). *Subordinaciones estructurales de género. Las mujeres marginales de Chiapas frente a la crisis*. Chiapas: Centro de Derechos de la Mujer de Chiapas, A.C./ Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/ Juan Pablos Editor.
- Luna, Ramírez, Lucía de. (2021). *Justicia comunitaria: senderos del buen vivir entre aymaras y tojolabales, suman qama qamaña y jlekilaltik*. México: UNAM/CIALC.
- Reclus, Eliseo. (1979). *Evolución y revolución*. Barcelona: Ediciones de la piqueta.
- Rengifo Vázquez, Grimaldo. (2003). *La enseñanza es estar contento*. Educación y afirmación cultural andina. Perú: Proyecto andino de Tecnologías Andinas.
- Tzul Tzul, Gladys, E. (2016). *Sistemas de Gobierno Comunal Indígena: mujeres y tramas de parentesco*. Guatemala: Editorial Maya Wuj. SOCEE. Guatemala.
- Villoro, Luis (2001). *De la libertad a la comunidad*. México: FCE/ITESM.
- Fuentes orales: entrevistas y/o testimonios
- Conversación con Alberto Velasco López. (2017). Comunidad Rafael Ramírez, Chiapas, México: 16 de febrero.
- Conversación con Teresa Jiménez. (2017). Comunidad Rafael Ramírez, Chiapas, México: febrero.
- Conversación con Olimpia Velasco López. (2017). Comunidad Rafael Ramírez, Chiapas, México: 22 de febrero.
- Conversación con Agustín Santis López. (2017). Comunidad Rafael Ramírez, Chiapas, México: 26 de febrero.
- Conversación con Martín Velasco López. (2017). Comunidad Rafael Ramírez, Chiapas, México: 08 de julio.

## Conductas de autocuidado y actitudes machistas en adultos

Self-care behaviors and macho attitudes in adults

**JOSÉ ANGEL MORENO JABALERA**

Universidad de Sonora, Sonora, México ([a217203263@unison.mx](mailto:a217203263@unison.mx)) (<https://orcid.org/0000-0003-3691-2354>)

**DRA. LAURA FERNANDA BARRERA HERNÁNDEZ**

Universidad de Sonora, Sonora, México ([laura.barrera@unison.mx](mailto:laura.barrera@unison.mx)) (<https://orcid.org/0000-0002-1646-2037>)

### RESUMEN

Las conductas de autocuidado y el machismo son factores importantes que pueden influir en la vida y la salud de las personas tanto en el ámbito individual como en el social, así como la manera en la que se interactúa con otros, no obstante, existen pocos estudios acerca de la asociación de estos dos factores entre sí. El presente estudio tuvo como objetivo indagar en la relación entre conductas de autocuidado y las actitudes hacia el machismo, además de comparar los resultados de estas variables en función del sexo de los participantes. Participaron 102 personas, 66.7% mujeres y 33.3% hombres, con una edad media de 27 años, DE = 9.6, quienes respondieron a un instrumento que incluyó un apartado de consentimiento informado, seguido de los datos demográficos y dos escalas, donde la primera consistió en la valoración de la capacidad de autocuidado y la segunda escala evaluó actitudes hacia el machismo. En los resultados se observó un nivel medio-alto en la capacidad de autocuidado, y un nivel bajo en actitudes hacia el machismo. Adicionalmente se encontró una relación negativa y significativa entre ambas variables de estudio. Respecto a la comparación en función del sexo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las actitudes hacia el machismo y en el factor conductas de autocuidado acerca de la falta de capacidad para el autocuidado, donde los hombres obtuvieron medias más altas que las mujeres.

### ABSTRACT

Self-care behaviors and machismo attitudes are important factors

that can influence the life and health of people both individually and socially, as well as the way in which they interact with others, however, there are few studies about the association of these two factors with each other. The present study aimed to investigate the relationship between self-care behaviors and attitudes towards machismo, in addition to comparing the results of these variables based on the sex of the participants. One hundred and two people people participated, 66.7% women and 33.3% men, with a mean age of 27 years, SD = 9.6, who responded to an instrument that included an informed consent section, followed by demographic data and two scales, where the first one consisted of in the assessment of self-care capacity and the second scale, evaluate attitudes towards machismo. In the results, a medium-high level in self-care capacity was observed, and a low level in attitudes towards machismo. Additionally, a negative and significant relationship was found between both study variables. Regarding the comparison based on sex, statistically significant differences were found in attitudes towards machismo and in the factor of self-care behaviors regarding the lack of capacity for self-care, where men obtained higher means than women.

#### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

conductas de autocuidado, machismo, actitudes machistas, género, salud, adultez. / self-care behaviors, machismo, macho attitudes, gender, health, adulthood.

## INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (2019) define al autocuidado o autoasistencia como la capacidad de las personas, familias y comunidades para promover la salud, prevenir enfermedades, mantener la salud y hacer frente a enfermedades y discapacidades con o sin el apoyo de un prestador de atención de salud; entre las acciones se incluye la promoción de la salud, prevención y control de enfermedades, automedicación, atención a personas dependientes, búsqueda de atención hospitalaria, especializada o primaria, rehabilitación y cuidados paliativos.

El autocuidado implica tanto la capacidad de cuidarse a uno mismo como la realización de actividades necesarias para lograr, mantener o promover la salud y el bienestar. Ambos conceptos forman parte de la Teoría del Déficit en el Autocuidado de Orem, en donde la práctica de aquellas actividades destinadas a mantener la vida, la salud y el bienestar se conoce como autocuidado en sí, y la capacidad de involucrarse en las operaciones requeridas para el autocuidado se define como agencia de autocuidado. La agencia de autocuidado consta de tres tipos de componentes: fundacional, habilitante y operativo. Los componentes fundamentales son las capacidades más básicas para el autocuidado en cuanto a sensación, percepción, memoria y orientación. Las capacidades habilitadoras son los componentes

de poder del autocuidado. Estos componentes habilitadores son capacidades específicas necesarias para la realización de actividades de autocuidado y las presupone en el tiempo, como la capacidad de adquirir conocimientos sobre los recursos de autocuidado, o la energía física para el autocuidado. El último componente, las capacidades operativas, son la operación productiva del autocuidado, por ejemplo, la inyección de insulina para controlar la diabetes (Alhambra-Borrás et al., 2017).

Respecto a las investigaciones relacionadas a la capacidad o conductas de auto cuidado, Rodríguez et al. (2013) encontraron en un estudio realizado en Colombia que el 53% de los participantes que eran personas mayores de edad con falla cardiaca funcional atendidos en hospitales tuvieron capacidad de agencia de autocuidado suficiente, en donde predominaron las personas mayores de 50 años, con nivel socioeconómico altos, casadas, con educación tecnológica o universitaria, que practicaban actividades recreativas, tenían algún tipo de apoyo social y con una capacidad de bombeo de sangre menor al 40%. Por su parte Can et al. (2016) en su investigación con adultos mayores, hallaron que los participantes tenían una percepción de autocuidado adecuado y parcialmente adecuado, además se percibieron a sí mismos como personas saludables. En otro estudio realizado en Ecuador por Velis et al. (2019) se encontró un grado de autocuidado deficiente en un 75% de los participantes, lo que se concluyó que se asocia con una disminución en su capacidad funcional por la etapa de vida en la que se encuentran, así como una percepción menor de sus capacidades en general y posiblemente peor valoración de su estado de salud.

En relación a los estudios de autocuidado que han buscado diferencias en función del sexo de los participantes, Escobar y Pico (2013) realizaron un estudio en donde se compararon conductas de autocuidado entre hombres y mujeres universitarias, y se concluyó que las prácticas de autocuidado de la salud fueron saludables sin diferencias significativas entre los estudiantes según el sexo, sin embargo, los resultados mostraron que las mujeres presentaron más prácticas de autocuidado que hombres. Igualmente, Arenas et al. (2012) encontraron diferencias significativas en el autocuidado entre hombres y mujeres profesionistas y universitarios, siendo ellas quienes realizan estas actividades en mayor medida, entre ellas menor consumo de alcohol, mayor utilización de condón en las relaciones sexuales y mantener una tasa de sobrepeso más baja; también se encontró que ellas son quienes apoyan a otros miembros de su familia en mayor medida, puesto que así fue aprendido e internalizado como deber inherente a su género, lo cual puede influir en el cuidado de sí mismas, a diferencia de la construcción identitaria masculina en donde el cuidado de uno mismo podría representar una vulnerabilidad. Can et al. (2016) también encontraron diferencias con relación al sexo de los participantes en un estudio con adultos mayores, pero a diferencia aquí se encontró que los hombres presentaban una mayor percepción de autocuidado en comparación con las mujeres, lo que las autoras relacionan al rol de cuidadora de mujer, especialmente en personas mayores. Por otra parte, Rodríguez et al. (2013) en su estudio con pacientes con falla cardiaca funcional no encontraron una diferencia significativa en relación a la diferencia por sexo, y a su vez encontraron una relación más significativa en relación con factores como la capacidad de bombeo de sangre, edad y estado civil, siendo mayor en personas con menor capacidad de bombeo de sangre, con mayor edad y casadas; de igual manera, Velis et al. (2019) no encontraron una diferencia significativa en relación al sexo de los participantes de su estudio realizado con personas mayores, pues a pesar de que las mujeres participantes dedicaban más tiempo al cuidado de su familia que los hombres, no incorporaban dichas conductas de cuidado para sí mismas, en cambio, se observó disminución de autocuidado conforme la edad avanzaba. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017)

reportó con base en la Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social (ENESS) 2017 que la cantidad de personas que refirieron haber acudido a algún servicio médico en ese año fue de 67.2 millones (sólo el 54.3% de la población), de las cuales el 49.7% fueron hombres y el 58.7% mujeres, mostrando una diferencia de casi diez puntos entre ambos grupos, que es un resultado similar en comparación con años anteriores. Por otra parte, en los relatos de un estudio cualitativo realizado en Brasil se encontró que entre las dificultades que existen para el autocuidado en hombres se encuentra relacionado a la percepción de falta de tiempo para hacerlo, al aprendizaje de dar mayor importancia a otras áreas de su vida, como el ser proveedor o trabajador, y de estereotipos que no permiten al hombre tener alguna condición médica o mental, desinformación sobre la salud y dónde se brindan estos servicios, así como el enfoque inadecuado de las instituciones de salud para dar difusión, el horario de atención de las instituciones de salud o la poca flexibilidad de horario de trabajo (Paiva et al., 2020).

Por otra parte, el machismo es definido por Castañeda (2019) como un conjunto de creencias, actitudes y conductas, que se basan en las siguientes ideas: la primera es la polarización de los sexos masculino y femenino, no sólo como una diferenciación entre estos, sino como conceptos opuestos y excluyentes tanto física como psicológicamente; la segunda es la superioridad de lo masculino. Con base en estas dos ideas se construyen las definiciones sobre qué es lo que significa ser hombre y qué significa ser mujer, y se forma no sólo una manera de relacionarse entre hombres y mujeres, sino toda una estructura de cómo comportarse, cómo pensar y qué valores tener. Esta autora no concibe el machismo como una característica innata de las personas o como un componente de un único grupo, sino como resultado de una sociedad con una dinámica de poder que crea roles y personajes que parecen naturales, y que se perpetúan a través del tiempo. Además, menciona que el machismo tiene diferentes maneras de expresarse, pues es una característica que se presenta en básicamente todas las áreas de la vida y esto será diferente dependiendo si se es hombre o es mujer por cómo se espera que se desarrollen y actúen en sociedad.

En relación al machismo, Kaufmann (1997) señala generalmente que el poder masculino implica el tener que eliminar todo tipo de emociones, necesidades y posibilidades, entre ellas el cuidar de otros, ser receptivos, empáticos y compasivos, las cuales son inconsistentes con la masculinidad, derivando en que se pierda también la capacidad de autocuidado (citado en De Keijzer, 1997). Asimismo, Rodríguez et al. (1993) mencionaron que el machismo crea limitaciones en el pensamiento y conducta de las personas, ya sea en cuanto a cómo se puede actuar en situaciones cotidianas o incluso a tener un pensamiento restrictivo sobre el ejercicio de una profesión en función del género de la persona.

En relación a los estudios respecto a las actitudes machistas, Moral y Ramos (2016) encontraron una baja aceptación hacia el machismo al analizar los resultados de una muestra conjunta de personas mexicanas mayores de edad heterosexuales. En otros estudios se apunta hacia la variabilidad de estos resultados con relación a diferentes factores; por ejemplo, Cabanillas (2018) encontró en Perú que el 94% de su muestra de estudiantes universitarios mostraron actitudes desfavorables hacia el machismo, en contraste con lo informado por Mamani et al. (2020) en su investigación con estudiantes universitarios peruanos y chilenos donde informaron que el 28% presentaban actitudes de aceptación hacia el machismo, el 46% un nivel moderado de aceptación y el 26% un nivel bajo de aceptación. También en un estudio realizado por Baldera (2020) se compararon dos grupos de mujeres, uno de un área urbana y otro de un área rural, y se encontró que el 89.6% de la muestra urbana mostró tendencias de rechazo hacia el machismo, mientras que en un 49.6% de la muestra

rural mostró actitudes ambivalentes. En un estudio realizado con hombres con diabetes mellitus tipo 2, donde se estudió el impacto del machismo en el autocuidado, se concluyó que machismo puede influir de manera directa al autocuidado y de manera indirecta, por medio del apoyo familiar y la autoeficacia (Mendoza, Gallegos y Gutiérrez, 2018).

Asimismo, respecto a investigaciones donde se han comparado las actitudes machistas en hombres y mujeres, Candiotti y Huaman (2017) en su estudio con estudiantes hallaron que los hombres tienen una actitud más positiva hacia el machismo, mientras que las mujeres tienen actitudes con tendencia al rechazo del machismo. De la misma manera, Huerta et al. (2021) observaron en estudiantes universitarios la presencia de actitudes machistas para las cuales utilizaban la supresión como manera de afrontamiento, atribuido a un problema cultural de crianza en México, a diferencia de las mujeres que presentaron un rechazo al machismo de manera general. Otro estudio similar fue el de Moral y Ramos (2016) en donde existió una diferencia significativa entre mujeres y hombres, aquí las mujeres mostraron desacuerdo con el machismo y los hombres mostraron ambigüedad ante éste. En contraparte con estos resultados, en el estudio de León (2018) con estudiantes de nivel secundario de Perú, se mostró una aceptación al machismo en ambos sexos sin diferencias significativas entre estos.

Paiva et al. (2020) al analizar los relatos de los participantes en su estudio, reconocieron el estereotipo del hombre “fuerte”, que se originó especialmente en las relaciones padre-hijo, así como características como la vergüenza por desinformación o por diferentes situaciones médicas que “amenazaban” su masculinidad, y ponían en riesgo y afectaban la salud de los hombres, tanto física como mentalmente, además de afectar la visión hegemónica que tenían y que aunque se mostró necesidad de comenzar a desarticularla, no se encontraban en esa fase cambio.

Por otra parte, la relación entre machismo y salud, ha sido abordada en la literatura científica mayormente desde el discurso y revisiones teóricas centradas en los efectos del machismo en la salud mental (Besosa, 2017; Fragoso & Kashubeck, 2000; George, 2018). No se encontraron investigaciones empíricas respecto a la relación entre la capacidad de autocuidado y las actitudes machistas o machismo, por ello, la presente investigación tuvo como objetivo el indagar en la relación entre conductas de autocuidado y las actitudes hacia el machismo, además de comparar los resultados de estas variables en función del sexo de los participantes.

## MÉTODO

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, no experimental y transeccional, con alcance correlacional. Cuantitativo debido a que se realizará una medición numérica y se realizará un análisis estadístico de los datos; no experimental debido a que no existió manipulación de variables, y transeccional debido a que la recolección de datos se llevó a cabo en un solo momento. Es correlacional, porque pretende establecer una relación entre las variables de estudio (Hernández et al., 2014).

### PARTICIPANTES

Participaron 102 personas adultas del estado al noroeste de México, de los cuales 66.7% eran mujeres y 33.3% hombres, el rango de edad se encontró entre los 18 y los 76 años con una media de 27 años (D.E. =9.6). Como ocupación se encontró que el 49% de la población era estudiante, 38.2% empleado, 4.9% comerciante o emprendedor, 2% jubilado o pensionado y 5.9% tenía otra ocupación. Respecto al estado civil de los participantes se encontró que el 74.5% eran solteros, 17.6% casados, 6.9% vivían en unión libre y 1% no respondió. El muestreo fue no probabilístico, por conveniencia.

#### INSTRUMENTO

Se aplicó un instrumentó que consistió en dos escalas:

Escala de Valoración de la Capacidad de Autocuidado (ASA-R) adaptada al español por Alhambra-Borrás et al. (2017). La escala consta de 15 ítems de escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta que van de 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), con un puntaje entre 15 y 75, evalúa tres factores: Tener capacidad de autocuidado (ítems 1, 2, 3, 5, 6, 10), desarrollar capacidad de autocuidado (ítems 7, 8, 9, 12, 13) y falta de capacidad para el autocuidado (ítems 4, 11, 14, 15). La escala presentó una confiabilidad de .87 en esta investigación.

Adicionalmente, se aplicó la Escala de Actitudes hacia el Machismo de Bustamante (1990) en la versión de Huamán y Vilela (2018) la cual es una escala tipo Likert de 16 ítems que evalúan conductas y pensamientos machistas, cuenta con cinco opciones de respuesta que van desde 1 (completamente en desacuerdo) hasta 5 (completamente de acuerdo). Los dos factores que evalúa son: Dominio masculino (ítems 1 al 9) y control de la sexualidad (ítems 10 al 16), en esta investigación la escala obtuvo una confiabilidad de 0.961.

#### PROCEDIMIENTO

La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario en la plataforma de Google forms en donde se indicaba que para participar debían ser mayores de edad y leer el consentimiento informado y aceptar su participación en el estudio. También se solicitó información sociodemográfica y se aplicaron dos instrumentos de manera seguida. Ambos instrumentos fueron transcritos a un cuestionario en la plataforma Google Forms, donde se agregó un consentimiento informado antes de la sección de los ítems. En éste se indicó que la participación en la investigación y el aporte de información era voluntaria y que podían retirarse en el momento que se deseara, así mismo se aseguró la confidencialidad de sus datos demográficos y sus respuestas a los instrumentos. Los datos fueron capturados a la vez que los participantes terminaban de contestar el cuestionario. Posteriormente, la información obtenida se analizó en programa SPSS 24.

#### ANÁLISIS DE DATOS

Una vez los datos se encontraron en la base de datos, se codificó de manera inversa los ítems que lo requerían.

Primeramente, se analizó la confiabilidad de las escalas, seguido de los estadísticos descriptivos de cada una de las escalas, así como análisis de comparación y de correlación de variables.

## RESULTADOS

En capacidad de autocuidado, los participantes presentaron una media de 3.74 lo cual es un puntaje medio-alto pues las puntuaciones de la escala van de 1 a 5. También se mostró en los participantes un puntaje alto en las medias de las dimensiones tener capacidad de autocuidado (M=4.09) y desarrollar capacidad de autocuidado (M=4.08), mientras que en la media de falta de capacidad de autocuidado se obtuvo un puntaje medio (M=2.79) (ver tabla 1).

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de autocuidado y sus dimensiones				
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Capacidad de autocuidado	1.33	4.87	3.74	.671
Tener capacidad de autocuidado	1.83	5.00	4.09	.804
Desarrollar capacidad de autocuidado	1.00	5.00	4.08	.796
Falta de capacidad de autocuidado	1.00	5.00	2.79	.991

En capacidad de autocuidado, los ítems con medias más altas fueron 2 "Si tengo problemas para moverme o desplazarme hago los ajustes necesarios", 8 "En el pasado, he cambiado algunos hábitos con el fin de mejorar mi salud", 9 "Habitualmente tomo medidas para garantizar mi seguridad y la de mi familia", 12 "Soy capaz de encontrar la información que necesito cuando mi salud se ve amenazada", y 1 "A medida que cambian mis circunstancias voy haciendo los ajustes que necesito para mantenerme sana/sano". Los ítems con los que estuvieron menos de acuerdo fueron 15 "No siempre puedo cuidarme como me gustaría" y 11 "En mí día a día, apenas tengo tiempo para cuidar de mí misma/mismo" (ver tabla 2).

Tabla 2: Estadísticos descriptivos por reactivos de cada escala de capacidad de autocuidado				
	Mín	Max	M	DE
Tener capacidad de autocuidado				
1. A medida que cambian mis circunstancias voy haciendo los ajustes que necesito para mantenerme sana/sano	1	5	4.29	.940
2. Si tengo problemas para moverme o desplazarme hago los ajustes necesarios	1	5	4.45	.791
3. Cuando es necesario, establezco como nuevas prioridades las medidas más adecuadas para mantenerme sana/sano	1	5	4.13	1.031
5. Busco mejores formas de cuidarme	1	5	3.97	1.076
6. Si lo necesito encuentro tiempo para cuidarme	1	5	3.92	1.012

**Tabla 2: Estadísticos descriptivos por reactivos de cada escala de capacidad de autocuidado**

	Mín	Max	M	DE
10. Habitualmente evalúo si las cosas que hago para mantenerme sana/sano funcionan	1	5	3.82	1.236
Desarrollar capacidad de autocuidado				
7. Cuando tengo que tomar un nuevo medicamento, me informo de los efectos secundarios para cuidarme mejor	1	5	3.58	1.485
8. En el pasado, he cambiado algunos hábitos con el fin de mejorar mi salud	1	5	4.31	.985
9. Habitualmente tomo medidas para garantizar mi seguridad y la de mi familia	1	5	4.30	.920
12. Soy capaz de encontrar la información que necesito cuando mi salud se ve amenazada	1	5	4.30	.878
13. Busco ayuda cuando no puedo cuidar de mí misma/mismo	1	5	3.94	1.233
Falta de capacidad de autocuidado				
4. A menudo me faltan las fuerzas necesarias para cuidarme como sé que debería	1	5	2.98	1.251
11. En mí día a día, apenas tengo tiempo para cuidar de mí misma/mismo	1	5	2.86	1.328
14. Pocas veces tengo tiempo para mí	1	5	2.97	1.316
15. No siempre puedo cuidarme como me gustaría	1	5	2.37	1.214

En actitudes hacia el machismo, los participantes presentaron una media de 1.43 lo cual es un puntaje bajo ya que las puntuaciones de la escala van de 1 a 5. También se mostró en los participantes un puntaje bajo en ambas dimensiones de la escala: Dominio masculino (M=1.45) y control de la sexualidad (M=1.39) (ver tabla 3).

**Tabla 3: Estadísticos descriptivos de actitudes hacia el machismo y sus dimensiones**

	Mín	Max	M	DE
Actitudes hacia el machismo	1.00	4.63	1.43	.776
Dominio masculino	1.00	4.56	1.45	.803
Control de la sexualidad	1.00	4.71	1.39	.777

En actitudes hacia el machismo, los ítems con medias más altas y por ende con los que presentaron mayor grado de acuerdo fueron el 10 "A las niñas se les debe cultivar la ternura, la dulzura y la suavidad", seguido del 2 "Admiro a los hombres que saben imponer autoridad en el hogar". Mientras que los ítems con los que estuvieron menos de acuerdo fueron el 11 "Es deber de las hermanas atender a sus hermanos", seguido del 15 "El esposo es el que debe decidir el número de hijos que se debe tener", 13 "Los métodos anticonceptivos son un factor que hace que las mujeres sean infieles", 14 "La mujer debe sentirse obligada a tener

relaciones sexuales con el esposo, aunque no las desee”, y 16 “Sólo los hombres deben tener información sobre métodos anticonceptivos”.

<b>Tabla 4: Estadísticos descriptivos por reactivos de cada escala de actitudes hacia el machismo</b>				
	<b>Mín</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>
<b>Dominio masculino</b>				
1. El marido puede oponerse a que su mujer desempeñe cualquier profesión u oficio	1	5	1.37	.994
2. Admiro a los hombres que saben imponer autoridad en el hogar	1	5	1.74	1.258
3. La mujer no puede asistir sola a una fiesta a la que su pareja no puede asistir	1	5	1.33	.836
4. Una mujer siempre debe pedir permiso a su esposo o a su padre para salir a la calle	1	5	1.50	.909
5. Los hombres son más inteligentes que las mujeres	1	5	1.45	1.04
6. Pienso que los hombres ejercen un mejor cargo de autoridad que las mujeres	1	5	1.51	1.041
7. Es mejor en cuanto a niveles en el trabajo que la mujer no sobrepase al hombre	1	5	1.42	.969
8. El marido siempre debe administrar la economía del hogar	1	5	1.43	1.00
9. El llevar los niños al colegio es función más de la madre que del padre	1	5	1.34	.898
<b>Control de la sexualidad</b>				
10. A las niñas se les debe cultivar la ternura, la dulzura y la suavidad	1	5	1.99	1.309
11. Es deber de las hermanas atender a sus hermanos	1	5	1.25	.737
12. Las niñas desde pequeñas deben aprender que su deber es servir a su padre	1	5	1.37	.967
13. Los métodos anticonceptivos son un factor que hace que las mujeres sean infieles	1	5	1.30	.920
14. La mujer debe sentirse obligada a tener relaciones sexuales con el esposo, aunque no las desee	1	5	1.30	.876
15. El esposo es el que debe decidir el número de hijos que se debe tener	1	5	1.28	.825
16. Sólo los hombres deben tener información sobre métodos anticonceptivos	1	5	1.30	.920

Se compararon las medias de capacidad de autocuidado, actitudes hacia el machismo y sus dimensiones respecto al sexo de las y los participantes y se observó diferencia significativa en la dimensión falta de capacidad para el autocuidado ( $t = -2.182$ ,  $p = .031$ ), actitudes hacia el machismo ( $t = -3.654$ ,  $p = .000$ ) y sus dimensiones dominio masculino ( $t = -3.806$ ,  $p = .000$ ) y control de la sexualidad ( $t = -3.275$ ,  $p = .001$ ), donde los hombres obtuvieron una media más elevada que las mujeres, lo que indica que los hombres presentan menos capacidad para el autocuidado y una actitud más positiva hacia el machismo y sus dimensiones que las

mujeres (ver tabla 5).

Tabla 5: Diferencias entre hombres y mujeres por escalas									
Escala	Hombres			Mujeres			gl	t	p
	n	M	DE	n	M	DE			
Capacidad de autocuidado	34	3.73	0.612	68	3.75	0.702	100	.170	.866
Tener capacidad de autocuidado	34	3.97	0.861	68	4.16	0.774	100	1.097	.275
Desarrollar capacidad de autocuidado	34	3.94	0.809	68	2.64	1.01	100	1.3	.197
Falta de capacidad para el autocuidado	34	3.09	0.893	68	2.98	0.413	100	-2.182	.031
Actitudes hacia el machismo	34	1.8	1.002	68	1.24	0.554	100	-3.654	.000
Dominio masculino	34	1.85	1.042	68	1.25	0.559	100	-3.806	.000
Control de la sexualidad	34	1.73	0.979	68	1.22	0.590	100	-3.275	.001

La capacidad de autocuidado se relacionó de manera negativa y significativa con las actitudes hacia el machismo ( $r = -0.224$ ,  $p < 0.001$ ) (véase tabla 6).

Tabla 6: Matriz de correlaciones entre variables		
	CA	AM
Capacidad de autocuidado	1	
Actitudes hacia el machismo	-.224*	1

**$p < .05^*$ ,  $p < .001^{**}$**   
**CA= Capacidad de autocuidado, AM = Actitudes hacia el machismo.**

También se encontraron relaciones significativas entre los factores de capacidad de autocuidado y actitudes machistas, donde destacaron las relaciones entre el factor de tener capacidad de autocuidado y actitud hacia el machismo ( $r = -0.375$ ,  $p < 0.001$ ), así como entre el factor de tener capacidad de autocuidado con las dimensiones de dominio masculino ( $r = -0.365$ ,  $p < 0.001$ ) y control de la sexualidad ( $r = -0.373$ ,  $p < 0.001$ ) (véase tabla 7).

**Tabla 7: Matriz de correlaciones entre variables y sus dimensiones**

Escala	CA	TCA	DCA	FCA	AM	DM	CS
Capacidad de autocuidado	1						
Tener capacidad de autocuidado	.898**	1					
Desarrollar capacidad de autocuidado	.822**	.742**	1				
Falta de capacidad de autocuidado	.618**	.317**	0.179	1			
Actitud hacia el machismo	-.224*	-.375**	-.291**	0.183	1		
Dominio masculino	-.210*	-.365**	-.275**	0.189	.986**	1	
Control de la sexualidad	-.232*	-.373**	-.300**	0.166	.974**	.922**	1

p<.05\*, p<.001\*\*

CA= Capacidad de autocuidado, TCA= Tener capacidad de autocuidado, DCA=Desarrollar capacidad de autocuidado, FCA= Falta de capacidad de autocuidado, AM= Actitud hacia el machismo, DM= Dominio masculino, CS= Control de la sexualidad.

## CONCLUSIONES

La presente investigación se centró en el estudio de la posible relación que podría existir entre las conductas de autocuidado y las actitudes hacia el machismo. En los resultados de capacidad de autocuidado se encontró que los participantes presentaron un puntaje de nivel medio-alto, y en la comparación por sexo de esta variable, se encontró una diferencia significativa en la dimensión falta de capacidad de autocuidado, la cual fue mayor en hombres, indicando que los hombres refirieron tener menos capacidad para el autocuidado en comparación de las mujeres, resultados que corroboran lo señalado en la investigación de Arenas et al. (2012), y que contrastan con los de Can et al. (2016) donde los hombres presentaban un nivel más elevado que las mujeres, también difieren de lo informado por Rodríguez et al. (2013) y Velis et al. (2019) donde no se encontró una diferencia en cuanto al sexo, sino con otros aspectos como edad, condición de salud o apoyo social.

En los resultados de actitudes machistas se encontró que los participantes presentaron un puntaje de nivel bajo, lo que refleja una actitud de aceptación baja hacia el machismo. Al hacer la comparación por sexo, se encontró también una diferencia significativa siendo mayores las actitudes machistas en hombres, al igual que en ambos factores de la escala: dominio masculino y control de la sexualidad; esto indica que los hombres tienen una actitud más positiva hacia el machismo que las mujeres, estos hallazgos coinciden por lo reportado en estudios previos (Candiotti y Huaman, 2017; Huerta et al., 2021; Moral y Ramos, 2016).

En el aspecto de la relación entre variables, se encontró la existencia de una relación negativa y significativa entre la capacidad de autocuidado y las actitudes hacia el machismo. No se encontró información concerniente a la relación entre estas variables en la literatura, sin embargo, se encontró información que explica o relaciona fenómenos similares, como lo mencionado por Paiva et al. (2020) donde se observó cómo surge la imagen que se tiene que

seguir para “ser un hombre”; y Rey (2008) donde se observa la tendencia de replicar patrones de comportamientos observados en sus padres al presenciar violencia entre ellos. También se encuentra el estudio de Cabanillas (2018) que encontró una relación entre inteligencia emocional y actitudes hacia el machismo; y el de Mendoza et al. (2018) donde se encontró una relación entre machismo con autoeficacia y apoyo social.

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe mencionar distintas características de la muestra, entre ellas el tamaño y tipo de muestreo, debido a que no se utilizó una muestra representativa de la población y el muestreo fue no probabilístico, lo que imposibilita la generalización de los resultados. Adicionalmente, el tipo de recolección de datos, se puede considerar como limitación debido a que los instrumentos fueron autoadministrados vía online, lo que derivó en la existencia de una menor comunicación entre el aplicador y el participante, dificultando la resolución de dudas, comprensión de las instrucciones y tal vez afectar la motivación para responder al instrumento.

A pesar de las limitaciones anteriormente señaladas, los resultados de la presente investigación aportan al estudio de las actitudes hacia el machismo y su relación con la capacidad de autocuidado. Si bien existen investigaciones sobre las actitudes machistas y el cuidado de la salud, esta clase de información suele encontrarse relacionada con el aspecto de salud mental y sexual, la dinámica existente en las relaciones, el cuidado de una enfermedad o condición particular, o bien, sin asociándolo a variables sociodemográficas, y no en conductas de autocuidado en general (Besosa, 2017; Huerta et al., 2021; Mendoza, 2018; Ortiz et al., 2016; Pampa, 2020; Solano, 2017; Uresti et al., 2017).

