

ISSN 2954-503X

Año 9 · Núm. 19 · julio - diciembre 2025

Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

ISSN 2954-503X

Año 10 · Núm. 19 · julio - diciembre 2025

Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

DRA. MARÍA LILIA CEDILLO RAMÍREZ
RECTORA

DR. JOSÉ MANUEL ALONSO OROZCO
SECRETARIO GENERAL

DR. JORGE DAVID CORTÉS MORENO
DIRECTOR GENERAL DE PUBLICACIONES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

JOSEFINA MANJARREZ ROSAS
DIRECTORA

ROSENDO EDGAR GÓMEZ BONILLA
SECRETARIO ACADÉMICO

RICARDO A. GIBU SHIMABUKURO
SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y
ESTUDIOS DE POSGRADO

CECILIA C. CUAN ROJAS
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

TANYA GONZÁLEZ ZAVALA
COORDINADORA DE EVENTOS Y DIFUSIÓN ACADÉMICA

JOSÉ CARLOS BLÁZQUEZ ESPINOSA
COORDINADOR DE PUBLICACIONES

CINTILLO LEGAL

Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. Año 10, Número 19, julio-diciembre de 2025. Es una publicación periódica semestral editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con domicilio en 4 Sur número 104, Centro Histórico, Puebla, Pue., C. P. 72000, teléfono (222) 2295500, ext. 5492, <http://graffylia.buap.mx>. Editora responsable: María Guadalupe Huerta Morales, graffylia.ffyl@correo.buap.mx. Reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2021-092715015200-203, ISSN: 2954-503X. Ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número, Coordinación de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, José Carlos Blázquez Espinosa, domicilio en Av. Juan de Palafox y Mendoza No. 229, Centro Histórico, Puebla, Pue., C. P. 72000, publicaciones.ffyl@correo.buap.mx. Fecha de última modificación, junio de 2025.

Portada: *Flamenco*, 2025.
Autor: Rafael Aluní

DIRECTORIO

DIRECTORA DE LA REVISTA
MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES

SECRETARIO
DANIEL RAMOS GARCÍA

COORDINADORES DEL NÚMERO
DANIEL RAMOS GARCÍA
MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES

REVISIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO
MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES
DANIEL RAMOS GARCÍA
CAROLINA VILLALBA ROMERO

ASISTENCIA EDITORIAL

CAROLINA VILLALBA ROMERO
ANTONIO MIGUEL MUÑOZ ORTIZ

DISEÑO
MARA EDNA SERRANO ACUÑA
JOSÉ LUIS AVELINO OTERO

MAQUETACIÓN
ANTONIO MIGUEL MUÑOZ ORTIZ

COMITÉ EDITORIAL

JUAN CARLOS CANALES FERNÁNDEZ
ROMÁN ALEJANDRO CHÁVEZ BÁEZ
ALEJANDRA GÁMEZ ESPINOSA
RICARDO A. GIBU SHIMABUKURO
ALEJANDRO PALMA CASTRO
ALEJANDRO RAMÍREZ LÁMBARRY
ALICIA RAMÍREZ OLIVARES

COMITÉ EDITORIAL CIENTÍFICO

JUAN CARLOS AYALA BARRÓN
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA)
PAMELA COLOMBO
(ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES EN CIENCIAS SOCIALES, PARÍS)
JOSÉ RAMÓN FABELO CORZO
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)
MARÍA DEL CARMEN GARCÍA AGUILAR
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)
ERNESTO LICONA VALENCIA
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)
LILIANA MOLINA
(UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA)
LILIAN PAOLA OVALLE
(UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA)
ANTOLÍN SÁNCHEZ CUERVO
(CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, MADRID)
RUBÉN SÁNCHEZ MUÑOZ
(UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA)
STEFANO SANTASILIA
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ)
KARLA VILLASENOR PALMA
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)
ANTONIO MATEOS CASTRO
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA)
CINTIA CANDELARIA ROBLES
(UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA)
MARCELA VENEBRA
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO)
RICARDO CARTAS FIGUEROA
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	
Convergencias y diálogos interdisciplinarios.	5
María Guadalupe Huerta Morales Daniel Ramos García	
ESTUDIO	
La formación inicial docente en México y España, un análisis comparativo.	7
María del Rosario Bringas Benavides Gloria Janett Hernández Blancas	
Tecnologías de información y comunicación en Educación Superior: México, Brasil y Cuba.	23
Luis Alberto Cortés Santos Diana Díaz Suárez Guadalupe Huerta Reyes	
La inclusión educativa en escuelas de nivel básico en Latinoamérica.	31
Alma Deni Chávez Morón Marlen Aca Romero Nadia Celina Sánchez Cortés	
Humanismo, humanidades y humanista.	41
Jonathan García Campos	
La marca territorio como estrategia para la identidad y el desarrollo del turismo rural.	50
Ernestina Torres Gómez Mariana Vaquero Martínez	
La depilación corporal femenina: un nuevo paradigma en humanidades y ciencias sociales.	67
Alheli Pérez Molina	
"Me siento aliviada y en conflicto porque no siento culpa"	
Cartilla de atención intercultural para el proceso del aborto autogestionado.	67
Deni Marisol Tapia Castañeda Nora Ibarra Araujo Talía Vanessa Salazar Lara	
María Enriqueta, la dulce feminidad de la provincia, en <i>Don Quijote</i>	67
José Carlos Blázquez Espinosa	
GALERÍA	
Sobre Rafael Aluni y una plástica holodimérgica.	80
Daniel Ramos García	
RESEÑAS	
171 Conceptos que nos llevan a la denominación de origen	
Obra gráfico-conceptual: recopilación, investigación, redacción.	95
Rosa María Reyes Merino Gerardo Romero Castro	
De cómo ficcionar historias.	113
José Carlos Blázquez Espinosa	
Sobre la existencia de los objetos digitales de Yuk Hui.	113
Alejandro Tovar	
Convocatoria.	130

CONVERGENCIAS Y DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARIOS

Convergences and interdisciplinary dialogues

María Guadalupe Huerta Morales¹ | Daniel Ramos García²

En esta ocasión nos complace presentar un nuevo número de la revista Graffylia. En este volumen se presentan una diversidad de temáticas: educativas y pedagógicas, sobre las TIC en la educación, la inclusión educativa, el turismo rural, la belleza y el cuerpo femenino, sobre la salud en la interculturalidad y temas sobre literatura y humanismo, ofreciendo análisis comparativos y estudios de caso específicos.

En el ámbito educativo, este número abre un espacio vital para la comparación de la formación inicial docente en México y España, identificando desafíos compartidos en la adaptación curricular y tecnológica. Complementariamente, se aborda la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Educación Superior de México, Brasil y Cuba, ofreciendo una perspectiva regional sobre los retos de la infraestructura y la capacitación docente para la mejora de la calidad educativa. El foco en la inclusión educativa en México y países latinoamericanos, a través de la metodología cualitativa y comparativa, subraya la urgencia de transformaciones sistémicas y de una preparación docente más sensible e interactiva.

Además de las temáticas educativas, el presente volumen extiende la mirada a la crítica de conceptos fundacionales de las humanidades, con un análisis de las visiones tradicional, crítica y escéptica de los términos humanismo, humanidades y humanista, invitando a una revisión profunda de nuestras bases conceptuales.

La dimensión cultural y social se explora a través de una propuesta para la construcción de marca territorio en regiones con potencial turístico-rural, buscando alinear la identidad local y los saberes ancestrales con planes de desarrollo equilibrado. Por otro lado, se aborda, en este número, un estudio de las prácticas culturales de belleza y depilación corporal femenina en occidente, analizando la socialización de estas prácticas a través de la familia, la escuela y el trabajo, y utilizando una metodología mixta que incluye la autoetnografía.

Una propuesta, interesante, es el artículo sobre la cartilla con enfoque intercultural para el aborto autogestionado seguro, emanada de la Licenciatura en Salud Intercultural de la UIEM, articulando saberes tradicionales con prácticas médicas seguras.

Finalmente, el volumen nos lleva a la crítica literaria con un artículo que examina la recepción de la poeta mexicana María Enriqueta en la revista

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0000-0002-3136-5876, guadalupe.huerta@correo.buap.mx.

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Antropología Social, México, ORCID ID 0000-0002-8388-5646, daniel.ramos@correo.buap.mx.

poblana Don Quijote, mostrando cómo su «dulce feminidad» y sinceridad se alinearon con los ideales conservadores de la época.

En el apartado Galería, explorando el tono artístico, se muestra el trabajo y la trayectoria de Rafael Enrique Aluni Montés un artista que se define como multidimensional y holodimérgico. Montés define su obra esencialmente como un puente entre la ciencia, la conciencia y el arte. En el apartado de reseñas destaca la presentación *Conceptos que nos llevan a la denominación de origen obra gráfico-conceptual; recopilación, investigación, redacción*, Rosa María Reyes y Gerardo Romero presentan la obra de Mariana vaquero, una obra desde una dualidad entre lo conceptual y lo gráfico. También se presenta la reseña del libro *Antología de cuento histórico*, José Carlos Blázquez nos dice que el libro es fruto de doce años de trabajo de Paulina Latapí, encontramos relatos que, ponen de manifiesto las preocupaciones y reflexiones que el pasado provoca en sus autores; ya sea a partir de un evento histórico de gran alcance, o una noticia perdida en la página de algún diario, apunta Blázquez. Una reseña más es la que escribe Alejandro Tovar La existencia de los objetos digitales del filósofo e informático Yuk Hui, un libro que ofrece una temática interesante sobre filosofía, tecnología y teoría de la información.

Esperamos que los artículos aquí reunidos sean pertinentes para generar diálogos, reflexiones y contribuyan al avance del conocimiento en sus respectivas áreas.

ESTUDIO

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN MÉXICO Y ESPAÑA, UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Initial teacher training in Mexico and Spain, a comparative analysis

María del Rosario Bringas Benavides¹ Gloria Janett Hernández Blancas²

RESUMEN

La formación inicial docente en México y España comparte objetivos similares, como preparar a los futuros maestros para enfrentar los desafíos educativos. En México, se enfoca en planos de estudio reformulados que priorizan competencias pedagógicas y el contexto sociocultural de las comunidades. Los estudiantes de las escuelas normales deben cumplir con un modelo teórico-práctico que incluye prácticas en las escuelas. En España, la formación se da principalmente en universidades, destacando una preparación académica sólida combinada con prácticas en centros educativos. Ambos sistemas enfrentan retos en actualización curricular, inclusión y adaptación a las nuevas tecnologías para responder a las demandas sociales.

Palabras clave: Formación inicial docente, México, España, Origen, Perfil de ingreso, Perfil de egreso

ABSTRACT

Initial teacher training in Mexico and Spain shares similar objectives, such as preparing future teachers to face educational challenges. In Mexico, it focuses on reformulated study plans that prioritize pedagogical competencies and the sociocultural context of the communities. Students from normal schools must comply with a theoretical-practical model that includes internships in schools. In Spain, training takes place mainly in universities, highlighting solid academic preparation combined with internships in educational centers. Both systems face challenges in curricular updating, inclusion and adaptation to new technologies to respond to social demands.

Keywords: Initial teacher training, Mexico, Spain, Origin, Entry profile, Graduation profile

¹ Benemérita Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"; Puebla, México. ORCID iD: 0009-0001-5577-9459, bringas.benavides.mr@bine.mx.

² Benemérita Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"; Puebla, México. ORCID iD: 0000-0001-8245-0838, hernandez.blancas.gj@bine.mx.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente es fundamental porque establece las bases del conocimiento, las habilidades pedagógicas y las competencias necesarias para que los futuros maestros puedan enseñar de manera efectiva. Proporciona a los docentes herramientas para planificar, gestionar y evaluar el aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y a las demandas del contexto educativo. Además, fomenta una visión crítica y reflexiva sobre su práctica, promoviendo la mejora continua y la innovación en la enseñanza. Podemos definir la formación inicial docente como "la etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente, encaminada a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores, con el fin de prepararlos y facilitarles la realización eficaz de su tarea" (González 1995, en Córdoba, Ortega y Rodríguez, 2005, p. 665).

Tal como afirma Barber y Mourshed (2008), no puede haber sistemas educativos de calidad sin una buena formación del profesorado. Esto supone que las políticas educativas de los países deberían prestar mucha atención en la formación docente, ya que aumenta la calidad de la enseñanza, tal como señala Clark (citado en Grau et al., 2007, p.1)

Comparar la formación inicial docente entre México y España es importante porque permite identificar fortalezas, debilidades y buenas prácticas en cada sistema educativo. Este análisis comparativo ayuda a comprender cómo cada país aborda la preparación de sus futuros maestros. Comparar la formación inicial docente entre México y España es importante porque permite identificar fortalezas, debilidades y buenas prácticas en cada sistema educativo. Este análisis comparativo ayuda a comprender cómo cada país aborda la preparación de sus futuros maestros y cómo se adaptan a los desafíos locales y globales, como la diversidad en el aula, el uso de tecnologías y la inclusión educativa. Además, permite a los responsables de la política educativa y a las instituciones formadoras aprender de las experiencias y estrategias de otros contextos, lo que puede contribuir a mejorar los programas de formación docente y elevar la calidad de la educación en ambos países.

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

México

La formación inicial docente se refiere al proceso educativo y formativo por el cual las personas que aspiran a ser maestros y maestras adquieren los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desempeñarse en esta profesión para garantizar que los futuros docentes puedan enfrentar los desafíos de la enseñanza y promover el aprendizaje efectivo en los estudiantes, tiene un enfoque más práctico.

Las escuelas formadoras de docentes son conocidas como Escuelas Normales, instituciones tradicionales encargadas de la formación inicial de profesores para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) los aspirantes deben tener concluida la educación media superior para acceder a una licenciatura en educación, que tienen una duración de cuatro años (Medrano y Ramos, 2019). Actualmente hay universidades y otras institucio-

nes de educación superior que ofrecen programas de formación docente, como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

ESPAÑA

La formación inicial docente se imparte principalmente en universidades públicas y privadas y en centros de formación específicos (Centros Adscritos a Universidades, Escuelas de magisterio e Institutos de Formación Profesional) tiene un enfoque teórico-práctico que busca preparar a los futuros maestros y profesores para enfrentar los retos de la enseñanza en distintos niveles educativos. Los programas de formación están organizados en dos niveles principales:

1. Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria: Estos programas están diseñados para formar a maestros que enseñarán en las etapas de educación infantil (de 0 a 6 años) y primaria (de 6 a 12 años), respectivamente. Los grados son impartidos por las facultades de Ciencias de la Educación o Facultades de Educación de las universidades.
2. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: Este máster es obligatorio para aquellos que deseen enseñar en niveles educativos superiores, como la educación secundaria, el bachillerato, la formación profesional y en las escuelas de idiomas. Se imparte también en las universidades y requiere que el estudiante ya tenga una titulación universitaria en el área que desea enseñar. (Nadal, 2019)

La formación inicial docente en México y España comparte algunos objetivos similares, como preparar a los futuros maestros para enfrentar los retos educativos y garantizar una enseñanza de calidad. Sin embargo, hay varias diferencias importantes, que a continuación se presentan:

La formación inicial docente en México se realiza principalmente en las escuelas normales, ofrecen programas de licenciatura que duran cuatro años; en España se desarrolla en las universidades, en donde se otorga el Grado en Educación Infantil o Grado en Educación Primaria que se estudia en cuatro años, para ser profesor en educación secundaria, bachillerato y formación profesional, se requiere estudiar un Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, que dura aproximadamente un año.

ORIGEN

MÉXICO

El origen de la formación inicial docente surgió en las escuelas normales en México está estrechamente relacionado con los esfuerzos por mejorar y formalizar la educación en el país durante el siglo XIX, después de la Independencia de México en 1821, el país enfrentaba el desafío de establecer un sistema educativo propio.

En el país los niveles educativos más antiguos son la escuela primaria la cual surgió a fines de 1854 y la primera escuela normal se fundó en 1887, llevando el nombre de "Escuela Normal para Profesores de Institución Primaria". Las escuelas Normales desde su origen sirvieron para proveer de

cuadros técnicos y académicos a la demanda educativa, principalmente de educación primaria. El enfoque formativo dado en esa época estaba centrado en la llamada pedagogía tradicional, cuyo enfoque estaba definido por la transmisión de saberes a partir de los modelos de la época (Navarrete-Cazales, 2015).

A lo largo del siglo XX, la educación normal en México continuó evolucionando, con reformas en los planes de estudio y un enfoque en la formación integral de los maestros. Estas instituciones se convirtieron en el centro de la formación docente para asegurar que la educación pública en el país se impartiera con calidad.

ESPAÑA

El origen de la formación inicial docente en España se basa en la creación de las Escuelas Normales en el siglo XIX, inspiradas por modelos europeos. Estas escuelas fueron fundamentales para profesionalizar la enseñanza en España. Con el paso de los años, la integración de estas instituciones en el sistema universitario y la adopción de nuevas estructuras educativas han transformado la formación docente, adaptándola a los requerimientos modernos y asegurando un enfoque más especializado y riguroso en la preparación de los futuros maestros y profesores.

En 1839, durante el reinado de Isabel II, se crearon las primeras escuelas normales para la formación de maestros, estas instituciones estaban destinadas a preparar a los docentes de educación primaria. A lo largo del siglo XIX y principios del XX, se extendieron por todo el país. En 1970 con la Ley General de Educación, se produjo una transformación, la transición de las escuelas normales a la universidad, los estudios para la formación docente pasaron a ser impartidos en las facultades de educación.

Con la entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior y la adopción del Plan Bolonia en 2007, la formación inicial docente se estructuró en grados y másteres universitarios (Luzon y Montes, 2018).

TIPOS DE INSTITUCIONES QUE OFRECEN FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

México

En México, la formación inicial docente es ofrecida por diversas instituciones educativas que se especializan en la formación de futuros docentes. Estas instituciones pueden ser públicas o privadas y se encuentran bajo la regulación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las autoridades educativas estatales. A continuación, se presentan los tipos de instituciones que ofrecen formación docente inicial en el país:

- a. Escuelas Normales Públicas
- b. Escuelas Normales Privadas
- c. Escuelas Normales Rurales
- d. Escuelas Normales Indígenas
- e. Centros Regionales de Educación Normal (CREN)
- f. Universidades Pedagógicas Nacionales (UPN)
- g. Universidades públicas y privadas (Medrano y Ramos, 2019)

ESPAÑA

La formación inicial docente en España se ofrece principalmente a través de universidades públicas y privadas, en sus facultades de educación y centros adscritos. Además, los institutos de formación profesional también juegan un papel importante en la formación de profesores técnicos, aunque en menor medida. Las instituciones que ofrecen esta educación son:

1. Universidades Públicas y Privadas
2. Centros Adscritos a Universidades
3. Facultades de Educación y Ciencias de la Educación
4. Institutos de Formación Profesional (para Profesores Técnicos de Formación Profesional)
5. Escuelas Universitarias y Centros Específicos de Formación del Profesorado
6. Enseñanza universitaria
7. Universidades públicas
8. Escuelas y facultades
9. Departamentos
10. Institutos universitarios de investigación
11. Escuelas de doctorado
12. Centros adscritos de titularidad pública o privada
13. Universidades privadas y centros universitarios privados
14. Enseñanzas no universitarias
15. Formación profesional de grado superior
16. Enseñanzas artísticas: enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior Diseño de grado superior
17. Enseñanzas artísticas: enseñanzas artísticas superiores
18. Enseñanzas deportivas de grado superior (Robalino y Körner, 2006)

La formación docente inicial en México y España se organiza de manera diferente debido a sus contextos educativos, normativas y estructuras institucionales. El primero se centra en la práctica docente, con un fuerte componente teórico y metodológico, y en la formación en valores y contextos culturales; Se rige por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con un currículo estandarizado.

El segundo tiene un enfoque en la investigación educativa y la innovación, además de la formación práctica y teórica. También se fomenta la formación continua a través de másteres y cursos de especialización. Se conduce por las comunidades autónomas y el Ministerio de Educación, con un sistema que permite variaciones en los planes de estudio según la región.

La estructura y la normativa en México son más centralizadas, mientras que en España hay mayor diversidad regional. Ambos países enfatizan la práctica docente, pero el contexto académico y las vías de acceso a la profesión son diferentes.

PERFIL DE INGRESO

El perfil de ingreso de las escuelas normales en México se refiere a las características, habilidades, conocimientos y actitudes que deben tener los aspirantes a ingresar a estas instituciones educativas para formarse como

futuros docentes. Este perfil es definido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y está orientado a seleccionar candidatos con el potencial adecuado para desempeñarse en el ámbito educativo. Los requisitos para cursar una licenciatura en educación se publican en las convocatorias respectivas que cada normal da a conocer.