Esta investigación puede servir de base para dar un enfoque distinto a las investigaciones en el área de la salud, así como para el diseño e implementación de intervenciones, donde se consideren, por ejemplo, la modificación de cogniciones referentes a los estereotipos asignados a cada sexo y los comportamientos de prevención y mantenimiento de la salud adecuados. Esto puede beneficiar a la comunidad académica y a los profesionales de la salud pues la información es oportuna para trabajar en el área comunitaria, clínica y de la salud, especialmente en aquellas que se encuentran en un ambiente y sociedad con predominancia machista y donde el autocuidado no sea una práctica cotidiana.

Se sugiere continuar realizando estudios que enriquezcan esta línea de investigación sobre las relaciones existentes entre autocuidado y machismo. Una manera de ello implicaría la replicación de este estudio con una muestra más amplia y representativa, de diferentes ciudades de México, e incluso otros países de Latinoamérica, a fin de identificar diferencias de grupos y si la relación encontrada entre las variables se mantiene. De igual manera, la investigación a profundidad y reflexión acerca de esta relación, lo que podría aportar una mejor comprensión del fenómeno y facilitar la implementación de diversos enfoques de intervención en la población mexicana para el establecimiento de prácticas de autocuidado y desarticulación del machismo. Se sugiere también analizar diferencias en distintos grupos de edad, además de incluir otras variables para analizar diferencias tales como la orientación sexual, nivel escolar, ingreso económico y estructura familiar de los participantes.

## REFERENCIAS

- Alhambra-Borrás, T., Durá-Ferrandis, E., Garcés-Ferrer, J., & Sánchez-García, J. (2017). The Appraisal of Self-Care Agency Scale - Revised (ASA-R): Adaptation and Validation in a Sample of Spanish Older Adults. *The Spanish Journal of Psychology*, 20. e48. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.52>
- Arenas, L.M., Keijzer, B., Bonilla, P.F., Treviño, S.T., y Hernández, I.T. (2012). Género y autocuidado entre profesionales de la salud en México. *Género y Salud en Cifras*, 10 (2/3), 7-16. [http://cneqsr.salud.gob.mx/contenidos/descargas/GySenC/Volumen10\\_2/Generoyautocuidadoentreprofesionales.pdf](http://cneqsr.salud.gob.mx/contenidos/descargas/GySenC/Volumen10_2/Generoyautocuidadoentreprofesionales.pdf)
- Baldera, M.Y.A. (2020). Actitudes hacia el machismo en mujeres del programa vaso de leche, de la zona urbana y rural del distrito de Pítipu. [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional USS. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/8112>
- Besosa, S. M. (2017). Depresión masculina: entre el machismo y la salud mental. *Revista Neuronum*, 3(1), 1-5. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/viewFile/76/66>
- Cabanillas, J.J.P. (2018). Inteligencia emocional y actitudes frente al machismo en estudiantes de una universidad particular de Chiclayo. [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional USS. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/5685>
- Can, A. V., Sarabia, B.A., y Guerrero, J.C. (2016). Autocuidado en las personas mayores de la Ciudad de San Francisco de Campeche. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 6 (11), 721-739. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/203>
- Candiotti, E.N.D. y Huaman, S.C.B. (2017). Actitudes machistas en estudiantes del octavo semestre de las facultades de Ingeniería Mecánica y Trabajo Social de la Universidad Nacional del Centro del Perú - 2015. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional de la UNCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/1680>
- Castañeda, M. (2019). *El machismo invisible*. Penguin Random House Grupo Editorial México. <https://books.google.com.mx/books?id=8FyvDwAAQBAJ>
- De Keijzer, B. (1997). El varón como factor de riesgo: masculinidad, salud mental y salud reproductiva. *Género y salud en el Sureste de México*, 199-219. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/11734/Del%20dicho%20al%20hecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Escobar, M.P., y Pico, M.E. (2013). Autocuidado de la salud en jóvenes universitarios, Manizales, 2010-2011. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31 (2), 178-186. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/10806>
- Fragoso, J. M., & Kashubeck, S. (2000). Machismo, gender role conflict, and mental health in Mexican American men. *Psychology of Men & Masculinity*, 1(2), 87-97. <https://doi.org/10.1037/1524-9220.1.2.87>
- George, T. (2018). Los Efectos del Machismo en El Desarrollo de Los Trastornos de Salud Mental de Las Mujeres en México. <https://digitalworks.union.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2168&context=theses>
- Hernández, R.S., Fernández, C.C., y Baptista, M.P.L. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Huamán, J. M. y Vilela, M.C. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia

- el machismo en varones y mujeres de Lima, 2018. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/29222>
- Huerta, R.E.R., Santibáñez, R. W.O., Ramírez, N.L.S., Vega, J.M.G., Quispe, J.J.G., Terrel, S.J.Q., Gamboa, S.K.P., Escudero, J.C.N., Chumbes, G.T., Gonzales, A.J.H., Merino, S.G.R., Potenciano, J.L.M., y Ortiz, A.F.M. (2021). Actitudes hacia el machismo y regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista De Investigación En Psicología*, 24 (1), 39-54. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v24i1.20099>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social (ENESS) 2017. <https://www.inegi.org.mx/programas/eness/2017/>
- León, M.S.B. (2018). Actitudes hacia el machismo en estudiantes de secundaria de un centro educativo de Huaylas 2017. [Tesis de licenciatura, Universidad San Pedro]. Repositorio Institucional de la Universidad San Pedro. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/9013>
- Mamani, V.L., Herrera, D.S., y Arias, W.L.G. (2020). Análisis comparativo de machismo sexual en estudiantes universitarios peruanos y chilenos. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 58 (2), 106-115. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-92272020000200106](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272020000200106)
- Mendoza, G.C., Gallegos, E.C., y Gutiérrez, J. V. (2018). Autocuidado del hombre con diabetes mellitus tipo 2: impacto del machismo. *Enfermería Global*, 17 (3), 1-25. <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/287231/226961>
- Moral, J.R., y Ramos, S.B. (2016). Machismo, victimización y perpetración en mujeres y hombres mexicanos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 22 (43), 37-66. <https://www.redalyc.org/journal/316/31646035003/html/>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Directrices unificadas sobre intervenciones de autoasistencia sanitaria. <https://www.who.int/reproductivehealth/publications/self-care-interventions/en/>
- Ortiz, J.I.S., Freire, M.V.A., Palacios, E.C.E., Vega, B.J.B., Jiménez, D.A.B., Campoverde, M.A.C., Muñoz, L.C.E.T., y Alvarado, L.G.V. (2016). Percepciones sobre la salud sexual y reproductiva de las mujeres indígenas Kichwas y Shuaras. Ecuador, 2016. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*, 34 (2), 21-31. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/25817>
- Paiva, F.T.N., Sandreschi, P.F., Araújo, M.S.D., y Loch, M.R. (2020). Dificultades del autocuidado masculino: discursos de hombres participantes en un grupo de educación para la salud. *Salud Colectiva*, 16, e2250. <https://doi.org/10.18294/sc.2020.2250>.
- Pampa, D.M.J. (2020). Actitudes machistas en estudiantes de una institución educativa de varones y estudiantes de una institución educativa mixta de Huánuco. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Federico Villareal]. Repositorio Institucional UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/4724>
- Rey, C.A.A. (2008). Habilidades pro sociales, rasgos de personalidad en género y aceptación de la violencia hacia la mujer, en adolescentes que han presenciado violencia entre sus padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 11 (1), 107-118. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-91552008000100011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552008000100011)
- Rodríguez, A.K., Marín, L.M., y Leone, M.E.Q. (1993). El machismo en el imaginario social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25 (2), 275-284. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525209>

- Rodríguez., M.A.G., Arredondo E.H., y Salamanca, Y.A.A. (2013). Capacidad de agencia de autocuidado y factores relacionados con la agencia en personas con insuficiencia cardíaca de la ciudad de Medellín (Colombia). *Enfermería Global*, 12 (30), 183–195. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1695-61412013000200009](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412013000200009)
- Solano, K.L.S. (2017). Maltrato psicológico hacia la mujer y actitudes hacia el machismo en mujeres que acuden a un centro de salud del Distrito de Nuevo Chimbote. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/415>
- Uresti, K.C.M., Orozco, L.A.R., Ybarra, J.L.S., y Espinosa, M.C.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>. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-62662017000400059](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-62662017000400059)
- Velis, L.M.A., Macías, C.G.S., Vargas, G.M.A., y Lozano, M.M.D. (2019). Percepción de la capacidad de autocuidado de los y las adultas mayores, Fundación NURTAC. *RECIAMUC*, 2 (3), 136–153. <https://doi.org/10.26820/reciamuc/2>

## Educación rural en América Latina. Entre lo comunitario y popular

Rural Education in Latin America. Between community and popular

**CELSO JAVIER CASTREJÓN AMAYA**

Universidad Pedagógica Nacional, Distrito Federal, México (javierhca8@gmail.com)(ORCID: 0000-0003-1190-2723)

### RESUMEN

El propósito de este trabajo por un lado es dar cuenta de la situación social del campesinado y la realidad rural en América Latina, y por otro lado, es aproximarse a ciertos casos de educación alternativa en la región, de tal forma que podamos analizar la relación de la educación y el desarrollo rural. Para ello, se revisaron diferentes fuentes bibliográficas sobre el tema y nos apoyamos en trabajo de campo etnográfico. Concluimos dando cuenta de los múltiples avances del proyecto educativo del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural surgido en la Sierra Norte de Puebla, México.

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to give an account of the social situation of the peasantry and rural reality in Latin America and, on the other hand, is to approach certain cases of alternative education in the region, so that we can analyze The relationship of education and rural development. For this, we reviewed different bibliographic sources on the subject and we rely on ethnographic field work. We conclude with an account of the many advances made in the educational project of the Center for Rural Development Studies in the Sierra Norte de Puebla, Mexico.

### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Campesinado; Estructura social; Sistema capitalista; Educación alternativa y popular. / Peasantry; Social structure; Capitalist system; Alternative and popular education.

## INTRODUCCIÓN

Durkheim (2009) señala que la educación consiste, bajo uno u otro aspecto, en una socialización metódica de la joven generación y su principal objetivo es la formación del “ser social”. En áreas rurales podemos observar que la vida se organiza a diferencia de las urbanas en relaciones de colectividad, donde el trabajo rara vez es llevado a cabo individualmente. La vida y el trabajo en el campo muchas veces tienen otro sentido, de tal forma que la educación también adquiere otra forma de organización. Es por ello que cuando Durkheim afirma que

La educación es un sistema de ideas, de sentimientos, de costumbres que expresan en nosotros no solo nuestra personalidad sino el grupo del cual hacemos parte, tales como creencias religiosas, prácticas morales, tradiciones nacionales o profesionales se crea a un nuevo ser social, capaz de llevar una vida moral y social (2009, pp. 58)

inferimos que los saberes y costumbres son expresión de ideas religiosas, morales, cosmovisiones etc., y la educación jugará un papel fundamental para la transmisión de dichos elementos culturales y sociales.

En el campo de la educación rural Latinoamericana, de manera general, estos elementos sociales y culturales que se transmiten con la educación son base fundamental para la vida en comunidad, que no es otra cosa que educar para la realidad concreta del educando. Hablamos pues, de una educación contextualizada que potencian las habilidades del alumno, de tal forma que existan posibilidades de desarrollo y emancipación ante el embate de prácticas educativas muchas veces inequitativas y descontextualizadas. Como lo refirió Paulo Freire, una educación como práctica de la libertad; tarea en la que las maestras, maestros y aprendices son protagonistas del cambio social desde una educación popular, radical y liberadora donde otro mundo sea posible para el oprimido, el explotado, y el negado social política y culturalmente. La pedagogía del oprimido es pues: una pedagogía que no renuncia a decir su nombre y que, en su momento, representó una posibilidad de pensamiento desde la alteridad en la pedagogía: un pensamiento inaugural que rompió de dos maneras fundamentales con la pedagogía fundada en la modernidad, particularmente a partir de la Ilustración (Berlanga, 2013, p. 41).

## DISTINTAS MIRADAS Y ENFOQUES EDUCATIVOS DE NUESTRA AMÉRICA

América Latina está constituida por pueblos originarios que comparten territorio con comunidades y ciudades modernas donde coexisten indígenas con mestizos, que sin embargo existen prácticas y valores ancestrales que persisten y se transmiten a las nuevas generaciones en métodos educativos propios de las culturas.

En la sierra del estado de Oaxaca, México, encontramos la propuesta pedagógica del pueblo mixe basada en la filosofía de vida ayujk llamada wejën kajën; en Bolivia el método de la tradición andina, quechua aymara, propuesta por la escuela de la comunidad Warisata. Como ejemplo, en estos casos podemos decir, que la transmisión de conocimientos en la población campesina indígena de América Latina cumple con ciertas características para la función social en la cual la relación escuela- comunidad cumplirá con el desarrollo de habilidades no solo para la producción de bienes, sino para la eficiencia social y la vida comunitaria.

Existen diferentes propuestas educativas a lo largo del territorio latinoamericano de acuerdo a las diferencias y características socio-étnicas de cada región. Sabemos que Latinoamérica es histórica, cultural y socialmente diversa. Si bien la educación rural está vinculada esencialmente con el factor económico, el factor étnico tendrá que ser tomado en cuenta para entender a la educación como hecho social. Este trabajo no se detendrá a analizar el factor étnico, más bien se aproximará a los procesos educativos desde una dimensión estructural de relación entre el Estado y la educación- escuela.

Es decir, que es importante reconocer a estos pueblos con identidad y cultura propias, donde los sucesos socio-históricos de cada uno de ellos es lo más valioso para su desarrollo. Como es el caso de la educación en Panamá que fue fundamental para construir la identidad kuna al separarse de Colombia<sup>1</sup>. O la pedagogía de los parkateje como instrumento de resistencia cultural ante el integracionismo brasileño.

En Argentina, así como en Chile, el tema ha sido tratado sobre todo desde los estudios centrados en la agricultura, la educación indígena o los maestros y la inspección escolar; en Brasil la educación rural ha sido importante por el interés causado por las ideas de Paulo Freire, por un lado, el movimiento de los sin tierra por otro, la historia de la educación y la alfabetización (Civera 2011). Cabe señalar que en los países centroamericanos la educación rural - no oficial - tiene sustento en la visión indígena dadas las características socio-culturales y etno-históricas.<sup>2</sup>

En los países antillanos la historiografía educativa señala que los procesos de modernización agrícola en la época del imperialismo norteamericano, dio lugar a procesos educacionales - esencialmente la alfabetización- que dieran paso al control militar y de dominio en las zonas rurales de estos territorios. Esta modernización no era más que con la intención de intervenir en la escuela para la mejora cualitativa de los productos de agroexportación y establecer mecanismos de participación democrática. (Alfonseca en Civera, 2011, p. 276)

---

1 Cuentan que los kunas se establecieron entre la región de Chepo, provincia de Panamá, y Sambú, provincia de Darién; que hicieron resistencia a los españoles y que para luchar contra ellos se aliaron a los ingleses, franceses y escoceses. (Consultado en: [http://www.ecured.cu/Kuna\\_Yala](http://www.ecured.cu/Kuna_Yala))

2 Después de Haití, que cuenta con 55 % de analfabetos, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua son los países latinoamericanos peor situados en analfabetismo (Soler, 2014, p. 162).

## CONTEXTO GLOBAL DE LA SITUACIÓN DEL CAMPESINO FRENTE AL MODELO ECONÓMICO CAPITALISTA

Al respecto podemos señalar que hoy en día la situación del campesino en algunos países de América Latina no ha cambiado, incluso los últimos estudios en la materia refieren a que las reformas de corte neoliberal han agudizado el empobrecimiento de dicho sector social.

Como ya se mencionó previamente, los conocimientos locales de la comunidad campesina, tienen un carácter funcional, sistemático e innovador, en cuyo proceso lo simbólico y lo ritual están presentes de modo inherente. (Díaz Tepepa en Argueta, 2011, p. 235) Sin embargo, los conocimientos y técnicas de trabajo local son desvalorizados por quienes creen que el conocimiento científico occidental es el único válido en la era moderna. De ahí que los estudiosos del tema infieren en que el conocimiento hegemónico occidental como proyecto social, económico, cultural y político desconoce o no quiere reconocer los saberes y complejidades de la producción no occidental, -en este caso los conocimientos mesoamericanos- de tal forma que es desde la educación que a partir de finalizada la Segunda Guerra Mundial está dirigida a proyectos económicos promovidas desde E.U.A. como principal impulsor del expansionismo capitalista.

Teniendo como premisa que la situación del campesinado Latinoamericano en plena etapa neoliberal se ve afectado por la expansión universal del capitalismo, dicho sector agroproductor -visto desde la Teoría Marxista de la Dependencia (TMD)- sufre procesos de desigualdad, empobrecimiento, explotación y marginalidad social. En este sentido, es que citamos la definición que hace Marini de la dependencia:

[...] es la relación de subordinación entre naciones formalmente independientes, en cuyo marco las relaciones de producción de las naciones subordinadas son modificadas o recreadas para asegurar la producción ampliada de la dependencia. El fruto de la dependencia no puede ser, por ende, sino más dependencia, y su liquidación supone necesariamente la supresión de las relaciones de producción que ella involucra (Sotelo, 2005, p. 186).

Esta situación de explotación del campesinado conlleva relaciones de desigualdad entre países con economías diferenciadas, unos en expansión económica y los otros en franco atraso bajo la explotación del país dominante. Por lo tanto los procesos de descomposición social del campesino se relacionan con bajos niveles de calidad de vida, marginalidad, mayor explotación y despojo de sus medios de producción como parte de la acumulación por desposesión, todo en un contexto de privatización que incluso se promueve desde el Estado<sup>3</sup>.

Es en este contexto, donde la producción capitalista (ganancia, renta de la tierra y plusvalía) configura un régimen de superexplotación, con intensificación del trabajo y aumento de

---

3 El TLC firmado por el presidente mexicano Carlos Salinas de Gortari por ejemplo, pone en entredicho la seguridad y soberanía alimentaria.

la jornada laboral. En efecto, de acuerdo con las leyes del capitalismo dependiente, la explotación del trabajo que resulta de procesos de industrialización y la revolución científico-técnica traen consigo mayor desempleo y marginalidad social para los diferentes sectores de trabajadores, entre ellos el campesino poseedor o usufructuario de predios familiares y subfamiliares inmerso en la fase neoliberal del sistema capitalista, promovida desde las clases dominantes en contubernio con la clase política.

El sistema económico capitalista ha creado una situación, -como lo afirma el sociólogo Adrián Sotelo (2005) -, que "genera fenómenos como el endeudamiento externo público y privado de América latina, la especialización productiva, la industrialización y la conversión de las economías subdesarrolladas en exportadoras de productos primarios y de fuerza de trabajo" (p. 204). Recordemos que en el proceso expropiatorio de los medios de producción los campesinos dejan de ser propietarios independientes y pasan a ser fuerza de trabajo, que en México por ejemplo con la ley Lerdo en las Leyes de Reforma (1856) es como comienza este proceso económico, político y social dando paso a la conformación y desarrollo de las diferencias sociales, consecuencia de la acumulación capitalista. Así pues, es como se configura esta relación del campesino dependiente con el sistema capitalista dominante, dependencia que, como lo llama el economista Hernández Gutiérrez se vuelve profundamente estructural (1978, p. 106).

Se puede señalar, por un lado, que la situación de dependencia estructural en la que se encuentra encajado el campesino, hace que no tenga capacidad de emplear mano de obra ajena para su actividad agrícola, además se encuentran ante la necesidad de vender su propia fuerza de trabajo en su lugar de origen o fuera de él para completar el ingreso familiar. Podemos agregar que la dependencia estructural en su etapa neoliberal es consecuencia del sistema socioeconómico, es decir, del sistema capitalista basado en el capital financiero que crea riqueza, pero desvinculada al territorio.

## EL CAMPESINADO EXPLOTADO (EL CASO DE MÉXICO)

Evidentemente, la desigualdad socioeconómica se ha profundizado a partir de la llegada del siglo XXI en América Latina y particularmente en México. Después de las reformas que entran en vigor con el consenso de Washington que surgió en 1989 a fin -según instituciones internacionales como BM- de procurar un modelo más estable, abierto y liberalizado para los países de América Latina. Se trata, sobre todo, de encontrar soluciones al problema de la deuda externa que atenaza el desarrollo económico de la zona latinoamericana y, al mismo tiempo, establecer un ambiente de transparencia y estabilidad económica.

el sector rural, agrícola, forestal y ganadero se ha estancado y empobrecido, alcanzando índices de marginalidad social pocas veces visto desde que el modelo económico capitalista se instauró como sistema. A consecuencia de la crisis generada por dicho modelo económico, las transformaciones que ha sufrido el sector campesino, que alquilan pequeñas parcelas de temporal o que las trabajan a través de sistemas de medianía o aparcería son de distinta magnitud, a saber; la feminización consecuencia de la migración, el envejecimiento de su población, la venta de mano de obra barata, etc., de tal forma que la actividad agrícola ha dejado de ser el sustento de familias tradicionalmente campesinas.

Por un lado, cuando se habla de feminización del sector campesino, se dice que es generado por la migración del campo a las ciudades, por otro lado, se habla de la falta de apoyo -con pequeñas excepciones- para el crecimiento del campo. Ante esta situación el crecimiento desordenado de las ciudades trae como consecuencias zonas urbano-marginadas pobladas principalmente de inmigrantes provenientes de zonas rurales, trayendo consecuentemente hacinamientos, pobreza social y falta de oportunidades para llevar una vida digna y con expectativas de desarrollo familiar. La vulnerabilidad de las familias asentadas en áreas conurbadas es cada vez mayor por falta de vivienda digna, servicios públicos, infraestructura, comercio, empleo, etc. Y se acentúa conforme las familias crecen, orillando a los jefes de familia a migrar a los Estados Unidos fracturando la estructura de las mismas, en tal caso dejando a las mujeres como jefas encargadas de las actividades en el trabajo agrícola, muchas veces sin pago.

Por otro lado, el envejecimiento de la población en las últimas décadas -donde el número de mujeres es mayor- ha traído consecuencias en el sector rural, pues al no tener la posibilidad de acceder a seguridad social y no contar con un programa consecuente y suficiente de relevo generacional se hacen más dependientes de recursos externos, remesas y subsidios de programas públicos.

A fines del siglo XX, México ha hecho reformas en materia económica que siguen la línea del libre mercado, a su vez que los gobiernos han abandonado paulatinamente su regulación y protección de la economía con fines de fomentar la competencia. Según el consenso de Washington a través de las instituciones financieras internacionales propone emprender reformas estructurales que permitan superar prácticas corruptas y burocráticas para la eficiencia económica, de tal forma que entre otras razones ayude a afrontar la crisis de la deuda externa. Es así como se van configurando los escenarios propicios para la creación de nuevas generaciones de sectores enriquecidos a costa de una cada vez más empobrecida clase trabajadora, tanto rural como urbana. Pero, ¿Cómo es que se configura este proceso de descomposición social y marginalidad política y económica? una de las razones está en las reformas estructurales que se han venido imponiendo por las clases dominantes encumbradas en el sistema político neoliberal, profundizando la brecha entre países capitalistas centrales, dependientes y subdesarrollados. Por otro lado, el modelo de desarrollo extractivista como patrón de desarrollo económico, despoja los bienes y saberes de los campesinos, es decir, el despojo y saqueo de recursos naturales como prácticas del sistema neocolonial donde la economía depende de la exportación de los recursos naturales sin procesamiento, más que de la exportación de manufacturas, dejando a los países neocolonizados en situación de dependencia. Por lo cual, el rasgo distintivo es la división internacional del trabajo, entre países "ricos" y países "pobres", convirtiéndose en una forma de orden del sistema capitalista mundial.

## **ALGUNOS ANTECEDENTES POLÍTICO-ECONÓMICOS**

Es en la segunda mitad del siglo XX cuando podemos ubicar en América Latina diferentes movimientos sociales de lucha y emancipación bajo un clima de alianzas políticas entre diferentes sectores.

Las burguesías nacionales aliadas con los militares y la iglesia, eran parte del grupo de poder que gobernaba en favor del intervencionismo latinoamericano encabezado por los Estados Unidos, que de esta manera configuraba un nuevo orden imperialista. Los planes estadounidenses de los años de la posguerra eran claros, la ambición de dominio y liderazgo en el subcontinente americano. Dicho liderazgo neo imperialista no solo contemplaba el área económico y político, es ya bastante analizado y reconocido por las ciencias sociales que el factor cultural influyó considerablemente en los pueblos latinos. Es entonces que movimientos sociales de liberación nacional se irán gestando al calor de políticas imperialistas, ya sea por introducción de gobiernos militares, por saqueo de recursos primarios o por imposiciones ideológicas y culturales instrumentadas desde instituciones educativas o mediáticas.

La revolución cubana es ejemplo clave en la historia de los movimientos revolucionarios en América Latina. Dicho movimiento, corolario de esa lucha y subsecuente rompimiento con el intervencionismo neocolonial estadounidense sofocaba a la sociedad cubana, despojándola de toda soberanía como pueblo, subestimando su capacidad de conducirse económica y políticamente sin ninguna clase de intromisiones de otras naciones. Basta señalar, su política en materia de educación como garantía de justicia social en la República de Cuba después de la revolución. Me quiero referir al acontecimiento revolucionario cubano como punto esencial de los movimientos de liberación nacional acaecidos en los diferentes países latinoamericanos para reivindicarse y liberarse del yugo político-militar burgués. La educación cubana como base político-ideológica del pueblo cubano “tiene el propósito de formar un hombre libre y culto, apto para vivir y participar activa y conscientemente en la edificación del socialismo y el comunismo”. (Soler, 2011, p. 215) De esta manera es como garantiza el derecho a la educación gratuita para todos. “Se sostiene y lleva a la práctica la conveniencia de articular la planificación de la educación con la del desarrollo socioeconómico del país. En el caso de las zonas campesinas esta articulación resulta aún más imperiosa” (Ibíd, p. 215).

## EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO



Maestros y alumnos de origen mixe de la escuela rural federal de Santa María Ochtepec, en Totontepec Villa de Morelos / ca. 1940; Fuente: Archivo Histórico de la SEP.

Ahora bien, en América Latina han sucedido movimientos sociales importantes de luchas antisistémicas. Como por ejemplo; el movimiento mexicano neo-zapatista, el movimiento de

los Sin Tierra en Brasil con bases esencialmente campesinas, el de los piqueteros argentinos, el movimiento indígena boliviano y el movimiento indígena del CONAIE en el Ecuador<sup>4</sup>. Me refiero a estos movimientos no por su capacidad de derrocar gobiernos, de dominar países o hacer caer regímenes de partidos. Es por el impacto social y de conciencia que en las clases vulnerables hace surgir para cuestionar -por ejemplo- las razones de la desigualdad social.

En el caso del movimiento de liberación nacional surgido de los grupos de izquierda de los años 70 en México, que da paso al movimiento ya mencionado neo-zapatista indígena, se advierte una clara lucha no solo local, sino nacional. Al mismo tiempo su importante propuesta educativa para las comunidades en la región de los Altos en Chiapas, en la cual se distinguen pedagogías alternativas, inspiradas en principios filosóficos y modos de organización propios, refuerzan el tejido comunitario, en la medida en que el proyecto político nacional conlleve transformaciones sociales, culturales y políticas. Todo ello con la intención de revitalizar los saberes y formas de organización. Entonces la escuela representa un espacio de lucha, de resistencia étnica de reapropiación y reinención (Bonfil en Baronnet, 2011, p. 209).

Es en este sentido que queremos señalar las convergencias entre la propuesta educativa zapatista y algunos proyectos educativos gestados en diferentes estados y comunidades de México con enfoque popular, autogestivo y comunitario. Es el caso de la escuela primaria “el porvenir” ubicada en Xochistlahuaca, en la costa chica de Guerrero, que privilegia las lenguas originarias habladas en la zona, como son, el amuzgo y el mixteco, pues se busca la valoración de la identidad, la cultura y la lengua propiamente. La importancia de este tipo de acciones educativas va más allá del “rescate” o valorización de la lengua, es una forma de resistencia ante la aculturalización y prejuicios que se tienen de las lenguas autóctonas, derivando juicios de inferioridad y resistencia en los hablantes. Como lo dice el sociólogo Baronnet: “lo más grave es que los gobiernos han utilizado los sistemas educativos como formas de penetración y devaluación de las culturas y, en muchos casos como instrumentos de control político” (2011, p. 210).

El caso del proyecto Cruz Raramuri de una escuela secundaria técnica en la Taraumara que busca:

Responder a sus demandas mediante la oportunidad de una educación escolar con sentido y utilidad que desarrolle las capacidades del individuo desde su propia identidad, que fortalezca el desarrollo autónomo de su comunidad, hacia la propia idea de vivir bien (CGIB, 2006, p. 83).

Aquí destacamos la cuestión del desarrollo de las capacidades del individuo desde su propia identidad, por la razón, de que es importante que desde la propia identidad se eduque para comprender mejor las dinámicas y procesos culturales de los pueblos y que de alguna forma se construyan bases identitarias con valores emanados del propio tejido social comunitario del que forma parte, y por lo tanto posibiliten el desarrollo autónomo de la comunidad.

---

4 Estos movimientos son considerados por el economista Aguirre Rojas como movimientos antisistémicos “porque se plantean de manera consciente y explícita eliminar de manera radical al sistema social capitalista hoy imperante, para sustituirlo por otro sistema social nuevo y completamente diferente” (Rojas, 200, p. 34).

Otro ejemplo es el del proyecto educativo wixárika: Tautsi Maxakwaxi en la sierra huichola en donde:

la escuela pretende dar formación a los jóvenes wixaritari como sujetos activos de su realidad; promover en ellos la problematización e indagación de su vida y realidad, proporcionándoles elementos que les permita conocer mejor sus condiciones de vida y el medio en que se desarrollan[...] promover una relación de compromiso mediante acciones de vinculación con los problemas comunitarios[...] se pretende que le pueblo wixarika tenga una escuela propia y autónoma para responder las necesidades de la región y su desarrollo (Ibíd, p. 107).

En esta propuesta podemos encontrar elementos de una educación con perspectivas de desarrollo más claros, o al menos así es como ellos piensan que es el camino por el cual se tiene que transitar para lograr desde su identidad wixárika rescatar y recrear sus formas particulares de vida.

## UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN RURAL (EL CASO DEL CESDER)

Revisemos ahora el proyecto educativo del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER). La licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural.

Una de las líneas principales del CESDER ha sido construir modelos alternativos de formación de recursos humanos que resulten en una educación de calidad como factor de desarrollo [...] El CESDER siempre ha trabajado en el diseño y la aplicación de estrategias educativas innovadoras, a través de las cuales busca desarrollar modelos adecuados a las condiciones de la vida regional, con la idea de responder a las necesidades y expectativas de los jóvenes, de sus familias y de las comunidades (ibíd., p. 110).

Este Centro de estudios se ubica en la Sierra Norte del Estado de Puebla, México. (SNP) Es una iniciativa de un grupo de profesores preocupados por la compleja problemática de la educación en el campo, cuyo actor principal recae en la figura del Maestro Gabriel E: Salom F. Él se desempeñó como supervisor de las telesecundarias de la zona. La historia del CESDER comienza con la creación de una telesecundaria en la zona indígena de San Miguel Tzinacapan, donde el Maestro Salom al percatarse que el modelo de la telesecundaria tradicional no respondía a las necesidades de los jóvenes estudiantes de origen campesino, comenzó a trabajar un modelo alternativo de educación con la finalidad de lograr algo realmente significativo en la enseñanza. Modelo que si bien comenzó con el nivel básico, gracias a sus resultados -desde su propio punto de vista- positivos se replicó al nivel medio superior y superior en la comunidad de Yahuitlalpan Puebla, esto, con maestros formados

desde el CESDER bajo la misma línea de trabajo (educación para el desarrollo rural).

Tal iniciativa de trabajo, ahora es parte de una organización no gubernamental que desde 1982 impulsa desde la SNP una serie de proyectos y programas de trabajo, estructurados actualmente en un plan indicativo de desarrollo regional. Estas acciones son parte de un proyecto que sigue vigente después de casi 34 años en la (SNP) y en diferentes espacios educativos al interior del país. (Chihuahua, Jalisco, Oaxaca, Chiapas, etc.).