La última reforma educativa en el subsistema de la educación normal se dio bajo el ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica. El acceso a las escuelas normales y a los programas de formación docente está determinado por varios aspectos:

- Se requiere haber completado la educación media superior (bachillerato).
- Muchas instituciones aplican exámenes de admisión.
- Cada aspirante deberá demostrar interés genuino por la enseñanza y por el aprendizaje.
- El trabajo con la comunidad, padres de familia y con otros profesionales de la educación que son parte de la vida institucional en el Sistema Educativo Nacional.
-
- Mostrar sensibilidad ante los problemas sociales, y educativos que prevalecen en su territorio, en la nación y en el mundo.
- Además, deberá poseer capacidades para:
- Aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje.
- Solucionar problemas a partir de métodos establecidos.
- Trabajar colaborativamente para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Comunicarse y expresar sus ideas tanto de forma oral como escrita.
- Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.
- Participar con una consciencia ética y ciudadana en la vida de su comunidad, región, entidad federativa, México y el mundo Interactuar con distintos actores en diversos contextos de acuerdo con sus características socioculturales y lingüísticas.
- Realizar actividades de enseñanza situada. (p. 6)

ESPAÑA

El perfil de ingreso para la formación inicial docente en España varía según el nivel educativo que se desee enseñar (Infantil, Primaria o Secundaria).

- Se requiere haber completado el bachillerato y haber superado las pruebas de acceso a la universidad: Prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad (EBAU, antes llamada Selectividad) y a veces se hace una entrevista.
- Los aspirantes pueden elegir grados específicos como Educación Infantil o Educación Primaria.
- Para enseñar en Educación Secundaria, es necesario un grado en una materia específica y luego cursar un máster de formación del profesorado.
- En el caso de los másteres para secundaria, es importante tener una titulación en una materia relacionada con la especialidad que se desea enseñar.
- Se requiere de competencias personales: Habilidades Comunicativas,

interés por la educación, capacidad de reflexión y vocación clara por la enseñanza y el desarrollo de los estudiantes (Castro, 2021).

El perfil de ingreso para la formación docente inicial en México se centra en la culminación del bachillerato, la superación de exámenes de selección, y la demostración de habilidades y competencias personales relacionadas con la vocación docente. En España está definido por requisitos académicos específicos, competencias personales y, en algunos casos, la superación de pruebas de acceso. La vocación y el interés por la enseñanza son aspectos clave en el proceso de selección.

Ambos países comparten ciertos requisitos y valores en el perfil de ingreso para la formación docente, como: habilidades interpersonales y la capacidad de trabajo en equipo. Las diferencias son notables en cuanto a las instituciones involucradas, la flexibilidad de los programas, y el marco normativo que los regula; España tiende a poner un mayor énfasis en la investigación educativa y la innovación en la práctica docente.

PERFIL DE EGRESO

México

El perfil de egreso en las escuelas normales según el Plan de Estudios 2022 establece las competencias, conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los futuros docentes al finalizar su formación. Este perfil está diseñado para garantizar que los egresados estén preparados para enfrentar los retos del sistema educativo en México y desempeñarse de manera efectiva y profesional en el aula. Está integrado por dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer:

1. Conoce el Sistema Educativo Nacional y domina los enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio, los contextualiza e incorpora críticamente contenidos locales, regionales, nacionales y globales significativos.
2. Planifica, desarrolla y evalúa la práctica docente de acuerdo con diferentes formas de organización de las escuelas (completas, multigrado) y gestiona ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos y a distancia.
3. Participa de forma activa en la gestión escolar, contribuyendo a la mejora institucional del Sistema Educativo Nacional, al fortalecimiento de los vínculos en la comunidad educativa y a la relación de la escuela con la comunidad.
4. Realiza procesos de educación inclusiva considerando el entorno socio-cultural y el desarrollo cognitivo, psicológico, físico y emocional de las y los estudiantes.
5. Hace intervención educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza, didácticas, materiales y recursos educativos que consideran a la alumna, al alumno, en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.
6. Hace investigación, produce saber desde la reflexión de la práctica docente y trabaja comunidades de aprendizaje para innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contribuir en la mejora del Sistema Educativo Nacional.
7. Desde un reconocimiento crítico propone e impulsa en su práctica profesional docente alternativas de solución a los problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos y culturales de México y de su propio entorno.
8. Asume la tarea educativa como compromiso de formación de una ciuda-

danía libre que ejerce sus derechos y reconoce los derechos de todas y todos y hace de la educación un modo de contribuir en la lucha contra la pobreza, la desigualdad, la deshumanización y todo tipo de exclusión.

9. Tiene pensamiento reflexivo, crítico, creativo, sistémico y actúa con valores y principios que hacen al bien común promoviendo en sus relaciones la equidad de género, relaciones interculturales de diálogo y simetría, una vida saludable, la conciencia de cuidado activo de la naturaleza y el medio ambiente, el respeto a los derechos humanos, y la erradicación de toda forma de violencia como parte de la identidad docente.

10. Ejerce el cuidado de sí, de su salud física y psicológica, el cuidado del otro y de la vida desde la responsabilidad, el respeto y la construcción de lo común, actuando desde la cooperación, la solidaridad, y la inclusión.

11. Se comunica de forma oral y escrita en las lenguas nacionales, tiene dominios de comunicación en una lengua extranjera, hace uso de otros lenguajes para la inclusión; es capaz de expresarse de manera corporal, artística y creativa y promueve esa capacidad en los estudiantes.

12. Reconoce las culturas digitales y usa sus herramientas y tecnologías para vincularse al mundo y definir trayectorias personales de aprendizaje, compartiendo lo que sabe e impulsa a las y los estudiantes a definir sus propias trayectorias y acompaña su desarrollo como persona a definir el perfil general. (Acuerdo 14/07/18, p.1)

El perfil de egreso es fundamental para definir las competencias y habilidades que deben desarrollar los futuros docentes durante su formación. Establece un estándar que asegura que los egresados de las escuelas normales estén preparados para contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes y enfrentar los desafíos educativos actuales, como la inclusión, la equidad y la transformación digital en la enseñanza.

ESPAÑA

El perfil de egreso en la formación inicial docente en España está diseñado para asegurar que los futuros educadores estén bien preparados para enfrentar los desafíos del aula y promover un aprendizaje significativo. A continuación, se detallan los aspectos clave de este perfil:

COMPETENCIAS PROFESIONALES

- Conocimiento de Contenidos: Dominio de las materias que van a enseñar, tanto a nivel teórico como práctico, incluyendo la comprensión de los currículos educativos.
- Planificación y Programación: Capacidad para diseñar y desarrollar programas de enseñanza que respondan a las necesidades del alumnado.

HABILIDADES DIDÁCTICAS

- Metodología de Enseñanza: Habilidad para utilizar diversas metodologías de enseñanza que promuevan la participación y el aprendizaje significativo.
- Uso de Tecnologías: Competencia para integrar recursos tecnológicos en el proceso educativo, favoreciendo la innovación en el aula.

FORMACIÓN EN VALORES

- Educación en Valores: Compromiso con la educación en valores como la igualdad, la diversidad, la justicia social y la inclusión.
- Ética Profesional: Desarrollo de una conciencia ética que guíe la práctica docente y la relación con los alumnos y la comunidad.

CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN

- Investigación Educativa: Habilidad para realizar investigaciones que contribuyan a la mejora de la práctica docente y el desarrollo de estrategias innovadoras.
- Reflexión Crítica: Capacidad para reflexionar sobre la propia práctica educativa y hacer ajustes basados en la evaluación y el análisis.

INTERACCIÓN SOCIAL

- Comunicación Efectiva: Habilidades comunicativas que faciliten la interacción con alumnos, padres y colegas, favoreciendo un ambiente de colaboración.
- Trabajo en Equipo: Capacidad para colaborar en equipos interdisciplinarios, promoviendo el aprendizaje compartido y la innovación.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Adaptación a Necesidades Educativas: Habilidad para atender y adaptar la enseñanza a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con dificultades de aprendizaje o de diferentes contextos culturales.

El perfil de egreso de la formación inicial docente en España enfatiza la preparación integral de los educadores, combinando competencias académicas, habilidades didácticas, formación en valores y capacidades de investigación. Este perfil busca formar profesionales que no solo transmiten conocimientos, sino que también contribuyan al desarrollo integral de sus alumnos y a la mejora del sistema educativo.

En ambos países, los egresados deben dominar el conocimiento de los contenidos curriculares y ser capaces de planificar y programar su enseñanza de manera efectiva; se espera que los futuros docentes utilicen diversas metodologías de enseñanza y recursos tecnológicos para facilitar el aprendizaje significativo; se enfatiza la formación en valores, la inclusión y la promoción de una educación ética que fomente la equidad y el respeto por la diversidad; la habilidad para reflexionar críticamente sobre la práctica docente y realizar ajustes basados en la evaluación y el análisis es valorada en ambos contextos; ambos perfiles incluyen la capacidad de atender y adaptar la enseñanza a las necesidades de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad cultural y social.

En España, hay un mayor énfasis en la investigación educativa y la innovación en la práctica docente, mientras que, en México, aunque también se valora la investigación, el enfoque es más práctico y centrado en la enseñanza.

En México, el perfil de egreso a menudo está más centrado en la práctica pedagógica y en la formación específica para la educación básica, mientras que en España hay una mayor diversidad de especializaciones y un enfoque más amplio en la formación académica. También en México, el perfil de egreso está más estandarizado por la Secretaría de Educación Pública, mientras que en España, la autonomía de las comunidades autónomas permite variaciones en los perfiles de egreso y en los planes de estudio. Aunque ambas enfatizan la comunicación efectiva, en España hay un mayor énfasis en el

trabajo en equipo interdisciplinario y la colaboración en entornos educativos diversos.

PROGRAMAS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

MÉXICO

Las escuelas normales ofrecen programas de estudio para formar a docentes en distintos niveles educativos, están diseñados por la SEP y orientados a la formación de maestros con las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en el sistema educativo nacional.

La SEP siempre ha conservado las atribuciones de construcción de los planes de estudios oficiales de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, misma que contribuye a supervisar la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior (SES). En el proceso de autorización de apertura de licenciaturas de formación docente al que se someten las instituciones públicas y privadas interesadas, deja a cargo de las entidades federativas la proyección de las necesidades de formación de docentes de educación básica, considerando para la toma de decisiones a los estudios diagnósticos y la planeación prospectiva. En caso de la valoración positiva para la apertura de las carreras, las autoridades estatales tienen que solicitar a la DGESuM la autorización del registro del programa en la Dirección General de Profesiones (DGP) (DGESPE-SEP, s.a. citado en Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 23).

Los planes y programas de estudio para la formación inicial docente en México han sido actualizados recientemente en 2022 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se ofrecen actualmente 18 programas de licenciatura son de carácter nacional con base en las responsabilidades y atribuciones legales:

1. Licenciatura en Educación Inicial
2. Licenciatura en Educación Preescolar
3. Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria
4. Licenciatura en Educación Primaria
5. Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria
6. Licenciatura en Inclusión Educativa
7. Licenciatura en Educación Especial
8. Licenciatura en Educación Física
9. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.
10. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español
11. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas
12. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía
13. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física
14. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia
15. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química
16. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología
17. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana
18. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés (DGESuM, 2024).

ESPAÑA

La formación inicial docente se lleva a cabo principalmente a través de programas de grado y máster, dependiendo del nivel educativo que se desee enseñar. A continuación, se detallan los principales programas educativos de formación inicial docente:

1. GRADOS EN EDUCACIÓN

- Grado en Educación Infantil: Forman a futuros docentes para trabajar con niños de 0 a 6 años, enfocándose en el desarrollo integral, la psicopedagogía y la didáctica específica.
- Grado en Educación Primaria: Preparan a docentes para enseñar en educación primaria (de 6 a 12 años). Incluyen formación en diversas áreas curriculares y pedagogía general.
- Grado en Educación Especial: Se centra en la atención a la diversidad y la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Grado en Educación Física: Forma a especialistas en la enseñanza de la educación física en diversos niveles educativos.

2. MÁSTERES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: Requiere tener una titulación previa en una materia específica. Este máster capacita para enseñar en educación secundaria (12 a 16 años) y en educación de adultos, y abarca tanto la pedagogía como la práctica docente.

3. PROGRAMAS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- Postgrados y Especializaciones: Muchos centros ofrecen cursos de especialización en áreas como la educación inclusiva, la educación emocional, y la enseñanza de lenguas extranjeras, entre otros.
- Formación Continua: Aunque no son programas de formación inicial, muchos docentes participan en programas de formación continua para actualizar sus competencias.

4. CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Algunos centros específicos, especialmente en ciertas comunidades autónomas, ofrecen programas de formación que complementan los grados y másteres, con un enfoque práctico y formativo. (Monge y Menter, 1996)

Por lo tanto, la formación inicial docente en España se articula a través de grados en educación infantil, primaria, educación especial y educación física, junto con másteres para la formación del profesorado en educación secundaria.

En México la formación está más centrada en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), con un enfoque en la pedagogía y la didáctica. Las especializaciones tienden a ser menos variadas. En cambio, en España se ofrece una mayor diversidad de especializaciones y enfoques, incluyendo educación física, educación especial, y programas de innovación educativa. La formación en la universidad permite una mayor personalización de la trayectoria académica.

FINANCIAMIENTO

México

El financiamiento que reciben las escuelas normales en México proviene principalmente del presupuesto asignado por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, en algunos casos, de las aportaciones de los gobiernos estatales. Este financiamiento está destinado a cubrir diferentes áreas, como la infraestructura, los salarios del personal docente y administrativo, la actualización de programas académicos, la capacitación docente y los recursos educativos.

PRESUPUESTO FEDERAL

- **Asignación de Recursos a través del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF):** El presupuesto para las escuelas normales se incluye en el PEF, el cual es aprobado anualmente por la Cámara de Diputados. Este financiamiento es administrado por la SEP y se distribuye a las escuelas normales de todo el país.
- **Programas Federales Específicos:** Las escuelas normales pueden recibir fondos adicionales a través de programas específicos diseñados para mejorar la calidad educativa y la formación docente, como el Programa para el Fortalecimiento de la Educación Normal (PROFEN). Este tipo de programas se enfoca en áreas como la actualización de los planes de estudio, la formación continua de docentes y la mejora de la infraestructura (Acuerdo 18/12/23).

APORTACIONES ESTATALES

- **Financiamiento Local:** En algunos casos, los gobiernos estatales contribuyen con recursos adicionales para las escuelas normales en sus jurisdicciones. Estos fondos pueden destinarse a mejorar la infraestructura, proporcionar becas a los estudiantes y capacitar al personal docente.
- **Colaboración Federal y Estatal:** En muchas ocasiones, el financiamiento de las escuelas normales se basa en un esquema de coinversión, donde tanto el gobierno federal como el estatal aportan recursos para cubrir las necesidades de las instituciones educativas.

A pesar de estos recursos, el financiamiento de la formación docente inicial en México enfrenta desafíos importantes, como la necesidad de una distribución más equitativa entre los estados, la modernización de la infraestructura y el acceso a tecnologías educativas. Además, la inversión en capacitación continua para los docentes que forman a los futuros maestros es crucial para mejorar la calidad de la educación en el país.

Para el año 2024, el presupuesto asignado al subsistema de educación normal en México se encuentra distribuido dentro del Ramo General 25, que incluye las previsiones y aportaciones para los sistemas de educación básica, normal, tecnológica y de adultos (De México, 2024). "En 2019 comenzó el recorte de 41 %, al asignar 545 millones de pesos; el siguiente año hubo menos (536 millones de pesos), pero en 2021 la caída fue estrepitosa, con el menor presupuesto registrado, con sólo 189 millones de pesos, un recorte de 79 % al compararlo con 2018. En los siguientes años hubo un ligero crecimiento, pero sin alcanzar la asignación de 2018." (Roldán, 2024)

Estos recortes contrastan con el enfoque del gobierno hacia la educación

superior en general, que recibió un apoyo considerable con la creación de nuevas universidades y presupuestos anuales significativos, mientras que las escuelas normales enfrentaron dificultades financieras.

ESPAÑA

El financiamiento de la formación docente inicial en España es un proceso que implica la colaboración entre el gobierno central, las comunidades autónomas y, en algunos casos, las propias universidades e instituciones educativas.

FINANCIAMIENTO PÚBLICO

- La mayor parte de las universidades públicas en España son financiadas por el Estado y las comunidades autónomas. Esto significa que gran parte del presupuesto necesario para los estudios de formación docente proviene de fondos públicos.
- El financiamiento estatal se destina a cubrir los costos operativos de las universidades, incluyendo salarios de profesores, mantenimiento de instalaciones y recursos educativos. Las comunidades autónomas son las principales responsables de la gestión y distribución de estos recursos en las universidades de su región.

PRECIOS PÚBLICOS Y MATRÍCULAS:

- Los estudiantes de universidades públicas pagan tasas o precios públicos por su matrícula, que varían según la comunidad autónoma. Estas tasas son significativamente más bajas en comparación con las universidades privadas y están subsidiadas en gran medida por el Estado.
- El costo de la matrícula depende del tipo de estudio (grado o máster), del número de créditos y del número de veces que el estudiante se matricula en una misma asignatura. En general, los estudios de grado son más accesibles que los de posgrado, como el Máster en Formación del Profesorado.

FINANCIAMIENTO PARA UNIVERSIDADES PRIVADAS Y CENTROS ADSCRITOS

- Las universidades privadas y centros adscritos que ofrecen formación docente también reciben financiamiento, pero en estos casos, los estudiantes asumen un mayor costo de la matrícula, ya que las subvenciones públicas son menos significativas en comparación con las instituciones públicas.
- Sin embargo, en algunos casos, los estudiantes de estas instituciones también pueden acceder a becas públicas y ayudas al estudio, siempre que cumplan con los requisitos establecidos.

El sistema de financiamiento en la formación docente inicial en España está diseñado para garantizar que la mayoría de los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su situación económica. Sin embargo, la distribución del financiamiento puede variar según la comunidad autónoma, lo que provoca diferencias en el costo de la educación y en la disponibilidad de recursos entre regiones.

Mientras que México depende de un modelo centralizado y sujeto a fluctuaciones en el presupuesto federal, España tiene un sistema descentralizado que permite a las comunidades autónomas ajustar y asignar recursos de acuerdo con sus necesidades locales. México ha enfrentado recortes significativos en el presupuesto de las escuelas normales, lo que ha impactado la calidad de la formación docente. En contraste, el financiamiento en España

tiende a ser más estable, con un enfoque estratégico en el fortalecimiento de la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes. España, al contrario, pone un mayor énfasis en el desarrollo continuo de los docentes, apoyado por programas europeos, mientras que en México la inversión se ha concentrado en expandir la cobertura educativa a través de nuevas universidades, descuidando en cierta medida la formación específica de los docentes.

Estas diferencias reflejan no solo las prioridades educativas de cada país, sino también la estructura de sus sistemas de financiamiento y la manera en que se asignan los recursos para mejorar la calidad de la educación.

CONCLUSIONES

La formación inicial docente en México y España presenta similitudes y diferencias que reflejan sus respectivos contextos educativos, culturales y normativos. En ambos países, la preparación de los futuros maestros está orientada hacia el desarrollo de competencias pedagógicas, conocimientos especializados en las áreas que enseñarán y habilidades para enfrentar los desafíos del aula.

En México, la formación inicial docente se realiza principalmente en Escuelas Normales y, desde la reforma de 2022, ha adoptado un enfoque más integral y reflexivo, centrado en el desarrollo de competencias críticas y adaptativas, así como en la inclusión y la equidad educativa. Además, se destaca el énfasis en la formación continua del docente, promoviendo una visión de des

En España, la formación inicial se estructura a través de estudios universitarios, donde se requiere obtener un Grado en Educación para ser maestro de Educación Infantil o Primaria, y un Máster específico para enseñar en Secundaria y niveles superiores. Este modelo destaca por su carácter académico y la fuerte integración de la teoría con la práctica desde etapas tempranas de la formación. Asimismo, la evaluación y selección para el ingreso al cuerpo docente en España es rigurosa y se basa en un sistema de oposiciones, que exige una preparación exhaustiva.

En conclusión, aunque ambos países comparten la intención de formar docentes altamente cualificados, en México se prioriza un modelo más accesible y orientado al desarrollo de competencias socioeducativas con un enfoque comunitario, mientras que en España el proceso es más académico y selectivo, buscando una formación profunda en teoría y práctica pedagógica.