## UNA EXPERIENCIA PERSONAL

Mi acercamiento a esta investigación fue a través del trabajo etnográfico. De tal forma que la recolección de datos fue documental y empírica. Con libreta en mano hice contacto con informantes del CESDER en Zautla, (sede actual de la Licenciatura en Desarrollo Rural) Recabé información de primera mano que me aportaron datos importantes con respecto al origen y evolución del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Este primer contacto en conjunto con el Dr. Saúl Velasco Cruz, y el Lic. Yodi Sánchez Pérez<sup>5</sup> me permitió conocer de primera mano a los alumnos y docentes del centro de estudios, el trabajo fue enriquecedor, por el hecho de obtener información bajo el método de la investigación participante, asistiendo a los talleres y actividades de los encuentros pedagógicos. La región está ubicada en las postrimerías de la Sierra Madre Oriental, en la parte que corresponde a la Sierra Norte de Puebla. Su área está delimitada por la integración geográfica de dos municipios: Zautla e Ixtacaxtitlan, del mismo estado, y sus límites son aproximadamente los propios de la división territorial municipal. (Salom, 1995, p. 15). La región tiene una superficie de 889.15 km<sup>2</sup> que corresponden al 2.6 por ciento de la superficie total del Estado de Puebla. Esta zona colinda, al norte, con los municipios de Aquixtla, Tetela de Ocampo, Xochitlan, Zacapoaxtla y Zaragoza; Al sur, con el municipio de Libres y con el Estado de Tlaxcala; Al oriente con los municipios de Tlatlauqui y Cuyuaco, y al poniente con Chignahuapan y con el Estado de Tlaxcala.

Fue por San Miguel Tenextlatiloyan (San Miguel de las Ollas) localidad contigua a la cabecera municipal de Zautla que accedimos por un relieve montañoso y pedregoso, rodeados de sierras de alturas disimiles, se entreveían una gran cantidad de cerros rodeando al valle de Zautla, a éste lo rodea una altiplanicie contigua al río Apulco. La zona es boscosa, de altos pinos y encinos, sin embargo, se apreciaba en nuestro recorrido extensiones donde la deforestación ha dejado solo pequeños arbustos aislados. Después de aproximadamente 45 minutos de recorrido en automóvil, llegamos al Rancho Capolihtic (corazón de los capulines) encerrado de montes, a las orillas del municipio indígena de Zautla; ahí se encontraba el CESDER, que funciona también como escuela albergue.

Nos recibe amablemente el profesor Marco Comunidad<sup>6</sup> y con una taza de café comenzamos a charlar acerca de los múltiples proyectos del Centro de investigación. Se

5 Dr. Saúl Velasco Cruz. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Yodi Sánchez Pérez. Licenciado en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

6 Marco Antonio Comunidad Aguilar, investigador interno de la institución, es Director del Centro de Formación y Capacitación. Alfarero y miembro activo de la Asociación PRODES A.C.

abordaron temas relacionados con el origen del proyecto educativo, en segundo lugar, proseguimos con la pregunta; ¿cómo se autodefine la institución?

Lo más importante es el desarrollo de la comunidad, la vida y las relaciones comunitarias, su organización para la buena vida. En eso coincide el CESDER con las comunidades, con otras formas de ver el mundo, es decir; con proyectos colectivos de felicidad [...] Entrevista a Marco Antonio Comunidad (mayo 2015, Zautla, Puebla).

Observamos durante nuestra estancia en el albergue, y principalmente en los recorridos vespertinos por las calles del pueblo y la charla con la gente oriunda del lugar, que existe un grado de pobreza importante, generada por la escasez de trabajo, además de los procesos de descampesinización y desplazamiento de la población de Zautla a las ciudades, derivados del bajo potencial productivo de los ecosistemas, resultando en deterioro de la calidad de vida.

Estos tres tipos de especificidades explican la situación de las zonas de extrema pobreza, datos que nos darán suficientes elementos para nuestro análisis:

Los procesos acelerados de disolución y diversificación de las relaciones de los campesinos con la naturaleza.

La existencia de una relación con los mercados, caracterizada por la débil concurrencia de los campesinos como productores y por las condiciones exacerbadas de explotación y opresión

El progresivo deterioro de la calidad de vida, que coloca al grupo social en condiciones infrahumanas, lo cual compromete la existencia misma del grupo y del sujeto social.

Siguiendo a Pieck; la educación comunitaria, tiene como objeto, el desarrollo comunitario, es decir se persigue generar factores de cambio a problemas derivados de políticas educativas al margen de proyectos educativos incluyentes y más horizontales (1995). Sin duda estas propuestas no oficiales o informales se enfrentan a obstáculos no menores ante un Estado hegemónico de tinte empresarial. Me refiero a la tradición epistémica que envuelve todo el espectro del conocimiento occidental y por ende educativo de estos Estados de estirpe liberal.

En esta tesitura y ligando los procesos modernizadores de los Estados liberales -de cualquier forma, que se le quiera llamar a estos procesos; conocimiento científico, progreso, democratización, desarrollo económico etc.- con las propuestas educativas oficiales del siglo XXI, responden a políticas de economías de mercado en contrasentido a la clase trabajadora urbana, del sector rural y originario. En la Sierra Norte de Puebla existen sin duda problemas territoriales y de empobrecimiento derivado de estos procesos modernizadores ya mencionados líneas arriba. Como respuesta existen propuestas alternativas de desarrollo como el proyecto socio-educativo del CESDER, que si bien al parecer ofrece herramientas técnico-metodológicas para procesos de cambio socio-económico y cultural, éste tendrá que ser objeto de estudio para una investigación más amplia y detallada en posteriores trabajos de investigación respecto al tema. Aquí solamente nos queda dar a manera de

conclusión una breve reflexión sobre lo que implica la Educación Alternativa y los procesos de marginación social derivados de, -como ya se reiteró a lo largo de este trabajo-, políticas neoliberales a escala mundial.

## CONCLUSIONES

La educación Rural en América Latina tuvo por objeto atender a un sector de la sociedad con necesidades particulares. Sin embargo, con el paso del tiempo el enfoque y posturas de este tipo de educación ha adoptado nuevas formas, que tiene que ver con la nueva ruralidad y necesidades que han surgido en esta etapa global del siglo XXI.

La educación Rural, que dicho sea verdad, se ha venido ajustando de acuerdo a los diferentes desafíos que implica el mundo complejo, en su más amplia acepción propone resguardar valores y conocimientos que posibiliten la convivencia con otros sectores de la sociedad. Es en ese sentido que queremos subrayar que este proceso ha orillado a estas escuelas a tomar otras alternativas y dimensiones, ya sea como Educación Popular o Comunitaria. Estas nuevas dimensiones educativas han impulsado principios emancipatorios con tintes comunitarios, étnicos e incluyentes, además de impulsar lazos entre culturas ancestrales y modernas.

En conjunto, la educación rural en Latinoamérica de enfoque popular o comunitario es una alternativa para el campesinado donde el grueso de la población vive en un estado de vulnerabilidad social, consecuencia de desajustes estructurales que crean desigualdades e injusticias. Por una parte, la adopción del enfoque educativo-popular pretende poner al servicio de la población herramientas pedagógicas para su liberación. Inspirado por el Movimiento de Cultura Popular liderado por Paulo Freire en Brasil a comienzos de los sesenta del siglo XX, (Torres, 2013) esta propuesta educativa se dirige a la construcción de sujetos políticos y sociales para su reivindicación e identidad, que además buscan constituir redes de solidaridad con propósitos específicos que fortalezcan acciones y movimientos de tipo social.

Por otro lado, la educación comunitaria tiene por objetivo responder a la vida campesina en contextos indígenas y no indígenas. Señalábamos líneas arriba que una de las consecuencias de esta etapa global, donde las economías de los países llamados subdesarrollados se ven afectadas por la imposición de políticas de mercado neoliberales, aqueja a la vida comunitaria y a millones de seres humanos en contextos rurales y urbanos. Es por ello que la educación tendrá un papel relevante para la defensa de modos de vida, donde lo rural adopta formas de organización y saberes específicos. Es decir, en esta nueva etapa civilizatoria, donde las tecnologías rompen con paradigmas de producción, dejando en la miseria a miles de trabajadores, surgen al mismo tiempo nuevos actores sociales con nuevas formas de organización y contrapropuestas al actual modelo de relaciones de producción.

De tal manera que la educación popular, comunitaria o alternativa, -como quiera que se le quiera llamar- tendrá que apuntar a velar por los intereses y valores de las comunidades. Porque solo en manos de nuevas generaciones con propuestas que pongan al centro a la humanidad y con una educación que ponga a la dignidad como eje principal de los pueblos

será una educación liberadora, para el hombre-sujeto y no para el hombre-objeto.

## REFERENCIAS

- Aguirre, C. (2013). Raíces, Orígenes e inicios del neozapatismo mexicano, en Revista Contrahistorias. núm. 20. México: La otra mirada de Clío.
- Argueta, A. (2011). Saberes colectivos y Diálogo de saberes en México. México: UNAM.
- Baronnet, B. (2011). Luchas muy otras: Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. México: UAM.
- Berlanga, B. (2013). ¿Volver al sujeto? once ideas para pensar la educación popular, en Revista La Piragua núm.38. Perú: CEAAL.
- CGEIB. (2004). Experiencias innovadoras en educación intercultural. México: SEP.
- Civera, A. (2011). Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano. México: El Colegio Mexiquense.
- Durkheim, E. (2009). Educación y sociología. México: E. popular.
- Gonzalbo, P. (2000). Educación rural e indígena en Iberoamérica. México: El Colegio de México.
- Huerta, M. (2008). De la Z a la A. México: Cesder Prodes A.C.
- Pieck, E. (1996). Función Social y Significado de la Educación Comunitaria. México: El Colegio Mexiquense.
- Soler, M. (2014). Educación, resistencia y esperanza. Buenos Aires: CLACSO.
- Sotelo, A. (2005). América Latina: de crisis y paradigmas. México: Plaza y Valdés.
- Torres, A. (2013). La Educación Popular Latinoamericana: Contextos y Desafíos Actuales. Colombia: Pueblos.

## Percepción de igualdad de género en la formación de universitarios del área de la salud

Perception of gender equality in the training of university students in the health area

**DR. VÍCTOR ALEXANDER QUINTANA LÓPEZ**

Universidad Autónoma de Baja California, California , México ([vquintana@uabc.edu.mx](mailto:vquintana@uabc.edu.mx))  
(<https://orcid.org/0000-0002-5778-1093>)

**DRA. CECILIA IVONNE BOJÓRQUEZ DÍAZ**

Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora , México ([cecilia.bojorquez@itson.edu.mx](mailto:cecilia.bojorquez@itson.edu.mx)) (<https://orcid.org/0000-0003-0237-5079>)

**DRA. KARINA DE JESÚS DÍAZ LÓPEZ**

Universidad Autónoma de Baja California, California, México ([diaz.karina52@uabc.edu.mx](mailto:diaz.karina52@uabc.edu.mx))  
(<https://orcid.org/0000-0001-6045-2242>)

**DRA. MARÍA ESTHER MEJÍA LEÓN**

Universidad Autónoma de Baja California, California, México ([esther.mejia86@uabc.edu.mx](mailto:esther.mejia86@uabc.edu.mx))  
(<https://orcid.org/0000-0003-3387-4858>)

### RESUMEN

Incluir la perspectiva de género en el currículo educativo de universidades de México es una prioridad apremiante para una sociedad con hombres y mujeres con iguales oportunidades. El objetivo fue analizar la percepción en estudiantes universitarios del área de la salud respecto a perspectiva de género en sus programas educativos. Se realizó un estudio descriptivo-transversal utilizando la escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG) en 99 (70,8% mujeres y 29,2% hombres) estudiantes de medicina, nutrición, odontología y posgrado en el área de la salud. El 93,4% mencionó no haber cursado una asignatura sobre género o igualdad de género durante su formación universitaria. En una escala del uno al diez los estudiantes otorgan una calificación de 9,4 a la importancia de la formación para la igualdad de género. Se obtuvo una media de 4,35 del máximo a obtener que era 6 respecto a la percepción que tienen sobre la sensibilidad institucional a la aplicación de la política de igualdad de género en su facultad de adscripción. Al comparar entre los distintos programas educativos respecto a la subescala de sensibilidad institucional a la aplicación de la política de igualdad de género en los centros. Los estudiantes de odontología, a diferencia de los de medicina, perciben que su programa educativo promueve la aplicación de la política de igualdad de género en su currículo ( $p=0.03$ ). Es importante promover

la aplicación de igualdad de género en los programas educativos de los centros educativos para disminuir las desigualdades entre hombres y mujeres.

#### ABSTRACT

Including the gender perspective in the educational curriculum of Mexican universities is an urgent priority for a society with men and women with equal opportunities. The objective was to analyze the perception of university students of health area regarding the gender perspective in their educational programs. A descriptive-cross-sectional study was carried out using the Sensitive Evaluation of Training in Gender Equality (ESFIG) scale in 99 (70.8% women and 29.2% men) medicine, nutrition, dentistry, and postgraduate in health area. 93.4% mentioned not having taken a subject on gender or gender equality during their university education. On a scale of one to ten, the students give a rating of 9.4 to the importance of training for gender equality. An average of 4.35 was obtained from the maximum to obtain, which was 6 regarding the perception they have about the institutional sensitivity to the application of the gender equality policy in their faculty of affiliation. When comparing between the different educational programs regarding the subscale of institutional sensitivity to the application of the gender equality policy in the centers, dentistry students, unlike medicine perceive that their educational program promotes the application of gender equality policy in their curriculum ( $p=0.03$ ). It is important to promote the application of gender equality in the educational programs of educational centers to reduce inequalities between men and women.

#### PALABRAS CLAVE/KEYWORDS

perspectiva género, estereotipos, diversidad, equidad, roles género, transversalidad./gender perspective, stereotypes, diversity, equity, gender roles, transversality.

## INTRODUCCIÓN

Cuando se hace referencia a la perspectiva de género, inmediatamente salta a la luz el tema de las desigualdades, estas tienen que ver respecto a los derechos y obligaciones que culturalmente se han asignado a hombres y mujeres. Las desigualdades se pueden ver en el hogar, en el ambiente laboral, social, político y en la economía (Ingaramaro, 2013). A pesar que en México se ha trabajado de forma intensa durante las últimas décadas en el tema de perspectiva de género, la realidad es que aún persisten los estereotipos, roles y prejuicios que mantienen en desventaja a las mujeres. Lo anterior impacta de manera negativa en las posibilidades de desarrollo en todos los ámbitos de las personas del sexo femenino (Rodríguez, et al., 2016).

Nadie pone en tela de juicio que en México se ha avanzado de manera significativa en la búsqueda de que hombres y mujeres tengan las mismas condiciones de igualdad. Sin embargo, sigue predominando una cultura machista discriminatoria que pone en desventaja, inequidad y exclusión a las mujeres. Se requiere que todos los actores responsables de promover y lograr la igualdad de género en el país se comprometan con lograr verdaderos cambios para tener un desarrollo social más completo (Moctezuma-Navarro, et al., 2014).

## ANTECEDENTES

Los centros educativos suelen ser ámbitos de actuaciones en los cuales se busque que haya un equilibrio entre hombres y mujeres, respecto a los roles que hombres y mujeres deben desempeñar en la sociedad. Es en estos centros en los que se deben implementar medidas y actuaciones que lleven a una verdadera igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Perales, 2012). Desde los años setenta se ha hecho un esfuerzo importante para que la perspectiva de género sea tomada en cuenta en el contexto educativo de México. El camino ha sido complicado, pero por primera vez se incluyó la perspectiva de género en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y en el Programa Sectorial de Educación Pública 2013-2018. Las personas que conforman las comunidades académicas, han trabajado arduamente por la preocupación que les causa la inequidad de género en el currículo de los programas educativos de las universidades (Camarena-Adame & Saavedra-García, 2018).

En las universidades de México se requiere que todos los actores reconozcan las desigualdades que existen entre hombres y mujeres en los organigramas, y en general, en la participación de todas las actividades importantes del centro educativo. A medida que ha avanzado el tiempo, en más centros educativos del país se han establecido unidades de género para fomentar actividades encaminadas a lograr la igualdad entre hombres y mujeres, así como para ayudar a resolver situaciones relacionadas con la perspectiva de género. Sin embargo, las actividades de estas unidades muchas veces no se realizan de la forma esperada porque tienen serias restricciones por parte de algunas autoridades. Se requiere para poder lograr una igualdad de género que las universidades reconozcan en qué áreas de las universidades están en desventaja las mujeres y tomar medidas pertinentes para lograr así un desempeño equitativo entre los dos sexos (Cerna, et al., 2017).

Incluir la perspectiva de género en los programas educativos de las universidades no es una tarea sencilla. Requiere en primera instancia que los centros educativos reconozcan que algunos contenidos temáticos del currículo universitario posicionan a las mujeres en una posición de subordinación y desventaja. Lo anterior por la cultura patriarcal que aún predomina en la sociedad y que de alguna manera rige el sistema educativo de muchos países (Jiménez, 2015). Lograr la igualdad entre ambos sexos y que los valores de las mujeres sean respetados por los hombres, no es una tarea exclusiva de las universidades. Se requiere que desde la educación básica los docentes asuman un papel activo en la formación de los estudiantes. Son muchas las causas de las problemáticas de género y son exclusivas de un solo nivel económico o social. Los docentes tienen un papel importante en la educación de género porque ellos pueden lograr en las aulas de clases un cambio cultural positivo que permita sociedades más equitativas (Jiménez-Quenguan, et al., 2020).

Las universidades de la mayoría de los países tienen actualmente un compromiso importante en la educación con perspectiva de género, sin embargo, pese al gran esfuerzo que se ha hecho, faltan muchos aspectos importantes de lograr. Probablemente se requiera que las universidades se transformen implementando un modelo pedagógico diferente que permita realmente destruir las desigualdades entre mujeres y hombres. Las universidades necesitan cambiar las formas de ser, de pensar y de actuar de todos los actores de las instituciones de educación superior, ello se logra eliminando el currículo oculto de género (Durán, 2022). En un estudio realizado en el Estado de Hidalgo en México se encontró que desde el año 2010 hay un porcentaje mayor de mujeres matriculadas en la universidad, sin embargo, este porcentaje sigue siendo inferior con el de los hombres. Otro de los hallazgos es que las mujeres siguen inscritas en programas educativos orientados al cuidado, educación y bienestar de otros, carreras que son consideradas típicamente femeninas (Castillo & Reyes, 2022).

En el área de la salud, cada vez hay más mujeres que estudian la carrera de medicina y que ejercen su profesión en el ámbito laboral. Se ha visto que las mujeres que desempeñan esta profesión están más satisfechas con el desarrollo personal que logran a diferencia de los hombres, sin embargo, se encuentran insatisfechas por la falta de igualdad de oportunidades para ocupar puestos de mayor responsabilidad y de toma de decisiones. Dichos puestos siguen reservados para hombres, mientras que a ellas se les ubica en roles de cuidadoras (González-Baltazar, et al., 2015). Actualmente cada vez más estudiantes y docentes se interesan por los temas relacionados con las cuestiones de género. Esto debe ser una pauta que las instituciones educativas aprovechen para capacitar a estudiantes y docentes en estos temas y lograr así una transformación en la sociedad para que sea más tolerante e igualitaria (Canosa-Domínguez, et al., 2020).

Algunas Instituciones de Educación Superior consideran que tener un comité de perspectiva de género o estudiantes y docentes haciendo investigaciones relacionadas con perspectivas de género les permite erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres. Se logra una verdadera igualdad de género cuando en la vida cotidiana existe en las aulas de clases una tendencia al equilibrio, tolerancia y respeto entre ambos sexos. Disminuir la discriminación a la mujer no es una tarea sencilla, las sociedades actuales siguen siendo predominantemente patriarcales, por lo que se requiere un trabajo de fondo sobre las estructuras y relaciones jerárquicas en las que la mujer pueda tener las mismas oportunidades que un hombre (Aragón-Macías, et al., 2020).

## OBJETIVO

Analizar la percepción que universitarios del área de la salud tienen respecto a la igualdad de género durante la formación académica.

## METODOLOGÍA

El diseño de la investigación es no experimental, con enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo – transversal. Participaron en total 99 estudiantes del área de la salud, de facultades de medicina y odontología de una universidad pública del norte de México de los siguientes programas educativos: nutrición, odontología y medicina. La media de edad de los participantes fue de 21.5 años. Los estudiantes universitarios fueron invitados a participar por los autores de este artículo.

## INSTRUMENTO

Se utilizó la escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad del Género (ESFIG) (Miralles-Cardona, 2020). La ESFIG cuenta con 16 reactivos que se clasifican en tres subescalas con cinco, siete y cuatro reactivos, que miden sensibilidad institucional a la aplicación de la política de igualdad de género en los centros, incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio y la consciencia de desigualdades vinculadas al género en los procesos instructivos. La puntuación mínima a obtener en cada reactivo es de 1 y la máxima de 6.

Procedimiento: Durante dos meses los autores de este artículo invitaron a estudiantes universitarios a responder el instrumento, mismo que fue cargado en un enlace de Google Forms. Para poder responder el instrumento, se solicitó a cada uno de los estudiantes dar su consentimiento informado.

Se realizó estadística descriptiva de los datos para determinar media y desviaciones estándar para cada ítem evaluado y pruebas de t para muestras independientes para comparar las posibles diferencias para cada subescala en relación al sexo de los participantes. Adicionalmente, se llevaron a cabo análisis de varianza (ANOVA) y pruebas de comparación de medias de Tukey para determinar diferencias de percepción de acuerdo a la licenciatura de origen de los participantes. Se consideraron valores de p menores de 0.05 como significativos. Se utilizó el paquete estadístico STATA versión 12.

## RESULTADOS

Las características de los participantes se observan en la Tabla 1. El 70,8% de los participantes fueron mujeres (n=70), mientras que 29 participantes fueron hombres, lo que representó un 29%. En cuanto a la edad promedio, se encontró que fue de  $21,5 \pm 4,12$ . Los programas de estudios evaluados fueron: 38,4% licenciatura en nutrición, 19,1% medicina, 33,4% odontología y 9,1% posgrado en área de la salud. Respecto a la ocupación, se encontró que el 67,6% (n=67) solo se dedicaban a estudiar y 32 participantes estudiaban y trabajaban. Cuando se les preguntó sobre si su plan de estudios requería cursar de forma obligatoria alguna asignatura relacionada con los estudios de género se encontró que solo el 13%

mencionó que sí mientras que el 86% no era obligatorio cursar alguna asignatura relacionada con estudios de género. Respecto a si en su plan de estudios había alguna materia optativa sobre género/igualdad de género, se encontró que solo 20% mencionaron que sí y 79% que no. Así mismo, se les cuestionó sobre si en algún momento habían cursado alguna asignatura sobre género/igualdad de género y se observó que solo 6,06% participantes mencionaron que sí y 93,9% que no había cursado ninguna asignatura sobre ello. Finalmente, al preguntar sobre la importancia que le otorgaba a la formación para igualdad de género en una escala del 1 al 10, donde 1 se consideró como mínimo y 10 como máximo, el promedio fue de 9,4  $\pm$  1,31.

<b>Tabla 1: Descripción general de los participantes del estudio</b>	
<b>Características</b>	<b>(n=99)</b>
Sexo (%. n)	
Mujer	70,8% (70)
Hombre	29,2% (29)
Edad de los participantes (M $\pm$ DE)	21,5 $\pm$ 4,12
Programa de estudios (%. n)	
Nutrición	38,4% (38)
Medicina	19,1% (19)
Odontología	33,4% (33)
Posgrado en área de la salud	9,1% (9)
Ocupación (%. n)	
Estudio	67,6% (67)
Estudio y trabajo	32,4% (32)
Tu plan de estudios, ¿requiere cursar de forma obligatoria alguna asignatura relacionada con los estudios de género? (%. n)	
Sí	13,13% (13)
No	86,87% (86)
¿Existe en tu plan de estudios alguna asignatura optativa sobre género/igualdad de género? (%. n)	
si	20,20% (20)
no	79,8% (79)
Has cursado alguna asignatura sobre género/igualdad de género durante tu formación universitaria? (%. n)	
Sí	6,06% (6)
No	93,94% (93)
Utilizando una escala de diez puntos siendo 1(mínima) y 10 (máxima), indica qué importancia otorgas a la formación para la igualdad de género (M $\pm$ DE)	9,4 $\pm$ 1,31
<b>M: Media, DE: Desviación Estándar.</b>	

En la Tabla 2, se presentan los resultados del análisis de las subescalas de la EFIG. En la subescala de sensibilidad institucional a la aplicación de la política de igualdad de género en los centros se encontró lo siguiente: respecto a si su facultad ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género la media de puntaje fue de  $4,35 \pm 1,03$ . Al cuestionar sobre si el género recibe atención suficiente en las asignaturas se obtuvo una media de  $3,78 \pm 1,35$ . Por otro lado, la media obtenida sobre si su facultad aplica la normativa sobre igualdad fue de  $4,47 \pm 0,97$ . En cuanto a si el plan desarrolla la competencia para educar en igualdad de género la media fue de  $3,40 \pm 1,44$ . Por último, respecto a si el profesorado está suficientemente sensibilizado la media fue de  $3,73 \pm 1,36$ .

En cuanto a la subescala sobre incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio se observó una media de  $4,92 \pm 0,77$ . Específicamente sobre género integrado en la docencia con carácter obligatorio la media fue de  $4,61 \pm 1,15$ . Sobre si existe al menos una asignatura sobre igualdad en el plan la media fue de  $4,69 \pm 1,18$ . Para mayor atención a la diversidad de identidades sexuales y sobre si todas las asignaturas impartidas con perspectiva de género la media fue de  $4,73 \pm 1,18$  y  $4,35 \pm 1,29$  respectivamente. En el aspecto sobre perspectiva de género esencial para combatir el sexismo la media fue de  $5,46 \pm 0,73$  y para género igual de importante que otras diferencias la media fue de  $5,20 \pm 0,83$ . Por último, en esta subescala la media para formación condición necesaria para educar en igualdad de género fue de  $5,41 \pm 0,84$ .

En la subescala de desigualdades vinculadas al género en los procesos instructivos se encontró una media de  $3,03 \pm 1,23$ . Sobre si los logros de las estudiantes se minimizan la media fue de  $2,90 \pm 1,46$  y si los estudiantes reciben más atención que las estudiantes fue de  $2,62 \pm 1,32$ . Finalmente, en cuanto a las expectativas más altas de las alumnas que de los alumnos y sobre los logros de las estudiantes se atribuyen al esfuerzo el promedio fue de  $2,96 \pm 1,51$  y  $3,66 \pm 1,61$  respectivamente.

<b>Tabla 2: Análisis de las subescalas de la escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (EFIG)</b>	
<b>Subescalas</b>	<b>(n=99) M <math>\pm</math> DE</b>
Sensibilidad institucional a la aplicación de la política de igualdad de género en los centros	4,35 $\pm$ 1,03
1. Mi facultad ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género	4,35 $\pm$ 1,03
8. El género recibe atención suficiente en las asignaturas	3,78 $\pm$ 1,35
2. Mi facultad aplica la normativa sobre igualdad	4,47 $\pm$ 0,97
7. El plan desarrolla la competencia para educar en igualdad de género	3,40 $\pm$ 1,44
12. El profesorado está suficientemente sensibilizado	3,73 $\pm$ 1,36
Incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio	4,92 $\pm$ 0,77
9. Género integrado en la docencia con carácter obligatorio	4,61 $\pm$ 1,15
11. Al menos una asignatura sobre igualdad en el plan	4,69 $\pm$ 1,18
<b>M: Media, DE: Desviación Estándar.</b>	

**Tabla 2: Análisis de las subescalas de la escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG)**

Subescalas	(n=99) M ± DE
6. Mayor atención a la diversidad de identidades sexuales	4,73 ± 1,18
10. Todas las asignaturas impartidas con perspectiva de género	4,35 ± 1,29
4. Perspectiva de género esencial para combatir el sexismo	5,46 ± 0,73
5. Género igual de importante que otras diferencias	5,20 ± 0,83
3. Formación condición necesaria para educar en igualdad de género	5,41 ± 0,84
Conciencia de desigualdades vinculadas al género en los procesos instructivos	3,03 ± 1,23
15. Los logros de las estudiantes se minimizan	2,90 ± 1,46
14. Los estudiantes reciben más atención que las estudiantes	2,62 ± 1,32
13. Expectativas más altas de los alumnos que de las alumnas	2,96 ± 1,51
16. Los logros de las estudiantes se atribuyen al esfuerzo	3,66 ± 1,61
<b>M: Media, DE: Desviación Estándar.</b>	

En la Tabla 3 se presenta la comparación sobre percepción de la aplicación de la perspectiva de género según el sexo asignado al nacer y el programa educativo al que se encuentran inscritos los estudiantes. Se observa que en cuanto a la sensibilidad institucional a la aplicación de la política de igualdad de género en los centros, la media para masculino fue de  $4,00 \pm 0,99$  y  $3,92 \pm 0,88$  para femenino, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo ( $p=0,176$ ). Se encontró una diferencia significativa en cuanto al programa educativo, entre la percepción de los alumnos de Odontología ( $4,03 \pm 1,04$ ) con respecto a los de Medicina ( $3,95 \pm 0,79$ ), sin encontrar diferencias con respecto a los estudiantes de Nutrición ( $4,05 \pm 0,82$ ) y Posgrado en el área de la salud ( $3,15 \pm 0,77$ ). No se observaron diferencias en la subescala de incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio en cuanto al sexo ( $4,71 \pm 1,02$  masculino vs  $5,00 \pm 0,63$  femenino,  $p=0,405$ ). Al analizar si existían diferencias en cuanto al programa educativo en esta misma subescala no se observaron diferencias significativas ( $p=0,470$ ) siendo la media de  $5,04 \pm 0,71$  para nutrición,  $4,80 \pm 0,79$  para odontología,  $4,79 \pm 0,64$  para medicina y  $5,09 \pm 1,17$  para posgrado en ciencias en área de la salud.

Finalmente, en la comparación en la subescala sobre conciencia de desigualdades vinculadas al género en los procesos instructivos no se observaron diferencias en el sexo ( $2,74 \pm 1,25$  y  $2,74 \pm 1,25$  para masculino y femenino respectivamente,  $p=0,284$ ). Así mismo, al analizar las diferencias en cuanto al programa educativo en esta misma subescala se encontró un valor p de 0,107 considerado no estadísticamente significativo. Las medias obtenidas para el programa educativo en esta subescala fueron de:  $3,05 \pm 1,14$  en nutrición,  $2,86 \pm 1,30$  en odontología,  $3,25 \pm 1,25$  en medicina y  $3,11 \pm 1,43$  en posgrado en ciencias en área de la salud.

<b>Tabla 3: Percepción de la aplicación de la perspectiva de género según el sexo asignado al nacer y el programa educativo al que se encuentran inscritos los estudiantes</b>		
<b>Subescalas</b>	<b>(n=99) M ± DE</b>	<b>Valor de p</b>
Sensibilidad institucional a la aplicación de la política de igualdad de género en los centros		
Sexo		0,176
Masculino	4,00 ± 0,99	
Femenino	3,92 ± 0,88	
Programa educativo		0,0315*
Nutrición	4,05 ± 0,82ab	
Odontología	4,03 ± 1,04 b	
Medicina	3,95 ± 0,79 a	
Posgrado en área de la salud	3,15 ± 0,77 ab	
Incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio		
Sexo		0,405
Masculino	4,71 ± 1,02	
Femenino	5,00 ± 0,63	
Programa educativo		0,470
Nutrición	5,04 ± 0,71	
Odontología	4,80 ± 0,79	
Medicina	4,79 ± 0,64	
Posgrado en área de la salud	5,09 ± 1,17	
Conciencia de desigualdades vinculadas al género en los procesos instructivos		
Sexo		0,284
Masculino	2,74 ± 1,25	
Femenino	3,15 ± 1,21	
Programa educativo		0,107
Nutrición	3,05 ± 1,14	
Odontología	2,86 ± 1,30	
Medicina	3,25 ± 1,25	
Posgrado en área de la salud	3,11 ± 1,43	
<b>M: Media, DE: Desviación Estándar. Prueba de T para muestras independientes, ANOVA y Prueba de Tukey, p &lt; 0,05. Literales diferentes indican diferencias significativas.</b>		

## DISCUSIÓN

En los resultados de esta investigación se encontró que, según lo que refieren los estudiantes universitarios, la mayoría de los programas educativos no requieren cursar una asignatura relacionada con igualdad de género. En esta población, la gran mayoría de los universitarios consideran importante la formación para igualdad de género, sin embargo, solamente un 6% ha cursado una asignatura relacionada con la perspectiva de género. Con el paso de los años se ha visto que cada vez más personas están interesadas en los temas de igualdad de género, en este caso de los ámbitos académicos, quizá haga falta dar a conocer a los universitarios las opciones disponibles de asignaturas optativas relacionadas a esta temática y generar más opciones que puedan cursar y/o participar en comités que lleven a cabo actividades con el objetivo de lograr la igualdad entre hombres y mujeres. Se requiere que las universidades de todos los países empiecen a implementar la perspectiva de género, la igualdad y la no discriminación para lograr cambios positivos en sus estudiantes y empleados y lograr con ello una sociedad más inclusiva y respetuosa (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013).