REFERENCIAS

- ANECA. (2004). *Libro Blanco: Título de grado en magisterio*. ANECA.
- Castro Morera, C. (2021). Profesores para el siglo XXI: Perfil académico, formación inicial y prácticas docentes de los profesores españoles. *Revista de Educación*, (393). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>
- Cruz Eréndida Vidaña Dávila, D. U. R. E., Gaspar Velázquez, S. A., & Bocanegra Salas, J. A. (2022). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indica. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- De la Federación, D. O. (2024, marzo 20). Acuerdo número 18/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento a la Excelencia

- Educativa para el ejercicio fiscal 2024. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5720774&fecha=20/03/2024
- De México, G. (2024). *Presupuesto de egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2024*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/PEF_2024.pdf
- Dirección General de Educación Superior de Maestros [DGESuM]. (2024). *Planes de Estudio 2022*. <https://dgesum.sep.gob.mx/>
- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55–76. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/69988/00820073003273.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luzón-Trujillo, A., & Montes-Moreno, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13(33), 121–152.
- Martin Plaza, A. (2021, 13 agosto). Ocho leyes educativas: cuarenta décadas de democracia. RTVE. <https://www.rtve.es/noticias/20210913/ocho-leyes-educativas-cuatro-decadas-democracia/2170094.shtml>
- Medrano Camacho, V., Méndez, E. A., & Morales Hernández, M. A. (2017). *La educación normal en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3BI08.pdf>
- Medrano Camacho, V., & Ramos Ibarra, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3BI11.pdf>
- Miguel, J. J. M., & Menter, I. (1997). Formación inicial de los maestros en España e Inglaterra: Análisis comparativo de los planes de estudio de las universidades de Cantabria y del West of England. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (1), 31.
- Nadal Riera, M. (2020). *La formación inicial del profesorado en España y Finlandia*. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/152824/Nadal_Riera_Marti.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- NavarreteCazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México, Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17–34. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=86941142002>
- PereyraGarcía, M. A. (2003). Vueltas con la formación inicial del profesorado. En A. Romero, J. Gutiérrez, & M. Coriat (Eds.), *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 109–112). Universidad de Granada.
- Robalino Campos, M., & Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: Estudio de casos en América Latina y Europa*. http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/06/Modelos_innovadores_formacion_inicial_do.pdf
- Roldán, N. (2024, 30 septiembre). AMLO prometió fortalecer a las Normales, pero les recortó hasta 79 % de presupuesto en contraste con sexenio anterior. *Animal Político*. <https://animalpolitico.com/politica/escuelas-normales-amlo-recortes-presupuesto>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Acuerdo Educativo Nacional. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Sierra, M., & Rico, L. (1996). Contexto y evolución histórica de la formación en matemáticas y su didáctica de los profesores de primaria. *Cuestiones desde la educación matemática*, 39, 39–62

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: MÉXICO, BRASIL Y CUBA

Information And Communication Technologies In Higher Education: Mexico, Brazil And Cuba

Luis Alberto Cortes Santos¹ | Diana Díaz Suárez² |
Guadalupe Huerta Reyes³

RESUMEN

Se analizan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en educación superior de México, Brasil y Cuba, buscando similitudes y diferencias entre las tendencias en la transición hacia el uso de TIC en el aula, la formación de competencias digitales docentes, las estrategias pedagógicas y políticas educativas. Asimismo, se exploran desafíos de infraestructura tecnológica, capacitación docente, implementación efectiva de TIC y desigualdades de acceso. Utilizando una metodología cualitativa con el método comparativo, entrevistas y análisis documental. Se concluye que la integración de las TIC mejorará la calidad educativa, siempre que exista un adecuado acompañamiento para docentes y estudiantes.

Palabras clave: TIC, Educación Comparada, Educación Superior, Aprendizaje, Políticas Educativas.

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (ICT) in higher education in Mexico, Brazil and Cuba are analyzed, looking for similarities and differences between the trends in the transition to the use of ICT in the classroom, the training of digital competencies of teachers, pedagogical strategies and educational policies. It also explores the challenges of technological infrastructure, teacher training, effective ICT implementation and inequalities of access. Using a qualitative methodology with the comparative method, interviews and documentary analysis. It is concluded that the integration of ICT will improve the quality of education, provided that there is adequate support for teachers and students.

Keywords: ICT, Comparative Education, Higher Education, Learning, Educational Policies.

INTRODUCCIÓN

En el siguiente artículo se aborda una investigación sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación superior en México, Brasil y Cuba mediante el Método Comparativo. La motivación principal

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP): Facultad de Filosofía y Letras; Colegio de Procesos Educativos. México. ORCID iD. 0009-0008-1072-6223 luis.cortessan@alumno.buap.mx.

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP): Facultad de Filosofía y Letras; Colegio de Procesos Educativos. México. ORCID iD. 0009-0007-3427-9491 diana.diazs@alumno.buap.mx

³ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP): Facultad de Filosofía y Letras; Colegio de Procesos Educativos. México. ORCID iD 0009-0000-8192-8545 guadalupe.huertarey@alumno.buap.mx

de esta investigación se origina a partir de querer conocer los diversos aspectos de las TIC en los sistemas educativos de estos países establecidos a través de tendencias. Esta investigación tiene como objetivo comparar las prácticas más frecuentes de las TIC en el aula, los desafíos más comunes que enfrentan, evaluar su impacto en el rendimiento académico, la equidad educativa y la contribución al desarrollo de competencias del siglo XXI en contextos diversos a través de tendencias. El método comparativo, fundamentado de acuerdo con Gómez y De León (2014), engloba la metodología inductiva y deductiva. Su objetivo general es la generalización empírica, y la verificación de hipótesis. Este enfoque facilita el entendimiento de lo desconocido a partir de lo conocido, permitiendo explicar, interpretar, generar nuevos conocimientos y sistematizar la información.

Las TIC, son parte de la sociedad de la información que se encuentran presentes en la vida cotidiana de las personas, y en el ámbito de la educación no es la excepción. Con base en Valdés et al. (2022), las Tecnologías de la Información y la comunicación se definen como "herramientas de soporte digital que se encuentran alojados preferentemente en la Red, compuestas por imágenes, hipertexto, y elementos multimedia, los cuales deben responder a una serie de criterios para el apoyo a la docencia" (p.23). No obstante, su implementación en la educación superior está sujeta al contexto de cada uno de los países, de las instituciones y de los alumnos que están dentro de ellas. A menudo, se emplean TIC sin que los alumnos tengan las condiciones para acceder a ellas y poder ocuparlas de manera eficiente, debido a la escasez de recursos como por la falta de conocimiento, en este último, puede ser que se haga uso de las TIC sin un propósito pedagógico y que no conlleve al educando a aprendizajes significativos y profundos.

MÉTODOS Y MATERIALES

De acuerdo con el objetivo de investigación planteado, la metodología que se aplica principalmente es la cualitativa. Esta metodología en la educación está basada en comprender y explorar los fenómenos sociales, culturales o humanos a través de una perspectiva holística y contextual, mediante un estudio descriptivo, analítico, explicativo e interpretativo.

El método general para utilizar es el comparativo, que consiste en la búsqueda y análisis de similitudes y diferencias existentes entre los objetos de estudio. Además, Gómez y De León (2014), mencionan que el método comparativo consiste en la comprensión de cosas desconocidas partiendo de las que ya se tiene conocimiento, la habilidad para poder explicarlas e interpretarlas, proponer nuevos conocimientos, profundizar en los fenómenos que ya son conocidos y encontrar relevantemente las similitudes y diferencias que existen en los diversos casos que se presentan dentro de este. Por lo tanto, la primera etapa de este método se basa en la construcción de los fundamentos teóricos del objeto de estudio, la segunda etapa conlleva la elección de los casos que se van a investigar, y por último, la tercera etapa procede a analizar la comparación de las variables, que surgieron de los diferentes casos escogidos, y así poder sacar las semejanzas y disimilitudes de un fenómeno.

Para las entrevistas, se seleccionaron a tres profesores, uno de cada país con el objetivo de realizar un análisis comparativo manejable y centrado en sus respectivos contextos educativos. Al trabajar con un grupo reducido, se

profundizó en cómo las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se implementan en la educación superior, considerando las particularidades de cada país. Esta decisión buscó balancear la diversidad geográfica y cultural con la posibilidad de realizar entrevistas detalladas que aportarían al análisis exhaustivo.

Las técnicas que se llevan a cabo para esta investigación son:

1. Entrevista, en donde se recogen datos mediante la interacción entre el investigador del tema y el entrevistado, la persona entrevistada posee información relevante y actualizada para proporcionar al tema, durante la entrevista el investigador realiza preguntas específicas y el entrevistado responde de acuerdo con su conocimiento, experiencia y percepción. Para la elaboración de la entrevista se realizó una matriz de operacionalización, en la que se establecieron los conceptos clave, se definieron tales conceptos de forma conceptual y operacional, y por último se les establecieron indicadores para poder crear y formular las preguntas adecuadas para la entrevista. La primera entrevista se llevó a cabo con "Dr. Giovanni Chávez" (Profesor e investigador vigente en UPAEP, 03 de abril de 2024), se abordaron las preguntas ya antes establecidas, enfocadas al contexto mexicano, de acuerdo con las investigaciones y experiencias que el doctor ha ido trabajando fue brindando su respuesta. La segunda entrevista se realizó con la "Mtra. Leonor Escalante" (Profesora e investigadora vigente en BUAP, 18 de abril de 2024), con ella se retomaron las mismas preguntas, pero ahora dirigidas al contexto cubano, de acuerdo con su conexión y conocimiento del manejo de las TIC en la educación superior de Cuba fue dando respuesta. La tercera entrevista que se organizó fue con el "Dr. Junio Hora" (Profesor e investigador vigente de Brasil, 19 de abril de 2024), se abordaron las preguntas conforme al contexto brasileño. Después de tener las entrevistas, se transcribieron las respuestas que los investigadores dieron y se retomaron para empezar con el análisis de datos.
2. Documental, esta técnica consiste en la recopilación, análisis e interpretación de información proveniente de diversas fuentes escritas de documentos, artículos, páginas web, archivos, entre otros recursos. Esta técnica fue implementada para poder fundamentar aún más la información obtenida, y retomar puntos actuales del contexto que pasaron desapercibidos al conocimiento de los investigadores.

Estas técnicas sirvieron para analizar la información obtenida y a ampliar el radio de conocimientos empíricos experimentales de forma estructurada de acuerdo con las investigaciones realizadas por los entrevistados.

MARCO TEÓRICO

Las TIC ofrecen la posibilidad de acceder a una amplia gama de recursos educativos que pueden ser adaptados a las necesidades y conocimientos de cada estudiante, permitiendo así un aprendizaje más significativo y personalizado. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983), destaca la importancia de relacionar nuevos conocimientos con conocimientos previos de cada estudiante para que estos tengan un significado y puedan ser integrados de manera efectiva. Por otro lado, la teoría de la motivación y el compromiso de Deci y Ryan (Orbegoso, 2016), señala la importancia de fomentar la autonomía, la competencia y la relación social en el proceso de

aprendizaje para promover la motivación intrínseca de los estudiantes. Las TIC pueden contribuir a crear entornos de aprendizaje dinámicos y participativos, donde los estudiantes se sientan motivados a explorar, experimentar y colaborar en la consecución de sus objetivos educativos.

El uso de las TIC en la educación superior en México, Brasil y Cuba se fundamenta en teorías pedagógicas que enfatizan la importancia de la construcción del conocimiento, el aprendizaje significativo, la motivación del estudiante y la personalización del proceso educativo. La integración de las TIC de manera efectiva en procesos de enseñanza y aprendizaje puede contribuir a potenciar la calidad de la educación, favoreciendo la inclusión, fomentando la innovación educativa y preparando a los estudiantes para este mundo digitalizado que está en constante cambio y evolución.

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN DE MÉXICO

Según Becerril et al. (2012), en México las expectativas respecto a las instituciones de educación superior (IES), como principales generadoras de conocimiento, han sido mayormente cumplidas en países desarrollados, debido a la influencia del entorno social, político y económico en el que operan (Didriksson, 1999). En respuesta a esta situación, el gobierno federal mexicano, ha implementado políticas orientadas a fortalecer tanto la educación como la ciencia básica y aplicada. El crecimiento reciente de las IES privadas se debe a la insuficiencia de las públicas para satisfacer la demanda educativa en México (Valentí y Del Castillo, 2000). No obstante, mencionan Labra y Ramírez (2007), que al aumentar la oferta educativa muchas IES privadas no han logrado mantener altos estándares de calidad, puesto que, sólo dos de cada diez programas registrados han sido evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); una de cada diez IES privadas cuenta con un solo programa evaluado por organismos acreditados del Consejo para la Evaluación de la Educación Superior (COPAES), y apenas el 15% de sus programas de posgrado han sido evaluados según los estándares de calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Respecto a políticas, en López (2021) se señala que, durante el año 2004 en México, la secretaría de economía creó Prosoft, con el propósito de impulsar al sector de las TIC, así como de consolidar un papel importante dentro de pequeñas y grandes empresas para aumentar su productividad y eficiencia, en base a actividades innovadoras. De acuerdo con el Coneval (2017), las organizaciones beneficiadas por esta política fueron empresas, universidades y centros de investigación que evidenciaron un mayor nivel de eficiencia y productividad, gracias a la integración de las TIC. Las instituciones de educación superior públicas tampoco han tomado medidas suficientes para mejorar la calidad y pertinencia de la educación que ofrecen. La asignación de recursos por parte del Estado, que suele ser insuficiente, y la gestión de programas para elevar la calidad académica y la administración institucional, dependen en gran medida de negociaciones a nivel federal y estatal, basándose en la cantidad de alumnos atendidos más que en los resultados obtenidos (Labra y Ramírez, 2007; Loria, 2002; Gasca y González, 2009). Además, las IES públicas no emprenden acciones para generar recursos financieros propios y abordar este problema (López Castañares, 2005). Por otro lado, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se presentan

en mayor medida como una necesidad en la sociedad actual, donde los cambios rápidos, el aumento del conocimiento y la demanda constante de educación de alto nivel y actualizada son requisitos permanentes.

En los últimos años, se ha vinculado el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con el desempeño académico de los estudiantes, independientemente de su nivel educativo. Investigaciones recientes dentro del campo universitario han demostrado que la implementación de las TIC dentro de las aulas mejora el rendimiento académico, el conocimiento, la comprensión y la aplicación en diversas disciplinas. Además, el enfoque pedagógico de las TIC en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser tanto cuantitativo como cualitativo. Los estudiantes con altas calificaciones valoran positivamente las TIC en sus procesos de aprendizaje, y aquellos que utilizan estos recursos muestran un alto grado de satisfacción. En este sentido, el rendimiento académico se revela como un constructo que puede adoptar estas variables de investigación.

Dentro del entorno tecnológico, la selección de herramientas de la red depende en gran medida de los objetivos e intereses que pueda tener el docente, ya que, aunque existen diversos recursos disponibles, no hay estudios en relación con la implementación de las TIC para explicar el rendimiento académico y las formas en que se construye el aprendizaje en la educación superior, tema central de este estudio. La introducción de Padlet como tecnología educativa, promueve una innovación en el trabajo colaborativo en las aulas, facilitando la gestión del conocimiento, aumentando el interés de los estudiantes de las generaciones jóvenes. Además, se ha constatado que el 71% de los estudiantes estarían dispuestos a utilizar la tecnología móvil para aumentar la interacción y de esta forma mejorar el aprendizaje colaborativo.

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN DE BRASIL

En lo que respecta al plano brasileño, con base en Valente y Almeida (2020), en materia de políticas las Tecnologías de la Innovación y Comunicación (TIC) tuvieron su intersección en la educación básica en la década de 1970, mostrando los primeros pasos para seguir la tendencia de los diferentes países en reunir esfuerzos para llevar actividades que se orientaran al uso de las TIC en el contexto educativo. Por lo que en esta misma década es cuando la Educación Superior inicia el uso de computadoras en algunas de sus experiencias de aprendizaje.

En los años 80's se crearon políticas públicas que originaron varios proyectos y programas desarrollándose a nivel nacional. Pues en este momento es cuando se realizaron iniciativas dirigidas a la inserción de las TIC en la educación básica a través de políticas públicas por parte del Ministerio de Educación (MEC). En 1981 se llevó a cabo el Seminario Nacional de Informática en Educación, realizado en la universidad de Brasilia donde se diera a luz diversas ideas para implementar proyectos piloto en las universidades, de ahí que en ese mismo año y también en el mes de diciembre se aprobara el documento "Subsidios para la implementación del Programa de la Informática en la Educación".

La educación brasileña se enfrenta a dilemas básicos en cuanto a la apropiación de las TIC. La primera relacionada con el ámbito administrativo y el uso de los TIC a través de sistemas de gestión, logística, distribución de tiempo y espacios, asignación de docentes y control académico. La segunda

dirigida al dilema sobre el uso de las TIC durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello algunos puntos que se deben de tener cuenta en la apropiación de las TIC son las siguientes: la conectividad, la infraestructura, el uso pedagógico de las TIC (incluido el software), la formación docente respecto al uso de las tecnologías, la inclusión de competencias digitales en el currículo escolar, el acceso a contenidos y recursos digitales, la participación y visión de los gestores de las diferentes esferas del sistema educativo.

El modelo Cuatro en Equilibrio tiene el objetivo de hacer un uso eficaz y eficiente de las TIC en la educación. Este modelo se compone de dos elementos, humano y tecnológico: el primero consta de dos ejes: visión y competencia; y el segundo, por los ejes de: contenidos y recursos digitales, e infraestructura. Los cuatro ejes deben estar en equilibrio para que el uso de las TIC sea efectivo, focalizado y monitoreado. Este modelo se rescató y se resignificó en la realidad brasileña y de su sistema educativo, estableciéndose en cada uno de los programas y proyectos que se desarrollaron a nivel nacional.

En 1983 se lanzó el Proyecto EDUCOM, gracias al interés de la Secretaría Especial de Informática (SEI) y el órgano ejecutivo del Consejo de Seguridad Nacional (CSN), dicho programa da pauta al desarrollo de otros proyectos y programas que respondieron a la formación profesional, la promoción de la investigación, la inserción de dispositivos tecnológicos, la implementación de una mayor infraestructura en las escuelas, la conexión estable y abierta a Internet y la preparación de profesores. Este proyecto se aprobó en 1984, se implementó en 1985 y terminó en 1991. Sus principales resultados muestran un cambio positivo y evidencian un cambio pedagógico, proporcionó la creación y consolidación de una cultura nacional de informática educativa, centrada en la realidad de la escuela pública brasileña.

En 1986 se aprobó el Programa de Acción Inmediata en la Informática en Educación de 1° y 2° Grado, que prevé acciones como: diagnóstico y lineamientos de política para el desarrollo de la informática en la educación; el desarrollo, la producción y la aplicación de la tecnología informática para la educación; estudios, encuestas y experimentos orientados a la formación tecnológica en la zona; formación y desarrollo de recursos humanos (ejecución del Proyecto FORMAR en sus tres versiones); y fomentar, difundir y difundir los resultados de las acciones en los planos nacional e internacional.

En 1992 se instituyó el Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) para favorecer el uso de la tecnología de la información en diferentes áreas del conocimiento y niveles de educación, incluida la educación especial; crear una infraestructura de apoyo en colaboración con los sistemas educativos; promover formación de recursos humanos en informática educativa; fomentar líneas de investigaciones sobre el uso de la informática en la enseñanza y el aprendizaje y crear mecanismos para la difusión de los resultados; y evaluar el desarrollo de planes, proyectos y programas sobre el uso de las tecnologías de la información en la educación (MEC y SEMTEC, 1994).

En 1997 se creó el Programa Nacional de Informática en Educación (ProInfo), el cual se implementó en dos periodos de 1997-2006 y de 2007-2016 la introducción de la telemática (telecomunicaciones y tecnologías informáticas) en el sistema público de educación básica como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de: mejorar la

calidad de los procesos educativos; proporcionar una educación centrada en el desarrollo científico y tecnológico; preparar al estudiante para el ejercicio de la ciudadanía; y la valoración del docente (MEC y SEED, 2002).

A lo largo de una historia de aproximadamente 30 años entre la creación de políticas, la creación de proyectos y programas que atiendan al uso de las TIC inspirados en los ejes del modelo Cuatro Equilibrio resignificando la realidad brasileña, han mejorado algunos de estos ejes, por ejemplo, han existido avances significativos en lo que se refiere a dos ejes: contenidos digitales y recursos e infraestructura, creando una cultura digital en la escuela. La integración del conocimiento pedagógico, con el conocimiento tecnológico y con el conocimiento de contenido, requiere de políticas consistentes y sostenibles como se especifica en el diseño y procedimientos del modelo de los cuatro ejes y un eje transversal, que señalan los elementos fundamentales para la propuesta de una nueva política de TIC en educación.

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN DE CUBA

Llanusa et al. (2005) señalan que las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Cuba se centran en su potencial para impulsar el desarrollo económico y social, con un enfoque en equidad y participación. Por otra parte, Rodríguez y Baquero (2016) señalan la falta de políticas legales y educativas para concienciar a la población sobre los riesgos asociados con el uso masivo de Internet, especialmente en relación con el ciberacoso; recomendando la inclusión de normas legales en la legislación y la integración de temas de seguridad en el currículo educativo para proteger a los ciudadanos de los peligros en línea.

Además, las políticas educativas se han centrado en la equidad y el acceso universal a la educación, con un enfoque en la formación integral del ciudadano socialista (Ministerio de Educación de la República de Cuba, 2020). Desde la Revolución, la educación ha sido una prioridad, garantizando acceso gratuito desde la primaria hasta la universidad. En los últimos años, Cuba ha impulsado la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el sistema educativo, aunque las limitaciones tecnológicas y el acceso desigual a internet han dificultado su implementación generalizada (Rodríguez & Baquero, 2016). A pesar de estos desafíos, el gobierno cubano ha continuado promoviendo programas de capacitación docente para mejorar la adopción de las TIC en la enseñanza, con énfasis en la formación continua de maestros y la actualización de los contenidos educativos (Jorge, Anaya & Guerra, 2022).

En 2005 se realizaron estudios para evaluar los sitios web desde la perspectiva del usuario, con el objetivo de determinar la satisfacción en su empleo, la efectividad en la recuperación de información y la adecuada utilización de los servicios disponibles a través de la web; además se destacó que las TIC tienen la función de lograr un adecuado balance entre el crecimiento y desarrollo económico, así como reducir las disparidades entre países desarrollados y en desarrollo, facilitando el acceso a conocimientos y educación a todos los niveles de la sociedad.