En la mayoría de los programas educativos, son muy pocos los créditos que se dedican a las asignaturas en perspectivas de género, incluso en algunos solamente se abordan de manera aislada todos los temas relacionados con la igualdad de género (Merma-Molina, et al., 2017). En esta investigación los estudiantes perciben que sus planes de estudio no desarrollan de manera importante la competencia para educar a los universitarios en igualdad de género. Los estudiantes consideran que sus docentes no están suficientemente sensibilizados con la perspectiva de género, este aspecto es importante porque entonces pone de manifiesto que no se están promoviendo en el aula de clases las pautas para lograr igualdad entre hombres y mujeres y esto se confirma también cuando hacen referencia a que en las asignaturas no se está prestando atención suficiente al tema de género. Vale la pena resaltar que, en percepción de los estudiantes, la facultad si ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género y aplica la normativa sobre igualdad, pero falta que a través de los docentes en las distintas asignaturas se promueva una verdadera equidad entre ambos sexos.

Abordar los temas de perspectiva de género en las instituciones de educación superior resulta un tema incómodo y muchas veces difícil de tratar, sin embargo, se ha hecho mucho trabajo importante. Como ya se ha comentado en este trabajo, en las universidades existen comités o unidades conformadas por personas con experiencia en perspectiva de género para fomentar con el personal académico, administrativo y de servicio la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, sigue faltando la transversalidad de la perspectiva de género en los currículos (Ordorika, 2015). Los estudiantes que participaron en esta investigación, perciben que dentro de sus facultades se ha trabajado para combatir el sexismo y que se brindan siempre que es posible las condiciones necesarias para educar en igualdad de género. Sin embargo, consideran que falta incorporar la perspectiva de género en los planes de estudio e incluir temas de género en la capacitación que se brinda a los docentes. Por último, refieren que faltan asignaturas sobre igualdad en sus mapas curriculares, a pesar de que como parte de un programa institucional se cuenta con al menos una asignatura optativa sobre equidad de géneros.

En los tiempos que la sociedad vive actualmente, se da prioridad a la formación integral

y multidisciplinaria, lo que es una oportunidad que se debe aprovechar para incluir la perspectiva de género en todas y cada una de las actividades de las Instituciones de Educación Superior. La lucha contra la discriminación solamente se puede lograr si todos los actores involucrados asumen un rol para educar a la población en temas de equidad, respeto y tolerancia (Alegre-Henderson, 2018). En los últimos años la perspectiva de género en la educación médica ha tomado un papel importante, por lo que desde los primeros semestres se sensibiliza en algunas universidades la importancia de la igualdad de género en la atención médica. Lo anterior permite una atención médica con perspectiva de género que esté libre de discriminación (Valenzuela & Cartes, 2019).

Se ha visto que las mujeres docentes a diferencia de los docentes hombres son más propensos a apoyar a todos aquellos estudiantes que tienen alguna condición especial, además, que llevan más a la práctica todos los valores que se les enseña en casa y en el entorno educativo. Se requiere que, desde los primeros años de estudio, en ambos sexos se fomente el deseo de apoyar y respetar a los semejantes, con la finalidad de que sin importar el papel que cada uno desempeñe en la sociedad, sea siempre respetuoso e inclusivo con todas las personas sin importar su condición educativa, social o económica (Novo-Corti, et al., 2014). Basta de estigmatizar los roles de cada género, tanto hombres como mujeres deben tener la misma capacidad para tratar a los otros con respeto, amabilidad y empatía. Este trabajo se puede lograr con el apoyo de los padres en casa, pero también con el trabajo del docente en las aulas de clases.

En los resultados de esta investigación se encontró que algunos estudiantes perciben que no existe igualdad de condiciones entre hombres y mujeres en las reglas impuestas por los docentes en las aulas de clases, así como que se valora más el esfuerzo de los hombres en comparación con el de las mujeres. Las desigualdades en las aulas de clases se pueden erradicar solamente cuando se dejan de lado las ideas que socialmente se han adoptado respecto al papel que el hombre y la mujer debe desempeñar en la sociedad (Jara, 2021).

Los expertos coinciden en que para poder lograr una igualdad de género en la formación educativa se requiere de un nuevo modelo educativo. Este modelo debe partir de la idea que los centros educativos son espacios no solamente para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje, aquí también los estudiantes desarrollan distintas habilidades para relacionarse con sus compañeros, pero también para aprender nuevas actitudes y aprender a convivir en un ambiente de equidad. Dicho modelo debe partir de las diferencias entre hombres y mujeres y dar prioridad a todos aquellos grupos que han sido discriminados a la vez que resalte los aportes de las mujeres en los distintos campos del saber (Durán, 2022).

En los programas educativos de medicina, suele darse al hombre un papel de proveedor de su familia, capaz de revertir en cualquier momento su situación para tener un mejor panorama y una persona que puede soportar el dolor con más facilidad que la mujer. Por su parte, se sitúa a la mujer como aquella persona que tiene un rol de cuidar a todos los que están a su alrededor, como un ser humano que es muy vulnerable a enfermedades tanto física como mentales. Todo esto pone en una clara desventaja a la mujer en comparación con el hombre y requiere ser abordado para erradicar las desigualdades que todo ello pueda ocasionar (Soledad-Salas, 2018). Pese a que los estudiantes de medicina están a cargo de la salud general de la población, muchos de ellos no saben qué organismos pueden atender a mujeres víctimas de violencia de género, así como de los protocolos que estas instituciones siguen para poder ayudar a las víctimas. Cada vez los futuros médicos tienen

más conocimiento sobre todo lo que implica la violencia de género gracias al esfuerzo que hacen las instituciones educativas, así como de toda la información que llega a través de distintos sitios de internet, sin embargo, desconocen cómo actuar en cada uno de los casos, es decir, a quién acudir y cómo solicitar apoyo (Matorras, et al., 2021).

En un estudio realizado en una universidad de Argentina, se encontró que en la facultad de medicina cada vez existen más mujeres desempeñando el papel de docentes, pero sin ocupar a diferencia de los hombres, puestos de mayor jerarquía que poseen un mayor reconocimiento social y salarial. A diferencia de los hombres, las mujeres tienen solamente puestos interinos y ocupan puestos que tienen una mayor demanda que los de los hombres (Marconi, et al., 2020). Esto indica que falta mucho por recorrer para lograr una verdadera igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito educativo y laboral. Fuera del contexto educativo, las médicas que se desempeñan en hospitales, se enfrentan a un mundo en el que el hombre es privilegiado con los mejores puestos, horarios, sueldos y un mayor reconocimiento (Manrique, et al., 2019).

## CONCLUSIÓN

Las facultades en las que los universitarios que participaron en este proyecto, se encuentran trabajando arduamente en perspectiva de género y dicho esfuerzo es percibido y valorado por los universitarios. En general, hace falta que las universidades incluyan en sus programas de estudios más asignaturas relacionadas con la perspectiva de género, que se promuevan con los estudiantes y que sus docentes reciban una mayor capacitación en este tema. Lo anterior permitirá que en los espacios educativos se fomente en los futuros profesionistas el respeto, equidad y justicia, que traerá consigo mejores ciudadanos y una sociedad más inclusiva. Se ha hecho mucho trabajo en las distintas universidades para promover la igualdad de género, pero faltan aspectos claves importantes de lograr en las aulas de clases para lograr que las mujeres tengan las mismas oportunidades que los hombres en los espacios educativos, laborales y sociales.

## REFERENCIAS

- Alegre Henderson, M. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de la PUCP. *Revista Entorno*. 66, pp. 10-17 <http://hdl.handle.net/11298/869>
- Aragón Macías, L., Arras Vota, A. M. D. G., & Guzmán Ibarra, I. (2020). Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género. *Revista de la Educación Superior*, 49(195), pp. 35-54. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1250>
- Manrique F de M., Amaya-Castellanos C.I., Rivero-Rubio C. (2019). Gender inequalities in the health setting: The case of medicine. *Aquichan* 19(2): e1927. DOI: <https://doi.org/10.5294/aqui.2019.19.2.7>
- Camarena Adame, M. E., & Saavedra García, M. L. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Nóesis. Revista de*

- ciencias sociales y humanidades, 27(54), 39-58. <https://doi.org/10.20983/noesis.2018.2.3>
- Canosa Domínguez, N. M., Groba, B., Nieto-Riveiro, L., & Pousada, T. (2020). Perspectiva de género en Ciencias de la Salud: Igualdad y Terapia Ocupacional. In IV Jornadas de Innovación Docente. pp. 295-304. Universidade da Coruña, Cufie. <http://hdl.handle.net/2183/26018>
- Castillo, R. A. M., & Reyes, C. M. (2022). Una retrospectiva de la desigualdad de género en la educación superior en el Estado de Hidalgo, México 2010. *Acción y Reflexión Educativa*, (47), pp. 43-60. [https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/accion\\_reflexion\\_educativa/article/view/25822](https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/25822)
- Cerna, D. C. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, (8), pp. 20-38. <https://doi.org/10.20983/noesis.2018.2.3>
- Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(1), pp. 71-88.
- Durán, M. P. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, 101(2). DOI: <https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869>
- González Baltazar, R., Hidalgo Santacruz, G., Cortés, S., Contreras Estrada, M. I., Aldrete Rodríguez, M. G., Hidalgo González, B. J., & Barrera Vega, J. A. (2015). Relación entre género y calidad de vida laboral en profesionales de salud. *Psicogente*, 18(33), pp. 52-65. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497551992006.pdf>
- Ingaramo, M. A. (2013). Los desafíos de la perspectiva de género en la definición de la agenda gubernamental. *Revista Cátedra Paralela*, (10), pp. 105-120. <https://doi.org/10.35305/cp.vi10.235>
- Jara, M. (2021). Discriminación, desigualdad y género. Participación de los varones y las mujeres en las aulas del Instituto de Profesores Artigas durante el año 2021. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1592>
- Jiménez Quenguan, M., & Galeano Barbosa, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(1), pp. 490-508. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38529>
- Jiménez, R. C. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga*, (29), pp. 33-43. <https://doi.org/10.22458/re.v14i29.959>
- Marconi, Agustina, Knopoff, Edgardo Gabriel, Irurzun, María Alejandra, Rojo, Carlos, Negri, Claudia Viviana, Freddi, Ivanna J., & Chiarelli, Julieta. (2020). Docencia universitaria en salud: análisis de la distribución entre tipos de cargo y género. *Salud(i)Ciencia*, 23(8), pp. 619-625. Epub 10 de abril de 2020. <https://dx.doi.org/www.dx.doi.org/10.21840/siic/161236>
- Matorras, L., Servín R. y Auchter, M. (2021). Los estudiantes de medicina frente a la violencia de género año 2020. *Libros de artículos científicos en salud*. [https://med.unne.edu.ar/wp-content/uploads/2021/10/2021\\_23.pdf](https://med.unne.edu.ar/wp-content/uploads/2021/10/2021_23.pdf)
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M. A., & Martínez Ruiz, M. Á. (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La manzana de la discordia*. 12(1), pp. 103-115. doi: <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i1.5552>
- Miralles-Cardona, Cristina, & Cardona-Moltó, María Cristina, & Chiner, Esther (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), pp. 231-257. [fecha de Consulta 13

- de enero de 2022]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70664431010>
- Moctezuma Navarro, David, Narro Robles, José, & Orozco Hernández, Lourdes. (2014). La mujer en México: inequidad, pobreza y violencia. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 59(220), pp. 117-146. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-19182014000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182014000100005)
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.-M., & Calvo-Babio, N. (2014). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(1), pp. 155-171. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior*, 44(174), pp. 7-17. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602015000200001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200001&lng=es&tlng=es)
- Perales, R. G. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), pp.1-18. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v27i0.81>
- Rodríguez, J. L. E., Ramírez, A. M., & Vidaña, B. G. (2016). Perspectiva de género en México: Análisis de los obstáculos y limitaciones. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (13), pp. 12-36. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048483002.pdf>
- Soledad Salas, M. (2018). Estereotipos de género ocultos en el aprendizaje de los estudiantes de Medicina: un análisis necesario. *Edumecentro*, 10(4), pp. 20-36.
- Valenzuela V. Amanda, Cartes V. Ricardo. (2019). Perspectiva de género en la educación médica: Incorporación, intervenciones y desafíos por superar. *Rev. chil. obstet. ginecol.* 84( 1 ): 82-88. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-752620190001000822>

## Uso problemático de la tecnología, motivación y rendimiento académico en escolares

Problematic use of technology, motivation and academic performance in schoolchildren

**TANIA LIZBETH GUTIÉRREZ LUGO**

Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México([tania.gutierrez@potros.itson.edu.mx](mailto:tania.gutierrez@potros.itson.edu.mx))(<https://orcid.org/0000-0002-5695-4300>)

**DRA. MIRSHA ALICIA SOTELO CASTILLO**

Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México([mirsha.sotelo@itson.edu.mx](mailto:mirsha.sotelo@itson.edu.mx))(<https://orcid.org/0000-0001-9838-189X>)

**DRA. DORA YOLANDA RAMOS ESTRADA**

"Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México([dramos@itson.edu.mx](mailto:dramos@itson.edu.mx))(<https://orcid.org/0000-0001-7933-3753>)"

### RESUMEN

La implementación y uso de la tecnología ha tenido beneficios importantes en el quehacer diario, sin embargo, es importante considerar que su uso también puede tener consecuencias negativas, además de representar posibles riesgos y amenazas, sobre todo en los menores. Su uso problemático puede generar una disminución en el tiempo dedicado a los estudios y con ello verse afectado los niveles de motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico. El objetivo general del estudio fue determinar la relación entre el uso problemático de las tecnologías, la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en niños y niñas escolares entre 9 y 12 años. Fue de tipo cuantitativo con diseño no experimental transversal correlacional y comparativo. Participaron 171 alumnos entre los 9 y 12 años de edad; para la recolección de los datos se utilizaron dos escalas tipo Likert relacionadas con el uso problemático de la tecnología (internet, videojuegos, celular, tablet y computadora), y la motivación hacia el aprendizaje, para la medición del rendimiento académico se consideró el promedio de calificaciones. Los resultados indicaron relaciones estadísticamente significativas entre el uso de la tecnología con el rendimiento académico y este a su vez con la motivación, asimismo, se encontraron diferencias entre los grupos de promedio bajo y alto. Es una realidad que desde edades tempranas se accede al mundo tecnológico y los convierte en un grupo vulnerable para desencadenar usos problemáticos, lo cual se ve reflejado en su desempeño.

## ABSTRACT

The implementation and use of technology has had important benefits in daily life, however, it is important to consider that its use can also have negative consequences, in addition to representing possible risks and threats, especially in children. Its problematic use can generate a decrease in the time dedicated to studies and thus affect the levels of motivation towards learning and academic performance. The objective of the study was to determine the relationship between the problematic use of technologies, learning motivation and academic performance in school children between 9 and 12 years of age. The study was quantitative with a non-experimental cross-sectional correlational and comparative design. A total of 171 students between 9 and 12 years of age participated; two Likert-type scales related to the problematic use of technology (internet, video games, cell phone, tablet and computer) and the motivation of their learning process were used for data collection; for the measurement of academic performance, the grade point average was considered. The results indicated statistically significant relationships between the use of technology with academic performance and this in turn with motivation, likewise, differences were found between the low and high average groups. It is a reality that from an early age students have access to the technological world and this makes them a vulnerable group to trigger problematic uses, which is reflected in their performance.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Information technology, motivation, academic achievement, students, elementary level, learning. / Tecnología de la información, motivación, rendimiento escolar, estudiantes, nivel primaria, aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado de manera acelerada la vida cotidiana y social de los seres humanos; Sánchez (2018) hace mención que son necesarias para gestionar y transformar la información que se maneja día a día con apoyo de ordenadores y programas específicos para ello; Adell (2006) sostiene que es el “conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información” (p.7).

El usar las tecnologías no es bueno ni malo, todo depende del uso que se haga de ellas, de hecho, su implementación ha generado rápidos e importantes cambios en la sociedad, beneficiando la calidad de vida de las personas; sin embargo, no todo es bueno, ya que su uso también puede generar consecuencias negativas, además de representar posibles riesgos y amenazas para las personas (Duarte, 2008). Su adecuada utilización genera importantes

beneficios, pero también parece conllevar problemas. El aspecto más controvertido y que causa mayor alarma social, es el potencial adictivo y uso problemático de estas tecnologías, especialmente entre los menores, quienes son los que mayor uso hacen de ellas (Labrador & Villadangos, 2010); especialmente se observa un uso excesivo en los dispositivos móviles y sus aplicaciones, tales como la mensajería instantánea, los videojuegos, el internet y las redes sociales. Los y las menores sienten verdadera atracción por todo lo relacionado con las tecnologías, ya que la evidencia demuestra que su uso puede satisfacer algunas necesidades, tales como de entretenimiento, diversión, comunicación e información (Asociación de cooperación para el desarrollo y la seguridad digital, 2019).

Diversas investigaciones han trabajado sobre este tema, al respecto en la investigación realizada por Díaz-Vicario, et al. (2020), se estudió el uso problemático de las tecnologías en el contexto académico, social y familiar. De acuerdo a los resultados encontrados, se confirma que las TIC pueden generar una disminución del tiempo dedicado al estudio y por consiguiente afectar el rendimiento académico del alumno. Además, se evidencia el surgimiento de conflictos familiares a causa del uso excesivo y/o por hacer uso de las TIC mientras se realizan actividades en familia.

En el estudio realizado por Muñoz-Miralles, et al. (2013) relacionada con el fracaso escolar y el uso excesivo del internet, se observó que los y las estudiantes que pasan mayor tiempo frente al ordenador, sin la supervisión de sus familias son los que obtienen bajos resultados escolares. Además, se hace referencia al uso del ordenador con finalidades lúdicas, lo que posiblemente afecte el rendimiento académico del alumno y por consiguiente lo pone en un mayor riesgo de fracaso escolar.

Pauta (2015) en su investigación sobre los niños y la influencia de la televisión y rendimiento escolar, en una muestra conformada por 219 alumnos y alumnas de educación primaria, concluyó que las horas que los niños y niñas dedican a ver televisión no afecta su rendimiento académico, ya que los padres de familia los controlan a la hora de hacer sus tareas y ver televisión.

Sin embargo, Fuentes y Pérez (2015) en su investigación sobre los videojuegos y sus efectos escolares, conformada por 480 estudiantes, concluye que en los y las escolares que practican videojuegos su rendimiento académico ha disminuido, ya que la mayoría de los encuestados han perdido asignaturas después de ser usuarios de videojuegos. Además, reemplazan actividades como deporte, paseos y tareas escolares, lo que conlleva a disminuir el rendimiento académico y la generación de conductas tales como adicción, agresividad y aislamiento.

El estudio realizado por Llorca, et al., (2010), sobre la frecuencia en el uso de videojuegos y la relación con el rendimiento académico en una población de 266 estudiantes con edades entre los 11 y 16 años, muestra que casi un tercio de la muestra juegan solo los fines de semana y un menor porcentaje juegan todos los días concluyendo que efectivamente la moderación o el uso controlado de los videojuegos es una variable con efecto sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Por otra parte, otra variable asociada al uso de la tecnología ha sido la motivación hacia el aprendizaje. Buñuelos (1993) define la motivación como un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto afectivas como cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y

conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas. Valenzuela (2007) sostiene que la motivación escolar tiene que ver más concretamente con la activación de recursos cognitivos, para aprender aquello que la escuela propone como aprendizaje. Bravo, et al. (2019) hacen referencia que la motivación “es un concepto basado en la emoción que mueve a las personas a hacer cosas, el motivo que lo lleva a realizar una acción dependiendo que gustos e intereses pueda tener en ese momento” (p.20).

Al analizar las diferentes definiciones del concepto de motivación se encuentran diferencias entre ellas, mismas que se deben a las diferentes posturas teóricas y los factores que intervienen en ella (Antolín, 2013), no obstante, independiente del referente teórico, la motivación es importante para el estudiante por ser un elemento necesario para alcanzar el éxito, ya que es indispensable por ser la encargada de mover al alumnado y permitirle que alcance sus objetivos. De igual manera, siempre se encontrará sometida a diversos estímulos, ya sean internos o externos, por lo que el estudiante deberá saber cómo tomar a cada uno de estos y manejarlos según el momento en el que se encuentre, con tal de evitar que lleguen a afectarlo y se conviertan en un obstáculo para cumplir con sus metas (Llanga, et al., 2019), y uno de estos elementos puede ser el uso excesivo o mal uso de las tecnologías.

Al respecto se han encontrado diferentes hallazgos; Solís y Valdivia (2018) concluyen que existe una relación significativa positiva, aunque con intensidad baja entre motivación y uso de tecnología. Esto puede ser debido a que existen muchos factores que influyen en la motivación para el aprendizaje del estudiante, y las TIC serían solo una parte. Asimismo, Huertas y Pantoja (2016) realizaron una investigación sobre los efectos de un programa educativo basado en el uso de las tecnologías en el rendimiento académico y la motivación de los y las estudiantes; los resultados de la investigación indicaron que los niños y niñas que emplearon las tecnologías obtuvieron mejores calificaciones y mostraron mayores niveles de motivación. Sin embargo, es posible que el uso de la tecnología sin fines educativos repercute en la motivación y por ende en el rendimiento académico del alumno cuando no hay control en el uso.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ha sido tanto el impacto que la tecnología ha tenido en la sociedad, que actualmente el entorno de los niños llega a determinar el uso y abuso que los infantes y adolescentes hacen de ella (Sánchez-Teruel, et al., 2016). La revisión de literatura evidencia que el rendimiento académico es atribuido a factores relacionados con el estudiante, por ejemplo, el género; factores psicosociales como motivación y la ansiedad, factores relacionados con la escuela, como infraestructura escolar, los docentes, relación entre pares; la familia, por ejemplo el nivel socioeconómico, y entre muchos otros el uso que hacen de la tecnología (Heredía & Camacho, 2014).

Con respecto a esto último, Roca (2015) menciona que dentro de las desventajas del uso excesivo de las tecnologías, fomenta el ser una persona pasiva, al no interactuar con otros, teniendo como resultado niños y niñas socialmente aislados, y que de cierta forma tienden a presentar problemas para desarrollar relaciones con otras personas, existe menos actividad física y por consecuencia mayores índices de enfermedades; el uso descontrolado de la

tecnología puede causar hiperactividad, irritabilidad y depresión infantil. De igual manera, Sánchez, et al. (2015), mencionan que el dedicar mucho tiempo al uso de juegos o redes sociales puede afectar al estudio y generar poco interés e incluso abandonar otras actividades sociales, culturales, deportivas. Es por ello que a partir de lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se asocia el uso problemático de las tecnologías con la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en niños y niñas de educación primaria con edades entre los 9 y 12 años de edad?

## OBJETIVOS

El objetivo general del estudio fue determinar la relación entre el uso problemático de las tecnologías, la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en niños y niñas escolares entre 9 y 12 años.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Describir la frecuencia de uso que hacen los niños y niñas escolares entre 9 y 12 años de las tecnologías.
- Describir el nivel de motivación hacia el aprendizaje que presentan los niños y niñas escolares entre 9 y 12 años.
- Describir el rendimiento académico que tienen los niños y niñas escolares entre 9 y 12 años.
- Comparar las variables de estudio por sexo y promedio (alto, medio y bajo).

## MÉTODO

El diseño de la investigación es cuantitativa no experimental transversal con alcance correlacional y comparativo, ya que los datos se recolectaron en un solo momento, se establecieron relaciones entre las variables de estudio y se realizaron comparaciones por sexo y estudiantes con alto, medio y bajo promedio.

Muestra: Participaron un total de 171 alumnos, de los cuales 85 son mujeres y 86 son hombres. La selección de la muestra se llevó a cabo mediante el método no probabilístico por conveniencia. Los participantes estaban inscritos en los grados: cuarto, quinto y sexto de educación primaria, con edades entre los 9 y 12 años.

Instrumentos: Para la recolección de los datos se utilizó el cuestionario de Uso Problemático de Nuevas Tecnologías (UPNT), desarrollado por los autores Labrador, et al. (2013), el cual está conformado por 49 ítems con escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta (Nunca-Siempre). Los reactivos están distribuidos en 3 dimensiones: 1) uso del internet, 2) uso de videojuegos y, 3) uso del celular, tablet, computadora. Para la muestra de estudio se obtuvo un índice de fiabilidad de alfa de Cronbach de .905, lo que indica un alto nivel de confianza (Hair, et

al., 1999). Adicionalmente se hicieron preguntas sobre la frecuencia de uso y problemas de dichas tecnologías, y la frecuencia en que su uso le genera problemas.

Por otra parte, para medir la motivación hacia el aprendizaje se utilizó el Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA), desarrollado por Quevedo-Blasco y Téllez-Trani (2016). Consta de 33 ítems con dos subescalas que proporcionan información relativa a la motivación intrínseca y extrínseca. Está diseñado bajo una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta que van desde casi nada, un poco, algunas veces, casi siempre y siempre. Para la muestra de estudio se obtuvo un índice de fiabilidad de alfa de Cronbach de .942, lo que indica un alto nivel de confianza (Hair, et al., 1999).

Para la medición del rendimiento académico se preguntó directamente el promedio de calificaciones obtenido a la fecha del levantamiento de los datos.

Procedimiento: Primeramente, se contactó con el director de la escuela primaria seleccionada para la recolección de los datos, se le comunicó el objetivo de la investigación y se le solicitó la autorización para la aplicación de los instrumentos a los alumnos requeridos según los criterios de inclusión (escolares de 9 a 12 años). Una vez obtenida la autorización se acudió a los grupos para la aplicación de los instrumentos, mismos que contaban con un consentimiento informado, el cual postulaba el objetivo de la investigación y mencionaba que los participantes estaban en total disposición de cooperar contestando el instrumento con una duración de 40 minutos. Además, se les informó que la información obtenida del estudio era totalmente confidencial, y que esta quedaría bajo reserva del investigador y que tenían el derecho de conocer los resultados si así lo solicitaban.

Finalmente una vez terminada la aplicación, se capturaron los datos en el programa estadístico SPSS versión 23. Para el análisis de los datos se utilizó estadística paramétrica, ya que los datos mostraron una distribución normal, según los índices de asimetría y curtosis. Para la correlación se utilizó la prueba  $r$  de Pearson para establecer una relación entre el uso problemático de la tecnología, motivación escolar y rendimiento académico, y por último para las comparaciones se utilizó la prueba  $t$  de Student para muestras independientes, para comparar hombres y mujeres y ANOVA para comparar los grupos de promedios: alto, medio y bajo.

## RESULTADOS

En el uso problemático del Internet, los niños indicaron que a veces su uso si genera problemas en ellos, se obtuvo una media 2.25 (DE=.665), considerando una escala de 1 al 4. El indicador que obtuvo una media más alta fue, que ellos creen que dedican más tiempo del necesario en internet (M=2.66). Sin embargo, también mencionan que navegar por internet, no es problema, sino que se sienten relajados (M=2.88) (ver tabla 1).

Tabla 1: Indicadores del uso problemático de internet				
Indicador	Min	Max	M	DE
¿Dedicas más tiempo del que crees necesario a internet?	1	4	2.66	1.118
¿Dedicas más tiempo del que crees necesario a internet?	1	4	2.66	1.118
¿Te encuentras mal cuando por algún motivo no puedes utilizar internet queriendo hacerlo?	1	4	2.04	1.158
¿Estás pensando desde horas antes de conectarte a internet en ello?	1	4	2.55	1.302
¿Mientes a tu familia o amigos sobre las horas que dedicas a utilizar internet?	1	4	1.54	.941
¿Alguna vez has intentado desconectarte de internet y no lo has conseguido?	1	4	2.16	1.180
¿Te relaja navegar por internet?	1	4	2.88	1.113
¿Te sientes nervioso si pasa mucho tiempo desde la última vez que estuviste conectado a internet?	1	4	1.96	1.229

En la escala del uso problemático de los videojuegos los niños presentaron una media de 1.77 (DE=1.084) que corresponde a un nivel en donde los niños de acuerdo a su criterio subjetivo nunca presentan problemas con el uso de los videojuegos. El indicador que obtuvo una media más alta fue que los niños desde horas antes están pensando en jugar videojuegos (M=1.97). Sin embargo, los niños lo atribuyen a que jugar videojuegos los relaja (M= 2.34) (ver tabla 2).

Tabla 2: Indicadores del uso problemático de videojuegos				
Indicador	Min	Max	M	DE
¿Dedicas más tiempo del que crees necesario a los videojuegos?	1	4	1.75	1.028
¿Te encuentras mal cuando por algún motivo no puedes jugar a los videojuegos?	1	4	1.81	1.092
¿Estás pensando desde horas antes de jugar con los videojuegos?	1	4	1.97	1.190
¿Mientes a tu familia o amigos sobre las horas que dedicas a jugar a los videojuegos?	1	4	1.39	.829
¿Alguna vez has intentado dejar de jugar y no lo has conseguido?	1	4	1.71	1.009
¿Te relaja jugar a los videojuegos?	1	4	2.34	1.213
¿Te sientes nervioso si pasa mucho tiempo desde la última vez que jugaste?	1	4	1.61	1.048

En la escala del uso problemático del uso del celular, tablet, iPad, computadora etc. Los niños presentaron una media de 1.87 (DE=.943), que corresponde a un nivel en donde los niños de acuerdo a su criterio subjetivo nunca han presentado problemas con el uso de los aparatos electrónicos con acceso a internet. El indicador que tuvo una media más alta fue que los niños están pensando desde horas antes en hacer uso del celular, Tablet, computadora, etc. (M= 2.27). Sin embargo, los niños lo atribuyen a que hacer uso de aparatos electrónicos con acceso a internet los relaja (M=2.61) (ver tabla 3).

**Tabla 3: Indicadores problemáticos con el uso del celular, tablet, iPad, computadora**

Indicador	Min	Max	M	DE
¿Te encuentras mal cuando por algún motivo no puedes usar el Celular, Tablet, iPad, Computadora, Laptop o IPod?	1	4	1.94	1.069
¿Estás pensando desde horas antes de usar el Celular, Tablet, iPad, Computadora, Laptop o IPod?	1	4	2.27	1.193
¿Mientes a tu familia o amigos sobre las horas que dedicas al Celular, Tablet, iPad, Computadora, Laptop o IPod?	1	4	1.40	.755
¿Alguna vez has intentado dejar de usar el Celular, Tablet, iPad, Computadora, Laptop o IPod y no lo has conseguido?	1	4	2.05	1.134
¿Te relaja usar el Celular, Tablet, iPad, Computadora, Laptop o IPod?	1	4	2.61	1.185
¿Te sientes nervioso si pasa mucho tiempo desde la última vez que usaste el Celular, Tablet, iPad, Computadora, Laptop o IPod?	1	4	1.70	1.040

De acuerdo a los resultados obtenidos en la variable de motivación, se obtuvo una media total de 3.89 (DE=.761), en una escala del 1 al 5 indica que los estudiantes de manera general presentan una motivación moderada, es decir tienen buenas intenciones al estudio. Las medias fueron clasificadas, considerando la amplitud del rango, en tres niveles de motivación: alta, media y baja, resultando que un 30.4% de los alumnos presentaron una motivación entre media y baja. Al analizar las dimensiones de la escala de motivación, se encontró que en la motivación extrínseca los estudiantes obtuvieron una media general de 2.52 (DE=.474) lo que indica que los niños presentan una motivación extrínseca moderada, es decir que le resultan moderadamente atractivos los refuerzos positivos como negativos provenientes del exterior. Se encontró que el 43.3% de los alumnos presentan una motivación extrínseca entre media y baja. En lo que respecta a la motivación intrínseca, los estudiantes presentaron una media de 4 (DE=.770), lo que indica que presentan un nivel alto de motivación, es decir realizan acciones por la mera satisfacción de hacerlas sin necesidad de algún incentivo externo. Se encontró que el 26.9% de los alumnos presentan una motivación intrínseca entre media y baja (ver tabla 4).

**Tabla 4: Rangos de motivación total**

Nivel	Motivación total		Motivación extrínseca		Motivación intrínseca	
	fr	%	fr	%	fr	%
Baja motivación	10	5.8	15	8.8	6	3.5
Moderada motivación	42	24.6	59	34.5	40	23.4
Alta motivación	119	69.6	97	56.7	125	73.1

En cuanto a la variable de rendimiento académico se dividió en los siguientes rangos: bajo (6 a 7.99), promedio (8 a 8.99) y alto (9 a 10), los porcentajes de distribución fueron 12.9, 33.3, 53.8 respectivamente. Los estudiantes obtuvieron una media de 8.75, lo que indica que los alumnos se encuentran en un nivel promedio, sin embargo son más los escolares que se ubicaron en el rango alto.

## CORRELACIONES ENTRE VARIABLES

De acuerdo a los resultados encontrados en los índices de correlación entre las variables de estudio, se puede observar que las variables relacionadas con el uso problemático de las tecnologías, que son el uso de internet, uso de videojuegos, uso del celular, tablet, computadora, etc., obtuvieron una correlación estadísticamente significativa y negativa con el rendimiento académico, lo cual pudiera significar que a mayor uso de las tecnologías el promedio del alumno tiende a bajar. Asimismo, la motivación también correlacionó significativamente con el rendimiento pero de forma positiva, lo cual es probable que a mayor motivación hacia los estudios, mayor será el promedio del alumno o entre mayor sea el promedio académico del alumno mayor será su motivación hacia los estudios (ver tabla 5).

Por otra parte, la motivación del alumno hacia los estudios no presentó relación significativa, es decir cuando se trata de usar los diferentes dispositivos, lo cual puede significar que los niños pueden estar motivados y hacer uso del internet, los videojuegos, del celular, tablet y computadora etc., o pueden estar no motivados y aun así seguir haciendo uso de los medios antes mencionados.

**Tabla 5: Correlación de las variables de estudio**

Indicador	Promedio	Uso de internet	Uso de videojuegos	Uso de celular, tablet, computadora	Motivación
Promedio	1				
Uso de internet	-.246**	1			
Uso de videojuegos	-.305**	.574**	1		
Uso de celular, tablet, computadora	-.329**	.675**	.610**	1	
Motivación	.438**	-.150	-.110	-.129	1

## RESULTADOS DE COMPARACIONES ENTRE SEXO

Para realizar la comparación se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes, los resultados mostraron una diferencia estadísticamente significativa en la variable uso problemático de los videojuegos en relación con el sexo de los estudiantes, donde el sexo masculino obtuvo una media más alta (M=2.08) que las mujeres (M=1.45), esto quiere decir que no solo los niños hacen mayor uso de los videojuegos sino también suele tener mayor problemas a causa de su uso, con un tamaño del efecto mediano (d=.611). Además, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la variable de motivación extrínseca en relación con el sexo de los estudiantes, donde el sexo masculino obtuvo una media más alta de (M=2.59) que el sexo femenino de (M=2.44), con un tamaño del efecto pequeño (d=.214), esto quiere decir que los niños son los que presentan mayor

motivación extrínseca que las niñas (ver tabla 6).

**Tabla 6: Comparación por sexo de las variables estudiadas**

	Masculino		Femenino		gl	t	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE				
Uso de internet	2.28	.71	2.22	.61	165.5	.610	.54	.090
Uso de videojuegos	2.08	1.18	1.45	.88	157.2	3.913	.00	.611
Uso del celular, Tablet, computadora	1.87	1.01	1.87	.87	166.1	.010	.99	.000
Motivación total	3.84	.80	3.93	.72	167.6	-.829	.40	.118
Motivación intrínseca	3.94	.79	4.05	.74	168.5	-.928	.35	.156
Motivación extrínseca	2.59	.47	2.44	.46	169	2.163	.03	.214

Al comparar las variables por grupo de promedio se utilizó la prueba ANOVA de un factor, y se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos en el uso de internet, videojuegos y celular, tablet y computadora, siendo los alumnos con promedio bajo los que hacen la diferencia. También, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre grupos en la variable de motivación y en la dimensión de motivación intrínseca y extrínseca, observando que son los alumnos con bajo promedio los que presentan menor motivación general, extrínseca e intrínseca, las diferencias significativas presentaron un moderado tamaño del efecto (ver tabla 7).

**Tabla 7: Comparación de las variables de estudio por promedio (alto, medio, bajo)**

	Promedio bajo		Promedio regular		Promedio alto		gl	F	p	f
	M	DE	M	DE	M	DE				
Uso de internet	2.49	.60	2.40	.62	2.10	.67	170	5.30	.006	.260
Uso del celular, Tablet, computadora	2.40	1.07	2.04	1.00	1.64	.79	170	7.68	.001	.285
Motivación total	3.39	.97	3.65	.86	4.15	.48	170	15.37	.000	.384
Motivación intrínseca	3.48	.98	3.74	.85	4.28	.49	170	16.99	.000	.408
Motivación extrínseca	2.63	.39	2.63	.41	2.42	.50	170	4.58	.012	.241

## DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados de la investigación en cuanto a la variable uso problemático de las tecnologías al usar internet, videojuegos, celular, tablet y computadora, se concluye que la muestra de estudio no percibe problemas en el uso de estas tecnologías, a excepción del uso del internet, ya que los escolares consideraron que a veces suele tener problemas a causa de su uso. Estos resultados difieren por los encontrados por García-Oliva, et al. (2017) quienes concluyen que su población de estudio presenta niveles elevados de uso problemático de internet, uso del celular y uso de videojuegos.

Es importante mencionar que de acuerdo al criterio de los niños no presentan problemas con el uso de los videojuegos, pero desde horas antes están pensando en ello, lo mismo pasa con el uso del celular, tablet, y computadora justificando que su uso los relaja. Lo anterior coincide con Labrador y Villadangos (2010) donde la conducta más significativa aparece en todas las nuevas tecnologías y con las mayores puntuaciones en la relajación de su uso, lo que se concluye que es posible que esta inducción de relajación sea similar al efecto que el consumo de sustancias produce en personas adictas o, simplemente, que se usan las nuevas tecnologías como conductas de ocio.

Los niños a diario hacen uso de las tecnologías antes mencionadas entre 1 y 4 horas al día, dato que está ligeramente superior al que presentan otros estudios que sitúan la media en 3 horas al día (Díaz-Vicario, et al., 2020). En relación con los lugares de conexión, el mayor porcentaje recae en el hogar.

En cuanto a la variable de motivación los alumnos de manera general presentan una motivación moderada, es decir tiene motivación hacia su proceso de aprendizaje, lo que coincide con los resultados presentados por Antolín (2013) donde su población presentó una motivación general entre media y alta a los estudios. Finalmente en lo que respecta a la motivación intrínseca los alumnos presentan un nivel alto, es decir realizan acciones por la sola satisfacción de hacerlas sin necesidad de algún incentivo externo, lo cual coincide con Usán y Salavera (2018) en donde su población de estudio mostró mayor motivación hacia el conocimiento y hacia el logro.

Por otra parte, se comprobaron las hipótesis de relación entre el uso de las diferentes tecnologías cuestionadas con el rendimiento académico, pudiendo concluir que es altamente probable que a mayor uso de las tecnologías el promedio del alumno tienda a bajar, esto coincide con lo reportado por Badia, et al. (2015) quienes han concluido que el mal uso de las tecnologías puede repercutir en un menor rendimiento académico del alumno.

Asimismo, la motivación también correlacionó significativamente con el rendimiento pero de forma positiva, lo cual es probable que a mayor motivación hacia los estudios mayor será el promedio del alumno o entre mayor sea el promedio académico del alumno mayor será su motivación hacia su propio aprendizaje. La intensidad de la relación fue moderada, lo cual coincide con lo reportado por Antolín (2013).

La motivación del alumno hacia los estudios no presentó relación significativa, es decir cuando se trata de usar los diferentes dispositivos, lo cual puede significar que los niños pueden estar motivados y hacer uso del internet, los videojuegos, del celular, tablet, computadora, etc. o pueden estar no motivadas y aun así seguir haciendo uso de los medios

antes mencionados. En contraste, en la investigación realizada por Huertas y Pantoja (2016) se encontró que los alumnos que emplean las TIC obtienen mejores calificaciones y están más motivados.

En cuanto a las hipótesis de comparación planteadas se comprobaron, ya que se encontraron diferencias significativas en la variable uso problemático de los videojuegos en relación con el sexo de los estudiantes, donde el sexo masculino hace mayor uso de los videojuegos que el sexo femenino y además suele presentar mayores problemas a causa de su uso. Coincidiendo con los resultados de Castellana, et al. (2007) en donde los hombres están más interesados y hacen mayor uso de los videojuegos que las mujeres, mientras que en la investigación realizada por García-Oliva, et al. (2017) la combinación de uso de internet y móvil es más problemática en las chicas y el uso de internet y videojuegos es más problemático en los chicos.

También, se comprobó una diferencia significativa en la variable de motivación extrínseca en relación con el sexo de los estudiantes. Los niños son los que presentan mayor motivación extrínseca que las niñas.

Dentro de los datos más significativos de esta investigación fue la comprobación de las hipótesis de comparación por promedio, ya que se comprobaron diferencias entre los alumnos con promedio alto, medio y bajo con respecto al uso problemático del internet y la motivación, haciendo esta diferencia los estudiantes que mantienen un promedio bajo. Sin embargo, en el estudio de Champa (2017) sobre el uso de internet y su relación con el rendimiento académico concluyeron que los estudiantes que aseguraron utilizar Internet en sus estudios mejoraron el rendimiento escolar. De la misma manera se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre el uso de los videojuegos, uso del celular, tablet y computadora con el rendimiento académico del alumno, concluyendo que los que hacen mayor uso de ellos son los alumnos que tienen un promedio bajo. Esto difiere de lo encontrado por Badía, et al. (2015) y Sánchez (2018) quien afirma que el uso de videojuegos y aparatos electrónicos para fines académicos logran obtener un mejor resultado y mayor promedio.

Así mismo, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre la variable motivación y el rendimiento académico de los alumnos. Los alumnos que presentan una mayor motivación a los estudios son los que tienen un promedio alto. De la misma manera, Antolín (2013) logró encontrar diferencias significativas en los datos de motivación, siendo significativamente menor la motivación de los alumnos que mantienen un promedio bajo.

## CONCLUSIÓN

A manera de cierre, es una realidad que los niños desde edades tempranas empiezan a acceder al mundo tecnológico, lo cual los coloca como una comunidad de alto riesgo en desencadenar usos problemáticos. Retomando la respuesta a la pregunta de investigación y cumpliendo con los objetivos planteados se encontró que efectivamente existe una relación entre el uso problemático de las tecnologías con el rendimiento académico del alumno. Además se pudo observar que quienes presentan mayores problemas a causa del uso de las

tecnologías son los alumnos con un promedio bajo.

Es importante para psicólogos e investigadores prestar más atención a las problemáticas generadas en poblaciones de menor edad, ya que es un campo de estudio olvidado y desenfocado, donde desafortunadamente se están perdiendo datos muy valiosos. Se recomienda realizar actualizaciones constantes respecto a la presente investigación, siempre utilizando recursos científicos confiables, de esta manera será posible obtener resultados más certeros y concretos, lo que facilitará la obtención de los resultados esperados.

Los hallazgos encontrados señalan la importancia de prestar mayor atención a los más pequeños, como medida preventiva a los problemas que puede generar el uso de las tecnologías, por lo que es necesario insistir en la prevención y la formación de hábitos de buen uso de las tecnologías, incluso antes de los 12 años. Asimismo, es necesario profundizar en los motivos o circunstancias en las que se produce el uso problemático de las tecnologías.

Por último, se recomienda ser cautelosos en los resultados obtenidos, ya que una de las principales limitaciones de este estudio es la imposibilidad de generalizar los resultados a la población de niños de esa edad de la muestra de estudio, debido a que los estudiantes pertenecen a una sola institución de un país, y forman parte de una muestra no probabilística. Además de presentar una desventaja frente a un estudio de tipo experimental.

## REFERENCIAS

- Adell, J. (2006). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUtec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. <https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7>
- Antolín, R. (2013). Motivación y rendimiento escolar en educación primaria [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Almería. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3060/Trabajo.pdf?sequence=>
- Asociación de cooperación para el desarrollo y la seguridad digital. (2019). Uso excesivo de las Tic en menores y adolescentes. *ACDeS Digital*. <https://acdesdigital.org/uso-excesivo-de-las-tic-en-menores-y-adolescentes/>
- Badia, M., Clariana, M., Gotzens, C., Cladellas, R. & Dezcallar, T. (2015). Videojuegos, televisión y rendimiento académico en alumnos de primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), pp. 25-38. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61608/37621>
- Bravo, M., Ospina, H., Vázquez, H., & Holguín, W. (2019). Factores que influyen en la motivación de un grupo de estudiantes de básica secundaria en las clases de educación física en una institución educativa del municipio de Bello [Tesis de pregrado no publicado]. Universidad de San Buenaventura Colombia. [http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/7389/1/Motivacion\\_Educacion\\_Fisica\\_Vasquez\\_2019.pdf](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/7389/1/Motivacion_Educacion_Fisica_Vasquez_2019.pdf)
- Buñuelos, A. (1993). Motivación escolar. Estudio de variables afectivas. *Perfiles Educativos*, 60. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206011.pdf>
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, J. Graner, C., & Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: internet, móvil y videojuegos. *Papeles de Psicólogo*, 28(3), pp. 196-204. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77828306.pdf>

- Champa, R. (2017). El uso de internet y su relación con el rendimiento escolar en los estudiantes del V ciclo de educación primaria de la I.E. Experimental de Aplicación de la UNE. [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional de Educación. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1191>
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C., & Gairín, J. (2020). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Duarte, E. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (tic) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, XII, pp. 155-162. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114584020.pdf>
- Fuentes, L., & Pérez, L. (2015). Los videojuegos y sus efectos en escolares de Sincelejo, Sucre (Colombia). *Opción*, 31(6), pp. 318-328. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571020.pdf>
- García-Oliva, C., Piqueras, J., & Marzo, J. (2017). Uso problemático de internet, el móvil y los videojuegos en una muestra de adolescentes alicantinos. *Salud y Drogas*, 17(2), pp. 189-200. <https://www.redalyc.org/pdf/839/83952052018.pdf>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Heredia, Y., & Camacho, F. (2014). *Factores que afectan el desempeño académico*. México: Tecnológico de Monterrey.
- Huertas, A., & Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XX1*, 19(2), pp. 229-250. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16464>
- Labrador, F., & Villadangos, S. (2010). Menores y nuevas tecnologías: conductas indicadoras de un posible problema de adicción. *Psicothema*, 22(2), pp. 180-188. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72712496002.pdf>
- Labrador, F., Villadangos, S., Crespo, M., & Becoña, E. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT). *Anales de Psicología*, 29(3), pp. 836-847. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.159291>
- Llanga, E., Silva, M., & Vistin, J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>
- Llorca, M., Bueno, G., Viler, F., & Diez, M. (2010). Frecuencia del uso de videojuegos y rendimiento académico. Trabajo presentado como Ponencia en el II Congreso Internacional Comunicación (Vol. 3).
- Muñoz-Miralles, R., Ortega-González, R., Batała-Martínez, C., López-Morón, M., Manresa, J., & Torán-Monserrat, P. (2013). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud. *Aten Primaria*, 46(2), pp. 77-88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2013.06.001>
- Pauta, R. (2015). Los niños, la influencia de la televisión y el rendimiento escolar. [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/4542>
- Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V., & Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(2), pp. 83-105. <https://doi.org/10.30552/ejihpe>

v6i2.163

- Roca, G. (2015). *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Barcelona: Faros Sant Joan de Déu.
- Sánchez, F. (2018). *Influencia del uso del celular en el aprendizaje activo dentro del aula en estudiantes de la escuela profesional de educación primaria de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno* [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad Nacional del Altiplano - Puno. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/11406>
- Sánchez, L., Crespo, G., Aguilar, R., Bueno, F., Benavente, R., & Valderrama, J. (2015). *Los adolescentes y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Guía para padres*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. (2016). Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), pp. 186-204. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1374>
- Solís, R., & Valdivia, M. (2018). *Uso de las TIC y su relación con la motivación para el aprendizaje en los estudiantes de la I.E. Fizcalizada Orcopampa* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/35783>
- Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actitudes en Psicología*, 32(125), pp. 95-112. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: Pistas para una redefinición del concepto de motivación escolar. *Educação e Pesquisa*, 33(3), pp. 409-426. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300002>

## Visiones confrontadas del mundo. El caso de Chacsinkín, Yucatán pobreza alimentaria y exclusión social.

Confronted visions of the world. the case of Chacsinkín, Yucatán food poverty and social exclusion.

**DR. RUBÉN TORRES MARTÍNEZ**

Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, UNAM. , Yucatán, México (rtm.unam@gmail.com )( <https://orcid.org/0000-0001-7531-7756> )

**FABIOLA DE LA LUZ LARA FARFÁN**

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, , Merida , México (fabylarafaran@hotmail.com )( <https://orcid.org/0000-0002-8181-5505> )

La véritable médecine, toujours selon la tradition hippocratique, commence avec la connaissance des maladies invisibles, c'est-à-dire des faits dont le malade ne parle pas, qu'il n'en ait pas conscience ou qu'il oublie de les livrer. Et in va de même d'une science sociale soucieuse de connaître et de comprendre les véritables causes du malaise qui ne s'exprime au grand jour qu'au travers de signes sociaux difficiles à interpréter parce qu'en apparence trop évidents.

(Pierre Bourdieu. La misère du monde)

### RESUMEN

El presente trabajo describe y analiza el tema de la pobreza alimentaria en el municipio de Chacsinkín, Yucatán. La metodología en la investigación de los problemas de la salud se ha desarrollado a partir de un enfoque cuantitativo y estadístico, dejando a un lado la parte cualitativa, en donde se toman en cuenta la ideología del sujeto/actor evaluado. Por este motivo, hacemos uso del método sociológico para tomar en cuenta la perspectiva de los sujetos participantes en la investigación. La sociología nos permite observar un universo de interpretaciones entre los diversos sujetos, a partir de las estructuras sociales predeterminadas, que convergen con las experiencias y acciones que viven los individuos y que producen las interpretaciones del mundo. Observaremos que ciertos fenómenos sociales guardan un fuerte vínculo con la pobreza alimentaria en Chacsinkin.

### ABSTRACT

The following work describes and analyzes the issue of food poverty in the municipality of Chacsinkín, Yucatán. The methodology in

research of health problems has developed from a quantitative and statistical approach, leaving aside the qualitative part, where the ideology of the evaluated subject/actor is taken into account. For that reason, the sociological method is used, to take into account the perspective of the subjects participating in the research. Sociology allow us to observe a universe of interpretation between the various subjects, from the default social structures that converge with the experiences and actions that individuals live and produce interpretation of the world. We will observe that phenomena such as globalization, the media and the failed public policies, have a strong link with food poverty in a municipality like Chacsinkin.

#### PALABRAS CLAVES / KEY WORDS

Pobreza alimentaria, exclusión social, Chacsinkin, dieta maya, cosmogonía. / Food poverty, social exclusion, Chacsinkin, mayan diet, cosmogony.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años los problemas de salud pública se han vuelto más visibles y acentuarse en poblaciones históricamente vulnerables; podemos explicar esto parcialmente debido a la desigualdad social que día con día se incrementa dentro de un sistema de libre mercado que se ha ido imponiendo. Lo anterior genera grupos en exclusión y vulnerabilidad social. Por exclusión social entendemos la:

falta de participación de segmentos de la población en la vida social, económica y cultural de sus respectivas sociedades debido a la carencia de derechos, recursos y capacidades básicas (acceso a la legalidad, al mercado laboral, a la educación, a las tecnologías de la información, a los sistemas de salud y protección social) factores que hacen posible una participación social plena (Silver, 2007: 378).

Mientras que la vulnerabilidad social será entendida como el "rasgo dominante de la nueva realidad social. Es la capacidad disminuida de una persona o un grupo de personas para anticiparse, hacer frente y resistir a los efectos de un peligro natural o causado por la actividad humana, y para recuperarse de los mismos. Es un concepto relativo y dinámico. Generalmente se asocia con la pobreza". (IFRC, 2018, pp. 2).

Las reiteradas crisis económicas que se han vivido en México, de las cuales solo mencionaremos tres casos: 1) la crisis de 1982 donde la inflación alcanzó casi 100%; 2) el "error de diciembre" en 1994 que implicó la pérdida de más de un millón de empleos en tan solo 4 meses y la inflación pasó de 7.05% a 51.97% en tan solo un mes (diciembre 1994 - enero 1995); y, 3) La crisis de 2008, derivada de la crisis económica financiera en Estados Unidos y

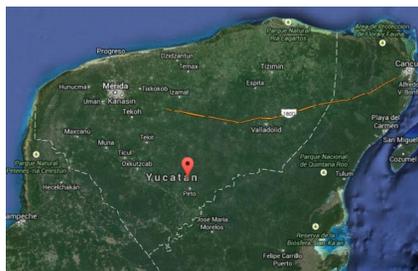
que provocó la recesión de la economía mexicana. Estas crisis, han repercutido en diversos y distintos ámbitos sociales. Uno de los cuales es la calidad de vida de las personas, provocando diversas formas de preocupación cotidiana como la falta de poder adquisitivo, o bien una falta de cultura salubre para acudir a hospitales o servicios de salud cuando el individuo lo requiere; finalmente existe también una falta de conocimiento de cómo prevenir y cuidar los diversos tipos de enfermedades en que se ven involucrados las poblaciones vulnerables.

Lo anterior repercute en el estado de salud de los individuos, principalmente a la población sin acceso a servicios de salud, es de decir, “los pobres”. Yucatán es hoy en día un estado con altos porcentajes de pobreza y segregación social en diversos municipios y poblados. Las ciencias médicas suelen interesarse por el descubrimiento de síntomas y causas de las enfermedades, muchas veces olvidando aspectos culturales sociales. Los estudios, en medicina, con un enfoque predominantemente social continúan siendo poco valorados. No obstante, para tener una visión más amplia y panorámica de los problemas de salud, se requiere de un ejercicio de interdisciplinariedad con nuevas y múltiples aproximaciones, no sólo biológicas sino también culturales, sociales y psicológicas.

En el presente trabajo, definiremos pobreza alimentaria como la carencia de una alimentación saludable, que involucra no solamente el factor económico para la obtención de los alimentos, sino también la educación para la misma, es decir concientización de la producción, distribución y consumo de todo tipo de alimento. El objetivo central del presente artículo es presentar y analizar, los diversos factores biosociales encontrados en el trabajo de campo que llevan al problema de la pobreza alimentaria en un municipio del estado de Yucatán: Chacsinkín; y cómo esto desemboca en un ámbito de exclusión de la salud.

## ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

Chacsinkín, es un municipio del estado de Yucatán que padece pobreza de patrimonio es la insuficiencia del ingreso disponible para adquirir la canasta alimentaria, así como para realizar los gastos necesarios en salud, vestido, vivienda, transporte y educación, aunque la totalidad del ingreso del hogar se utilice exclusivamente para adquirir estos bienes y servicios (CONEVAL, 2012). Es decir, 8 de cada 10 habitantes no tienen ingresos disponibles para comida, vestido, salud, vivienda, transporte y/o educación. (Ver Mapa 1)



Mapa 1. Ubicación de Chacsinkín  
Fuente.- Mapa obtenido de Mapas de Google (2019)

Yucatán cuenta con 106 municipios, de los cuales 92, es decir, el 86.8% se encuentra en situación de pobreza extrema. Éste problema se refleja claramente en el municipio de Chacsinkín donde la población es altamente vulnerable y con poco acceso a servicios sociales. Este municipio, reporta carencias en materia de acceso a servicios de salud y a alimentación, que del 2008 al 2010 aumentó del 18 al 21% en toda la población (CONEVAL, 2012). (Ver Tabla 1).

Tabla 1: Pobreza en Yucatán, 2010					
C	Lugar que ocupa	Pobreza Porcentaje	Pobreza miles de personas	Pobreza Extrema porcentaje	Pobreza Extrema miles de personas
Yucatán	15	48.5	949.1	11.7	229
<b>p&lt;.05*, p&lt;.001**</b>					
CA= Capacidad de autocuidado, TCA= Tener capacidad de autocuidado, DCA=Desarrollar capacidad de autocuidado, FCA= Falta de capacidad de autocuidado, AM= Actitud hacia el machismo, DM= Dominio masculino, CS= Control de la sexualidad.					

En el presente artículo nos interesamos en presentar el problema de la pobreza alimentaria en el mundo a partir del conocimiento biosocial. Entre los autores fundamentales en los estudios biosociales, encontramos a Claudio Stern, quien en su obra Salud Reproductiva y Sociedad, Resultados de investigación (2000) señala cómo la sociología de la salud estudia las causas sociales y las consecuencias de la salud y la enfermedad; actitudes y creencias de los pacientes y los profesionales de la salud, acerca de la enfermedad y la salud misma son revisitadas.

Por su parte, Michael Foucault en El poder Psiquiátrico (2005) se dedicó a estudiar el entramado del poder, por lo que desarrolló lo que se conoce como biopolítica, la cual busca agrupar la práctica gubernamental, los fenómenos propios de los seres organizados, la salud, higiene, natalidad y morbilidad. Todo ello con la finalidad de comprender los fenómenos de las ciencias médicas o de la salud con los componentes sociales.

Mabel Gracia en La complejidad biosocial de la alimentación humana (2000), explica cómo la alimentación es una necesidad primaria de supervivencia para el ser humano, y cómo los alimentos no sólo se componen de nutrientes, sino también de significaciones; no cumplen únicamente una función fisiológica, sino social. El problema alimentario es entendido como un fenómeno complejo y multidimensional, sólo biológico sino en esencia social.

León, Martínez y Espíndola en su obra Pobreza, hambre y seguridad alimentaria en Centroamérica y Panamá, contextualizan la pobreza alimentaria para la zona latinoamericana; para ellos la inseguridad alimentaria y el hambre están estrechamente relacionadas a la pobreza extrema. La falta de acceso a alimentos es el problema más grave y urgente de erradicar.

Grajales, Barboza y Gutiérrez, así como Boltvinik, consideran la pobreza alimentaria como pobreza extrema. Para dichos autores estar en pobreza alimentaria representa la exclusión

en dietas sanas y aspiradas por el colectivo humano. Resultando de ello una marcada escasez que se manifiesta en el subconsumo, la desnutrición, la tensión social y el conflicto a mediano y largo plazo.

## METODOLOGÍA

Acudimos al método sociológico para entender el fenómeno social de la pobreza alimentaria en Chacsinkín de manera panorámica. El enfoque cualitativo permitió dar voz a quien no suele ser oído; se realizaron una serie de entrevistas semi dirigidas acompañadas de observación. El empleo de estas técnicas permite observar un contraste con la información obtenida a partir de la información estadística oficial existente.

En relación a las técnicas de investigación analizamos 3 entrevistas a profundidad, de un total de 30; se permitió la libre y espontánea expresión de los informantes para hacer fluir la comunicación. Cabe señalar que los nombres de los participantes fueron modificados a fin de resguardar su identidad. Fue necesario establecer una “comunicación no violenta” (Bourdieu, 2010: 535) que atendiese “a los diferentes espacios de los puntos de vista”, para dar lugar a una “representación justa de un mundo que tiene la particularidad de producir innumerables representaciones de sí mismo” (Bourdieu, 2010: 10). Finalmente, a partir de estas técnicas, se procuró ver las cosas en primera persona y de cerca, buscando los principios explicativos de las realidades observadas.

## TRABAJO DE CAMPO Y DATOS ENCONTRADOS

El municipio de Chacsinkín se encuentra ubicado, aproximadamente a 130 km (alrededor de hora y media en auto) de la ciudad de Mérida. La carretera para acceder es la Mérida-Chetumal. Señalamientos, así como una calle pavimentada nos indican la llegada al poblado. En la entrada a la comunidad es posible observar diversidad de casas y tipos de construcciones: casas de paja, ya sea de tierra o mampostería; casas de bloques y casas estilo colonial. (Ver Foto 1)



Foto 1. Acceso al Municipio de Chacsinkín  
Fotografía tomada 3/07/2015. Fuente: propia.

Por la calle principal, se observa que la mayoría de las calles están pavimentadas (a diferencia de lo que menciona el INEGI en su último censo poblacional de 2010). A pocos metros de la entrada al poblado, se encuentra un campo de futbol.

Más adelante, se encuentra la parroquia “San Pedro y San Pablo”, ubicada frente a una extensión de terreno, al lado del mismo se ubica un kiosco, que funciona como centro de reunión de las personas mayores, especialmente hombres; en este espacio se localiza igualmente la base de colectivos Chacsinkín-Peto. La frecuencia de estos últimos depende del número de pasaje y de ciertos horarios; el colectivo accede a los diversos pueblos del camino; paralelamente existen colectivos con acceso directo a la ciudad de Mérida. Es aquí donde también se encuentra el palacio municipal. Más adelante y doblando hacia la derecha encontramos una escuela de educación preescolar indígena. (Ver foto 2)



Foto 2. Casa maya en Chacsinkín  
Fotografía tomada 3/07/2015. Fuente: propia.

La presencia de animales de consumo es evidente; durante nuestro recorrido observamos la presencia de una pava y sus crías, caminando por la calle. (Ver foto 3)



Foto 3. Animal de consumo Chacsinkín  
Fotografía tomada 3/07/2015. Fuente: propia

Frente al Centro de Salud de Chacsinkín se encuentra un pequeño parque. Del lado derecho del Centro de Salud se localiza el Colegio de Bachilleres de Yucatán. Un busto de Juan B. Ávila Sosa (C. General Brigadier, Médico Cirujano), lleno de grafitis y sucio, termina con el cuadro del lugar. Dicho espacio está lleno de vitalidad social. Niños de entre 8 y 12 años jugaban futbol o bicicleta; un grupo de adultos mayores discutían las novedades que llegaban desde Mérida. Esto correspondía a que el Centro de Salud se encontraba abierto y dando servicio. Dentro del mismo, señoras y más infantes, esperaban turno. Debido a que era día festivo (viernes santo), se encontraba el médico de guardia. La clínica es un

lugar pequeño; cuenta con dos baños, uno para mujeres y otro para hombres, así como sillas para los pacientes; espacio para vacunación y otro para curaciones; finalmente una sala de consulta principal. Las paredes se encontraban llenas de información acerca de enfermedades respiratorias e intestinales.

La enfermera/secretaria se ubica a la entrada del lugar; es ella la encargada de realizar el chequeo de los pacientes: pesarlos, medirlos, tomarles la presión y la glucemia del día, como señala la Federación Mexicana de Diabetes, A.C. (2015), una preocupación fundamental en el tratamiento a pacientes con diabetes es normalizar la alta concentración de glucosa en sangre, pero la concentración debajo de lo normal (denominada hipoglucemia) provoca daño en diversos órganos y tejidos. Lo que no debe olvidarse es que llegar a niveles muy bajos de azúcar puede resultar tanto o más peligroso que una hiperglucemia. Entendiéndose por hipoglucemia, una disminución del nivel de glucosa en la sangre; y por hiperglucemia, un aumento de la misma. Todos los datos son anotados en hojas de control, que sirven al médico al momento de la consulta; los pacientes gozan de seguro popular y/o PROSPERA (antes Oportunidades). Es importante señalar que la comunicación entre enfermera y pacientes se da en lengua maya (Ver Foto 4).



Foto 4. Clínica en Chacsinkín  
Fotografía tomada 3/07/2015. Fuente: propia.