En 2016 se realizó una investigación acerca los riesgos potenciales de las TIC en Cuba, debido a que se presentó un crecimiento de los internautas que utilizan los servicios de la Empresa de Telecomunicaciones de Cuba (ETECSA) ya sea para comunicarse o para acceder a los servicios de Internet

sin la necesidad de ser mayores de edad, o la regulación de un adulto o responsable que oriente el buen uso del servicio. Se menciona que en Cuba, los educadores y la en redes sociales, y no están preparados para enfrentar situaciones de ciberacoso; es por eso que se destaca la importancia de introducir en el currículo educativo temas relacionados con los riesgos de Internet, las conductas típicas de los atacantes y las formas de evitar situaciones de riesgo, para lograr esto se sugiere que la educación y la formación de los docentes sean clave para abordar estos problemas y proteger a los jóvenes de los peligros en línea.

Bisset et al. (2015) señala que, durante 2014, el gobierno cubano habilitó salas de navegación con acceso a internet para toda la población y facilitó el acceso a internet desde dispositivos móviles. A pesar de que Cuba enfrenta problemas económicos significativamente mayores que México y Brasil, se han hecho esfuerzos por reducir la brecha digital existente entre estos países. Jorge et al. (2022) menciona que en Cuba la introducción de las TIC al ámbito educativo se debe de generar desde una política de ciencia y técnica bajo una formación integral de los estudiantes que contribuye a elevar el conocimiento, el nivel y calidad de vida, lo que genera un cambio de paradigma a la hora de recibir y tratar la información. El propósito de la implementación de las TIC es que estas herramientas como medio de enseñanza que sirva de apoyo en los procesos formativos para potenciar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes de educación superior en la era contemporánea.

RESULTADOS

Dentro de los principales hallazgos de la investigación, conforme a la comparación de las entrevistas y de revisión documental, se identificaron las tendencias: la influencia de las políticas educativas, la transición hacia el uso de las TIC en el aula, el acompañamiento de las instituciones en la formación del profesorado, competencias digitales docentes, las estrategias pedagógicas con el uso de las TIC en el aula, y las responsabilidades del uso de las TIC en el aula.

TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS

En México el acceso a la tecnología se ha ampliado con el pasar de los años. El gobierno mexicano últimamente ha tratado de propiciar apoyos a la población, mayormente marginada, propiciando materiales electrónicos, además de que ha buscado brindar más recursos a las instituciones públicas para poder usar las TIC. Sin embargo, hablando precisamente de la educación pública, el país tiene la gran desventaja de que ha ocupado modelos educativos de otros países en vez de hacer uso de uno propio. Se formó la NEM, la cual se ha enfrentado con problemas de implementación por parte de la inconformidad de la sociedad, aunque de igual manera no promueve específicamente el uso de herramientas tecnológicas. Además, de acuerdo con el Dr. Giovanni Chávez, México sigue el marco de la UNESCO.

Sin embargo, Brasil tiene la gran controversia de no saber cómo llevar a cabo la integración de las nuevas tecnologías respecto a la inteligencia artificial, con el pensamiento de si esta nueva herramienta sustituirá a los docentes o ellos se apropiarán de ella. El Dr. Junio Hora mencionó que, para tener acceso a las TIC, se tiene que garantizar, en primer lugar, que las políticas sociales cumplan con el bienestar de la población, ya que, con

hambre, escasez y poco acceso a una educación de calidad, la implementación de tecnologías no es relevante. Anteriormente, se habían comprado paquetes de Scholar Google para las instituciones de educación pública, pero no ha servido de gran apoyo para el aprendizaje, debido a la evidente razón de que los estudiantes no tienen los materiales y herramientas para poder ocupar tales paquetes.

Por otro lado, en Cuba, de acuerdo con la Mtra. Leonor Escalante, existen muchas limitaciones tanto para el uso de la tecnología cotidianamente como para su implementación en la educación de nivel superior. Las propias instalaciones de las universidades no tienen una estructura adecuada o que pueda propiciar el uso o instalación de materiales tecnológicos, aunado a la restricción de contar con cuatro horas de 24 horas con luz eléctrica. Inclusive se puede decir que los recursos que llegan son particulares y no colectivos, por lo que la limitación o ausencia al uso de las TIC está siempre presente.

La educación mexicana particular tiene más control sobre el trabajo de los docentes, por lo que se puede tomar la decisión de que se implementen nuevas estrategias para las clases con la implementación de TIC, pero los docentes deben de cumplir con lo que se les pide. El caso de una escuela pública es diferente por las cuestiones y leyes laborales, entonces el Dr. Giovanni Chaves aseguró que es indispensable que las políticas públicas y las políticas institucionales deben estar diseñadas en conjunto y con acompañamiento. En Brasil, las políticas necesitan atender de la mano las necesidades de la calidad de vida con las de la calidad educativa, y de la misma forma se necesita atender en Cuba.

TENDENCIAS DE LA TRANSICIÓN HACIA EL USO DE LAS TIC EN EL AULA

El cambio que se dio de la formación tradicional a la tecnológica en México dependió esencialmente de la apropiación que los docentes ejercieron con los nuevos dispositivos, ya que, si una persona aprende a utilizar las herramientas tecnológicas y se familiariza con ellas visualizando las ventajas de tenerlas, esto genera un impacto positivo para implementarlas en las aulas educativas. Pasa lo contrario, si la institución compra licencias obligando a un docente que no está familiarizado con las herramientas, que se le pidan usar, se creará una experiencia negativa que podría tener como resultado una mala aplicación de las TIC, desfavoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el Dr. Giovanni Chávez destacó que se tienen que atender los temas básicos del uso de las TIC con los docentes, para que puedan estar capacitados y no se vuelva tedioso usarlas y lleguen a odiarlas. Es más, los docentes deben de ver las TIC como herramientas relacionadas con la vida cotidiana como herramientas de apoyo que generan un aprendizaje significativo.

Abordando ahora Brasil, los docentes mayores nacidos antes de los 2000s que no son nativos digitales tienden a pasar por dificultades para entender las TIC, por eso es necesario la disposición y paciencia de aprender, mencionaba el Dr. Junio Hora, que, si los alumnos en su mayoría hacen uso de las TIC y se desarrollan, aprenden y desenvuelven de mejor manera mediante ellas, debe existir autonomía por parte del docente para prepararse. En el país, al igual que en el mundo, lo natural se empieza a reemplazar por lo artificial, las nuevas generaciones empiezan a aprender acompañados de la tecnología,

por lo que es urgente que los docentes empiecen a controlar las TIC. Los docentes brasileños son capaces de aprender y optimizar su uso de las TIC.

En la situación cubana, existe mucha escasez en el uso de las TIC debido a su situación precaria en diversos ámbitos. Sin embargo, la Mtra. Leonor Escalante destaca la notoriedad de que en la actividad docente siguen persistiendo las clases tradicionales, puesto que, aun teniendo acceso a la tecnología se emplea el método tradicional, es decir, hay profesores que no buscan acompañar a los alumnos a obtener un aprendizaje significativo utilizando estrategias de TIC, sino que siguen siendo tradicionales en la forma de utilizar las herramientas tecnológicas, por ejemplo, un profesor que comparte diapositivas y pide que los alumnos se aprendan los conceptos de ese contenido, sin algún propósito en específico, es un docente tradicional ocupando las TIC de manera rudimentaria. Se necesita interacción y comunicación con el mundo de la investigación para poder desarrollar habilidades y capacidades docentes que impulsen la educación, una forma de llegar a ese punto de manera eficiente es a través de las herramientas tecnológicas, ya que, el aprendizaje significativo se crea.

TENDENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En el caso de México las instituciones privadas suelen crear programas de capacitación al interior de estas, estos se generan a través de cursos continuos en las distintas modalidades; en ellos se contempla formar en diferentes dimensiones como la tecnológica, la pedagógica, la cultural, entre otras, con el afán de que el docente tenga un desarrollo integral. Por ejemplo, algunas instituciones les brindan herramientas a sus docentes como licencias en ZOOM, Genially, Kahoot, EDpuzzle, al mismo tiempo que les dan una formación en estas herramientas para hacer match en la práctica, las propuestas y con las estrategias que se efectúa en el aula. Sin embargo, el Dr. Giovanni Chávez considera que debería de haber una simbiosis de apoyo y acompañamiento al docente, ya que los cursos y los talleres se pueden ver como una pildora mágica en el que el docente desarrollará las competencias y habilidades necesarias, lo cual es desde su experiencia es una falacia. Puesto que, las dudas y la frustración se generan en el proceso de elaboración de material didáctico, en donde no existe un acompañamiento, donde le inviertes tiempo y al final se opta por hacer una clase tradicional.

Durante la pandemia, Brasil compró millones y millones de paquetes de servicios de Google Scholar para que las instituciones dotarán de herramientas a sus docentes. A pesar de ello, las instituciones no se dan el tiempo para la formación continua de los docentes, no se trata de solo darles clases o dejarlos a la deriva para que ellos se pongan en actualización con las tecnologías, sacrificando parte de su tiempo con su familia o para ellos mismos. De modo que como lo menciona el Dr. Junio Hora las instituciones necesitan que los docentes tengan dominio técnico-tecnológico para trabajar con esto, que se reduzca el tiempo laboral de los docentes, exista menos carga de trabajo y que se ofrezca tiempo para que ellos puedan hacer una formación de calidad, haciendo modificaciones en sus currículos.

En la situación de Cuba, el acompañamiento de las instituciones hacia la formación del profesorado se debe dar a través de la capacitación sistemática, los cuales deben de orientarse a las necesidades reales de la sociedad

y que estas sean más accesibles. Debido a que normalmente se recurre a programas en línea, asesoramiento y cursos, los cuales no cuentan con un alcance a la realidad y depende más de la capacidad creativa del docente y de un constante cuestionamiento de qué se va a hacer, cómo innovar, cómo me acerco y de determinar las demandas de la formación de los estudiantes.

TENDENCIAS EN COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES

Las competencias digitales docentes en México giran en torno al "Marco de Competencias de los Docentes en Materia de TIC" de la UNESCO en comisión con Didcom que plantea seis dimensiones fundamentales, la última actualización toca la alfabetización digital en donde hay elementos de seguridad en la red, de privacidad, que son temas hoy en día esenciales y están enfocados directamente a docentes, también identifica 18 competencias TIC y las subdivide en 64 objetivos. Asimismo, se encuentra otro marco referencial, que es el de España, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) que trabaja bajo seis dimensiones y 23 competencias estructuradas en seis niveles de desarrollo.

Para los casos de Brasil y Cuba las entrevistas no aportaron conocimiento de si en el ámbito de competencias digitales docentes se rigen por algún marco de referencia. No obstante, tras la revisión documental del "Marco de Competencias de los Docentes en Materia de TIC" de la UNESCO (2019), se identificó que este establece que sus Estados Miembros deben de contextualizar este marco a fin de satisfacer las necesidades nacionales e institucionales. Posteriormente, tras la revisión documental se confirmó que Brasil y Cuba forman parte de los países miembros de la UNESCO, por lo cual se puede inferir que ambos territorios se apoyan de él.

TENDENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS CON EL USO DE LAS TIC EN EL AULA

A través de las entrevistas realizadas se lograron identificar prácticas comunes que se utilizan dentro de las aulas del contexto mexicano, brasileño y cubano, nuestros entrevistados coinciden que para utilizar cualquier estrategia son necesarios tres puntos: planear, controlar y evaluar, de esta forma tendremos un control sobre las actividades y la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos. Dentro de estos contextos las prácticas más comunes son el uso de videoconferencias en donde el proceso de comunicación entre docente-alumno se da a través de interacciones digitales, comúnmente conocido como procesos multimedia; durante la videoconferencia esta interacción se puede dar a través del audio, video y objetos, puesto que, es necesario que no se dé a través de una sola técnica, esto con el fin de facilitar la apropiación del aprendizaje de cada uno de los estudiantes. También se destaca el uso de trabajar los contenidos de un curso a través de LMS (Learning Management System) o también conocidas como plataformas educativas, las cuales son propias de cada institución.

Además, el Dr. Giovanni Chávez nos compartió algunas estrategias que él utiliza para sus sesiones, como el uso de aulas invertidas para favorecer el diálogo durante una sesión presencial, donde la utilización de la tecnología se verá a través de los recursos que como profesor prepara para sus alumnos, otra estrategia es el foro asíncrono que realiza a través de la herramienta fleet, en contraposición con los foros de texto, la participación en estos foros

se realiza a través de videos, donde se señalan dos ventajas sobre los foros tradicionales: la principal ventaja es que está una voz familiar como la del docente, además la duración de estos videos es de 5 minutos cuando son explicativos y cuando son demostrativos pueden llegar hasta los 15 minutos.

Para trabajos de investigación se recomienda utilizar Research Rabbit, la cual es una plataforma online creada para buscar artículos de revistas académicas, esta se conecta a los temas de investigación con nodos gráficos, denominamos como grafos se llaman, lo cual facilita la escritura de un artículo de investigación; complementando en esta área de trabajos de investigación el Dr. Giovanni Chávez señala la enseñanza a los alumnos a través de búsquedas con inteligencia artificial, y a su vez el Dr. Junio Hora comentó la importancia de que los docentes se actualicen y puedan enseñar una regulación de las inteligencias artificiales en Brasil, pues cada vez es más común ver a los alumnos realizar trabajos con ayuda de estas, pero sin un buen aprovechamiento.

El uso de estas estrategias facilita la apropiación del aprendizaje en nuestros alumnos, pero para utilizarlas también es importante conocer a nuestros estudiantes y su contexto para aplicarlas de la mejor manera, por ejemplo el Dr. Junio Hora señala que durante los primeros días de clase él se dedica a conocer a sus alumnos y cómo es que interactúan con el mundo para elegir las prácticas que más le favorezcan, en la mayoría de los casos la oralidad, pues la utilización de sonidos es la principal forma de la comunicación, es por eso que recientemente él ha utilizado la estrategia de las clases ambiente, donde con ayuda de la música crea ambientes en los cuales los alumnos se sienten cómodos y motivados por aprender, para la implementación de esta se ocupa que los alumnos seleccionen canciones que les gusten y el maestro las reproducirá a un volumen medio-bajo, con el fin de que los alumnos se mantengan atentos y en silencio, pues de lo contrario no podrán escuchar su canción; se dice que el conocimiento necesita ser placentero y es por eso que los alumnos de cualquier aula deben de disfrutar de este proceso, y los docentes deben de iniciar la generación de estos espacios motivadores, donde se cierran los conocimientos, esto permite generar independencia y autonomía en los estudiantes.

TENDENCIAS DE LAS RESPONSABILIDADES

DEL USO DE LAS TIC EN EL AULA

Dentro de las responsabilidades que se necesitan en el contexto mexicano, de acuerdo al Dr. Giovanni Chávez es generar comunidades profesionales de aprendizaje donde se cuente con una responsabilidad compartida por parte del docente y el alumno, al momento de utilizar estas tecnologías. En el sentido de las responsabilidades por parte del docente son la actualización propia, donde el docente debe de hacer un esfuerzo por mantenerse al tanto de las tendencias que demanda la sociedad, pero, por otro lado, medir el uso de estas mismas durante las clases para no saturar el conocimiento de los alumnos y caer en la burocracia.

Por parte de las instituciones es necesario reducir la carga académica a los profesores con mayores horas, pues no les permite tener un espacio libre para actualizarse, además que los profesores que, si se mantienen actualizados a través de cursos, congresos y demás no reciben alguna recompensa, lo que a su vez desmotiva a los mismos, además las instituciones deben de

brindar accesibilidad y conectividad eficiente dentro de sus instalaciones. En cuanto a las responsabilidades de los alumnos, es importante que estos generen autonomía, aprendan a gestionar la información, tener actitud para enfrentar estas nuevas tendencias y aprender a trabajar de manera colaborativa, pues esto facilita el aprendizaje de estos.

En el contexto de Brasil, también es necesario la creación de comunidades profesionales solo que estas están denominadas como gremios estudiantiles, donde se resalta la participación jerárquica de docentes, estudiantes y su familia en los procesos educativos; por esto los docentes se ven en la necesidad de aproximarse a las nuevas generaciones a través de un desarrollo humanista, donde se comprende al estudiante desde su realidad, en cuanto al alumno es necesario que este sea capaz de aprender a trabajar, mejorando su capacidad de captar atención para el aprendizaje, y comprender los contenidos que brinda el profesor a través de estas Tecnologías.

Dentro de Cuba se menciona que se deben de acercar los recursos a los estudiantes y profesores por parte de las instituciones y a través del gobierno, pues existen muchas limitaciones de recursos en el país, además de que los contenidos que se plantean enseñar deben de incluir las tendencias y demanda laboral del país, utilizando la tecnología para acercar la realidad a la que se enfrentan los estudiantes cubanos una vez estén en el campo laboral, en relación con esto último es necesario que los profesores realicen una adecuada planeación de sus clases, donde exista la no improvisación de actividades.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Respecto a la comparación del uso de las TIC en los tres países, se obtuvieron diferentes directrices en las tendencias. Estos resultados podrían deberse a las características propias del contexto de cada país. Un enfoque importante de atender son las políticas educativas y públicas, ya que, deben de ser construidas en colaboración, ya que no se pueden atender necesidades generales dejando de lado aquellas que son básicas para sobrevivir. En el caso de la pobreza de los tres países, la deserción escolar está presente por la falta de atención a la alimentación, el hogar, la vestimenta, entre otros recursos para vivir, sin embargo, es importante cuidar y mediar una educación de calidad y actualizada, con la integración de las TIC, para el incremento de conocimiento, habilidades y capacidades para la vida laboral que servirá para el crecimiento de nuestras sociedades.

Tanto en México, Brasil y Cuba a pesar de las diferentes situaciones de precariedad que están viviendo, es necesario que los docentes tengan la disposición de aprender a manejar las TIC y a buscar una forma efectiva de usarlas para la enseñanza a los alumnos, se debe tener en mente que son brindadas para innovar la educación no para mantenerla igual. Además, se debe establecer un acompañamiento, ya que, incentiva que el docente opte por clases con tecnología.

A pesar de que México tiene intenciones de desarrollar competencias digitales a través de marcos de referencias internacionales, se encuentra el área de oportunidad a nivel nacional de generar su propio marco de referencia contextualizado a través de políticas públicas, generando una nueva línea de investigación. En esta misma línea, las competencias digitales deben trascender en que los docentes desarrollen competencias digitales

que respondan a la diversidad de estudiantes, como aquellos que padecen discapacidad auditiva, visual, que lleve a la reflexión de cómo los docentes pueden garantizar el acceso a esta población con las TIC y se desarrollen aprendizajes. Por otro lado, para México la contratación de licencias como herramientas para la docencia se ve normal, a diferencia de Brasil y Cuba que ven desde la mercantilización, ya que una empresa va a estar delante de esto.

Como parte de la responsabilidad que debemos tener con el uso de las TIC en el aula es importante desarrollar comunidades de aprendizaje en las cuales se vean involucrados todos los actores del proceso educativo desde el gobierno hasta los alumnos y su familia, pues el trabajo en conjunto facilita la utilización de las Tecnologías, lo que a su vez beneficia a cada país al mantener actualizado a futuros profesionales en cada área

Tras el análisis de las entrevistas y la revisión bibliográfica realizada, se muestra que el uso de las TIC tiene una presencia desigual en la educación superior dentro de los contextos de las naciones comparadas, de manera especial en la situación de Cuba. En este sentido, las instituciones cubanas tienen el reto de preparar a los estudiantes para el mundo laboral y tecnológico, aprovechando el poco acceso que tienen a la tecnología. Se pueden desarrollar estrategias para usar las TIC con los alumnos que tengan la posibilidad, específicamente que tengan un aparato electrónico, en donde se pueda archivar una actividad libre de búsqueda de conocimiento por parte de los alumnos, y aclarar o atender en clase.

Por último, de acuerdo con las diferentes perspectivas y vivencias de los investigadores, se puede llegar a la conclusión de que la implementación y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación dentro de cada uno de estos países depende, aparte de su accesibilidad a ellas como país, de la decisión del docente en conjunto con la institución. Las instituciones educativas de educación superior deben propiciar una adecuada capacitación y formación para sus trabajadores respecto a la aplicación de las TIC en las aulas educativas, además de que debe existir un constante acompañamiento por parte de ellas para verificar que se esté logrando una buena integración en el aula, tanto por el docente como por el alumno. No es indispensable que los docentes hagan uso de las mismas herramientas, dado al sin número de opciones disponibles pueden escoger las que más le sean cómodas y efectivas, dependiendo de las características de aprendizaje y las posibilidades de adquisición o acceso que tienen sus alumnos en particular. Se considera que se debe tener cuidado al estructurar las políticas públicas y las educativas, para satisfacer a las necesidades lo más enteramente posible.