El médico Oscar Z. es quien asegura el servicio fines de semana y días festivos. Fue considerado un informante clave para esta investigación. Entre la información que nos facilitó destaca la existencia de un alto consumo de bebidas alcohólicas y drogadicción como origen de diversos conflictos sociales: disfunción familiar, agresiones, vandalismo y peleas en las calles. El médico lleva 25 años visitando la comunidad por lo cual ha podido ser testigo de la emergencia y evolución de los fenómenos mencionados. También señaló que a dos mujeres médicas que realizaron su servicio social sufrieron un intento de violación; resulta significativo que a mitad del relato aparezca este dato, ya que presenta otras problemáticas existentes en la comunidad, como bien lo señala Bourdieu (2010), estamos ante representaciones sociales evidentes que parecen invisibles debido a la violencia simbólica del caso.

Con respecto a los hábitos alimenticios de las personas, a pregunta expresa sobre la existencia de alguna campaña o programa de alimentación, comentó que la jefa del Centro de Salud, la Dra. Lourdes J. es quien maneja esos programas; sugirió que habláramos con la enfermera para poder contactar con la doctora.

El doctor señaló, que, desde su óptica, la gente del pueblo “come muy mal, alimentos con mucha grasa y comida chatarra”. Los diabéticos llevan un control mensual de consultas, y la mayoría de ellos no entiende el problema que padecen, lo que agudiza los síntomas; “se les

indica qué deben y no comer, pero suelen no darle importancia”.

Al salir de la clínica, nos acercamos al grupo de señores que continuaban en el parque. Se les preguntó acerca qué tan ciertos eran los datos de pobreza alimentaria que padece Chacsinkín. Un campesino de auto-consumo sentenció: “Los jóvenes ya no quieren trabajar el campo”. En ese mismo momento y en ese mismo espacio se encontraban grupos de 3-5 jóvenes reunidos en las calles alrededor del palacio municipal. La presencia de una persona agredida, con el rostro inflamado y un ojo morado, confirmó los problemas de violencia señalados por el médico durante la plática.

## COMPRENDER. SITUARSE EN EL CONTEXTO DEL OTRO

Presentamos ahora datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a tres actores claves de la comunidad.

### A. Encuentro con un milpero

Don Aurelio, 83 años, campesino, analfabeta que sabe escribir su nombre. Vive con su esposa, doña Clara, 80 años, y con 3 de sus 7 hijos. La casa de don Aurelio es de alrededor de 20 metros de frente por 30 metros de largo; la cocina es una construcción de un cuarto hecho de palos con techo de paja, espacio donde doña Clara cocina y hace tortillas a mano. Un segundo cuarto de similares medidas sirve como espacio principal, una hamaca y un televisor testimonian de ello. En la parte trasera hay un baño construido por un programa de gobierno para ayudar en la sanidad de las familias de Chacsinkín. Detrás del mismo, se hallan los gallineros y un chiquero (varios pollos, gallinas patos y pavos, y solo un cerdo). Inmediatamente después, hay árboles de mandarinas y naranjas; un poco más adelante, se encuentra el huerto de doña Clara.

Al momento de la charla don Aurelio estaba cortando leña para la casa; nuestro informante se encontraba rodeado de patos y pollos. Relató que trabaja la milpa desde niño, los días que no acude a ella, se dedica a cortar leña de árboles caídos. Su idioma principal es el maya y acude esporádicamente al español.

¿Desde hace cuánto tiempo que va al campo y trabaja en la milpa?

Desde mi niñez, como de nueve años, mi papá me llevaba a la milpa, cuando le decía a mi papá que ya me había cansado, me decía que me suba a su espalda, cuando ya se cansaba me bajaba y caminaba. Como de nueve años conocí el campo. El trabajo de milpa lo sé, pero ahora ya no tengo fuerza para hacerlo, sólo algunas cosas estoy haciendo. Estoy acostumbrado a levantarme como a las cuatro de la mañana, cuando amanece me levanto a preparar cosas para llevar a la milpa, hay que llevar agua, pozole, herramientas, tazas; a las cinco de la mañana ya estamos saliendo, aunque esté oscuro hay luna para ir.

¿Cómo se van a la milpa?

Caminando, está muy largo el camino, como en una hora llego, como seis kilómetros,

como a las diez o a las once de la mañana a tomar pozole.

¿Es su desayuno?

No, yo desayuno aquí, lo que hay. Café, pozole, chocolate, pan y tortilla, si tengo dinero compro francés, termino el desayuno y me voy a trabajar.

¿En el campo come algo?

Mi pozole. Cuando estoy en mi milpa estamos trabajando, no siento hambre, pero cuando siento hambre me tomo mi pozole. Como a las doce o a la una dejo mi trabajo y voy a caminar otra vez, de regreso.

¿Y qué come después de que regresa de la milpa?

Lo que sea, algunos días solo tomates, frijol, hibes, cuando tengo dinero compro carne, y las tortillas. Para mí la tortilla que venden aquí no me gusta.

¿Y hasta a qué hora cena?

Pues si hay, café con su tortilla, así vive un pobre.

Y generalmente ¿qué incluye en su cena, en su desayuno en su almuerzo? ¿Incluye frutas, verduras?

En dado caso que haya dinero para comprar se puede.

Veo que aquí tienen su huerto, ¿lo que sacan aquí se lo comen o lo usan para vender?

No, no, es para comer. Hay toronja, hay china, hay mandarina, para refresco, echo un poco de hielo adentro, ahora coca no tenemos para comprar.

Me dice que de repente compran carne

De vez en cuando, como una vez al mes, no necesitamos comprar, si tiene ganas de comer carne en lugar de comprar consumimos las gallinas, no lo vendo porque no tengo dinero para comprar allá.

¿Y una gallina como en cuanto tiempo puede consumirse?

Como en ocho meses, seis meses.

¿Lo mismo pasa con el cerdito?

Sí. Es para comer. No da crías, es solo para comer.

Son mejor las cosas naturales, es mejor para la salud, no tiene tantos químicos.

La chaya se puede comer, se puede tomar en refresco, se licúa y se le echa un poco de azúcar y limón.

Y por ejemplo cuando desayuna, come o cuando cena, ¿tiene algún ritual que hacer? ¿Prepara todo tradicionalmente? ¿Todo se prepara a mano?

Sí, todo a mano.

¿Y cómo considera usted que come? ¿Sano, muy sano?

Pues para mí, me gusta comer esto, primeramente, porque no tengo dinero para comprar cosas buenas para comer, yo sé cómo es el sabor de cada alimento, cuando tengo dinero para comprarlo. Cuando voy a cenar, quiero comprar galletas o francés, pero no tengo dinero, tres tortillas me como con café, y sal con la tortilla.

Es una cena para mí. Para mí es bueno todo esto porque no trae enfermedad, hace dos meses fui al Centro de Salud y me checaron por el doctor, y dice así: "Don Aurelio, ¿cómo está? ¿cómo vive usted?" Me checaron y no tengo nada, estoy sano. Cada dos meses voy al Centro de Salud, en dado caso que no fuiste ya te dieron calle.

Don Aurelio habla acerca de cómo empezó a trabajar en el campo, y una sonrisa se dibuja en su rostro, recuerdos de su infancia acuden a él; habla igualmente de su padre y las enseñanzas que éste le dejó. A lo largo de su discurso, don Aurelio puso énfasis en la pobreza que dice sufrir, aunque es claro que su concepción de riqueza/pobreza se limita al ámbito monetario; esto lo podemos señalar al observar la riqueza material/natural que posee en su propio hogar: árboles frutales, animales de patio, huerto; lo anterior le permite producir sus propios alimentos o al menos la mayoría de ellos. Es notorio que la visión de don Aurelio corresponde a una lógica netamente occidental y de libre mercado (Bauman, 2016: 17); visión promovida por y desde los medios de comunicación (radio y televisión principalmente), y alejada de la manera tradicional y local de alimentarse. Don Aurelio refiere su falta de solvencia económica para alimentarse equilibradamente, sin embargo y ante nuestros ojos fue evidente que sí consume una variedad de alimentos (frutas, carnes, granos y cereales).

Resulta sumamente interesante observar las concepciones de realidades como la “pobreza” y el “buen vivir”, ya que teniendo todos los elementos para llevar una buena y sana subsistencia –terreno grande para habitación, árboles frutales, animales de traspatio, huerto –se considera pobre. No obstante, es innegable, que una pérdida de las cosechas de la milpa, implica un duro golpe a la economía y alimentación familiar, pues al perder los productos, requerirán de costear otros para poder comer.

#### B. La visión de la promotora de salud.

Irma, 46 años, originaria de Chacsinkín, enfermera y promotora de salud en el Centro de Salud local. Cuestionamos acerca de las políticas implementadas, respecto al tipo de alimentación, para orientar a la población:

Se dan pláticas sobre nutrición, se da orientación alimentaria, se capacita a las mamás con hijos menores de cinco años sobre obesidad, desnutrición que es lo que más afecta a los menores de cinco años y afecta hasta la adolescencia.

¿Cómo considera la alimentación cotidiana de la población?

Pienso que a pesar de las pláticas, de las capacitaciones, de las orientaciones, hay mucha gente que todavía no toma en cuenta eso, entonces yo considero que tanto en los grupos de menores de cinco años como en la adolescencia hay muy mala alimentación, en lo que ellos no procuran la alimentación sana, sino lo que ellos buscan es la comida rápida o chatarra.

Sí, es muy común en los adolescentes.

Es muy común, por ejemplo, hasta en los padres de familia. Yo, en las pláticas, siempre les he dicho que prefieran un litro de leche en vez de dos litros de Coca-Cola, que en cierto modo cuesta casi lo mismo, o un plátano o una manzana a unas sabritas de diez pesos ahorita, una manzana seis pesos, cuando llega hasta aquí en el pueblo tiene un costo de seis pesos la unidad, el plátano igual dos o tres pesos, pero ellos no, prefieren las sabritas, prefieren los chicharrones, y eso es que estamos detrás de ellos.

¿Usted cree que las personas, evidentemente dicen que no comen de manera saludable, por qué cree que pasa esto?

Porque a veces siento que, por ejemplo, las muchachas que van a la secundaria,

ellas no tienen, o los papás no les permiten o no dan el espacio para que preparen la comida, una comida saludable una comida nutritiva, para que ellos almuercen bien y vayan a la escuela, lo que les dan son diez pesos, veinte pesos, para sus gastadas, y ¿qué es lo que ellos compran cuando salen?, fritangas, Sabritas, refrescos, entonces por eso es que hay harta obesidad.

¿Y qué tipo de programa o planes considera que hace falta para mejorar la calidad de la alimentación en la población local?

Pues se necesita, por ejemplo, de parte de las autoridades, municipales o estatales que se enfoquen más a lo que es la vigilancia, a que esos apoyos lleguen realmente a las personas que lo necesiten y que la comida que se hace sea realmente la adecuada, porque nosotros estamos aquí en el Centro de Salud, pero solo son pláticas, nosotros no manejamos lo que es lo económico, para que podamos hacerlo, nosotros solo tenemos lo que son las pláticas preventivas. Exactamente, es muy limitado, necesitamos mucha capacitación sobre eso.

Es evidente la preocupación de Irma acerca de la influencia que tienen las pláticas en las personas que acuden al Centro de Salud. Hace una crítica respecto al funcionamiento de los diversos programas con los que cuenta la comunidad y sobre el aprovechamiento de estos. El vivir en la comunidad, le da la ventaja de observar de qué modo su trabajo contribuye al mejoramiento de la salud de Chacsinkín, sin embargo, señala que los mismos programas actúan de manera paternalista, que los gobiernos solamente se interesan en la cantidad del apoyo que se brinda, más no en la calidad o el aprovechamiento de los mismos. Irma se encuentra muy involucrada en las diversas dinámicas de la población, trata de ayudar activamente a las personas que acuden al Centro de Salud por problemas patológicos de salud, sin importar si tienen o no algún tipo de seguro. Desde su óptica de funcionaria y experta, los cuestionamientos que realiza, hacen pensar en la necesidad de reestructurar los programas y las políticas públicas para acercarlas a la comunidad y aprovecharlas mejor.

### C. La palabra a las amas de casa.

Doña Amelia, 36 años, ama de casa con 3 hijos de 5, 8 y 12 años; habló de cómo las maneras de comer se han visto modificadas con la llegada de la comida rápida, afectado la salud y nutrición de sus hijos.

¿Qué es lo que come normalmente cuando desayuna, almuerza o cena? La dieta que sigue generalmente.

Aquí la dieta son las tortillas que se hacen en la mañana, se toma café con pan, eso es el desayuno; en el almuerzo, las tortillas que se hacen a mano y su huevito, frijol, o un poco de carne con frijol, pollo con papas; y en la cena, lo mismo, la comida que se consume al medio día. A veces los niños comen café con pan en la noche, o con leche, es lo que ellos comen diariamente, no hay más cosas que comer.

A parte de los alimentos que me acaba de mencionar, ¿Qué otro tipo de alimentos incluye en su dieta, como frutas, verduras...?

Frutas y verduras, pues la naranja, cuando hay cosecha de naranja se hace el jugo o se come solo así con chile y sal, a veces se compran manzanas y plátano, es lo

que se come aquí y se vende aquí, la gente casi no está acostumbrada a comerlo; las verduras sí, lo que si se consume es zanahoria, plátano de comida, la calabaza, papas, chayote, eso sí se consume, pero cuando se hace la comida.

¿Consume algún producto industrializado, como coca, Sabritas, galletas...?

Sí, eso sí se consume.

¿Aparte de ese tipo de productos, hay algún otro que consuma frecuentemente?

Pues normalmente, solo si tiene dinero se puede comprar lo que se pueda comer.

¿Tiene alguna costumbre al momento que come?

Las tortillas a mano se hacen diario, y si no se quiere tortear se compran en la tortillería, pero es a diario, nada de que no vas a comer tortillas, es normal que se tienen que comer para que se llene uno, sino en la tarde los niños que no comen tortilla al ratito ya vuelven a pedir su comida, tienen que comerlo para que se llenen.

¿Usted cómo considera la manera en que lleva su dieta?

Pues yo no hago dieta.

¿Usted realiza trabajos en la milpa o su esposo, algún familiar suyo?

Toda mi familia se dedica a la milpa, trabajan algunos en la milpa, algunos aquí en el pueblo.

¿Cada cuando realizan el trabajo?

Diario.

¿Les lleva mucho tiempo?

Trabajan aquí en el pueblo, por su cuenta, algunos en la milpa, diario se tienen que ir, regresan así todos los días, pero los que se quedan a trabajar aquí en el pueblo pues diario tienen que trabajar, como hacen puertas y todo, es lo que hacen ellos.

Cabe señalar que durante el tiempo que se llevaron a cabo las entrevistas, se notó que la población entrevistada entendía la palabra “dieta” como el tipo de plan alimenticio para bajar de peso, es decir un régimen alimentario; conforme avanzaban las entrevistas, se modificó esta palabra para que los entrevistados comprendieran a que nos referíamos, usando entonces la palabra “alimentación”. Doña Amelia, señaló algo que vale la pena resaltar: la imposibilidad de adquirir los alimentos recomendados por los médicos; nos encontramos de nuevo ante dos concepciones de mundo que chocan irremediabilmente en la realidad material; por un lado, un discurso sanitario-alimenticio sobre la importancia de consumir “frutas y verduras”, sin indicar qué se entiende por ello; por otro lado, pudimos testimoniar que las personas de la comunidad si consumen frutas y verduras, pero que al ser productos locales, no son considerados como tales. Frutas como la guanábana, el saramuyo, la pitaya, la huaya, el nancé, el mamey e incluso la sandía, no son vistas como frutas por la comunidad, lo mismo ocurre con cítricos como la lima, la naranja agria y el limón; finalmente una variedad de chiles, la calabacita maya, el chayote, la espinaca y la chaya, abundantes en toda la península, no gozan del mismo estatus que productos “exportados” como la uva, el melón, el plátano, la calabaza criolla, la manzana y el durazno.

La población de Chacsinkín sí consume frutas y verduras, sólo que existe un problema de inconmensurabilidad para el término “frutas y verduras”. Resulta necesario entender y compartir la cosmovisión maya de la comunidad para poder realizar recomendaciones de consumo más atinadas; es imperativo incluir en el discurso “oficial” los productos locales que la misma comunidad posee en sus patios: naranjas agrias, limas, limón, etc. y diversos vegetales como la calabacita maya, el chayote, la chaya y la espinaca.

Un dato fundamental que fue mencionado fuera de grabación, es la introducción de las llamadas “comidas rápidas”: hamburguesas, hot-dogs, pizzas y variedad de papas procesadas (fritas, a la francesa, chips), lo cual es altamente valorizado por los jóvenes, abandonando la comida y los platillos tradicionales, y generando gastos extras en la economía familiar. Irma del Centro de Salud ya había referido el alza de los casos de enfermedades gastrointestinales, la mayoría de las veces ocasionadas por estas “comidas rápidas”.

Es relativamente sencillo señalar que niños, adolescentes y adultos jóvenes son los objetivos de todas las campañas de publicidad de alimentos procesados que aparecen en TV. En una visita al poblado más próximo, Peto, pudimos constatar que las tiendas de conveniencia se encuentran abarrotadas de publicidad dirigida al público señalado. Es la eficacia de dichas publicidades las que despiertan la curiosidad de niños y jóvenes por consumir otro tipo de comidas, no siempre nutritivas.

## RESULTADOS

Al analizar las entrevistas realizadas, emergen otras problemáticas que ocurren en la población de manera cotidiana. (Ver Diagramas 1 y 2)

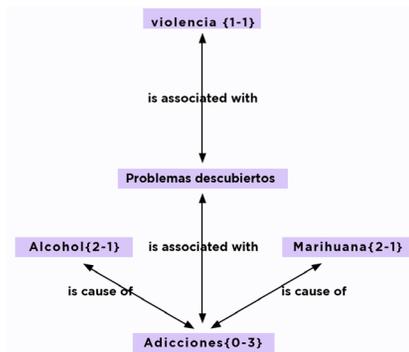


Diagrama 1.  
Problemas descubiertos en el municipio de Chacsinkín, Yucatán

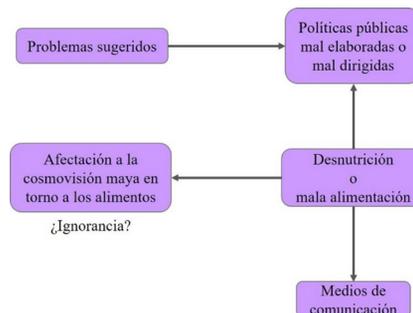


Diagrama 2.  
Problemas sugeridos con base en las entrevistas y observación en el municipio

El trabajo de campo encaminado a observar las causas y consecuencias de la pobreza alimentaria nos llevó hacia fenómenos sociales que a primera vista no son evidentes. Otro aspecto a señalar, es que parte de los problemas que actualmente acontecen en el municipio, se deben en gran medida a la migración masculina; jefes de familia, así como adolescentes y jóvenes adultos abandonan la comunidad en busca de oportunidades de trabajo; en Cancún, Mérida, Chetumal o incluso Canadá y Estados Unidos son los lugares de destino de dicha migración.

De esa manera la globalización guarda vínculo directo con el cambio en el modo de alimentación y los hábitos saludables de las personas de la comunidad estudiada; por su parte, los medios de comunicación ejercen una enorme influencia para promover y consolidar los nuevos hábitos alimenticios; la televisión y la radio cumplen con su función de agentes de propagación de valores culturales o como lo señala Althusser (1969) de Aparatos Ideológicos de Estado (los individuos observan y escuchan acerca de diversos productos industrializados, los cuales generan necesidad e inquietud por probarlos, a pesar de su nulo nivel nutritivo). Finalmente, las políticas públicas insuficientes, mal diseñadas y mal aplicadas también son parte importante del problema. Todos estos cambios, van generando en la población del municipio de Chacsinkín fenómenos como el sedentarismo y la malnutrición, lo que deriva en problemas de salud tales como obesidad, diabetes y desnutrición; paralelamente se da un gasto excesivo en el consumo de alimentos “rápidos” e industrializados, los cuales a la larga agudiza los problemas de salud referidos, creando así una suerte de círculo vicioso.

## DISCUSIÓN

En Chacsinkín existe un grave problema de pobreza alimentaria; sin embargo, las circunstancias en relación al fenómeno estudiado cambian constantemente; la pobreza alimentaria está vinculada a varios factores: pobreza económica, falta de educación, inconmensurabilidad cultural, políticas mal diseñadas y mal aplicadas, falta de oportunidades de trabajo, migración, etc. No obstante, señalamos que existe lo que hemos decidido llamar ignorancia sobre la riqueza y variedad local; esto se debe en gran medida al empleo de un lenguaje burocrático centralizado que promueve una alimentación saludable, pero para una región que dista mucho de la península yucateca: el centro del país. México es un país con una diversidad alimentaria gigantesca. Los productos vegetales que se producen en el norte no corresponden en absoluto a los del sur, y estos últimos tienen poco que ver con el centro; el llamado “plato del bien comer”, plasma los requerimientos nutricionales originados en el centro y norte del país, pero deja completamente de lado las frutas y verduras que se dan en el sur y específicamente en la península yucateca.

A partir del método sociológico entrelazado con la perspectiva biosocial, buscamos analizar nuevas dimensiones del problema de pobreza alimentaria existente en Chacsinkín. Encontramos entonces percepciones de diferentes actores desde las subjetividades y las estructuras sociales (Parsons; 1968); la forma en que viven, la falta de acceso a servicios de salud, los malos hábitos alimenticios, la violencia simbólica, impulsada por los medios de comunicación y la modernidad, así como la inconmensurabilidad cultural (tradicional vs occidente), permiten observar más nítidamente, y por ende analizar y explicar, cómo se va creando, construyendo, una comunidad con altos índices de marginación.

De manera que es importante señalar que nos encontramos ante un área de oportunidad para las ciencias sociales donde desde una perspectiva de lo local a lo global, los sujetos pueden empoderarse al concientizarse de las problemáticas que enfrentan. Buscamos otorgar voz a quienes históricamente han sido privados de ella; actores sociales que son quienes conocen mejor que nadie el problema, ya que lidian con él a diario, de modo que se pueda romper la visión mediática (Bourdieu, 2010), dando lugar a una visión más auténtica de los problemas, más genuina y más cercana a la realidad cotidiana.

Bajo este contexto nos permitimos sugerir la elaboración de políticas públicas que puedan ayudar a mitigar y resolver los problemas planteados. Algunas recomendaciones para lograr la seguridad alimentaria en Chacsinkín son:

- Reivindicar usos y costumbres de las comunidades mayas en torno a la alimentación y crear conciencia respecto al daño que provocan a la salud productos industrializados;
- Elaborar un análisis panorámico de la pobreza alimentaria, abordando el fenómeno de estudio desde diferentes dimensiones, como las estructuras, políticas e instituciones que influyen en los procesos y otra la de los significados que le dan los actores al problema;
- Articulación entre las funciones de los tres niveles de gobierno (municipal, estatal y federal) en pro de alcanzar la finalidad de los programas; erradicar la partidización de las políticas públicas.
- Impulsar desde el Centro de Salud e instituciones educativas, una enseñanza en relación a la salud, alimentación y dieta adecuada, donde se incluyan prácticas para la buena alimentación; reivindicación de tradiciones como la milpa y alimentos propios del pueblo de gran valor nutricional que se han venido diluyendo, resultado de la globalización y modernidad.

Uno de los métodos más eficaces para combatir la pobreza alimentaria es el de la educación alimentaria; lo que implica el conocimiento del entorno y de los productos locales, incluida la milpa; al ser la mujer la principal administradora de los insumos alimenticios del hogar, las políticas públicas deberían ir dirigidas principalmente a ellas, lo cual sin duda terminaría por crear conciencia de la importancia de una buena dieta y con ello un desarrollo más saludable para las próximas generaciones; aunado a lo anterior tendríamos un paulatino pero sostenido empoderamiento femenino que a la larga permitiría una sociedad más equitativa e igualitaria.

## REFERENCIAS

- Althusser, L. (2014). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Bachelard, G. (2005). *El compromiso racionalista*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Banco Mundial. (2014). "Desarrollo social: Panorama general", Banco Mundial. Desarrollo social Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/topic/socialdevelopment/overview> (Consultado el 18/08/2015).

- Bauman, Z. (2016). Vida de consumo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boltvinik, J. (1997). "Diversas visiones sobre la pobreza en México. Factores determinantes". Política y Cultura, (8). pp. 115-135.
- Bourdieu, P. (2010). La miseria del mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Informe de pobreza y evaluación en el estado de Yucatán 2012. (2012). Recuperado de: [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes%20de%20pobreza%20y%20evaluaci%C3%B3n%202010-2012\\_Documentos/Informe%20de%20pobreza%20y%20evaluaci%C3%B3n%202012\\_Yucat%C3%A1n.pdf](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes%20de%20pobreza%20y%20evaluaci%C3%B3n%202010-2012_Documentos/Informe%20de%20pobreza%20y%20evaluaci%C3%B3n%202012_Yucat%C3%A1n.pdf) (Consultado el 30/11/2015)
- Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (IFRC). (2018). ¿Qué es la vulnerabilidad? Recuperado de: <http://www.ifrc.org/es/introduccion/disaster-management/sobre-desastres/que-es-un-desastre/que-es-la-vulnerabilidad/> (Consultado el 06/09/2018).
- Federación Mexicana de Diabetes A.C. (2015). Diabetes controles y cuidados. Recuperado de: <http://fmdiabetes.org/> (Consultado el 24/02/2018).
- Foucault, M. (2005). El poder psiquiátrico. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gracia Arnaiz, M. (2000). La complejidad biosocial de la alimentación humana. Tarragona, España: Universidad Rovira.
- GOOGLE MAPS. "Mapa de Chacsinkín" <https://www.google.com.mx/maps/@20.9680387,-89.5827688,15z?hl=en> (Consultado el 12/11/2018)
- Grajales Castillejo, O. Barboza Carrasco, I. e Gutiérrez Zavala, Á. (2014). Políticas públicas en seguridad alimentaria en municipios con menor índice de desarrollo humano. Estados Unidos de América: Palibrio.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). (2010). Indicadores del Banco de Información INEGI. Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx> (Consultado el 26/10/2018)
- León, A. Martínez, R. Espíndola, E. y Schetjman, A. (2004). Pobreza, hambre y seguridad alimentaria en Centroamérica y Panamá. División de desarrollo social. Santiago de Chile/ Naciones Unidas/ CEPAL/ Programa Mundial de alimentos.
- Silver, H. (2007). The process of social exclusion: The dynamics of an evolving concept. Reino Unido: CPRC Working Paper.
- Stern, C. (2000). Salud Reproductiva y Sociedad. Resultados de investigación. México: El Colegio de México.
- Weber, M. (2002). Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

## Movimiento corporal y aprendizaje del inglés: Significados afectivos de los infantes

Body movement and English language learning: Children's  
affective meanings

**DRA. YASNA YILORM BARRIENTOS**

Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile ([yyilorm@uach.cl](mailto:yyilorm@uach.cl))(<https://orcid.org/0000-0001-6168-1207>)

**DRA. ELIZABETH MARTÍNEZ PALMA.**

Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile ([elizabethmartinez@uach.cl](mailto:elizabethmartinez@uach.cl))(<https://orcid.org/0000-0003-3960-6870>)

**BELÉN SILVA DOMÍNGUEZ**

Colegio Gandhi, Valdivia, Chile ([millaraay@gmail.com](mailto:millaraay@gmail.com))(<https://orcid.org/0000-0002-9611-2618>)

**NATALIA ALARCÓN ALARCÓN**

Escuela de Niebla Juan Bosch, Valdivia, Chile ([nati.alarcon08@gmail.com](mailto:nati.alarcon08@gmail.com))(<https://orcid.org/0000-0001-8519-9837>)

### RESUMEN

El presente estudio se propone explorar los significados afectivos de las niñas y los niños de escuelas valdivianas en Chile acerca de la implementación de actividades que incluyen el movimiento corporal en el aula de inglés. Las investigaciones en el área han evidenciado que el movimiento corporal tiene un impacto significativo en los procesos de enseñanza aprendizaje, permitiendo el desarrollo psicofisiológico de los infantes, mediante la producción de hormonas del disfrute y bienestar, los cuales conducen a niveles más alto de concentración, percepción, comprensión y construcción de los conocimientos. En este contexto, la inclusión del movimiento corporal en el aula de inglés, particularmente en la implementación de juegos y técnicas teatrales, representa una estrategia didáctica viable y efectiva para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua extranjera, por cuanto promueve la motivación integrativa y reduce notoriamente los altos niveles de ansiedad y de estrés, producidos por la complejidad de estar expuesto a una lengua extranjera. La metodología de investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo y se lleva a cabo a través de un estudio descriptivo de una muestra de 50 escolares, entre 7 y 10 años, de escuelas públicas chilenas. La discusión de los resultados evidencia que estos participantes demuestran altos niveles de satisfacción ante las actividades en la que se incorpora el movimiento corporal

para el aprendizaje del inglés destacando la apropiación, comprensión de nuevos mensajes y producción de palabras, en un ambiente escolar creativo, amistoso y entretenido.

#### ABSTRACT

This study purports to explore public school Chilean children's affective meanings in relation to the implementation of body movement-based activities in English classrooms from Valdivia city. Research has shown that body movement has a meaningful impact on teaching learning processes. Children's psycho-physiological development is strengthened through enjoyment hormone production and wellbeing, which produces higher levels of concentration, perception, understanding and knowledge construction. The incorporation of body movement in the English classroom, particularly the implementation of games and drama techniques, stands for a viable and effective didactic strategy; integrative motivation increases and high levels of anxiety and stress, caused by the complexity of being exposed to a foreign language, are notoriously reduced. Therefore, communicative skills in the foreign language can be successfully developed. This research, which uses a qualitative research method, is carried out through a descriptive study, whose sample is composed of fifty 7 to 10-year-olds from Chilean public schools. The result discussion shows that participants are highly satisfied with activities that incorporate body movement for the English learning process and highlight the appropriation, understanding of new messages and production of words in a creative, friendly and amusing school environment.

#### PALABRAS CLAVES / KEY WORDS

Aprendizaje del inglés, infantes, movimiento corporal, motivación, significados afectivos / English learning, children, body movement, motivation, affective meanings

## INTRODUCCIÓN

Los resultados de la investigación científica han evidenciado el impacto del movimiento corporal en el desarrollo afectivo y la experiencia de aprendizaje vivenciada por niñas y niños (Wells, 2012; Backes, et al., 2015; Grieco et al., 2016; Shoval et al., 2018; Toro y Sabogal, 2018). La acción de moverse no solo responde a la naturaleza del ser humano en su adaptación al mundo, sino también fortalece el procesamiento de la información, facilitando particularmente la comprensión de nuevos mensajes y la emisión de palabras dentro del acto comunicativo. La base de este proceso psicofisiológico se encuentra en el desarrollo motivacional y los estados de goce y disfrute que produce el movimiento

corporal. La articulación de neurotransmisores libera hormonas, tales como la dopamina, a través de la corriente sanguínea que producen satisfacción y estados anímicos positivos, lo que se traduce en bienestar personal y social favoreciendo, de este modo, los procesos de enseñanza aprendizaje, por cuanto la niña y el niño manifiestan mejor disposición cognitiva y afectiva para la construcción de conocimientos y cultura (Erickson, et al., 2015; Benes et al., 2016; Martin y Murtagh, 2017). Al realizar este tipo de actividad, se evidencia un incremento del flujo sanguíneo que se traduce en energía, reducción de estrés, y producción hormonal favoreciendo la conexión entre las células cerebrales (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985; Erlauer, 2003).

En lo que respecta el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la incorporación del movimiento corporal en actividades lúdicas y de dramatización durante las sesiones de clase, se visualiza como una estrategia didáctica que revoluciona los paradigmas tradicionales; por cuanto están centradas en la motivación integrativa (Richard-Amato, 2009; Krashen, 2012) y en la construcción de espacios educativos acogedores que disminuyen los niveles de ansiedad provocados por el encuentro con una lengua que es diferente a la materna. De igual modo, cabe mencionar que estas estrategias aportan al desarrollo de las habilidades comunicativas que son necesarias para decodificar y codificar mensajes en una lengua extranjera. Participar en actividades lúdicas y juegos de roles da apertura a la interacción, al diálogo, al despliegue de la imaginación y al trabajo colaborativo priorizando el aprendizaje significativo.

El objetivo de este artículo es explorar los significados afectivos de las niñas y los niños de escuelas valdivianas en Chile acerca de la implementación de actividades que incluyen el movimiento corporal en el aula de inglés. La metodología de investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo y se lleva a cabo a través de un estudio descriptivo de escolares de escuelas públicas chilenas.

Los resultados de este estudio se proponen contribuir a la implementación de prácticas pedagógicas centradas en la y el estudiante, haciendo hincapié a situar estas propuestas metodológicas en la pedagogía local. La incorporación del movimiento corporal resulta necesaria para generar nuevos espacios comunicativos que consideren el rol del juego, la afectividad, la motivación y el bienestar personal y grupal como factores protectores para el desarrollo integral de los infantes.

## MARCO TEÓRICO

### MOVIMIENTO CORPORAL Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA

La naturaleza del ser humano lo conlleva a mantenerse en constante movimiento y en cada acción que lleva a cabo, establece un compromiso con su ser. “[C]ada acción posee un carácter simbólico que surge de su subjetividad y de la relación con otros” (Toro y Sabogal, 2018, p.33).<sup>1</sup> Bajo estas circunstancias, resulta perjudicial para el individuo, desde el punto de vista físico y mental, permanecer quieto y concentrarse durante extensos periodos de tiempo (Wells, 2012). En el ámbito educativo en particular, la inclusión del movimiento corporal en el aula impacta significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje,

---

1 [1] La traducción fue hecha por las autoras.

permitiendo que las y los niños obtengan mayores logros académicos (Shoval, et al., 2018, p.33).[1] Por su parte, Backes, et al. (2015) afirman que el movimiento corporal es determinante para que los infantes logren mayores niveles de concentración, percepción del mundo, comprensión del conocimiento, y adquisición de la consciencia como parte de un contexto, bases fundamentales del aprendizaje significativo. El movimiento constituye una forma de simbolizar, crear, entender y expresar significados, lo cual revela que la comprensión y aplicación del movimiento corporal en la sala de clase pueden ser beneficiosos para el desarrollo cognitivo y afectivo de los escolares. Existe, por ende, “una conexión positiva entre movimiento y aprendizaje” (Wells, 2012, p.1).

La actividad física, considerada como un tipo de movimiento corporal, cumple un rol fundamental en la vida de las niñas, los niños y sus profesores, especialmente en los primeros años de escolarización (Grieco et al., 2016). Presenta diversas ventajas, tales como la participación activa de los miembros del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque se trate de una actividad breve y con intensidad moderada. Ésta permite desarrollar la plasticidad natural del cerebro, lo cual mejora su salud y el rendimiento cognitivo (Erickson, et al., 2015; Benes et al., 2016; Martin y Murtagh, 2017). Al realizar este tipo de actividad, se evidencia un incremento del flujo sanguíneo que se traduce en energía, reducción de estrés, y producción hormonal favoreciendo la conexión entre las células cerebrales (Caspersen, et al., 1985; Erlauer, 2003). Es un hecho que el sedentarismo de las y los estudiantes durante un periodo determinado de tiempo puede causar una disminución de los niveles de glucosa y oxígeno en el cerebro provocando un déficit en las capacidades de focalización, comprensión y recuerdo (Madigan, 2004, como se citó en Reilly et al., 2012, p. 63). Estas capacidades son, por ende, fundamentales para procesar información a nivel cognitivo, fortalecer la memoria procedimental y consolidar el aprendizaje significativo.

Es necesario precisar que en las vivencias de la niña y del niño, el movimiento corporal es intrínseco debido a que su forma de interacción con el mundo requiere que “[...] se ponga de pie, a caballo, se siente, pruebe, coma, se mueva, juegue, construya o corra. Esto crea una fuente mayor, más compleja, y en conjunto más amplia de información sensorial al cerebro que la simple actividad cognitiva” (Jensen, 2010, p. 152). El aprendizaje corporal permite recordar las acciones, respuestas o conductas de manera clara, positiva y a largo plazo (Jensen, 2010). Cabe mencionar que, según Reilly et al. (2012) y Willis (2008), resulta de vital importancia realizar, en el contexto académico, cualquier tipo de actividad física, con el fin de aumentar los neurotransmisores, particularmente la dopamina, la cual es liberada durante vivencias placenteras y mejorar, así, los niveles de concentración y memoria, y fortalecer la capacidad de disfrute durante los procesos educativos en el aula. Finalmente, es posible destacar que las actividades didácticas que incorporan movimientos corporales contribuyen al desarrollo de la formación integral de las y los estudiantes (Trost, 2009; Grieco, et al., 2016; Bartholomew et al., 2018; Dinkel, et al., 2017).

En el contexto educativo chileno, las bases curriculares propuestas por el Ministerio de Educación, promueven la incorporación del movimiento corporal en los espacios educativos de manera transversal, es decir, todas las asignaturas del plan de estudio incentivan la implementación de actividades que permiten que las y los estudiantes tengan la posibilidad de moverse en el aula de manera activa (MINEDUC, 2022a). En lo que respecta particularmente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, es posible afirmar que el movimiento corporal de los escolares es una estrategia didáctica alternativa de enseñanza-aprendizaje de lenguas, que transforma la instrucción tradicional en un proceso educativo a

disposición de las necesidades e intereses de las y los estudiantes (Mulatu, y Bezabih, 2018; Cabrera-Solano et al., 2020). De este modo, las habilidades comunicativas que las niñas y los niños desarrollan en el aula de inglés permiten un crecimiento significativo en el ámbito intelectual y personal, debido a que existe la posibilidad de familiarizarse con múltiples culturas, tradiciones y formas de pensar y sentir (MINEDUC, 2022b). En este contexto, como ya se ha mencionado anteriormente, se comprende que aprende la lengua inglesa trasciende el desarrollo cognitivo de los infantes, permitiendo, de manera equitativa, su desarrollo socio-afectivo y comunicativo (Yilorm y Martinez, 2022).

## DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO Y MOVIMIENTO CORPORAL COMO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Para aprender una lengua extranjera, es decir, un medio de comunicación que no es el que utilizamos diariamente en nuestras situaciones sociales de desarrollo, la creación de un ambiente escolar amistoso y acogedor es determinante para facilitar los procesos educativos. La reducción del nivel de la ansiedad y de estrés sostiene la construcción de una sala de inglés como lengua extranjera (García, 2016) debido a que contribuye al desarrollo de la confianza en sí mismo y a la buena disposición para participar de manera activa y comprometida (Ratey, 2008, como se citó en Helgeson, 2011; Cañas y Chacón, 2015). Cabe mencionar que los estados de ánimo positivos pueden asociarse con un mejor rendimiento en el aula de lenguas extranjeras (Zabetipour & Pishghadam, 2016). Por ello, el movimiento corporal, como una acción que la niña y el niño requieren para complementar su bienestar físico y mental, entretiene y alivia las tensiones permitiendo mayor focalización en los mensajes emitidos y dando apertura a la creación de esquemas cognitivos para la decodificación. Como lo indica Willis (2008), cuando las y los niños realizan acciones que les agradan, se sienten relajados y cómodos, y muestran interés frente a la tarea, el aprendizaje cobra sentido y efectividad.

De acuerdo con Richard-Amato (2009), el dominio afectivo incluye diversas variables que pueden beneficiar el proceso de adquisición de una segunda lengua, dependiendo si éstas son positivas o negativas, el grado en el que están presentes, y las combinaciones en las cuales se encuentran. Con el fin de explorar adecuadamente las dimensiones afectivas que actúan durante este proceso educativo, resulta necesario comprender que la motivación integrativa y los niveles de ansiedad juegan un rol crucial en su desarrollo. La motivación integrativa constituye el interés sincero y personal por aprender una lengua extranjera y el deseo de interactuar con las y los hablantes nativos y desarrollar una actitud positiva hacia ellas y ellos y sus culturas (Gardner y Lambert, 1972, citado en Hernández, 2006; Rozmatovna, 2020; Gholami, et al., 2012; Chee Hong y Ganapathy, 2017). Esta buena disposición para aprender la lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades lingüísticas de manera significativa. Mientras más altos sean los niveles de motivación integrativa, mejores serán los logros académicos (Dörnyei, 2019; Hyun Kim y Won Shin, 2021); no obstante, este estado también puede verse afectado cuando existen factores socio-afectivos internos y externos que aumentan considerablemente los niveles de ansiedad de las y los estudiantes. La ansiedad, como un subsistema del temperamento puede ser reconocida como una respuesta psicofisiológica ante preocupaciones y eventos potencialmente peligrosos (Céspedes, 2002). En la clase de inglés, esta respuesta emocional negativa es reconocida como un tipo de ansiedad que se ocasiona por una situación propia del aprendizaje de la lengua extranjera. Es uno de los factores afectivos que más impacta a las y los estudiantes impidiendo, en algunas ocasiones, que se alcancen los logros académicos. En otras palabras, este tipo de

ansiedad situacional desarrolla el miedo entre las y los aprendices (Liu, 2006; Zheng y Chen, 2018; Suciati, 2020). En este escenario, el movimiento corporal en conjunto con el juego y las técnicas teatrales, como estrategias didácticas liberadoras de estrés, permiten facilitar la motivación y mantener bajos niveles de ansiedad.

Dentro de las prácticas pedagógicas comunicativas para la adquisición de una segunda lengua, es menester hacer particular referencia a los métodos TPR (Total Physical Response) (1974) y TPRS (Total Physical Response Storytelling) (Cuentacuentos con gestos) (1990s), los cuales tienen como objetivo máximo, mediante la incorporación de la comunicación verbal y no verbal entre los profesores y estudiantes, alcanzar el desarrollo de la comunicación, pero en forma progresiva, desde lo más simple a lo más complejo respetando los ritmos, intereses y preferencias sensoriales de cada estudiante e implementando actividades acordes a su edad y contextos socio-culturales. El movimiento corporal como parte de los juegos y la actuación contribuyen a disminuir los niveles de ansiedad y a enviar mensajes que puedan ser comprendidos por los estudiantes mediante la gestualidad y/o el empleo del material didáctico multisensorial. Al implementar estos métodos, [l]a acción y el habla se combinan en un clima informal y libre de estrés, facilitando, a través de los gestos, la comprensión de los mensajes emitidos en la lengua adicional. "Los educandos actúan con sus cuerpos, así como también con sus mentes - en otras palabras, con su ser integral (Richard-Amato, 2009, p.158). Su principal atractivo es que, al escuchar instrucciones, historias familiares, interesantes y que responden a sus necesidades, los estudiantes se motivan con facilidad para utilizar la expresión corporal con el fin de dramatizar las historias que van oyendo y de esta manera, decodificar los mensajes oídos (Curtain, y Dalhberg, 2010; Ray y Seely, 2008). En ambos casos, se promueve el principio pedagógico que tiene relación con practicar, con mayor dedicación, la habilidad de comprensión auditiva, previo a que los estudiantes puedan expresarse verbalmente (Yilorm, et al., 2019).

Las niñas y los niños son aprendices activos, poseen un alto nivel de motivación, especialmente por la innovación, se comprometen con sus quehaceres y desafíos de manera natural y fluida, y se adaptan, con alto interés, a la diversidad de vivencias que les brinda el ambiente mediante sus sentidos. Por tanto, las tareas asignadas deben contemplar el movimiento, la actuación y los juegos. En este escenario, las profesoras y los profesores de inglés requieren diseñar estrategias didácticas que consideren la manera en que los infantes adquieren conocimientos y le otorgan significado al mundo que les rodea, como, por ejemplo, cuentos, diálogos y juegos. En esta experiencia de interacción, el uso de la lengua extranjera cumple un rol fundamental para que las niñas y los niños participen de actividades que estimulen el movimiento corporal (Brown, 2007, citado en MINEDUC, 2022). Como ya se ha mencionado anteriormente, estas estrategias facilitan en las y los estudiantes el desarrollo de habilidades para relacionar, codificar y construir nueva información que se comparte en la sala de clase: ya que estimulan la creación de más redes neuronales, las cuales conducen a mejores probabilidades para recuperar fácilmente la información (Zadina, 2008, citado en Cañas y Chacón, 2015). En lo que respecta a la lengua inglesa, esta activación neuronal permite que se complete el circuito dialógico del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera: A mayor nivel de motivación, mayor es la apertura a los mensajes emitidos por otros, mayor es la comprensión e internalización de los contenidos y contextos, y mayor es la capacidad de producción de nuevos mensajes en la lengua extranjera (Hastings, comunicación personal, 2007).

## JUEGOS Y TÉCNICAS TEATRALES

Las estrategias didácticas lúdicas otorgan a las niñas y a los niños oportunidades para construir significados de los territorios que habitan, desarrollar la creatividad y la imaginación dando apertura a diversas posibilidades de aproximación al conocimiento del mundo propio y comunitario, con el fin de articular la representación de sentidos de realidad para la construcción de una identidad personal y social (Yilorm y Martínez, 2022). De manera particular, los juegos y las técnicas teatrales constituyen actividades lúdicas entretenidas y desafiantes que forman parte del desarrollo natural de los infantes mejorando las relaciones interpersonales y potenciando la capacidad de relajar la mente y el cuerpo (Andreu y García, 2000; Chamorro, 2010; Gray, 2011; Ur, 1991; Yilorm & Acosta, 2015).

Chamorro (2010) establece que los juegos desarrollan las habilidades que las niñas y los niños necesitan adquirir para expandir su creatividad, resolver problemas de manera efectiva, y mejorar el uso del lenguaje y los roles sociales. De este modo, no cabe duda que los juegos son útiles para potenciar la motivación de los aprendices y recrear contextos similares a la vida real, y por tanto, altamente significativos para recordar mejor la lengua adicional (Stakanova y Tolstikhina, 2014). Junto con los juegos, las técnicas teatrales también son estrategias didácticas efectivas y óptimas para la inclusión del movimiento corporal. La actuación, como técnica de enseñanza, es “un proceso social activo que desarrolla la capacidad de la niña y del niño para los juegos de roles—para proyectarse en roles imaginarios, personajes y situaciones—como una forma de explorar y expresar ideas a través del cuerpo y de la voz” (McGregor, et al., 1977, p. 4). Al implementar técnicas teatrales, las y los docentes se focalizan no solo en la lengua extranjera sino también en el cómo la lengua puede ser utilizada y expresada de diferentes maneras y en diferentes contextos, a través de los cuales el cuerpo y la imaginación de las niñas y de los niños son los canales para que esto ocurra (Zyoud, 2010; Alcedo et al. 2011). En resumen, se evidencia que, con el fin de consolidar un aprendizaje significativo en el aula de inglés, las actividades didácticas deben proponerse no sólo el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los escolares, sino también, elevar sus niveles de motivación en un ambiente que propicie su bienestar. Tal como lo menciona Barreira (2018), las actividades tales como el juego, la música, las representaciones, el movimiento corporal y la manipulación son idóneas porque responden a sus intereses y necesidades.

## METODOLOGÍA

Este trabajo está enmarcado en el paradigma cualitativo y se lleva a cabo mediante un estudio de carácter descriptivo de una muestra de 50 niñas y niños de entre 7 y 10 años de escuelas municipales de la ciudad de Valdivia, Chile. El estudio explora los significados afectivos de escolares en relación a las experiencias de aprendizaje desarrolladas durante la clase de inglés y basadas en el movimiento corporal, el juego y las técnicas teatrales. El método de recolección de información es la entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas diseñadas para las y los estudiantes que participaron del estudio (Cohen y Crabtree, 2006; Merriam y Tisdell, 2016; Creswell y Creswell, 2018). La población contempla un total de 26 instituciones educativas de la ciudad de Valdivia, las cuales son parte del proyecto Let's go for English in 100 fun ways (2015). De las 26 escuelas, este artículo considera un total de

15 establecimientos públicos. La muestra, cuya selección fue la disposición para participar de las instancias de la investigación, está constituida por 50 infantes que pertenecen a los 15 colegios intervenidos. Esta muestra considera las producciones orales de los escolares como textos de análisis.

El método de investigación utilizado consiste en el análisis de contenido, definido como una herramienta que procesa información para identificar, seleccionar, organizar, analizar e informar, de manera detallada, patrones o campos temáticos que se infieren e interpretan en la lectura y relectura minuciosa de la información recogida, para la obtención de resultados del estudio (Braun & Clarke, 2006; Míeles, et al., 2012).

Para el análisis de los resultados se han considerado las categorías emergentes que se identifican a partir de la selección de actividades pedagógicas implementadas en aulas escolares de inglés en instituciones educativas municipales de la ciudad de Valdivia, Chile. Este procedimiento constituye la primera etapa del análisis de la información recopilada para el estudio, la cual clasifica las experiencias de aula (actividades pedagógicas), que involucran el movimiento, como aspecto central del aprendizaje de la lengua inglesa. El proceso selectivo se lleva a cabo a partir de la pregunta de investigación que guía el diseño metodológico. De igual modo, se incluyen los marcos conceptuales sobre movimiento corporal, la actividad física, estrategias lúdicas y técnicas teatrales, para construir las bases teóricas de las categorías inferidas, las cuales se describen a continuación:

- Asociación movimiento corporal, gestualidad e interiorización de conceptos y proposiciones: En esta categoría, el aprendizaje corporal es un indicador que permite evidenciar, en las expresiones orales de niñas y niños, la relación entre movimiento corporal y apropiación léxico gramatical y semántica de la lengua inglesa. Según los referentes teóricos, el movimiento constituye una forma de simbolizar, crear, entender y expresar significados, los cuales hacen referencia, en el caso de este estudio, a las apreciaciones que emiten los infantes respecto a las actividades vivenciadas desde una perspectiva afectiva, y la justificación que utilizan para argumentar tales valoraciones.
- Movimiento Corporal para el desarrollo de actividades pedagógicas: Esta categoría considera que el aprendizaje corporal facilita el desarrollo de habilidades de relación, codificación y estructuración de nueva información, debido a que estimula la creación de redes neuronales que mejoran las funciones de procesamiento de la memoria, lo cual permite recordar acciones, respuestas o conductas a largo plazo (Jensen, 2010). De igual modo, la actividad física aumenta el flujo de neurotransmisores que favorecen la capacidad de disfrute durante las vivencias placenteras, las cuales impactan en la motivación de quienes participan de ellas. Desde esta perspectiva, en esta categoría se identifican las valoraciones afectivas de los infantes, codificadas en sus producciones orales, respecto al proceso vivenciado en las actividades pedagógicas que involucran el movimiento corporal mediante el juego.
- Representación y dramatización corporal: Esta categoría comprende la dramatización corporal, como espacios de acción en que las niñas y los niños pueden representar personajes y situaciones, vivenciar juegos de roles y expresarse verbal y corporalmente experimentando con diferentes códigos, a través de la imaginación y la creatividad. Para el caso de esta unidad de análisis, se evidenciaron las evaluaciones emitidas por los participantes con respecto a su experimentación en las actividades pedagógicas

implementadas, las cuales consideran el uso de técnicas teatrales.

Las tres categorías expuestas se manifiestan en actividades que incorporan la acción lúdica como mecanismo potenciador del aprendizaje. De este modo, se ha considerado la inclusión del juego como proceso que estimula el lenguaje, la memoria, el razonamiento, la imaginación, la creatividad, etc. Así mismo, desde una perspectiva más social, la dramatización contribuye al desarrollo de habilidades socio-cognitivas, comunicativas y afectivas (Rodrigo, 2014).

En una segunda etapa, se analizan las expresiones emitidas por los infantes respecto a los significados afectivos que derivan de su participación en las actividades pedagógicas seleccionadas (implementadas en las clases de inglés), relacionándolas con la justificación de sus valoraciones, manifiestas en estos significados, según el proceso vivido. El análisis de estas producciones orales se lleva a cabo a partir de las categorías emergentes presentadas anteriormente.

En la tercera etapa de análisis, se identifican las relaciones de sentido que se construyen entre categorías y producciones orales infantiles. En este nivel se pretende evidenciar el posicionamiento de niñas y niños con respecto al desarrollo e implicación personal en sus aprendizajes, durante actividades que involucran movimiento corporal en el ámbito de la lengua inglesa.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

De acuerdo con las categorías de análisis evidenciadas en el estudio, es posible advertir la actividad placentera y de disfrute que genera en las niñas y niños la posibilidad de incorporar el movimiento corporal en los espacios educativos en donde se aprende la lengua inglesa. En este caso, el movimiento corporal y la gestualidad, como mecanismo de organización de esquemas conceptuales, el movimiento en diversas dimensiones y la dramatización corporal, han sido significativamente valorados por los infantes participantes de la investigación, debido a su implicancia en sus aprendizajes.

Cuadro 1: Síntesis de las producciones orales emitidas por los participantes del estudio		
Asociación movimiento corporal, gestualidad e interiorización de conceptos y proposiciones	Movimiento Corporal para el desarrollo de actividades pedagógicas	Representación y dramatización corporal
Wind up your robot! "Sí, me gustó porque aprendí algunas palabras."	Hide and Seek "Sí se aprende jugando, si me gustó."	Let's Go Fishing "Muy divertido porque es fácil."
Wind up your robot! "Me gustó porque fue muy entretenida."	Hide and Seek "A mí me gustó la escondida y mi opinión es si."	Let's Go Fishing "Es una manera divertida de aprender inglés."

Cuadro 1: Síntesis de las producciones orales emitidas por los participantes del estudio		
Asociación movimiento corporal, gestualidad e interiorización de conceptos y proposiciones	Movimiento Corporal para el desarrollo de actividades pedagógicas	Representación y dramatización corporal
Rock, Paper, scissors "A mí me gustó el cachipún porque es entretenido al igual que en inglés. Es divertido."	7 up 2 "Estuvo muy entretenido y es una bonita forma de aprender y reforzar lo que sabemos."	Shh, be quiet "Yo opino que la Minnie es muy floja pero nos ayuda a estar callados."
Rock, Paper, scissors "Sí, me gustó mucho y aprendí a decir varias cosas más."	Go for a seat! 2 "Me gustó mucho y aprendí mucho."	Shh, be quiet "A mí me gustó trabajar con la Minnie porque ella siempre estaba dormida y nos hacía callar."
	Go for a seat! 2 "Me gustó mucho porque era muy entretenido"	

Significados afectivos expresados en las producciones orales infantiles según categoría de análisis

En el caso de la categoría, "Asociación movimiento corporal, gestualidad e interiorización de conceptos y proposiciones", las actividades seleccionadas, Wind up your robot! y Rock, paper, scissors, hacen referencia al movimiento corporal que se manifiesta como una respuesta inmediata al mensaje oído en la lengua extranjera. En el primer caso, las y los estudiantes juegan a convertirse en robots. Escuchan instrucciones simples y se mueven por el aula, convirtiendo los mensajes en acciones, tales como caminar hacia atrás, saltar como un canguro y/o dibujar en la pizarra y saltar al mismo tiempo. En el segundo ejemplo, las y los estudiantes interactúan mediante una actividad lúdica conocida en su entorno; se asocian experiencias de vida de manera positiva entre ambas culturas solicitando que los escolares emitan palabras en la lengua extranjera: Rock, paper, scissors, y ejecuten una acción que represente uno de los tres conceptos simultáneamente.

En las expresiones de los participantes del estudio se evidencia una apropiación del espacio-tiempo que se construye a través de la actividad de aprendizaje desde el gusto y satisfacción. Como se aprecia en los siguientes ejemplos correspondientes a: Wind up your robot! "Sí, me gustó porque aprendí algunas palabras", "Me gustó porque fue muy entretenida.", la justificación del espacio placentero, que brinda el desarrollo de la actividad, se centra en dos aspectos fundamentales. El primero de ellos guarda relación con el aprendizaje como centro operador para internalizar nuevos mensajes los cuales se asocian, en el plano comunicativo, al reconocimiento y apropiación de "palabras", en este caso en otra lengua. El segundo aspecto, hace referencia al disfrute que se experimenta durante el desarrollo de la tarea por su nivel de entretenimiento, pues la dinámica movimiento y apropiación de nuevos conceptos resulta ser un espacio de gusto y disfrute.

Los campos temáticos que justifican el gusto por lo vivido en Rock, paper, scissors se pueden observar, del mismo modo que la actividad anterior, en los siguientes ejemplos, "A mí me gustó el cachipún porque es entretenido al igual que en inglés. Es divertido", "Sí, me gustó mucho y aprendí a decir varias cosas más". En estos casos, el juego cumple un

rol fundamental en la valoración que emiten los infantes respecto a su participación en la experiencia de aprendizaje, pues los significados afectivos que se construyen respecto de la satisfacción percibida, por lo entretenido y divertido de la actividad, son asociados representacionalmente a la lengua inglesa. En el segundo ejemplo, el gusto se relaciona con el aprendizaje del inglés a partir de habilidades de comprensión y producción de la lengua “aprendí a decir varias cosas más”, pues se amplía en campo de posibilidades de emisión de nuevos conceptos, y se posiciona una autoevaluación consciente y positiva del logro obtenido, lo que puede incidir en la autovaloración y autoestima del infante. La relación entre la conciencia del aprendizaje obtenido y la percepción de una instancia agradable otorgada por la actividad, pueden ser factores que facilitan la motivación y reorganizan las respuestas ansiosas que pudieran provocarse al decodificar mensajes en una lengua distinta a la materna.

En conclusión, es posible advertir que los significados afectivos de gusto y disfrute que se construyen a partir de esta categoría, en las producciones orales de los infantes, son justificados por aspectos claves tales como: el aprendizaje, la entretención y la diversión, los cuales son asociados a la organización cognitiva de nuevos conceptos en la lengua inglesa. Estos aspectos se centran, de manera particular, en el reconocimiento de las habilidades que desarrolla la niña y el niño, y la valoración de su proceso de aprendizaje.

Sobre la base de la categoría, “Movimiento Corporal para el desarrollo de actividades pedagógicas”, las experiencias seleccionadas Hide and seek, 7 up y Go for a seat! tienen como objetivo que los estudiantes permanezcan activos durante la sesión de clase y adquieran los conocimientos y la cultura de manera significativa. Basándose en sus propias experiencias culturales, el juego como el de la escondida y la de intercambiar rápidamente de asiento para no quedarse de pie, les permitirá vincularse con el movimiento, la alegría, el suspenso y la sorpresa.

De acuerdo con las expresiones que manifiestan las niñas y los niños luego de compartir de estas experiencias de aprendizaje, las acciones de juego y la percepción valorativa de las mismas (entretención, actividad bonita), son aspectos que se combinan, como ejes articuladores, en el gusto que significa afectivamente sus estados emocionales frente a la tarea ejecutada y posiciona sus aprendizajes; como se observa en los siguientes ejemplos: “Sí se aprende jugando, si me gustó”, “A mí me gustó la escondida y mi opinión es sí”, “Me gustó mucho y aprendí mucho” y “Me gustó mucho porque era muy entretenido”.

En esta categoría, se incorpora un segundo aspecto que refuerza la valoración afectiva y la percepción del aprendizaje como un espacio de reconstrucción del conocimiento. En este caso, se conjugan entretención, aprendizaje y reforzamiento del saber cómo un todo organizador que otorga significados a la experiencia y orienta la motivación integrativa a nivel colectivo: “Estuvo muy entretenido y es una bonita forma de aprender y reforzar lo que sabemos”. Por tanto, no se individualiza el saber sino que se proyecta de manera colaborativa.

En definitiva, en esta categoría, la relación juego y movimiento posicionan el estado emocional y afectivo de los estudiantes generando motivación, bienestar y seguridad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, lo que facilita la apropiación de nuevos mensajes. Estos estados emocionales disminuyen los niveles de ansiedad que pueden ser generados por el estrés y la falta de acceso a los nuevos códigos lingüísticos a los que se enfrentan los escolares.

Para la tercera categoría expuesta en este análisis, "Representación y dramatización corporal", el juego de roles, la representación de personajes y la actividad compartida a través del movimiento y la gestualidad, se constituyen aspectos claves para el reconocimiento personal y el desarrollo de relaciones sociales. En este caso, las actividades *Let's go fishing!* y *Shh, be quiet!* sitúan el aprendizaje a partir de acciones en las que las y los estudiantes deberán asumir nuevos roles relacionados con la vida real: la pesca y los rituales que se experimentan en los hogares cuando una niña y/o un niño se duerme. A través de estas técnicas teatrales, los infantes se focalizarán en sus nuevos personajes y tareas, percibirán los mensajes en la lengua extranjera desde esa perspectiva imaginaria, creativa y motivadora, y decodificarán los mensajes con mayor naturalidad, facilitando, de este modo, el desarrollo de habilidades comunicativas y socioafectivas.

En las opiniones de las niñas y los niños, es posible advertir el alto nivel de motivación que expresan los infantes cuando participan de las experiencias pedagógicas referidas en este estudio. Este posicionamiento motivacional permite que el estudiante sea un actor protagónico del proceso comunicativo y perciba su aprendizaje como un acceso a nuevo conocimiento. La accesibilidad al conocimiento se evidencia en la facilidad y la diversión, expresada por las y los niños, que generan las actividades, como se aprecia en los siguientes ejemplos: *Muy divertido porque es fácil.*, *Es una manera divertida de aprender inglés*.

En segundo lugar, el uso del objeto personificado durante el proceso de mediación de la actividad de aprendizaje, como espacio de organización de roles sociales, facilita la simbolización de la actividad rutinaria y da apertura a la autorregulación de la conducta de las niñas y niños frente a situaciones socialmente definidas. En este ejemplo, la *Minnie*, en la actividad *"Shh, be quiet!"*, representa el espacio de silencio y concentración, lo cual facilita el trabajo individual y la disposición grupal para el aprendizaje, como se distingue en las siguientes expresiones: *"Yo opino que la Minnie es muy floja pero nos ayuda a estar callados"*, *"A mí me gusta trabajar con la Minnie porque ella siempre estaba dormida y nos hacía callar."* En este último caso, el gusto por el trabajo a realizar se justifica en la personificación de un objeto que, al estar dormido, genera una respuesta conductual en los infantes, la cual se asocia al silencio requerido para el ejercicio. Por tanto, de acuerdo con las edades de las niñas y niños, se identifica una evidente transición representacional que se sitúa desde la asociación de las rutinas con un objeto, hacia la simbolización de las mismas en un accionar conductual autónomo.

En definitiva, para esta categoría, la representación de roles, la dramatización y el movimiento facilitan la internalización de códigos socio-culturales que organizan la conducta y dirigen el aprendizaje. De este modo, se fortalece la autonomía y se potencia el estado de disfrute y bienestar de los infantes.

Cuadro 2: Tabla de resumen de resultados por categoría

Categoría de Análisis	Campos temáticos abordados en las producciones orales infantiles	Significados afectivos codificados en las expresiones de los infantes
Asociación movimiento corporal, gestualidad e interiorización de conceptos y proposiciones	Relación entre aprendizaje, entretenimiento y diversión	Significados afectivos de gusto y disfrute, son asociados a la organización cognitiva de nuevos conceptos en la lengua inglesa. Se percibe en los infantes, el reconocimiento de sus habilidades y la valoración de sus procesos de aprendizaje.
Movimiento Corporal para el desarrollo de actividades pedagógicas	Relación juego y movimiento para la motivación y el bienestar	Esta relación posiciona el estado emocional y afectivo de los estudiantes generando motivación, bienestar y seguridad para el aprendizaje de nuevos códigos lingüísticos en inglés
Representación y dramatización corporal	Internalización de códigos socio-culturales que organizan la conducta y dirigen el aprendizaje	Mediante la representación, la dramatización y el movimiento, se fortalece la autonomía y se potencia el estado de disfrute y bienestar de los infantes.