REFERENCIAS

- Añorga, J., Valcárcel, N., & De Toro González, A. J. (2006). La Educación Comparada. *Método Esencial De La Educación Avanzada*. Varona, (43), 14-16. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635563004.pdf>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10. https://www.academia.edu/download/36648472/Aprendizaje_significativo.pdf
- Becerril, O., Álvarez, I., Nava, R. (2012). Frontera Tecnológica Y Eficiencia Técnica De La Educación Superior En México, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI405-66662012000300006
- Bisset Alvarez, E., Grossi de Carvalho, A. M., & Borsetti Gregorio Vidotti, S. A. (2015). Políticas públicas de inclusión digital: El caso de América Latina y Cuba. *Biblios*,

- (58), 42-53.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2017). Ficha de Monitoreo 2016-2017, *Programa para el desarrollo de la industria del software (PROSOFT) y la innovación*.
- Gómez, C. & De León, E. A. (2014). Método comparativo. En: *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. Tirant Humanidades México, pp. 223-251. ISBN 9788416062324
- Jorge, L. M., Anaya, C. I., & Guerra, C. (2022). Necesidad social de formar maestros primarios en el uso de tecnologías de información y comunicación (Original). *Roca: Revista Científico-Educacional de La Provincia de Granma*, 18(4), 62-76. <https://ebSCO.bibliotecabuap.elogim.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=164319495&lang=es&site=eds-live>
- Llanusa, S., Rojo, N., Caraballos, M., Capote, R., & Pérez, J. (2005). LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL SECTOR SALUD. *Revista Cubana de Salud Pública*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662005000300008&lng=es&tlng=es
- López, R. A. A. (2021). Public policy for the appropriation of ICT in organizations in Mexico: the case of Prosoft. *PAAKAT Revista de Tecnología y Sociedad*, 11(20), 1-22. <https://doi.org/10.32870/pk.alln20.577>
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93. https://www.researchgate.net/publication/311162177_LA_MOTIVACION_INTRINSECA_SEGUN_RYAN_DECY_ALGUNAS_RECOMENDACIONES_PARA_MAESTROS
- Pardo, M., Chamba, L. M., Ríos, J. & Higuerey, A. (2019). Las tecnologías de información y comunicación y su relación con el rendimiento académico en la educación superior. javascript. <https://ebSCO.bibliotecabuap.elogim.com/login.aspx?direct=true&db=aci&AN=139263342&lang=es&site=eds-live>
- Ministerio de Educación, Departamento de Educación a Distancia. (2002). *Informe de actividades 1996-2002*. Brasilia: MEC/SEMILLA/MURIÓ. http://www.proinfo.gov.br/upload/img/relatorio_died.pdf
- Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Secundaria y Tecnológica. (1994). PRONINFE – Programa Nacional de Informática Educativa. Brasilia. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002415.pdf>
- Ministerio de Educación de la República de Cuba. (2020). *Política educativa de la República de Cuba: Logros y desafíos*. MINED.
- Rodríguez, O., & Baquero, L. R. (2016). El Ciberacoso, riesgo potencial del uso de las TIC en Cuba. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 10(2), 22-25. <https://ebSCO.bibliotecabuap.elogim.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=115240859&lang=es&site=eds-live>
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. UNESCO. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
- Valente, J. A., & Almeida, M. E. B. (2020). Políticas de tecnología na educação no Brasil: Visão histórica e lições aprendidas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(94). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>
- Valdés, J., Arango, P., Veitia, C., & Martínez, Y. (2022). *El uso de las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje desde la carrera Educación Artística*. Santiago, 158, 128-139. <https://ebSCO.bibliotecabuap.elogim.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=157991318&lang=es&site=eds-live>

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESCUELAS DE NIVEL BÁSICO EN LATINOAMÉRICA

Educational Inclusion in Basic Level School in Latin America

Alma Dení Chávez Morón¹ | Marlen Aca Romero²
Nadia Celina Sánchez Cortés³

RESUMEN

En el presente artículo de investigación se aborda la inclusión educativa, así como la demanda de transformaciones en el sistema educativo para atender las necesidades de todos los estudiantes. Los retos incluyen la capacitación docente, adaptación curricular y colaboración entre diversos actores. La investigación fue realizada utilizando el enfoque cualitativo y la metodología comparativa. La entrevista refleja una mirada crítica sobre la inclusión educativa en México, destacando la relevancia de la interacción y la preparación docente. Los artículos revisados abordan realidades de la inclusión en varios países latinoamericanos, subrayando desafíos y avances. Tras obtener el bagaje de la entrevista, se analiza la información para comprender y promover la inclusión educativa.

Palabras clave: Educación comparada, Inclusión, Discapacidad.

ABSTRACT

This research article addresses educational inclusion, as well as the demand for transformations in the educational system to meet the needs of all students. Challenges include teacher training, curricular adaptation, and collaboration among diverse actors. The research was conducted using a qualitative approach and comparative methodology. The interview reflects a critical view of educational inclusion in Mexico, highlighting the relevance of interaction and teacher preparation. The articles reviewed address realities of inclusion in several Latin American countries, highlighting challenges and progress. After obtaining the interview background, the information is analyzed to understand and promote educational inclusion.

Keywords: Comparative education, Inclusion, Disability.

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos. México. ORCID iD: 0009-0008-7983-5735, alma.chavezmo@alumno.buap.mx

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos. México ORCID iD: 0009-0009-4682-9766, marlen.acar@alumno.buap.mx

³ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos. México. ORCID iD: 0009-0007-6910, nadia.sanchezco@alumno.buap.mx

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la inclusión educativa es un modelo fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad, alineado al objetivo cuatro de la Agenda 2030, la cual señala: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos".

Este enfoque implica cambiar las prácticas, métodos y estructuras del sistema educativo para lograr atender las necesidades de todas y todos los estudiantes ayudando a la mejora de calidad educativa, aumentando la equidad y la justicia social. Pero se encuentran diferentes obstáculos como que los docentes requieren una comprensión profunda de los principios y fundamentos de la inclusión educativa. Esto implica: conocer los diferentes tipos de necesidades educativas especiales. Además, los docentes necesitan adquirir las herramientas y estrategias necesarias para atender a la diversidad en el aula, como adaptar el currículum y las actividades a las necesidades de todos los alumnos, y utilizar diferentes estrategias de enseñanza, materiales y recursos.

Por otro lado, encontramos que la inclusión educativa requiere de la colaboración y el trabajo en equipo entre diferentes actores sumergidos en la educación como psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, etcétera. Además, es importante no dejar de lado el papel de las familias, involucrándose en el proceso educativo de todos sus integrantes. Establecer relaciones positivas con la comunidad: Colaborar con la comunidad para crear un entorno inclusivo para todos. A continuación, se presentan diferentes conceptos que nos ayudarán a tener un primer acercamiento sobre la inclusión educativa.

INCLUSIÓN EDUCATIVA

El término de inclusión educativa ressignifica el concepto clásico de equidad educativa. Es un concepto que ha entrado con fuerza en el discurso político-pedagógico, en un contexto en que simultáneamente se profundizan los procesos de exclusión y se reconocen las dificultades institucionales y pedagógicas para lograr las metas de una educación de calidad para todos. En esta misma línea, se podría definir la educación inclusiva como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas, con particular atención a aquellos niños y jóvenes vulnerabilidades. (Calvo., 2013).

La educación es un bien para todos, un derecho esencial de las personas, un indicador básico de calidad de vida y factor de cohesión, equidad e igualdad de oportunidades, de inclusión social, si se fundamenta en el respeto a las diferencias de cada individuo, si evita la exclusión y pondera la condición de persona por encima de diferencias, limitaciones, ventajas o desventajas. Siendo así una lucha "por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática. (Arnaiz, 2003, pág. 142).

Es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Las prácticas inclusivas deben garantizar una integración realmente desarrolladora del alumno, que se constituya en el centro del trabajo pedagógico, donde se fundamenten sus presupuestos teóricos y metodológicos que obligan a reflexionar en lo que tradicionalmente se ha hecho en cuanto a la integración educativa, cómo podría continuar perfeccionando, cómo podrían probarse otros modelos, vías y procedimientos para profundizar en su estudio, a seguir las experiencias integracionistas de diferentes países.

DISCAPACIDAD

La Organización Panamericana de la Salud señala que "Las personas con discapacidad experimentan significativas desigualdades en comparación con las personas sin discapacidad... las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás" (OPS, 2024), en el ámbito educativo, estas deficiencias afectan el proceso educativo individual, ya que no se considera circunstancias específicas y se trata de forma general. El sistema educativo tanto público, como privado no está preparado para situaciones específicas, los estudiantes siguen presentando "barreras".

LA EDUCACIÓN COMO FENÓMENO

La educación es un fenómeno sociocultural de carácter universal, que implica en sí un acto de transmisión cultural de viejas a nuevas generaciones. Se subraya «el carácter más general y fundamental de una cultura: que debe ser aprendida; o sea, transmitida en alguna forma» (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 11). Dicha transmisión es la educación, un fenómeno determinante para el desarrollo individual y social, y desentrañar sus mecanismos y sus leyes "supone acceder a niveles explicativos integradores de las distintas dimensiones de la realidad, física, biológica, psicológica y social, de los que todavía nos encontramos muy alejados." (De la Torre, 2006, p. 16).

Freire revela el significado epistemológico profundo de la educación: la relación, el diálogo entre profesor y alumno, y no solo eso, sino que se otorga dignidad al aprendiz (Andreola, en Gadotti, 2003, p. 151). En esa misma línea, Maturana y Dávila (2006) la conciben como: "un fenómeno de transformación en la convivencia, en un ámbito donde el educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir." (p. 32), con los seres humanos y la naturaleza. De acuerdo con lo anterior, según Maturana, la tarea de la educación consiste en: "crear un espacio relacional en el que nuestros niños puedan crecer para vivir en el presente, en cualquier presente, conscientes del futuro posible o deseado, pero no alineado en ninguna descripción de él." (Maturana en López Melero et al., 2003, p. 12).

En estos planteamientos subyace una idea de educación desde la racionalidad dialéctica, que, sumada a la racionalidad comunicativa, interpelan a la educación a «abordar de forma más completa los aspectos educativos al incluir la problemática de los contrarios, que implica la aceptación del

conflicto mediante pretensiones de validez, dada en la búsqueda de una comprensión intersubjetiva en la que los miembros capaces de lenguaje y acción se presentan en igualdad de condiciones» (Ferrada, 2001, p. 12).

LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA Y OBJETO DE ESTUDIO

Es posible reconocer un campo denominado educación y resulta legítimo que existan diferentes saberes en ese campo, pero hay una disciplina propia llamada educación, cuyo objeto de estudio lo constituye el acto universal de enseñar, la pedagogía, que en sí entraña una complejidad por la cual confluyen diversos saberes, como la biología, la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía, entre otros. Rojas (2006) apunta al tratamiento conceptual de la pedagogía en su movimiento entre dos tratamientos, "por una parte el estatuto de ciencia unificadora, y por otra el de una disciplina más dentro de un campo de conocimiento cuyo objeto de estudio es la educación." (p. 23).

Para Luzuriaga (1971), la educación y la pedagogía "están en la relación de la práctica y la teoría, de la realidad y la idealidad, de la experiencia y el pensamiento, pero no como entidades independientes, sino fundidas en una unidad indivisible, como el anverso y el reverso de una moneda." (p.12). Así, la complejidad del objeto educativo implica considerar el aporte de diferentes disciplinas; de lo contrario, "el análisis de lo educativo será forzosamente imparcial e incompleto." (Martínez-Otero, 2004, p. 35).

Runge y Muñoz (2012) nos recuerdan que antes de la modernidad la educación no fue un tema en torno al cual se pensara, es decir, se desarrollaba sin un método sistemático. Esto cambia cuando emerge "la pedagogía como reflexión sobre la educación, pues los seres humanos se ven enfrentados a cuestiones como: ¿cuál es la forma de vida que se le va a presentar de un modo sistemático a las nuevas generaciones?, ¿qué se les va a presentar?, ¿cómo se les va a educar, para qué se les va a educar?" (p.90).

SENSIBILIDAD

La sensibilidad permite comprender la otredad, los sentimientos y los pensamientos, e interpretar la conducta de los sujetos del entorno como componentes de la sociedad (Herbart, en Touriñan, 2013).

HANDICAP

El término se introdujo en el campo de educación especial para referirse a las desventajas ocasionadas por la deficiencia, por las que una persona es colocada en situación desigual en el juego social.

MÉTODOS Y MATERIALES

El diseño de la investigación se basa en un enfoque comparativo cualitativo, ya que nos permite analizar y comparar las percepciones y experiencias de un investigador mexicano, que ha trabajado en instituciones públicas y privadas y que actualmente se encuentra laborando en una institución superior (persona entrevistada) con diferentes artículos de investigación

sobre la inclusión educativa en escuelas de nivel básico en Latinoamérica. El diseño de la investigación es el método comparativo, que nos permite analizar las similitudes y diferencias que existen en la educación en los diferentes países. Además, se abordó una investigación documental para conocer a fondo las perspectivas de los estudios relacionados con el tema, específicamente aquellos que exponen las realidades de este sector en México, Chile, Ecuador y Colombia.

Con este enfoque metodológico se busca lograr comprender y analizar las similitudes y diferencias entre los diferentes contextos de cada país con la recolección de datos cualitativos que se obtuvieron con la entrevista de preguntas abiertas, con el fin de conocer el discernimiento del investigador, la cual nos ayudó a obtener un panorama general de cómo se aborda la inclusión en las instituciones, considerando sus experiencias, la descripción de su entorno y los factores involucrados. Este método nos es útil ya que permite explorar la complejidad del tema y proporcionar una comprensión profunda del tema a abordar.

RESULTADOS

En la entrevista que se realizó se pudo observar una perspectiva crítica sobre la inclusión educativa en México. Dentro de esta entrevista se destaca la importancia de la interacción, la formación docente y la sensibilidad hacia las personas con algún *handicap*. Además, también se critica la falta de acciones concretas en las aulas y la priorización de la infraestructura sobre la formación docente.

Dentro de la bibliografía que se utilizó para conocer más a fondo las perspectivas de los estudios relacionados con la inclusión educativa en Latinoamérica encontramos lo siguiente; referente a México, según Niembro G. et al. (2021) señala que la inclusión educativa es el "Proceso que busca responder a la diversidad de los estudiantes y sus necesidades, fomentando la participación en actividades con lo que se hace al individuo parte de la comunidad" (p.43), por lo que en la mayoría de casos dentro de México lo que se considera como inclusión es integrar al otro, transformando el entorno para que sea adecuado, pero otro punto a considerar es la importancia de ser conscientes de las diferentes habilidades y capacidades que pueden encontrarse dentro del salón, aunque sean marcadas como una "desventaja", el objetivo es eliminar los obstáculos trabajar en las diversas habilidades para que sean oportunidades, transformando la educación hacia un enfoque realista y en conjunto, con apoyo de diseños de currículos flexibles en busca de una educación de calidad.

En cuanto a Chile, Ninosca Bravo, autora del artículo "Atención a la diversidad en escuelas privadas: ¿racionalidad técnica o inclusión escolar?" argumenta que para tratar estas necesidades se requiere del trabajo conjunto entre la escuela, familia y profesionales sanitarios.

Explica que en Chile no se ha logrado conseguir políticas educativas que amparen la presencia de niños y niñas con necesidades especiales en escuelas regulares, y que, las adecuaciones generadas no se han creado de forma auténtica, sostenible ni con la frecuencia suficiente para la población chilena. Realizó grupos focales para conocer las opiniones y formas de trabajo con niños con algún *handicap* o considerados como vulnerables, con nece-

sidades especiales o en riesgo de fracaso escolar, este último considerando no sólo las desventajas físicas o motoras. Finalmente, hace alusión al término de "ecología de la equidad" (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2020, p. 149) con el que explican que la inclusión educativa tiene que ver con el entorno educativo total y no se limita sólo a la equidad en las prácticas educativas adoptadas dentro de las aulas, sino que requieren de la atención oportuna por todos los actores que se involucran en la educación.

En cambio, de acuerdo con el artículo "Estrategias metodológicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas en el nivel de básica media" (Medina y Moncada, 2024) encontramos que en Ecuador los docentes necesitan formación en metodologías que atiendan a la diversidad de estudiantes, pero para lograr esta formación es necesario que se conozcan las necesidades individuales de cada estudiante. Además, los resultados de dicha investigación revelaron una correlación entre la formación docente y la capacidad para enseñar a estudiantes con necesidades educativas específicas. Se evidenció que muchos niños podían integrarse en escuelas regulares, pero surgían desafíos educativos debido a sus necesidades específicas. Los docentes estaban comprometidos en mejorar la educación mediante la búsqueda de nuevas formas y estrategias. Los estudiantes con necesidades educativas específicas requerían recursos y materiales de aprendizaje para fomentar su desarrollo intelectual y capacidades cognitivas. Sin embargo, se identificó una falta de capacitación docente en la enseñanza a este grupo de estudiantes. Se enfatiza la necesidad de priorizar el desarrollo intelectual de los estudiantes y se sugiere que los docentes utilicen estrategias innovadoras para garantizar una enseñanza inclusiva, efectiva y significativa.

Por otro lado, en Colombia la legislación nacional contempla la educación inclusiva en todos los niveles por ello el ministerio de educación nacional (MEN) estableció un programa de educación inclusiva en Colombia, este ha sido un paso importante hacia la equidad educativa. Sin embargo, aún enfrenta desafíos en términos de acceso y calidad para todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades o en situaciones de vulnerabilidad. Se necesita un enfoque continuo en la capacitación docente, la infraestructura escolar y la adaptación de currículos para garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas de aprendizaje.

El Programa de Educación Inclusiva con Calidad, se encuentra un camino para la transformación de las instituciones educativas; integrado por etapas, fases, estrategias y actividades adaptables a las características de cada institución.

Cabe mencionar que la formación docente en educación inclusiva es fundamental para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. Las instituciones educativas y organismos gubernamentales suelen ofrecer programas de formación y capacitación para maestros con el objetivo de promover prácticas inclusivas en el aula. Estos programas pueden incluir talleres, cursos y diplomados que aborden temas como la diversidad, la atención a la diversidad, adaptaciones curriculares, estrategias pedagógicas inclusivas y el manejo de la diversidad en el aula. Además, existen políticas y leyes en Colombia que respaldan la educación inclusiva y promueven la formación docente en este ámbito.

DISCUSIÓN

De acuerdo con lo que es la inclusión educativa, desde la perspectiva del investigador entrevistado, Ramírez, N. se menciona que la inclusión educativa es "Integrarse mutuamente en medio de la diversidad social, lingüística y cultural que pueda existir..." (2024) haciendo hincapié al término *Handicap* el cual se refiere a la desventaja que tiene una persona con diferentes capacidades físicas, lo cual provoca que la educación que recibe no sea de calidad para esta persona. Esto nos lleva a lo mencionado en el artículo "Inclusión educativa en México" de la revista Iberoamericana de Ciencias el cual afirma que la inclusión educativa es "Contemplar las necesidades de sus alumnos y reconocer que cuentan con capacidades y habilidades diferentes" por lo que en un país, no es adecuado imponer un solo programa educativo, en el que no toma en cuenta la diversidad de situaciones que existen en cada aula, lo que debería ser una prioridad que debería ser conformada por múltiples elementos para poder llegar a los resultados esperados y que cada estudiante pueda recibir una educación de calidad.

En Chile, se prefiere el término NEE (Necesidades Educativas Especiales) para referirse a aquellas diferencias marcadas en un aula por alguna condición diferente a la del resto de los alumnos, muchas veces etiquetados como población vulnerable o que se encuentran en algún tipo de desventaja por algún diagnóstico de expertos clínicos y médicos (Bravo, 2020).

Desde la perspectiva ecuatoriana, en el artículo de investigación de Moncada & Medina (2024) Estrategias metodológicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas en el nivel de básica media se menciona que el enfoque de la educación especial a cambiado a inclusión educativa, esta problemática ha incrementado porque el gobierno de Ecuador ha realizado recortes de presupuesto anual a la educación y no brinda las oportunidades adecuadas para realizar una "buena inclusión educativa".

Por otro lado, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, la educación inclusiva en Colombia se refiere a un enfoque educativo que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias o discapacidades, tengan acceso a una educación de calidad en entornos inclusivos y que se adapten a sus necesidades individuales.

En cuanto a la integración de la diversidad, como se mencionó anteriormente, para que los estudiantes puedan recibir una educación de calidad, es necesario modificar internamente diversos elementos que son necesarios para la integración de la sociedad. En la revista Iberoamericana de Ciencias menciona a sujetos como docentes y padres de familia como elementos principales para el inicio del cambio, ya que estos deben "comprender sus propias nociones de inclusión, y a su vez reforzar las debilidades que pueden existir" (2021) con el fin de cambiar los prejuicios que puedan existir hacia las personas con algún *handicap*. Otro elemento primordial que menciona el artículo "La inclusión educativa en México" para lograr la integración de la diversidad es la preparación de "metodologías e instrumentos adecuados al aprendizaje de estudiantes con discapacidad." (2021) ya que tanto las instituciones, como los docentes encargados deben estar preparados metodológicamente para que las estrategias utilizadas sean las mismas para todos, sin excluir a nadie y que sean las indicadas para que todos logren los resultados esperados.

De manera un tanto utópica, para Chile se tendría integración de la diversidad escolar cuando no se requieran etiquetas que interpongan un estigma a cualquier sujeto en la educación, y que esto no sea un factor para discutir sobre la "promoción" o el "repetimiento" del sujeto en determinado curso escolar, que las prácticas, procesos y recursos sean equitativos a la población tanto escolar como en el entorno social de los estudiantes con algún NEE, o *handicap*, como se ha expresado a lo largo de este artículo. Mientras esto ocurre, son las familias quienes más expresan su preocupación sobre la regulación de los grupos estudiantiles, y los instrumentos, recursos, diseño y desarrollo de las formas de impartir clase en las aulas de las que sus familiares forman parte.

Desde la perspectiva de Ecuador se menciona que para lograr una buena integración de la diversidad se recomienda que los docentes realicen adaptaciones a su enseñanza de acuerdo con las necesidades de cada estudiante para que se logre asegurar el éxito académico de todos los involucrados. Esto se puede llevar a cabo mediante algunas estrategias como el diseño universal para el aprendizaje (diseñar actividades que sean accesibles para todos), estrategias didácticas mediadas por las TIC (adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes), estrategias didácticas que fomenten la exploración entre otras. Por esta razón es importante que los docentes estén capacitados en el uso de diferentes metodologías que atiendan las necesidades de los alumnos (Moncada & Medina, 2024).

En Colombia se menciona que los maestros necesitan habilidades y conocimientos para adaptar sus prácticas pedagógicas y atender las necesidades de una diversidad de estudiantes. Además, se menciona que la colaboración entre la escuela y la familia es esencial para apoyar a los estudiantes, junto con la accesibilidad de las instalaciones escolares. Y se menciona la importancia de promover una cultura inclusiva dentro de la comunidad. Es por eso por lo que "la educación general, no deberían tener realidades separadas, más bien se debe abordar como un trabajo en conjunto, en donde se reconozcan las necesidades especiales de los alumnos y estos se sienta perteneciente a su grupo." (Niembro G. et al., 2021, p.42) Lo anteriormente mencionado, respalda el objetivo de estar preparados para que la educación sea accesible para todos y no solo hablando desde la infraestructura física, como lo menciona el entrevistado. Con esto presenta la situación de México, ya que, en la mayoría de las instituciones de los diferentes niveles, los cambios que han presentado son para "resolver" dificultades para el ingreso a las aulas.

En Chile, el cambio en la infraestructura está más centrado en el ajuste a políticas que fomenten la participación ciudadana, involucrando a los alumnos con NEE, sus compañeros de clase, los docentes que les atienden, a través de un proyecto político emancipador. Sin embargo, (Bravo, 2020) comenta que en la actualidad aún es reduccionista, más ha traspasado la barrera de un punto meramente de descripción política, escalando a la propuesta de cambios en el diseño y desarrollo de la enseñanza, la concepción del aprendizaje y la comprensión de la pedagogía y el liderazgo en la organización escolar.

Colombia ha implementado diversas estrategias implementadas por el Ministerio de Educación Nacional, para abordar el tema de la infraestructura para una educación inclusiva, incluye la construcción y adecuación

de espacios físicos accesibles para estudiantes con discapacidades, la incorporación de tecnologías de asistencia y la formación de docentes en metodologías inclusivas. Además, se promueve la participación de la comunidad educativa en la planificación y evaluación de las políticas de inclusión.

Con relación a la sensibilidad a la diferencia, el entrevistado señala que "Se requieren recursos pedagógicos para que se eduque en la sensibilidad" (Ramírez, N., 2024) involucrando tanto a docentes, estudiantes y padres de familia para que puedan reconceptualizar los ambientes educativos que son necesarias para construir una sociedad que integre a todos por igual.

En Chile, actualmente se trabaja por la erradicación del uso de etiquetas "descriptivas" sobre la población estudiantil, aludiendo a la reflexión de prácticas docentes que se integren a las necesidades de todos sus alumnos y no solo actúen de manera automática, mecanizada e inflexible (Mansilla y Beltrán, 2016 en Bravo, 2020, p.149).

En el artículo de investigación que se realizó en el contexto ecuatoriano, Adana (2023) citado por Moncada & Medina (2024) menciona que en la actualidad alrededor del mundo la cifra de estudiantes con necesidades educativas específicas ha crecido lo suficiente para indicar que los padres y educadores deberían de verse en la necesidad de conocer acerca del tema y erradicar cualquier tipo de prejuicio y mostrar empatía.

En cuanto a Colombia, con el ejercicio de análisis de documentos legales y formativos se puede entender que la sensibilidad implica reconocer y valorar la diversidad cultural, étnica, lingüística, socioeconómica y de género presentes en el país. En el marco legal de Colombia está principalmente ofrecer una educación de calidad, equitativa, accesible y garantizar la permanencia. Es necesario fomentar el respeto, la empatía y la aceptación de las diferencias, así como trabajar activamente para eliminar cualquier forma de discriminación o exclusión. Esto no solo contribuye a construir un ambiente más justo y armonioso, sino que también fortalece el tejido social y promueve el desarrollo integral de todas las personas.

Por último, encontramos que desde la perspectiva mexicana se considera de gran importancia educar desde la reflexión de las desventajas que existen dentro del aula para tomar conciencia de la realidad que se encuentra en cada centro educativo para trabajar en la transformación deseada. "A través de esta educación se busca construir personas y a su vez sociedades justas, democráticas y solidarias" (Carmen A. Niembro G., José L. Gutiérrez L.; Julio A. Jiménez R. y Edith E. Tapia C., 2021).

La propuesta mostrada para Chile en el artículo de Bravo presenta una conciencia necesaria en la escuela, las familias y la comunidad en general, exige un cambio en el diseño y desarrollo de las clases dentro del aula y se aloja en la emancipación de pensamiento de los ciudadanos para generar espacios amigables para todo alumno.

Por otro lado, en el artículo Estrategias metodológicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas en el nivel de básica media (Moncada & Medina, 2024) se menciona que las estrategias metodológicas adecuadas son un requerimiento esencial para atender la diversidad de los estudiantes y así asegurar que todos tengan igualdad de oportunidades.

En el caso de Colombia en el artículo Vista de El sistema educativo colom-

biano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. (Beltrán, Martínez, Vargas 2015), para una educación inclusiva implica reconocer la diversidad de necesidades, habilidades y la importancia de la inclusión en el entorno educativo, además de tomar en cuenta estas mismas para implementar políticas y prácticas que garanticen el acceso equitativo a la educación para todos los niños y jóvenes. La tarea no es solo reconocer la diversidad, esto requiere un compromiso desde políticas gubernamentales y prácticas pedagógicas que fomenten una verdadera inclusión teniendo en cuenta los desafíos y oportunidades que existen en el país.

CONCLUSIÓN

A manera de conclusión podemos mencionar que la inclusión educativa es un principio que busca garantizar que todas las personas independientemente de sus capacidades tengan acceso a una educación de calidad. Para lograr esto no solo se trata de "integrar" a los estudiantes con discapacidades o con algún *handicap*, sino de crear un entorno donde cada estudiante pueda potenciar sus habilidades.

Al promover la inclusión en la educación, se reconoce la diversidad como un factor enriquecedor en el proceso de aprendizaje ya que no solo beneficia a los estudiantes con algún hándicap, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes al fomentar la empatía, la comprensión y el respeto mutuo. La inclusión en la educación no solo tiene beneficios a nivel individual, sino que también contribuye al desarrollo de sociedades más justas. Al proporcionar a todos los niños y jóvenes las herramientas y el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial.

Sin embargo, lograr la plena inclusión en la educación no es tarea fácil y requiere un compromiso continuo por parte de las instituciones educativas, los educadores, las familias y la sociedad en su conjunto. Es necesario abogar por políticas y prácticas inclusivas, proporcionar recursos y apoyo adecuados, y fomentar una cultura escolar basada en el respeto, la aceptación y la diversidad.

Aunque se han implementado diferentes programas para una educación inclusiva en los diferentes países y han logrado avances significativos al promover la participación de estudiantes con discapacidades en el sistema educativo regular, fomentando la igualdad de oportunidades y la diversidad aún existen limitaciones en su implementación, como la falta de recursos adecuados, la resistencia al cambio en algunas instituciones educativas, la falta de capacitación específica para maestros y la necesidad de mejorar la sensibilización y conciencia sobre la importancia de la inclusión en la sociedad en general.

Reconocer y valorar la diversidad de experiencias, habilidades y perspectivas en el aula es esencial para crear un ambiente donde todos los estudiantes se sientan respetados y apoyados en su aprendizaje, implica estar atento a las necesidades individuales de cada estudiante y adaptar las prácticas educativas para asegurar que todos tengan acceso a oportunidades de aprendizaje significativas.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (pp. 21–52). OEI-UHEM.
- Bravo, N. C. (2020). Atención a la diversidad en escuelas privadas: ¿Racionalidad técnica o inclusión escolar? *Revista Espacios Educación*, 41(28), 148–154. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n28/a20v41n28p12.pdf>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19–35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext-t&pid=S168874682013000100002
- De la Torre, M. (2006). Los cimientos científicos de una nueva teoría educativa. *Tendencias Pedagógicas*. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/articulo/view/1865/1974>
- Discapacidad. (2024, 20 marzo). Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS). <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Educación para todos. (s. f.). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores.
- Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural, Universidad Católica del Maule*.
- López Melero, M., González, M., Prieto, M. D., & Martínez, C. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Ediciones Aljibe.
- Luzuriaga, L. (1971). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Editorial Losada.
- Martínez-Otero, V. (2004). *Teoría y práctica de la educación*. [Falta editorial]
- Niembro G., C. A., Gutiérrez L., J. L., Jiménez R., J. A., & Tapia C., E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias, RelbCi*, (43), 42–51. <https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Runge, A., & Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75–96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>
- Touriñán, J. M. (2013). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 29–47. <https://www.revistadepedagogia.org/lxxi/no-254/el-significado-de-la-funcion-pedagogica-y-la-necesidad-de-generar-principios-de-accion/101400010286/>
- Universidad de La Sabana. (s. f.). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y Educadores*. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4223/3854>

HUMANISMO, HUMANIDADES Y HUMANISTA

Humanism, Humanities, and Humanist

Jonatan García Campos¹

RESUMEN

El texto analiza críticamente los conceptos de humanismo, humanidades y humanista a través de tres visiones diferentes. La *visión tradicional* sitúa el humanismo en el Renacimiento como una filosofía centrada en el ser humano y opuesta a la escolástica medieval. La *visión crítica* cuestiona esa narrativa y distingue entre humanismo (término moderno), humanidades (*studia humanitatis*) y humanista (quien enseñaba retórica o gramática). Finalmente, la *visión escéptica* sostiene que el humanismo como tal no existió en el Renacimiento y que los términos usados son anacrónicos. El texto invita a revisar estas nociones con mayor profundidad.

Palabras clave: Renacimiento, filosofía, literatura, historia del pensamiento

ABSTRACT

This text critically analyzes the concepts of humanism, humanities, and humanist from three different perspectives. The *traditional view* places humanism in the Renaissance as a human-centered philosophy opposed to medieval scholasticism. The *critical view* questions this narrative and distinguishes between humanism (a modern term), humanities (*studia humanitatis*), and humanist (who taught rhetoric or grammar). Finally, the *skeptical view* maintains that humanism as such did not exist during the Renaissance and that the terms used are anachronistic. The text invites a deeper examination of these notions.

Key Words: Renaissance, philosophy, literature, history of thought

INTRODUCCIÓN

Los términos "humanismo" o "humanidades" han cobrado relevancia en el sistema educativo y político de nuestro país en los últimos años. Ello se debe a la propuesta denominada "Humanismo mexicano" lanzada por el gobierno federal, a cambios de denominación de instituciones como la ahora "Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación"² o señalamientos como la Ley General de Educación, en la que se afirma que la educación

¹ Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, México. ORCID iD: 0000-0002-9930-5108, jongarcam@azc.uam.mx

² A partir de lo que fue el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología, al que precisamente se le había agregado "Humanidades" sólo en sus últimos años.

que imparte el Estado "será humanista" (LGE, 2019). Independientemente del mensaje que se quiera lanzar con estas políticas, o los argumentos a favor o en contra de esos cambios o políticas, es posible preguntarse *¿Qué es el humanismo? ¿Qué son las humanidades? ¿Qué hace o a qué se dedica una o un humanista?*

Las preguntas anteriores pueden ser abordadas de diferente manera. De hecho, para algunos autores estos términos han cambiado con el paso del tiempo y responden a diferentes tradiciones o escuelas del pensamiento, por lo que es difícil poder ofrecer un significado unívoco (Hankins, 2007; Velasco, 2009). En este escrito deseamos explorar una respuesta histórica examinando críticamente esos términos. Como podremos observar, no es tan fácil hacer una definición de estos, ni determinar con exactitud cómo pueden entenderse recurriendo a sus raíces históricas. Para delimitar más nuestra exploración nos centraremos en lo que muchos consideran es el origen del humanismo, esto es, el Renacimiento (Black, 2006; Hankins, 2007; Szonyi, 2018; Velasco, 2009; Villoro, 1992).

Así, en el texto analizamos críticamente los conceptos de humanismo, humanidades y humanista a través de tres visiones diferentes que hemos denominado tradicional, crítica y escéptica. La *visión tradicional* sitúa el humanismo en el Renacimiento como una filosofía centrada en el ser humano y opuesta a la escolástica medieval. La *visión crítica* cuestiona esa narrativa y distingue entre humanismo (término moderno), humanidades (*studia humanitatis*) y humanista (quien básicamente enseñaba retórica o gramática). Finalmente, la *visión escéptica* sostiene que el humanismo como tal no existió en el Renacimiento y que los términos usados son fundamentalmente anacrónicos. El texto invita a revisar estas nociones con mayor profundidad.

Antes de iniciar con nuestro escrito queremos también advertir que el término "humanista" se ocupa muchas veces en un sentido vago, a veces como un extraño halago. Señalar, por ejemplo, que "este pensador tiene un perfil humanista", parece decir algo vago como que promueve "buenos valores" o fomenta un tipo particular de civismo. Las personas comúnmente, por otro lado, confunden el adjetivo "humanista" con "humanitario", o lo relacionan con la compasión, una actitud empática o solidaria. Nuestro trabajo no trata al humanismo, o al humanista, en esos sentidos.

1. LA VISIÓN TRADICIONAL

En el siglo XIX, pero muchas veces repetido hasta nuestros días, surgió la idea -que nosotros denominaremos la *visión tradicional*- de que el Renacimiento es el periodo del humanismo. A este se le ve como un momento en donde el ser humano se pone en el centro del pensamiento y el arte. Después de vivir por varios siglos, cuenta esta visión, en la oscura Edad Media, un conjunto

de teóricos defiende el papel del hombre (sic)³ y su valor en el mundo.⁴ El humanismo, por decirlo de algún modo, representa justo los albores de la modernidad y su individualismo. Este movimiento está acompañado también de un cambio en la visión del universo y de la sociedad (Villoro, 1992).

En cuanto al primero, se remplace el modelo geocéntrico por el modelo heliocéntrico. En otras palabras, los seres humanos descubren que la Tierra no está en el centro del universo, sino que giramos en torno al Sol. Pero que, junto con nuestro planeta, existen otros planetas, de hecho, otros sistemas solares, con planetas como el nuestro en un universo infinito. Este cambio deja atrás el modelo tolemaico-aristotélico por uno copernicano, como el famoso libro de Alexandre Koyré lo populariza en *Del mundo cerrado al universo infinito*, lo implicó pasar de un mundo fijo, con límites y estático, a un universo en movimiento e ilimitado (Koyré, 2002).

En cuanto a lo social, se empieza a dar una idea de cambio social. La sociedad deja de estar estructurada jerárquicamente, en donde cada sujeto tiene su "lugar natural". En el Renacimiento comienza a haber un incipiente cambio social que no existía anteriormente (Villoro, 1992). El ser humano, nos dice la visión tradicional, empieza a encontrar su propio lugar en la sociedad. A diferencia de la Edad Media en donde, según esta visión, existía un estatismo social, en el Renacimiento algunos hábiles personajes ascienden socialmente a veces desde clases modestas, como sucedería con los primeros burgueses o algunos mercenarios. El ser humano se vuelve ahora el centro de lo social. Bajo la visión tradicional "el "sello característico" del Renacimiento era un nuevo espíritu de individualismo. Lo que renació en Italia desde mediados del siglo XIII hasta principios del siglo XVI no fue el clasicismo, sino el hombre (sic) mismo" (Black, 2006, p. 243)

Así, para varios autores en el Renacimiento se encuentra la semilla de lo que ocurría en el mundo posteriormente, el desarrollo del arte y la ciencia. Además, en el corazón de este tendríamos al ser humano. Para esta visión tradicional el humanismo es un *acercamiento filosófico* que consiste en poner al ser humano en el centro, un centro donde se encontraba Dios, la Iglesia o la fe, de modo que es un desplazamiento importante que nos encamina al mundo secular y democrático actual. En esta visión, un humanista es simplemente la imagen de este nuevo teórico, científico, artista o filósofo que pone en la mira al ser humano y su dignidad. Dicha visión queda apoyada por una lectura particular de textos como *La oración de la dignidad del hombre* de Pico della Mirandola, en donde Dios después de crear al hombre (sic) le da libertad para decidir lo que él quiera ser (Pico, 1959). Lo que se ha interpretado como que la dignidad del hombre (sic) consiste en la libertad de decidir quién es, en la autodeterminación (Villoro, 1992). Así, según la visión tradicional, el humanismo es entonces un paradigma filosófico que surge en el Renacimiento como una contraparte a la filosofía medieval (esto es, la escolástica o la filosofía aristotélico-tomista). En ese sentido, el humanismo se ve como una

3 En algunas paráfrasis o citas que se hacen en el trabajo se presentan tal como aparece en el original, aunque el uso del término "hombre" puede no reflejar una perspectiva inclusiva. Lo hemos dejado de ese modo para reflejar el modo en los autores renacentistas o algunos de sus estudiosos han presentado el tema (por ejemplo, Pico della Mirandola (1959) en su famoso discurso no menciona el papel de las mujeres), en esos casos hemos agregado "sic" para justo señalar lo debatible o polémico que esas expresiones pueden resultar hoy en día.

4 El Renacimiento, como el conocido historiador del siglo XIX, Jakob Burckhardt, ha afirmado "se ha convertido en la madre y el hogar del hombre (sic) moderno" (Ghelardi, 2018, p. 54).

revolución o una respuesta a la filosofía escolástica que dominó al grueso del intelecto medieval en sus últimos años, pero que perduraría todavía en las universidades por varios años más.

2. LA VISIÓN CRÍTICA

Diferentes voces en el siglo XX fueron críticas de lo que hemos denominado visión tradicional. Para especialistas como Oscar Kristeller, por ejemplo, consideran que el "humanismo" es más una visión romántica del Renacimiento y un término que de hecho nadie usó en tal época. Para este autor -que ubica al periodo renacentista en un periodo que va de 1350 a 1600- existe una distinción entre humanismo, humanidades y humanista (Kristeller, 1982). Veamos.

Para lo que aquí hemos denominado *visión crítica*, como ya mencionamos "humanismo" no es un término que exista en la época renacentista, sino uno acuñado por teóricos alemanes en el siglo XIX. Se debe a teóricos más relacionados con la educación como Friedrich Niethammer, historia del arte como Jakob Burckhardt⁵ y otros como Georg Voigt que acuñaron (o difundieron) dicho término (Black, 2006; Szonyi, 2018). Antes del siglo XIX, el término literalmente no existía. Uno de los estudiosos más influyentes de la época, James Hankins, lo pone como sigue:

Los estudiosos del Renacimiento tienden a olvidar que el sustantivo abstracto «humanismo», con sus afines en latín y en las lenguas modernas, no está documentado para el periodo del Renacimiento, sino que comenzó a usarse ampliamente a principios del siglo XIX. Fue en este último periodo, bajo la influencia de Hegel, que comenzó a arraigarse la tendencia moderna a reificar ideologías y tendencias sociales mediante sustantivos formados a partir de -ismos, el sufijo griego que indica sustantivos de acción o proceso (Hankins, 2007, p. 30).

El término "humanidades", por su parte, tampoco fue de la época renacentista, pero se refería a lo que se conoce como "*studia humanitatis*", esto es, el estudio de la gramática, la retórica, la historia, la poesía y la moral.⁶ Se ha notado que las humanidades no incluían a toda la filosofía, sino básicamente a la ética. La filosofía como se estudiaba en las universidades medievales se centraba en la metafísica o en la lógica, también en la filosofía natural (que vendría siendo el antecedente de la física y la biología actuales) partes que no se encuentra en el *studia humanitatis*. Por ello, Kristeller (1982) y otros defienden que las humanidades en el Renacimiento no eran propiamente filosóficas, sino algo más cercano a lo que hoy en día es la literatura.

5 El historiador del arte Jonathan Jones (2010) señala en su texto que la riqueza del mayor libro de Burckhardt, *La cultura del Renacimiento en Italia*, "reside en su embriaguez imaginativa. No es una crítica, sino la expresión suprema de la fantasía decimonónica del Renacimiento italiano". Las críticas a Burckhardt van del desconocimiento del autor suizo a la ciencia de la época o en la poca atención que puso en el republicanismo (Szonyi, 2018).