## CONCLUSIONES

En el análisis de las producciones orales emitidas por los participantes de la investigación, y las relaciones de sentido evidenciadas entre categorías, es posible advertir cómo los significados valorativos que construyen estas expresiones verbales, dan cuenta de factores que asocian el juego y el movimiento corporal como principios centrales para el aprendizaje significativo. En este contexto, el acceso a la lengua inglesa fortalece la autovaloración y la conciencia del saber construido, a través de la comprensión, la memoria y el refuerzo para procesar información adecuadamente. De igual modo, dinamiza las motivaciones intrínsecas e integrativas y posiciona afectivamente estados emocionales de bienestar y satisfacción afectiva. Estos significados se organizan en diversos campos temáticos, los cuales permiten reconocer las valoraciones emitidas por las niñas y los niños. Estos se resumen a continuación:

- La diversión y la entretenimiento son aspectos básicos que posicionan la motivación, la satisfacción emocional y facilitan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- El movimiento corporal en coordinación con la actividad lúdica, expresadas en el juego, son factores que mediatizan el acceso a la comprensión, interiorización y decodificación de información como ejes articuladores para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

- El aprendizaje de nuevas palabras, a través de la actividad corporal, potencia el proceso de la memoria y la elaboración de esquemas cognitivos. En este sentido, las palabras y sus significados se concretan en la actividad corporal, la cual se articula con la representación mental de los conceptos, las proposiciones, y relaciones semánticas. La acción vivenciada en el movimiento sienta las bases de representaciones más abstractas inscritas en la comprensión de mensajes y producción de nuevas palabras.
- El aprendizaje a través del juego forma parte del desarrollo evolutivo de las niñas y los niños. El espacio lúdico instanciado en el juego, permite construir sentidos de realidad, descubrir múltiples posibilidades para entender el mundo, e intervenir desde la construcción de una identidad en proyección.
- Las actividades pedagógicas basadas en el movimiento corporal y el juego, refuerzan la construcción de patrones y esquemas de conocimientos.
- Las actividades pedagógicas que incorporan la dramatización colaboran con el modelamiento y la organización conductual. De este modo, el tránsito desde la externalización (objeto como símbolo de regulación) hacia la interiorización de la regulación conductual, según sistema de normas, da apertura a la autorregulación emocional.
- Los significados afectivos se manifiestan desde lo placentero y motivante, lo cual permite el reconocimiento y la valoración de lo aprendido. Como se mencionó en el primer aspecto, la percepción de las niñas y los niños acerca de las experiencias pedagógicas, identificada en sus respuestas, articula la diversión, la entretención y el juego como un espacio de disfrute, en tanto aprendizaje y construcción de saberes.
- Finalmente, la opinión como espacio de participación, permite la autoconciencia de la experiencia concretizada en la actividad corporal, especialmente lúdica, la cual sustenta la valoración del espacio de interacción a través del juego y su potencial para desarrollar espacios gratos de bienestar.

De acuerdo con los resultados de este estudio, resulta imprescindible incorporar, en la práctica pedagógica del inglés como lengua extranjera, el movimiento corporal a través de estrategias lúdicas y de dramatización (técnicas teatrales) para el desarrollo multidimensional de los infantes, centrado en aprendizajes significativos.

## REFERENCIAS

- Alcedo, Y., y Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1),69-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739445011>
- Andreu, M., y García, M. (2000, November). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. In Bordoy, M., van Hooft, A., & Sequeros, A. (Ed). *I congreso Internacional de español para fines específicos* (pp. 121-125). Secretaría General Técnica.
- Backes, B., Porta, M., y de Anglat, H. (2015). El movimiento corporal en la educación infantil

- y la adquisición de saberes. *Educere*, 19(64), 777-790. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6530221>
- Barreira, E. (2018). La enseñanza del inglés en el primer ciclo de la educación infantil como práctica en escuelas y centros educativos. Propuesta de un modelo de actuación. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 4(1), 211-243. <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4867>
- Bartholomew, J., Golaszewski, N., Jowers, E., Korinek, E., Roberts, G., Fall, A., y Vaughn, S. (2018). Active learning improves on-task behaviors in 4th grade children. *Preventive medicine*, 111, 49-54.
- Benes, S., Finn, K., Sullivan, E., y Yan, Z. (2016). Teachers' perceptions of using movement in the classroom. *The Physical Educator*, 73(1), 110-135. 10.18666/TPE-2016-V73-I1-5316
- Braun, V., y Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative research in psychology*, (3)2, 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cabrera-Solano, P., Quinonez-Beltran, A., Gonzalez-Torres, P., Ochoa-Cueva, C., y Castillo-Cuesta, L. (2020). Enhancing EFL students' active learning by using 'formative' on mobile devices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(13), 252-263. <https://www.learntechlib.org/p/217604/>.
- Cañas, L., y Chacón, C. (2015). Aportes de la neurociencia para el desarrollo de estrategias de enseñanza del inglés. *Acción Pedagógica*, (24), 52-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224811>
- Caspersen, Powell, y Christenson, 1985. Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep*, 100(2), 126-131.
- Céspedes, A. (2002). Consideraciones generales para la integración en la escuela común de niños con dificultades afectivo-conductuales en G. Lucchini (Ed.), *Niños con necesidades educativas especiales*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Chamorro, I. L. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19-37.
- Chee Hong, Y., y Ganapathy, M. (2017). To investigate ESL students' instrumental and integrative motivation towards English language learning in a Chinese school in Penang: Case study. *English Language Teaching* 10(9), 17-35. 10.5539/elt.v10n9p1
- Cohen, D., y Crabtree, B. (2006). *Qualitative research guidelines project*. Robert Wood Johnson Foundation.
- Creswell, J., Creswell, D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Curtain, H., y Dahlberg, C. (2010). *Languages and Children: Making the match, new languages for young learners, grades K-8*. Pearson.
- Dörnyei, Z. (2019). From integrative motivation to directed motivational currents: The evolution of the understanding of L2 motivation over three decades. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Eds.), *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning* (pp. 39-69). Palgrave.
- Dinkel, D., Schaffer, C., Snyder, K., & Lee, J. M. (2017). They just need to move: Teachers' perception of classroom physical activity breaks. *Teaching and Teacher Education*, 63, 186-195.
- Erickson, K., Hillman, C., y Kramer, A. (2015). Physical activity, brain, and cognition. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 4, 27-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.005>
- Erlauer, L. (2003). The brain-compatible classroom: using what we know about learning to

- improve teaching. ASCD.
- García, C. (2016). Principios del aprendizaje del cerebro y su repercusión en el proceso de adquisición-enseñanza de la lengua extranjera en la educación bilingüe. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 25, 76-86.
- Gardner, R., y Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Gholami, R., Allahyar, N., y Rafik-Galea, S. (2012). Integrative motivation as an essential determinant of achievement: A case of EFL high school students. *World Applied Sciences Journal* 17(11), 1416-1424
- Grieco, L., Jowers, M., Errisuriz, L., y Bartholomew, J. (2016). Physically active vs. sedentary academic lessons: A dose response study for elementary student time on task. *Preventive Medicine*, 89, 98-103. [10.1016/j.ypmed.2016.05.021](https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.05.021)
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463. [https://www.researchgate.net/publication/265449180\\_The\\_Decline\\_of\\_Play\\_and\\_the\\_Rise\\_of\\_Psychopathology\\_in\\_Children\\_and\\_Adolescents](https://www.researchgate.net/publication/265449180_The_Decline_of_Play_and_the_Rise_of_Psychopathology_in_Children_and_Adolescents)
- Helgeson, J. (2011). 4 Simple Ways to Add Movement in Daily Lessons. *Kappa Delta Pi Record*, 47(2), 80-84.
- Hernandez, T. (2006). Integrative motivation as a predictor of success in the intermediate foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 39(4). <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02279.x>
- Hyun, S., y Won, H. (2021). Second language learners' self efficacy and English achievement: the meditating role of integrative motivation. *English Teaching & Learning* 45(4), 1-14. [10.1007/s42321-021-00083-5](https://doi.org/10.1007/s42321-021-00083-5)
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e implicancias educativas*. Narcea
- Krashen, S. (2012). The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis. *The English Connection. KOTESOL*, 15(3). 1.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34, 301-316
- Martin, R., y Murtagh, E. (2017). Teachers' and students' perspectives of participating in the 'Active Classrooms' movement integration programme. *Teaching and Teacher Education*, 63, 218-230. [10.1016/j.tate.2017.01.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.002)
- McGregor, L., Tate, M., & Robinson, K. (1977). *Learning through drama*. Heinemann Educational Books Ltd.
- Merriam, S., y Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey Bass.
- Mieles, M., Tonon, G., y Alvarado, S. Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística* 74, 195-225. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- MINEDUC (2022a). *Inglés. Currículum Nacional*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Ingles/>
- MINEDUC (2022b). *Organización curricular Inglés. Currículum Nacional*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Ingles/20954:Organizacion-curricular-Ingles>
- Mulatu, M., y Bezabih, W. (2018). The Effects of Teachers' Perceptions on the implementations of active learning in EFL classrooms. *Global Journal of Human-Social Science Research*,

- 18(6), 31-37.
- Ray, B., y Seely, C. (2008). Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school. Blaine Ray Workshops.
- Reilly, E., Buskist, C., & Gross, M. K. (2012). Movement in the classroom: boosting brain power, fighting obesity. *Kappa Delta Pi Record*, 48(2), 62-66.
- Richard-Amato, P. (2009). *Making it Happen*. Pearson ESL.
- Rodrigo, M. (2014). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años en J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.
- Rozmatovna, A.O. (2020). The influence of integrative motivation and instrumental motivation on learning English as a foreign Language. *Journal of critical reviews* (7)2. 10.31838/jcr.07.12.164
- Shoval, E., Sharir, T., Arnon, M., y Tenenbaum, G. (2018). The effect of integrating movement into the learning environment of kindergarten children on their academic achievements. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 355-364. 10.1007/s10643-017-0870-x
- Stakanova, E., y Tolstikhina, E. (2014). Different approaches to teaching English as a foreign language to young learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 456-460. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.154>
- Suciati, S. (2020). Speaking anxiety in EFL classroom: categories and factors. *Edulingua: Jurnal Linguistiks Terapan dan Pendidikan Bahasa Inggris*, 7(1), 39-45. 10.34001/edulingua.v7i1.1168
- Toro, S., y Sabogal, S. (2018). Sentidos de la motricidad en Abya Yala. *Rev. Tandem*, 8-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6287407>
- Trost, S. G. (2009). Active education: Physical education, physical activity and academic performance. *Active Living Research*, 1-8.
- UNICEF. (2019). Para cada niño reimaginemos un mundo mejor. Informe anual de UNICEF 2019. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/media/71156/file/UNICEF-informe->
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Wells, S. (2012). Moving through the curriculum: The effect of movement on student learning, behavior, and attitude. *Rising Tide*, 5, 1-17.
- Willis, J. (2008). How your child learns best: Brain-friendly strategies you can use to ignite your child's learning and increase school success. Sourcebooks.
- Yilorm, Y., y Acosta, H. (2015). Estudio descriptivo del empleo de juegos en escuelas públicas chilenas. *Revista IPLAC, Publicación Latinoamericana y Caribeña de educación*, 6, 97-106.
- Yilorm, Y., y Martínez, E. (2022). Ludicidad y aprendizaje del inglés: Voces de niñas y niños socialmente vulnerados en Facultad de Filosofía y Educación (Ed.), *Educación y Nueva constitución*. Repensar lo educativo. Fondo Editorial UMCE.
- Yilorm, Y., Martínez, E., Acosta, H. (2019). Desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes socialmente vulnerables. *Atenas*, 1(45), 69-82. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/442>
- Zabetipour, M., y Pishghadam, R. (2016). The impacts of open and closed Postures on EFL learners' perceptions of class activity. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 270-279.
- Zheng, Y., y Cheng, L (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Lang Test*

Asia 8(13).<https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>

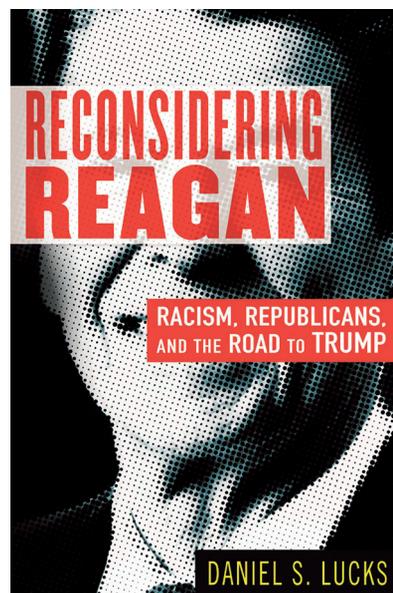
Zyoud, M. (2010). Using drama activities and techniques to foster teaching English as a foreign language: A theoretical perspective. Al Quds Open University, 1-11. [https://www.researchgate.net/publication/297013590\\_Using\\_Drama\\_Activities\\_and\\_Techniques\\_to\\_Foster\\_Teaching\\_English\\_as\\_a\\_Foreign\\_Language\\_a\\_Theoretical\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/297013590_Using_Drama_Activities_and_Techniques_to_Foster_Teaching_English_as_a_Foreign_Language_a_Theoretical_Perspective)

**LUCKS, Daniel S.**

Reconsidering Reagan  
Racism, Republicans and  
the Road to Trump

**DR. JOSÉ ANTONIO ABREU  
COLOMBRI**

Universidad de Alcala, abreucolombri@gmail.com



La figura política de Ronald Reagan es una de las más icónicas de todo el siglo XX. Desde el mismo momento en el que juró el cargo en 1981, el cuadragésimo presidente estadounidense se convirtió en hontanar ideológico para los representantes políticos locales y para las sucesivas generaciones de miembros del Partido Republicano. Sus programas electorales y sus proyectos políticos conformaron una especie de revolución en la metodología de gobierno, que ha condicionado la acción política de posteriores presidentes, hasta el punto de que el propio Donald Trump trató de convertirse en émulo del presidente Reagan y capitalizar su legado institucional e idiosincrático.

En el libro de Daniel S. Lucks la cuestión racial se presenta como un elemento transversal. Los diferentes apartados de la publicación despliegan un análisis muy detallado de la transformación y la sofisticación de los discursos de Ronald Reagan a lo largo de su trayectoria como representante público, desde su victoria como gobernador de California en 1966 hasta su salida del Despacho Oval en 1989. Agrupados en tres bloques temáticos, el libro tiene doce capítulos: “Early Reagan: 1º.) The Unmaking of a Racial Liberal”, 2º.) “On the Wrong Side of History: States’ Rights vs. Human Rights”, 3º.) “Reagan’s First Camping: Riots, the Rumford Act, and Backlash Politics”, 4º.) “Reagan’s 1968 Race for the Presidency: ‘Law and Order’ and the Southern Strategy”, 5º.) “the Perfect Targets: Black Radicals and Welfare Moochers”, 6º.) “Reagan’s Near Miss in 1976: Welfare Queens, Jesse Helms, and George Wallace Voters”, 7º.)

“Let’s Make America Great Again: Reagan’s 1980 Triumph”, 8°.) “Launching a Counterrevolution in Civil Rights”, 9°.) “Controlling the Civil Rights Commission and Igniting Old Conservative Battles”, 10°.) “South Africa: Reagan’s Embrace of the Apartheid Government and the Fight for Sanctions”, 11°.) “The Battle for the Judiciary” y 12°.) “The War on Drugs, Willie Horton, and the Criminalization of Blackness”.

La primera parte, “Up From Racial Liberalism”, se compone de los dos primeros capítulos. En estas páginas se describe la involución ideológica de un actor publicitario y de largometrajes de ficción (cine B), que va desde el liberalismo progresista de las décadas de 1930 y 1940 al conservadurismo multifacético de la década de 1980. Ronald Reagan tuvo una trayectoria profesional alejada de la política, lo que fue utilizado como argumento de regeneración dentro del Partido Republicano y como ejemplo de individuo conectado con la realidad social y cultural del pueblo estadounidense. La imagen de líder hecho así mismo y situado fuera de los márgenes del sistema se construyó durante un largo proceso de crecimiento dentro de los ciclos organizativos del Partido Republicano, dicha imagen fue explotada sistemáticamente por los diseñadores de campaña tanto en 1966 como en 1980 y 1984. La cuestión racial supuso un grave problema para la implementación estratégica de los dos grandes partidos, pero Reagan fue capaz de convertirla en un elemento de aglutinación de los votantes blancos. En un contexto legislativo e institucional de expansión de las competencias federales, los ideólogos republicanos fueron capaces de contraponer argumentos en favor de la independencia de leyes estatales sobre la creciente proliferación de leyes en favor de los derechos civiles.

“Riding the Wage of the White Backlash (1966-1980)” es el título de la segunda parte, se compone de cinco capítulos (del tercero al séptimo). La conflictividad social y el discurso racista conservador están fuertemente interrelacionados desde la década de 1960 hasta la actualidad, este apartado de la publicación se centra en la sofisticada instrumentalización de la violencia acontecida en torno al movimiento de los derechos civiles por parte de Ronald Reagan. Las facciones radicales de la minoría negra construyeron un discurso muy incisivo contra las instituciones y el orden legal establecido, algo que los republicanos no dudaron en aprovechar, a la hora de relacionar la radicalidad de algunos líderes negros con todo el movimiento que reclamaba igualdad de derechos y oportunidades. La comunidad hispana también consiguió un papel muy destacado, ya que algunas estafas en la seguridad social y acciones criminales individuales sirvieron para estigmatizar a todo el colectivo. Los discursos racistas fueron muy frecuentes en aquel tiempo, estuvieron naturalizados mediáticamente y se asociaron con problemas ciudadanos de índole socio-económico y de seguridad. La cuestión racial provocó una enorme brecha ideológica en el seno de todas las delegaciones demócratas, pero especialmente en los territorios del Bible belt. Los demócratas partidarios de la candidatura independiente de George Wallace (1968) facilitaron mucho las victorias electorales del Partido Republicano. El candidato Reagan supo gestionar muy bien el descontento de la mayoría blanca en 1980. Sin hacer mucho ruido, puso en marcha, lo que algunos han denominado, la “contrarrevolución de los derechos civiles”.

La tercera parte, “President Reagan: Rolling Back the Civil Rights Revolution (1981-1989)”, se compone de cinco capítulos (del octavo al duodécimo). En estas páginas se recogen episodios muy conocidos y estudiados de la administración Reagan, también algunos aspectos estridentes y polémicos, como la afirmación de que la separación racial por distritos en Sudáfrica era una medida justa y efectiva, que “garantizaba” el orden social y la seguridad en las calles (apartheid). Las amplias victorias electorales otorgaron al Partido

Republicano un inmenso poder en las instituciones federales, el presidente Reagan y sus equipos de gobierno no dejaron pasar la oportunidad de aupar a las altas magistraturas del Estado a funcionarios de ideología conservadora. La batalla por los órganos jurisdiccionales adquirió una gran repercusión en su momento, además sirvió para neutralizar algunos de los avances de las minorías en décadas pasadas; la comisión de derechos civiles se convirtió en un “cuadrilátero” político y en un “espectáculo” periodístico sin precedentes. Los vestigios del progresismo de las anteriores administraciones demócratas fueron eliminados de forma estricta. La guerra contra la comercialización y el consumo de estupefacientes fue encauzada hacia la criminalización de la comunidad negra, especialmente en los grandes núcleos urbanos. Aquella agenda antidrogas dejó una población reclusa bien nutrida de individuos provenientes de minorías y una gran insensibilidad discursiva por parte de las autoridades republicanas.

Ronald Reagan nació en Illinois, en el seno de una familia de votantes demócratas, que tenían un gran afecto a las reformas legislativas de la administración Roosevelt (New Deal). La “conversión” al conservadurismo le provocó la repudiación de todas las acciones del Partido Demócrata. Hasta tal punto fue así, que en los años previos a su candidatura a gobernador de California, asumió una serie de expresiones muy benignas con la represión policial de los disturbios de la población negra. Lucks destaca en diferentes puntos de la obra que Reagan neutralizó la legislación favorable a la causa de las minorías, eso fue una causa de orgullo para el ala derecha del Partido Republicano y toda una constelación de grupos racistas: supremacistas, segregacionistas y tradicionalistas xenofóbicos.

El presidente Reagan es aclamado popularmente como el gran hacedor de la recuperación económica en la década de 1980, también se convirtió en el gran personaje de la fase final de la Guerra Fría, por la implementación del proyecto Star Wars y la expansión del gasto militar. Los medios de comunicación estadounidenses, sobre todo después de su muerte en 2004, han contribuido a crear una imagen de líder carismático y victorioso, comprometido con los intereses del pueblo, sensible a los fundamentos históricos de la nación y preservador de la seguridad nacional. Esa revisión positiva de la imagen política de Ronald Reagan ha contribuido a que se minimicen los elementos más radicales de su agenda y sus acciones más polémicas (escándalos políticos y excesos verbales). A día de hoy, en los discursos institucionales y conmemorativos, los demócratas y los republicanos destacan que era un conservador rígido, pero sin profundizar en los aspectos negativos de sus dos mandatos presidenciales.

El autor utiliza fuentes muy interesantes para el constructo hipotético y argumentativo de la investigación, porque dichas fuentes son casi inéditas en algunas ocasiones y otras han tenido muy poca relevancia en anteriores proyectos. De las fuentes hemerográficas analizadas, destacan algunas publicaciones periodísticas de la comunidad negra estadounidense, que cubrieron los dos mandatos presidenciales de Reagan de forma crítica. La investigación en su conjunto trata de abarcar la deriva conservadora del Partido Republicano en materia de derechos civiles, multiculturalismo, estilos de vida alternativos y pluralismo ideológico. Consiguiendo, se pone en valor la capacidad del candidato Reagan para congeniar con los segregacionistas sureños, diluir las ansiedades políticas de los votantes republicanos y, finalmente, articular un discurso de empoderamiento para la mayoría blanca.

En definitiva, Lucks se centra en la dimensión racial de la revolución conservadora de Ronald Reagan, los grupos de presión republicanos sobre el sistema de justicia y en la

“reacción blanca” de la década de 1980. El autor quiere transmitir dos ideas principales: el discurso poliédrico y atrevido de los nuevos ideólogos republicanos llevó al candidato Reagan hacia el Despacho Oval y que el presidente Reagan implementó una serie de legislaciones involucionistas sobre los derechos de las minorías raciales (planes de vivienda, becas educativas, War on Drugs, planes de reinserción social, etcétera). Es muy posible que el presidente Reagan fuese el más insensible a la discriminación racial desde la década de 1920, no solo por su gestión presidencial, sino por su labor como gobernador de California.

En los meses previos a noviembre de 1966, con la intención de proyectar una imagen política dura y tradicionalista, el candidato a gobernador emitió una serie de declaraciones muy controvertidas, que ahondaban en gran medida la fractura social derivada de los problemas raciales. Esos antecedentes de manifestaciones racistas nunca tuvieron repercusiones electorales negativas para Reagan, como sí las habían tenido para Richard Nixon y Barry Goldwater. En los meses previos a noviembre de 1980, sin la intención inicial de demoler los avances del movimiento de los derechos civiles, el candidato a la presidencia promovió una serie de reformas económicas y presupuestarias que acabaron teniendo graves consecuencias para el bienestar de la comunidad negra y los grupos de inmigrantes de origen hispano.

La sonrisa espontánea y la improvisación retórica fueron muy útiles para que Reagan esquivase las acusaciones de racismo institucional y pudiese proyectar una imagen política blanda de cara a la mayoría blanca de los grandes núcleos urbanos y de la región del Medio Oeste. El discurso patriótico hizo que muchos ciudadanos blancos con pasado demócrata se reubicasen en el discurso electoral del Partido Republicano. En todos los sentidos, el estilo de liderazgo del presidente Reagan se convirtió en una auténtica inspiración para Donald Trump, sobre todo por sus buenos resultados electorales y su inmensa popularidad. El autor trata de establecer una clasificación temática de los diferentes discursos actuales que plantean continuidades y concomitancias entre las promesas de regeneración de Reagan y Trump.

La conclusión, “Reagan’s Racial Legacy and the Road to Trump”, tiene dos áreas fundamentales: síntesis de los principales aspectos desarrollados en la publicación e interpretación de los nexos ideológicos entre los discursos republicanos de la década de 1980 y los actuales. En estas páginas finales, el autor reflexiona sobre las diferentes variantes de la retórica racista en relación al modelo económico neoliberal, a la preservación cultural y al proceso de representación política. La conclusión en su conjunto pretende dejar bastante claro que existen muchas similitudes entre los discursos promovidos por las administraciones de Reagan y Trump, sobre todo en las acusaciones contra las bolsas de población ilegal, la criminalización de la inmigración y la negatividad de los temas vinculados a las minorías. Lucks pone de manifiesto que la desigualdad económica y la fractura social entre grupos raciales continúa constituyendo un problema político de primer orden, debido a que las legislaciones homogeneizadoras siguen fracasando. A día de hoy, en las altas esferas de poder siguen predominando ricos blancos y “las prisiones están rebosando gente pobre de color” (página 258). Al mismo tiempo, Lucks destaca que Ronald Reagan, a pesar de todas sus acciones como representante político, no ha pasado a la historia como un personaje racista.

## REFERENCIAS

LUCKS, Daniel. Reconsidering Reagan. Racism, Republicans and the Road to Trump, Beacon Press, Boston, 2020, 344 págs., ISBN: 9780807029572

Artista Invitada

## CAMILA RIVERA GONZÁLEZ

Instagram: mitimae\_art  
terrano.arq  
Correo electrónico: c.ribera@live.cl

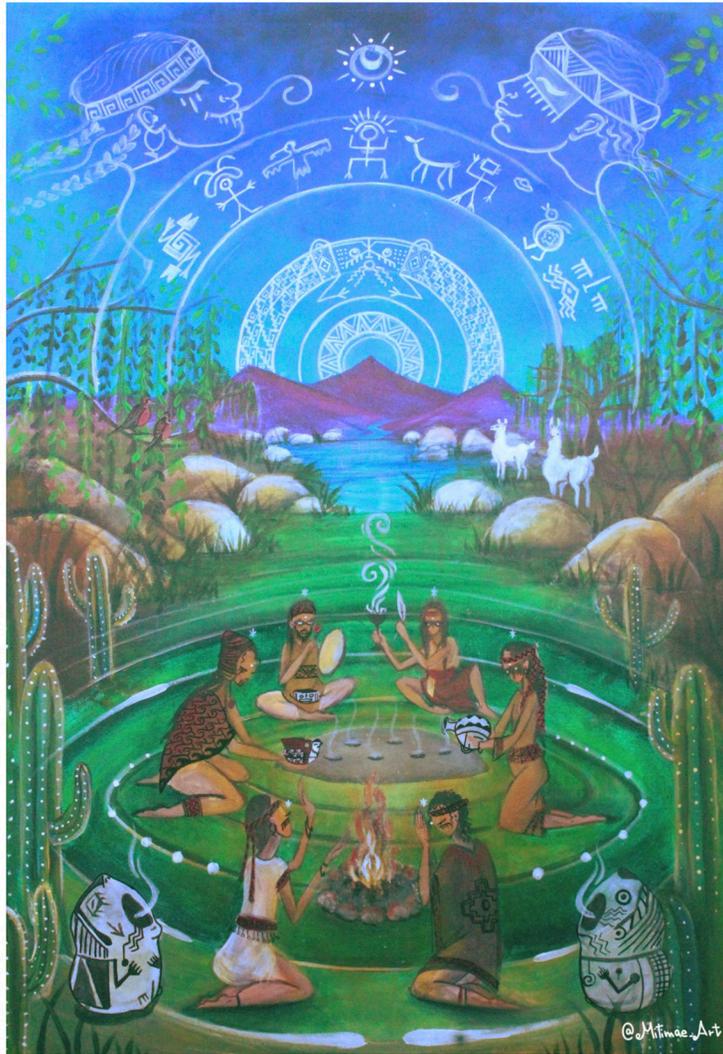
Pintora oriunda de la ciudad de La Serena, Chile. Más conocida como “Myla” donde sus primeros acercamientos al mundo de la pintura llegaron a temprana edad de la mano e influencia de su abuela. Con formación en diferentes disciplinas y luego de estudiar Turismo y traducción. Emprendió un viaje por el mundo donde conoció diferentes culturas y parajes que le hizo desarrollar aún más su sensibilidad con el arte. Luego de una estadía en Australia, conectó de vuelta con la pintura, comenzando una nueva etapa creativa, pasando desde la técnica del óleo al acrílico y explorando nuevos colores

La obra de “Myla”, se extiende más allá de los cuadros de oleo y acrílico, pues su gran talento se plasma en instrumentos musicales, murales y colaborando activamente en el diseño e implementación de arquitectura sustentable con la iniciativa TERRANU que promueve la bio Arquitectura con diseños únicos y materiales sustentables.

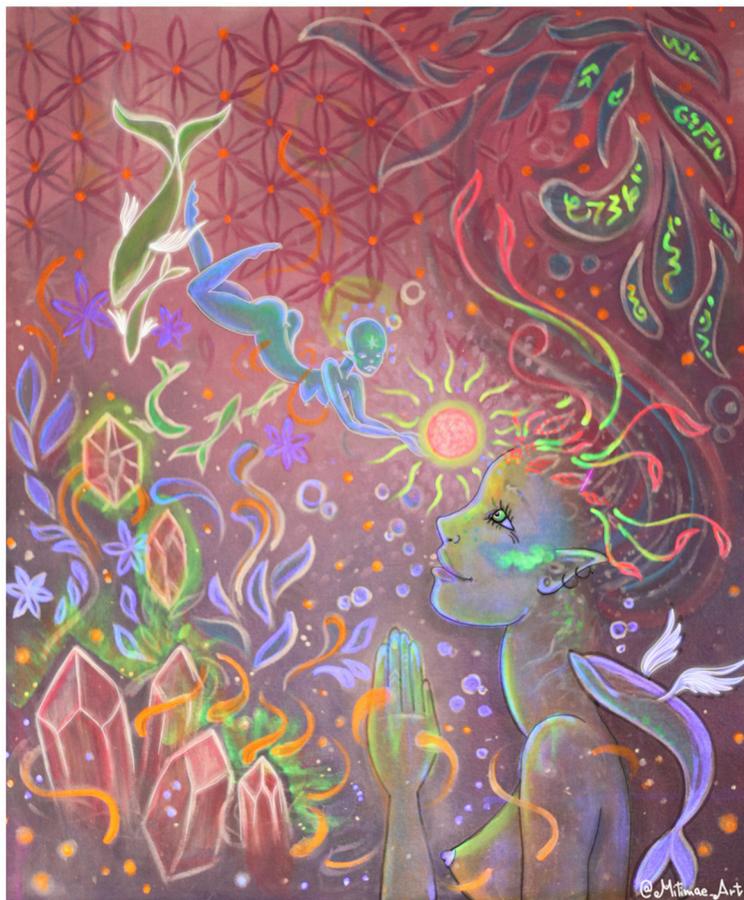
La obra de Camila hoy conecta con sus casi ocho mil seguidores en Instagram, donde pueden ver más su obra.



Gaia



Encuentros Ancestrales



Energías de Sirio



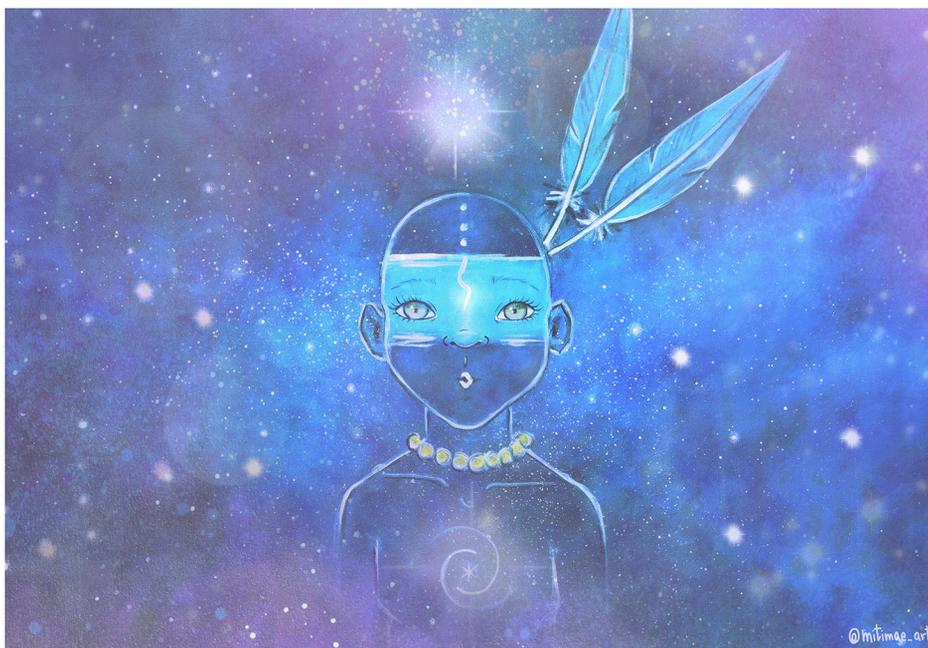
Encuentro Sagrado



Dimensiones



Encuentro Sagrado



Cosmos