Para una revisión de Burckhardt antes de *La cultura del Renacimiento* véase Gordon (1961), en particular se ha señalado las ideas que tuvo el historiador del arte suizo con relación a qué concepciones del Renacimiento italiano ya estaban presentes en la Edad Media. Por su parte, Ghelardi (2018) revisa cómo Burckhardt modificó algunas ideas de sus primeros trabajos -en donde pasa, según Ghelardi, del Renacimiento como una moda cultural e histórico, a una visión exclusivamente artística a partir de sus trabajos desarrollados en los 80's del siglo XIX.

6 Black (2006) ofrece un estudio general de cada una de estas disciplinas en el Renacimiento y su diferencia y similitudes con la Edad Media.

Por último, la palabra humanista, según la visión crítica, se refería simplemente a aquellos que estudiaban o enseñaban el *studia humanitatis* (Kristeller, 1982). Se empezó a usar ese término, en concordancia al uso de "médico" a quien estudiaba o enseñaba medicina, o "legista" a quien hacía lo propio con relación a las leyes. Así, un estudiante de retórica o gramática era propiamente un humanista, como podría serlo el que enseñaba poesía. Como ya hemos mencionado, estos estudios no abarcaban la filosofía, por ejemplo, la metafísica que era una rama especialmente estudiada en las universidades de la época. Para decirlo más llanamente, un filósofo universitario comúnmente no era considerado un humanista en el Renacimiento, según la visión crítica.⁷ En ese sentido, para Kristeller los humanistas no contribuyeron al desarrollo de la filosofía o la ciencia (Szonyi, 2018, p. 8), su contribución yace fundamentalmente en el estudio y la difusión de los clásicos griegos y latinos.⁸

Así, según la visión crítica, humanismo, humanidades y humanista son desde luego términos que no surgen al mismo tiempo. El humanismo ya dijimos es un invento decimonónico. El *studia humanitatis* como término es un vocablo latino para hacer referencia a disciplinas como la retórica o la gramática, que aparece en Cicerón y que después es usada por teóricos italianos al descubrirla en el autor latino (Black, 2006; Kristeller, 1982).⁹ Mientras que "humanista" sí es un término renacentista, para referirse al que estudia o enseña el *studia humanitatis*. Para esta visión crítica, el humanismo no es una filosofía y los humanistas debaten con otros humanistas tanto como discuten con un filósofo escolástico. Alguien podría preguntarse, ¿cómo van a discutir con un escolástico si se ha dicho en esta visión que el humanismo no es una filosofía? Precisamente las críticas eran un tanto externas, esto es, que la escolástica se había olvidado de los cánones correctos de la buena escritura o de los verdaderos problemas que enfrentaban los seres humanos (como la búsqueda de la felicidad o ayudar a vivir de manera más virtuosa),¹⁰ en lugar de problemas metafísicos o lógicos que eran exclusivamente teóricos (Kristeller, 1982).

Pero ¿tenían algo en común los humanistas? Para la visión que hemos denominado crítica lo que tienen en común es, en dado caso, el regreso a los clásicos como modelo de escritura y sabiduría (Kristeller, 1982). Un diplo-

⁷ Es claro que hoy en día el término "humanidades" es más amplio, de aquel de la visión crítica, dado que la filosofía en general quedaría en su totalidad dentro de estas.

⁸ La autoridad que ejercieron distintos teóricos de la antigüedad ha llevado a Kristeller (1982) a sostener que ninguna otra época en Occidente ha existido tal preeminencia de los autores clásicos que en el Renacimiento – algo que no tuvo precedente en la Edad Media (Black, 2006):

La premisa fundamental de todos los humanistas, así como del movimiento renacentista en general, era que los restos de la antigüedad clásica constituían una gran reserva de excelencia —literaria, intelectual, artística y moral— a la que los tiempos modernos degradados y decadentes podían recurrir para reparar el daño causado por el bárbaro y corrupto medio ambiente que había seguido a la caída del Imperio Romano (Hankins, 2007, p. 32).

De hecho, muchas veces se piensa que este periodo concluye cuando se empieza considerar que los antiguos han sido superados, a partir de las críticas que paulatinamente se dirigen a los autores clásicos o a corregir lo que ellos habían logrado (Velasco, 2009).

⁹ Black (2006) señala que, de hecho, el primero en usarla es el canciller florentino Coluccio Salutati en 1369 con base en el texto de Cicerón *Pro Archia*.

¹⁰ Es peculiar que algunos teóricos han considerado –inspirados en Burckhardt– que el individualismo propio del Renacimiento sea producto de un mundo político egoísta y amoral de las ciudades-estado italianas de la época (Black, 2006). Ese tipo de ideas podrías bien surgir de trabajos como el de Maquiavelo.

mático o un notario que había estudiado retórica y tomaba como modelo a Cicerón para hacer sus discursos políticos, por ejemplo, era un humanista, según la visión crítica en tanto estudioso y promotor de los modelos clásicos de escritura. Algunos humanistas, con el paso del tiempo, se convirtieron en editores, traductores y promotores de los clásicos griegos y latinos "descubiertos" en gran medida por el traslado de textos de Constantinopla a Europa Occidental; pero, nuevamente, queremos enfatizar que, bajo la visión crítica, se dedicaban fundamentalmente a la gramática y la retórica.¹¹ Esto hace la diferencia con la visión tradicional, pues hemos señalado que el humanismo, según dicha visión es propiamente un acercamiento filosófico, mientras que para la visión crítica es, en dado caso, una visión educativa que privilegia el estudio de los clásicos griegos y romanos, por lo que se acerca más a la literatura (Hankins, 2007).¹² En ese sentido, bajo la visión crítica, el humanismo, en tanto no es un movimiento filosófico, no ofrece una nueva concepción del ser humano (Black, 2006), lo cual contrasta con la visión tradicional.¹³

3. UNA VISIÓN ESCÉPTICA

Proveniente de la visión crítica, la visión que hemos denominado *escéptica* es aquella que con mayor ahínco defiende que 1) el humanismo no existió en el Renacimiento, y, 2) el término humanista fue de un uso muy poco común en el Renacimiento. Lo único que existió es el *studia humanitatis* que hace referencia a un conjunto de disciplinas, nuevamente, como la gramática y la retórica, pero que no es exclusivo del Renacimiento, o que en realidad no es revolucionaria con relación a la Edad Media (Black, 2006). Debido a que ya hemos tratado el primer punto, deseamos centrarnos en el segundo de ellos.

Según los últimos estudios, a pesar de que algunos fechan al Renacimiento en 1350, las primeras veces que aparece el término "humanista" en latín, italiano o español es a finales del siglo XVI. Pero no es sino hasta después del siglo XVI cuando se encuentra dicho término de manera más o menos constante (Copenhaver, 2017). En inglés, por ejemplo, la primera vez que aparece el término es casi a finales del siglo XVI, en 1589, poco antes que Francis Bacon lo usara. Si esto es así, el término humanista es un anacronismo para referirnos a los teóricos del Renacimiento, debido a que ni los filósofos o artistas de esa época usaron el término o se nombraron de ese modo; asimismo ellos no compartieron una filosofía común que los denominara "humanistas". Lo que sí existió, desde la Edad Media o la antigüedad, es el estudio de la gramática y la retórica, junto con otras disciplinas como la moral o la poesía, que estaba contenido en el *studia humanitatis*. Pero muchos autores representativos de la época, como Petrarca, por ejemplo, tampoco hicieron uso de esa expresión (Copenhaver, 2017), teniendo en

11 Esto hace que algunas figuras relevantes de la época puedan ser o no considerados humanistas, por ejemplo, existe debate si alguien como Nicolás Copérnico, en tanto astrónomo, deba ser colocado dentro de los humanistas, o lo sea por los estudios que hizo a su paso en las universidades italianas, o por algunas de sus referencias a autores clásicos, o las traducciones de los antiguos que realizó (Szonyi, 2018).

12 De hecho, Hankins (2007) considera que para diferentes teóricos del Renacimiento, por un lado, la filosofía (y en sí la moral) queda relegada como una rama de la literatura, pero, por otro lado, generó un cambio en la concepción de la filosofía en la época.

13 Un argumento que puede servir para reforzar la idea de que los humanistas no eran filósofos es las observaciones de algunos teóricos del mismo Renacimiento, como es el caso de Pico della Mirandola, con relación a que los humanistas jugaban con las palabras "en contraste con el sublime estudio de la filosofía" (Black, 2006, p. 268).

cuenta que el poeta italiano fue considerado "el padre" de los "humanistas" (Hankins, 2007).¹⁴

Una consecuencia de esto es que mientras en la visión tradicional el humanismo es enemigo y competidor del escolasticismo, en la visión escéptica, los escolásticos a veces cultivaban las humanidades en tanto que cultivaban el estudio de la gramática, la retórica o el estudio de los clásicos, por otro lado, se observa a algunos "humanistas" admirando el trabajo de figuras centrales de la filosofía escolástica (Black, 2006).

Un ejemplo concreto en donde parece desdibujarse la supuesta ruptura entre el humanismo y la escolástica lo podemos ver en el siglo XVI con el programa educativo de la Compañía de Jesús. En dicho programa explícitamente se contemplaba el estudio de las humanidades (en tanto *studia humanitatis*), pero que no veían como contraria a la filosofía escolástica o tomista que profesaban (Copenhaver, 2017). Desde esta visión, el humanismo no está alejado de la filosofía medieval, ni es su competidor, el humanismo no es desplazamiento de Dios por el hombre; la filosofía medieval era tan humanista, como los supuestos "humanistas" que concibe la visión tradicional. En otras palabras, para esta visión escéptica, el *studia humanitatis* y la filosofía escolástica o medieval no representaron una dicotomía o un dilema en el Renacimiento. De hecho, ningún autor de la época identificó a un movimiento teórico, artístico o filosófico como "humanismo" y muy pocos -y de manera muy tardía- llamaron a alguien más "humanista" (Copenhaver, 2017).

OBSERVACIONES FINALES

Si lo argumentado hasta aquí es correcto, existen diferentes respuestas a las preguntas con las que iniciamos este breve escrito, sobre todo si nuestro objetivo es pensar que esas preguntas se pueden resolver asistiendo a su pretendido origen, esto es, al Renacimiento. Consideramos que tres respuestas surgen de la distinción que hemos hecho entre las visiones tradicional, crítica y escéptica en torno a los términos de humanismo, humanidades y humanista.¹⁵

Pero entonces ¿qué es el humanismo? Sólo en la visión tradicional se define como una filosofía propia del Renacimiento que pone al hombre (sic) y su dignidad en el centro de las ciencias, la filosofía y el arte (Villoro, 1992). Esta visión, si bien la más popular, es la que, a nuestro juicio, es menos aceptada en los círculos académicos contemporáneos dedicados al estudio del Renacimiento. Para las visiones críticas y escépticas, el humanismo es un término acuñado en el siglo XIX como parte de una narrativa, según la cual se quería

¹⁴ Es bien sabido que Petrarca criticó a Aristóteles, pero ello no significa que el poeta italiano defiende una "filosofía humanista" en lugar del aristotelismo, es decir, no buscaba imponer un "sistema filosófico" humanista en sustitución del sistema filosófico aristotélico. De hecho, parece que para el poeta italiano no tenía sentido la búsqueda de un sistema filosófico coherente, puesto que la teología hacía que tal búsqueda fuera innecesaria (Hankins, 2007).

¹⁵ Diferentes estudiosos de la época han ofrecido diversas clasificaciones acerca del humanismo y las humanidades en el Renacimiento. Szonyi (2018), por ejemplo, distingue entre un humanismo minimalista, uno maximalista y uno político. Velasco (2009) se centra en rasgos regionales distinguiendo entre el humanismo italiano, el humanismo de norte de Europa y el humanismo hispano. No es nuestro propósito comparar estas distinciones con las que hemos hecho en el capítulo, pero en dado caso abona a tesis de que no existe una única manera de entender al humanismo, a las humanidades y a los humanistas en el Renacimiento. Es preciso señalar que el uso de estos términos fuera del Renacimiento resulta igual de problemático, por lo que algunos prefieren hacer uso del concepto en plural: "humanismos" (Velasco, 2009).

contrastar una filosofía que se alejaba cada vez más de la Edad Media y que antecedió el camino al racionalismo, al empirismo y luego a la Ilustración. Como hemos visto, para estas visiones el "humanismo", al menos en el Renacimiento, es parte de la fantasía de algunos teóricos del siglo XIX, pero se ha seguido difundiendo esas ideas del humanismo hasta nuestros días.

¿Qué son las humanidades y a qué se dedica un humanista? Las humanidades en las tres visiones que hemos presentado están relacionadas con el *studia humanitatis*, esto es, básicamente con la gramática, la retórica, la poesía y la moral. Pero mientras la visión tradicional ve a las humanidades como un nuevo paradigma filosófico en el cual el hombre se pone en el centro del pensamiento, se exalta su dignidad y se rechaza la filosofía medieval o escolástica. La visión crítica lo pone más como algo cercano a la literatura y el estudio de los clásicos, como modelos para la retórica y la gramática, que competían algunas veces con la filosofía escolástica. No obstante, para la visión escéptica los humanistas de esta época sí se centran en el estudio de los clásicos, pero no representan una contraparte a la filosofía medieval o tomista como lo hace la visión tradicional y, en menor medida, la visión crítica.

Así, deseamos defender que, recurriendo a la historia del pensamiento, al menos con el periodo que comúnmente es asociado con el humanismo o las humanidades, es posible observar un debate acerca de cómo se debe entender o qué deseamos decir con los términos humanismo, humanidades y humanista. Dependiendo de qué visión compartamos, es decir, la visión tradicional, la visión crítica o la visión escéptica, tendremos una comprensión diferente a las preguntas que hemos tratado de responder en este trabajo. Con ello deseamos problematizar la identificación simplista entre humanidades, humanismo y humanista, pero también invitar a un análisis más profundo de estos términos. Un estudio de cómo el *studia humanitatis* se comenzó a cultivar fuera de Europa, por ejemplo, en las universidades de nuestro país (Velasco, 2009) o cómo las discusiones sobre la dignidad humana fueron relevantes, por ejemplo, en ámbitos políticos, se encuentra más allá de los alcances de este texto. También se encuentra fuera de los alcances de este texto cómo se debe entender el humanismo o las humanidades en nuestros días, o cómo ello se relaciona con visiones como el "humanismo mexicano" o si el humanismo implica la aceptación o el rechazo de alguna postura política particular, por ejemplo, un rechazo a políticas imperialistas o neoliberales (para este tipo de trabajos véase, por ejemplo, Cárdenas, 2023; Pérez Schoelly, 2023; Velasco, 2009).

REFERENCIAS

- Black, R. (2006) Humanism, In C. Allmand (Ed.), *The New Cambridge Medieval History*. V. VII. 1415-1500 (pp. 243-277). Cambridge University Press.
- Cárdenas, J. (2023). El humanismo de la cuarta transformación, *Hechos y Derechos*, 76, <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/18426/18719>
- Copenhagen, B. (2017). Philosophy as Descartes found it. Humanist vs. Scholastics?, In Lagerlund, H., Hill, B. (eds.). *Routledge Companion to Sixteenth-Century Philosophy* (pp. 7-53). Routledge.
- Ghelardi, M. (2018). "Un lusso per il pensiero. Il Rinascimento italiano di Jacob Burckhardt", In L. Bolzani, Payne, A. (eds.). *The Italian Renaissance in the 19th Century. Revision, Revival, and Return* (pp. 49-64) Harvard University Press.
- Gordon, (1961). Introduction. In J. Burckhardt, *The Civilization of the Renaissance in Italy*, The New American Library.

- Hankins, J. (2007). Humanism, scholasticism, and Renaissance philosophy, In J. Hankins (ed.), *The Cambridge Companion to Renaissance Philosophy*, (pp. 30-48). Cambridge University Press.
- Jones, J. (10 de junio de 2010). Jacob Burckhardt: The Renaissance revisited, *The Guardian*.
- Koyré, A. (2002). *Del mundo cerrado al universo infinito*, trad. Carlos Solís, Siglo XXI.
- Kristeller, P. (1982). *El pensamiento renacentista y sus fuentes*, FCE.
- Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019, México.
- Pérez Schoelly, A. (2023). El concepto de "Humanismo Mexicano" y su valor como categoría histórica, *Revista Tlatelolco: Democracia democratizante y cambio social*, https://puedjs.unam.mx/revista_tlatelolco/el-concepto-de-humanismo-mexicano-y-su-valor-como-categoria-historica/
- Pico della Mirandola, G. (1959). Oration on the Dignity of Man, In Cassirer, E., Kristeller, P., Randall, J. (Eds.), *The Renaissance Philosophy of Man*, (pp. 223-254). The University of Chicago Press.
- Szonyi, (2018). Broadening Horizons of Renaissance Humanism from the Antiquity to the New World, *Primerjalna knjizevnost*, 41, 2, pp. 5-34.
- Velasco, A. (2009). Humanismo, *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, UNAM, pp. 2-24.
- Villoro, L. (1992). *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, FCE.

LA MARCA TERRITORIO COMO ESTRATEGIA PARA LA IDENTIDAD Y EL DESARROLLO DEL TURISMO RURAL

Territorial Branding as a Strategy for Identity and the Development of Rural Tourism

Ernestina Torres Gómez¹ | Mariana Vaquero Martínez²

RESUMEN

El presente artículo centra como alternativa a la construcción de *marca territorio* en regiones con potenciales turístico-rurales, para que a partir de ella se visualice de manera disruptiva e interdependiente la identidad del lugar a través de imágenes que connoten y visualicen su ventaja competitiva. Alineando esta alternativa transversalmente con los planes de desarrollo a nivel gubernamental y municipal en cualquier región, en donde se busque que el desarrollo prioritario en todas y cada una de estas regiones sea equilibrado con las vocaciones, además, de los saberes locales. Utilizando las marcas como símbolos tangibles de los valores que visualizan la identidad, para formar una sistematización orgánica de las cosas en donde el contexto del territorio en el que vivimos y deseamos vivir.

Palabras Clave: Territorio, Marca, Identidad, Ruralidad, Turístico

ABSTRACT

This article is focused as an alternative to the construction of a brand-territory in regions with rural-tourist potential, so that from it the identity of the place is visualized in a disruptive and interdependent way through images that connote and visualize its competitive advantage. Therefore, this alternative is transversally aligned with the development plans at the governmental and municipal level in any region, where the priority development in each of these regions should be balanced with the vocations, in addition to local knowledge. At the same time, brands are used as tangible symbols of the values that visualize the identity, to form an organic systematization of things in the context of the territory in which we live and wish to live.

Keywords: Territory, Brand, Identity, Rurality, Tourist

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Sur, México. ORCID iD: 0000-0002-0412-2019, ernestina.torres@correo.buap.mx

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Sur, México. ORCID iD: 0000-0002-4526-1058, mariana.vaquero@correo.buap.mx

INTRODUCCIÓN

De cara al cumplimiento de la agenda 2030 de las Naciones unidas (2018), en siete de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (1, 8, 9, 10, 11, 12 y 17) se prevé una articulación estratégica donde se generen iniciativas que promuevan fundamentalmente a la cultura, como impulso al desarrollo sostenible, mediante el cuidado, protección y transmisión del patrimonio material, inmaterial y mixto, por su capital natural y cultural, por lo tanto, es de suma importancia la generación de alternativas disruptivas a través del turismo rural que potencien la estabilidad social y económica de regiones en condiciones emergentes.

Con el establecimiento de *marca territorio* como estrategia de promoción de un turismo consciente y sostenible se fortalece, dignifica y sobre todo preserva el capital cultural de las regiones, no únicamente desde la perspectiva de lo visual y efímera que podría significar la representación de un logotipo. Al igual, la marca territorio conforma un modelo sistemático visual y corporativo, en donde lo corpóreo signifique la interrelación de cada una de las alternativas en su implementación. El sistema de representación apunala a la colaboración en red endógena para la construcción de la imagen coherente *in situ* y su proyección exógena a través de redes externas nacionales o internacionales que potencien su impacto a nuevos mercados turísticos. Denotar las potencialidades turísticas de las regiones valorando el territorio no solo por los atributos físicos como el paisaje, las actividades que ofrece, la cultura y o la tradición, por lo cual, las *marcas territorio* visualizarán sobre todo el orgullo del sentimiento de esfuerzo colectivo de los habitantes de dichas regiones apropiándose de sus valores identitarios de manera individual y colectiva (Anholt, 2010).

La marca territorio nos lleva al planteamiento de un análisis del reconocimiento de los atributos históricos, sociales, culturales y naturales del territorio para poder entender su importancia. Los individuos dentro de un espacio convergen en ideologías, sentimientos, formas de vida e interacción social, en donde lo cotidiano se llena de valor. Ampliando lo anterior, en los espacios sociales, ya sean locales o nacionales poseen una identidad territorial, la cual, se encuentre cargada de diversos elementos simbólicos para los habitantes que van desde las actividades realizadas por costumbre o por tradición, prevaleciendo en el lugar por la memoria colectiva —la transmisión de generación en generación— siendo el resultado de las prácticas sociales. Entonces, fortalecimiento de la identidad de los territorios como parte del capital cultural y social nos lleva al estudio de esta investigación.

Desde el presente estudio, el territorio se entiende como el espacio de apropiación, valoración funcional o simbólica. Se reconoce en el territorio como una diversidad, así como, multiplicidad de actividades, pero aquí se enfoca sobre la relación entre actividad económica y las actividades culturales, derivando en simbolismos que construyen las identidades individuales y colectivas representadas.

Visto lo anterior, el territorio se considera como zona de refugio, como medio de subsistencia, como fuente de recursos, como área geopolíticamente estratégica, y circunscripción político-administrativa, pero —también— como paisaje, como belleza natural, como entorno ecológico privilegiado, como objeto de apego afectivo, como tierra natal, como lugar de inscripción de

un pasado histórico y de una memoria colectiva y, en fin, como *geosímbolo* (Giménez, 2005; 1996).

Pero, se deberá de advertir que el espacio del territorio no se encuentra aislado, por el contrario, se encuentra ligado directamente a un todo, en donde no solamente es el espacio geopolítico, sino que también se resuelve en el simbolismo de sus tradiciones, los trajes típicos, las danzas, la gastronomía, las fiestas, las costumbres, la forma de hablar o los rasgos físicos, la memoria y la historia. Por ello analizar el territorio como espacio de significación e identidad territorial representa principal atención para potenciar su significado en todos los sentidos. Entre uno de los significados es entender el territorio como marca, debido, a que potenciar lo cultural ayudaría en la formación del ámbito económico desde el respeto y cuidado del medio ambiente.

La importancia del estudio y comprensión de la marca territorio radica en su significación como un ente tangible e intangible capaz de poseer una identidad, un valor y un significado para los propios y externos.

SIGNIFICANDO EL TERRITORIO

El término *territorio* (del latín *terra*) remite a cualquier extensión de la superficie terrestre habitada por grupos humanos y delimitada (o delimitable) en diferentes escalas: local, municipal, regional, nacional o supranacional. Se trata del espacio estructurado y objetivo estudiado por la geografía física y representado (o representable) cartográficamente (Giménez, 1996).

Es desde el territorio donde cada uno de sus habitantes se desarrollan y generan su identidad cultural. Con ello, en el marco de esta investigación cada territorio es poseedor de un valor diferencial que lo hace único en su tiempo y espacio. Sin embargo, no solo visibilizarlo resultaría útil, sino apropiarse de lo que él significa y poder conceptualizarlo desde ese valor —de único— que lo caracterizará con respecto de los demás.

Entender el territorio y la sociedad en una relación íntima en donde el primero produce al segundo, así como, segundo reproduce, pero también la relación a la inversa (Lefebvre, 2013). Entender el territorio como contingente, en movimiento, al mismo que vinculado a condiciones determinadas por el tiempo y espacio —específicos—. Además, se deberá de suponer el incorporar la cuestión evolutiva que transforma la depende de factores externos (sociales) (Ortega, 1998). Si, el territorio es el resultado no solo del orden geográfico o físico, también se deberá de considerar una relación intrínseca con la cultura, ya que dependen una de la otra.

En relación con lo anterior, el territorio *persé* podría existir como delimitación física, sin embargo, en primera instancia el conjunto de habitantes que en él se encuentran dota de elementos que contribuyen a su significación. Por ejemplo: la cultura es uno de los valores que posee el territorio. De acuerdo con José Ortega Valcárcel; "La posibilidad de que un *territorio* pueda ser reconocido como un espacio *cultural*, es decir, con valores relevantes desde el punto de vista histórico y social como ejemplo de construcción singularizada del territorio y, por tanto, pueda ser integrado, por la sociedad, como patrimonio cultural, no depende solo de su valor intrínseco, ni de su reconocimiento objetivo experto, sino de su aceptación social. Es esta la que lo convierte en un recurso cultural" (1998).

Para poder comprender mejor, desde la perspectiva de lo local (como

territorio regional) encontramos que la identidad regional se deriva del sentido de pertenencia socio-regional y se da cuando por lo menos una parte significativa de los habitantes de una región ha logrado incorporar a su propio sistema cultural con sus símbolos, valores y aspiraciones más profundas de su región, desde donde construyen identidad colectiva (Bourdieu, *et. al.*, 1985).

CONSTRUYENDO UNA IDENTIDAD

Comprender el territorio nos permite entender al espacio tangible e intangible que posee una ciudad, una comunidad, un barrio o una colonia. Un *territorio* se convierte en una imagen que remite a la configuración y construcción de parte las personas de dotarle de una identidad. Sin embargo, la mirada de la marca territorio como proyecto, como un trabajo a largo plazo, busca preservar la identidad en el tiempo y no al corto plazo con objetivos meramente económicos sino de una identidad a través del *branding* (marca).

Desde Vela (2013) acota el término *branding* al ámbito específico de los lugares, afirmando que la aplicación de esta estrategia en el ámbito territorial implica una planificación a largo plazo, con la finalidad de construir y mantener una reputación regional o nacional distintiva, positiva y competitiva, tanto interna como externamente que se consigue a través de una aproximación estratégica, armonizada la innovación, la agenda pública, las relaciones externas, la promoción de inversiones, la exportación, el turismo y las relaciones culturales

La identidad, en un contexto de competitividad emergente entre territorios, resulta ser el elemento de reconocimiento, diferenciación y comercialización más importante en el proceso comunicativo de posicionamiento de ciudades, regiones y países. Los territorios, por tanto, compiten con base en la relación mantenida con esa misma identidad, la cual entra plenamente en una vorágine comparativa y competitiva (Anholt, 2010).

Esta puesta de valor de la marca como identificador no es una mera exaltación de los atributos del territorio que responda a los intereses mercantilistas o de aportación temática del lugar (Vela, 2013). Por el contrario, es un reclamo del territorio mediante el concepto de una marca que fortalezca las raíces, proponga una mejora y beneficie a todos quienes lo habitan.

De acuerdo con Peter Van Hamp (2001), ningún país o estado podrá sobrevivir sin la creación de una marca que respalde su posicionamiento, es decir el lugar de origen es necesario para la internacionalización de corrientes culturales, de empresas, así como, de identidades. Se presenta como una ventaja competitiva en términos económicos y ofrece la posibilidad de establecer diferencias en las políticas de fijación de precios. A su vez, el desconocimiento del territorio supone una barrera de entrada en el mercado.

Por tanto, el valor de la marca se ponderará como la estrategia identificadora que busca competitividad en relación en la estrategia de diferenciación capaz de promover el desarrollo igualitario dignifique y preserve el capital cultural dentro del territorio.

EL VALOR DE TURISMO RURAL

Como se ha visto anteriormente, la comprensión de la marca territorio se entiende primero desde lo local, después hacia lo nacional. Es bien sabido, que la identidad nacional, estatal o municipal es mayormente conocido en

diferentes partes del mundo. Aquí es importante retomar el rural dentro de estos territorios, con una gran riqueza social y cultural. Como expresión que aún se conserva alejada de la urbanidad, y aunque si bien cada espacio posee su significación, las comunidades rurales poseen una gran riqueza propia con alto potencial de valor, que puede convertirse en un capital importante para el desarrollo de esta.

El término turismo rural, considera primordialmente la cultura local como un componente clave. Un rasgo distintivo de los productos de este tipo de turismo es el deseo de ofrecer a los visitantes un contacto personalizado al turista, donde se les brinde la oportunidad de disfrutar el entorno físico y humano de las zonas rurales, así como la participación en actividades, tradiciones y estilos de vida de la población, es decir, donde la cultura este implícita (González, 2011).

De acuerdo con la Secretaría de Turismo en México (2004), denominó que se ha desarrollado el concepto de este tipo de turismo, con base en el concepto de rutas gastronómicas, basadas en el disfrute y conocimientos de los productos alimenticios, aspectos culturales (belleza paisajística, fiestas, atractivos históricos y convivencia con la población) a lo largo de los recorridos por las carreteras y caminos de la región. Una alternativa de esparcimiento que conlleva no solo a visitar un lugar y conocerlo por los atractivos arquitectónicos sino por la experiencia de sentir y vivir de la mano de los habitantes del lugar, quienes se encargan de generar una experiencia diferente al turismo tradicional.

El término turismo rural, considera primordialmente la cultura local como un componente clave del producto ofrecido. Un rasgo distintivo de los productos de este tipo de turismo —es el deseo—, de ofrecer a los visitantes un contacto personalizado al turista, donde se les brinde la oportunidad de disfrutar el entorno físico y humano de las zonas rurales, así como, la participación en actividades, tradiciones y estilos de vida de la población, es decir, donde la cultura este implícita (Román y Cicolena, 2009).

Esta variante del turismo, alejada de la concepción tradicional que se tenía de visitar un lugar, implica una carga simbólica muy fuerte por parte de los habitantes, quienes, al compartir su entorno físico, demuestran su alto sentido de identidad y pertenencia a su cultura y tradiciones. Haciendo que, de su diario vivir, sus actividades se conviertan en elementos potencialmente atractivos por su carga histórico, cultural y simbólica. Por ello que la organización social, sea un elemento muy importante para potenciar el crecimiento, el desarrollo sostenible y que sean como resultado el orgullo del esfuerzo de la colectividad.

Es así que permite ejercer un reconocimiento de los habitantes por compartir parte de ellos mismos, pues lo que se busca, es que los espacios rurales, conserven sus cualidades originales que permitan maravillarse de lo cotidiano. Promoviendo el respeto por la conservación, el mantenimiento de las casas tradicionales, los espacios típicos que visitan los habitantes, la gastronomía tradicional y las actividades comunes del lugar. También, en algunas ocasiones, promueve el rescate de los lugares históricos que fueron emblemáticos en alguna época histórica, buscando que se reconozcan esas actividades antiguas.

Hablar de turismo rural nos lleva a analizar los recursos con los que cuenta el entorno, patrimonio histórico, artístico, gastronomía, etcétera, que

nos permita identificar las potencialidades, así como los recursos existentes (García, 2005).

Se convierte en una alternativa de desarrollo que, por su condición de artesanal, no es masificada y genera empleo a los campesinos en su propia comunidad, diversifica la oferta turística de un país. Colaborando en la conservación del patrimonio natural y cultural de las regiones desfavorecidas económicamente en función de ingresos a partir de acciones productivas. Cabe mencionar que existen diversas características que identifican al turismo rural, entre las que destacan: una práctica consciente sobre el uso de los recursos naturales y culturales (Garduño, Guzmán y Zizumbo, 2009).

HACIA LA MARCA TERRITORIO

La Marca Territorio es el reflejo de una *realidad* (Hankinson, 2004) que se utiliza y que genera transformación de la visión identitaria de la sociedad desde el punto de vista sociocultural (Kavaratzis y Hatch, 2013) y que no deja de ser sino la regeneración y la combinación de recursos tangibles e intangibles con el objetivo de mejorar el desarrollo territorial y la imagen del territorio. En líneas anteriores se mencionaba los elementos que se involucran en la creación de la marca territorio, entendiendo desde el significado de la marca, el valor de territorio y la cultura de quienes se podría derivar el turismo rural (Anholt, 2010).

La marca territorio es algo más que una marca de destino, por el contrario, debe de servir para comunicar beneficios más allá de los estrictamente turísticos (centro de negocios, centro de estudios, comercial...) y para constituirse en un factor decisivo del desarrollo social, cultural y económico de un territorio (González y Martínez, 2013).

Sin embargo, es necesario que, de manera interna, primero se trabaje en analizar el valor del sentido de pertenencia e identidad de los habitantes, en donde podremos observar que no solo se tratará de promocionar un destino, ya que va más allá de la mera visita a un lugar o conocerlo, significa crear una experiencia, nuevamente enfatizando la identidad del territorio.

La construcción de la marca territorio rural, si bien enfatiza los valores y cualidades más importantes del lugar, busca en esencia ser un medio que beneficie a todos los habitantes de un territorio, en donde se resignifique todo aquello que la comunidad realiza, en el sentido estricto, de que para el visitante estos atributos sean parte de una experiencia, una vivencia, resultado del contacto con todo aquello que para la comunidad es muy propio y se identifica con ello.

CONCLUSIONES

Como se reiteró durante este escrito la marca territorio se plantea como una herramienta que no solo promueve visualmente un lugar, sino que encarna y comunica sus valores históricos, sociales, culturales y naturales. En ese sentido, pasando de la Agenda 2030 como punta de lanza del Desarrollo sostenible es reflejo de la estabilidad social y económica mediante el turismo rural.

En ese sentido, la identidad territorial, las estrategias de *Branding* territorial, el turismo rural, son parte del valor de la marca territorio que no solo promueve los destinos turísticos, sino que también busca preservar y dignifi-

car el capital cultural de las regiones, así, la creación de una marca territorio implica un análisis profundo del valor y la identidad del territorio, buscando no solo atraer turistas, sino también fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia de los habitantes.

En conclusión, mediante la marca territorio, se puede lograr un desarrollo turístico sostenible que respete y preserve el patrimonio cultural y natural de las regiones, la marca territorio se convierte así en un símbolo tangible e intangible de los valores y la identidad de una región, promoviendo una imagen positiva y competitiva tanto a nivel nacional como internacional de las regiones. Esto es una oportunidad para impulsar el desarrollo sostenible y equitativo, preservando al mismo tiempo el capital cultural de las regiones. Esta estrategia requiere una planificación a largo plazo y una colaboración estrecha entre los diversos actores involucrados, desde los gobiernos locales hasta las comunidades rurales, para garantizar su éxito y sostenibilidad a largo plazo.

REFERENCIAS

- Anholt, S. (2010). *Places: Identity, image and reputation*. Hampshire. Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P., et. al. (1985). Dialogue à propos de l'histoire culturelle. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 59, 89-93. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1985_num_59_1_2276
- García, B. (2005). Características diferenciales del producto turismo rural. *Cuadernos de turismo*, 15 (1), 113-133. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/13033/1/1302242.pdf>
- Garduño, M. M., Guzmán, H. C. y Zizumbo, V. L. (2009) Turismo rural: Participación de las comunidades y programas federales, *El Periplo Sustentable*, (17), 5-30.
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad: Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, VII (17), 8-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=607160722197004>
- Giménez, G. (1996). Territorio y cultura. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 2 (4), 9-30. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/HomRevRed.jsp?Cve=EntRev=316>
- Hankinson, G. (2004) Relational network brands: towards a conceptual model of place brands. *Journal of Vacation Marketing*, 10 (2), 109-121. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/135676670401000202>
- Kavaratzis, M. (2004) From city marketing to city branding: towards a theoretical framework for developing city brands. *Journal of Place Branding*, 1 (1), 58-73. <https://link.springer.com/article/10.1057/palgrave.pb.5990005>
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Naciones Unidas (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Ortega, JOSE. (1998). Territorio y cultura. *Ciudades, Revista UVA*, (4), 9-30. <https://revistas.uva.es/index.php/ciudades/article/view/1761>
- Secretaría de Turismo (SECTUR). (2004) *Turismo alternativo. "Una nueva forma de hacer turismo"*. Fascículo I.
- Vela, JORDI. (2013). Fundamentos conceptuales y teóricos para marcas de territorio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (64), 189-211. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/poliantea/article/view/573/504>

LA DEPILACIÓN CORPORAL FEMENINA: UN NUEVO PARADIGMA EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Female body hair removal: a new paradigm in humanities and social sciences

Alhelí Pérez Molina¹

RESUMEN

En este artículo se exponen los antecedentes de la belleza del cuerpo femenino en Occidente, los antecedentes de la depilación corporal femenina y sus prácticas culturales de belleza. Posteriormente, se hace énfasis en la socialización de la depilación corporal femenina en tres instituciones: la familia, la escuela y el trabajo. Por último, se enseñan los imaginarios sociales, las motivaciones que tienen las mujeres para depilarse y las prácticas culturales de belleza que realizan en torno a la depilación corporal femenina. Cabe mencionar que en esta investigación tienen suma importancia tanto la autoetnografía como las entrevistas y los grupos focales.

Palabras Clave: Depilación corporal femenina, autoetnografía, prácticas culturales de belleza.

ABSTRACT

This article presents the historical background of female body beauty in the West, the origins of female body hair removal and its associated cultural beauty practices. It then focuses on the socialization of female body hair removal within three institutions: the family, the school, and the workplace. Finally, it explores the social imaginaries, the motivations women have for removing body hair, and the cultural beauty practices they engage in related to hair removal. It is worth noting that this research relies heavily on autoethnography, as well as interviews and focus groups.

Keywords: Female body hair removal, autoethnography, cultural beauty practices.

EL PERSONAJE PERDIDO DE PLAZA SÉSAMO

Mi camino por el mundo de la depilación comenzó a la edad de 7 años. No obstante, antes de esta recurrí a un método que representó un parteaguas en mi vida: la decoloración del vello. Por mi corta edad, mi familia no quería que comenzara a depilarme, pero mi vello me hacía sentir terrible, pues comparaba mi cuerpo con el de otras niñas, con el de las mamás de esas

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, ORCID iD 0009-0001-4391-9282, alhelipemo1601@gmail.com.

niñas e incluso con el de sus papás y notaba que tenía más vello en algunas zonas que el que presentaban todos ellos.

Si bien comparar mi vello con el de otras niñas me hacía sentir mal, el hacerlo con el de hombres 30 años mayores que yo me hacía sentir peor, como si fuera un pequeño monstruo semejante a Pancho y Lola del programa infantil Plaza Sésamo, aunque a diferencia de ellos, no podía cantar alegremente que era peluda y azul (y rosa), sino que tenía que hacer todo lo posible para deshacerme de él.

Fue entonces que recordé que una amiga de mi mamá que había sido modelo decoloraba el vello de su hija y decía que esto no había provocado ningún malestar en ella. Bajo este argumento logré convencer a mi familia, ya que no me iba a depilar, simplemente iba a decolorar mi vello para que su tono oscuro se tornara a uno más claro y así, se notara menos.

Días después, tuve en mis manos mi primer kit de decoloración de vello. Tras leer las instrucciones y mezclar el polvo y la crema en un recipiente de plástico, lo puse en mis piernas. No sé si mi piel estaba muy sensible, si era demasiado joven para utilizar el producto, si no seguí las instrucciones correctamente, si exageré mis emociones, o todas las anteriores, pero recuerdo sentir un ardor y una comezón horribles. Quería quitar esa mezcla de mis piernas de una vez por todas, pero no lo hice porque si lo hacía, seguiría teniendo esos vellos negros, gruesos y molestos, así que fui fuerte y tras un par de minutos, tenía unas piernas irritadas con vellos rubios.

Luego de la experiencia vivida y por no estar satisfecha con el resultado, al poco tiempo de esto comencé a depilar mis piernas a escondidas con rastrillo. ¿Se fue el monstruo o apenas había llegado?

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo pretendo exponer los resultados de mi tesis de licenciatura, titulada *Demasiado peluda para ser mujer: Prácticas culturales de belleza² en torno a la depilación corporal femenina*.

La depilación corporal femenina cobra relevancia en el ámbito académico en fechas recientes, teniendo como antecedentes para esta investigación textos redactados a partir de la segunda década del siglo XXI, entre los que destaco los de Díaz (2013), Herzig (2015), Olid (2020), Barba (2014, 2019) y Londoño (2022).

Estos trabajos muestran desde distintos contextos los procesos sociales, históricos y culturales que han permeado en la depilación corporal femenina. Del mismo modo, ayudan a visibilizar la importancia que tiene este tema desde la academia, así como lo vigente que se encuentra en la vida de las mujeres.

En esta investigación además de hacer uso de distintas fuentes documentales, fueron fundamentales las entrevistas y los grupos focales, los cuales se realizaron a 38 mujeres de distintos rangos etarios³ que pertenecen a la población o población flotante de la Ciudad de México.

² Las prácticas de belleza sirven "para enfatizar el carácter activo y repetitivo de aquellas acciones que permiten conseguir los estándares de belleza de cada grupo: es decir, la belleza normativa" (Ferrer y López, 2021, p. 31). En esta investigación, uso el término prácticas culturales de belleza. La intención de esto es demostrar que aquellas acciones para conseguir los estándares de belleza se encuentran estrechamente relacionadas con la cultura desde la que se analizan.

³ Con el fin de que el contexto sociocultural fuera lo más semejante posible, se hizo la siguiente distinción etaria en los grupos focales: · 18 a 29 años, · 30 a 39 años, · 40 a 49 años, · 50 a 59 años y · 60 o más años. En el caso de las menores de edad, utilicé el rango etario de 10 a 17 años; empero, no llevé a cabo ningún grupo focal y únicamente realicé entrevistas para proteger la integridad de estas y para que se sintieran más cómodas.

Asimismo, la autoetnografía fue una metodología imprescindible para esta investigación, por lo que hice uso de esta a través de diferentes relatos autoetnográficos que me permitieron "describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural" (Ellis et al., 2010, p. 17). Si bien la autoetnografía es poco convencional, esta ha sido utilizada en investigaciones de ciencias sociales y humanidades, teniendo como ejemplos los trabajos de Cruz (2015), Mesa (2017) y Blanco (2012).

La autoetnografía "es criticada por ser demasiado artística y no científica, o por ser demasiado científica y no suficientemente artística" (Ellis et al., 2010, p. 31) sin embargo, esta me permite narrar experiencias personales, lo que transforma la perspectiva tradicional de las ciencias sociales y las humanidades en la que se considera que el conocimiento es objetivo y neutro, ya que le da espacio a nuevas maneras de hacer investigación, logrando así un diálogo intercultural en el que epistemologías diversas pueden coexistir.

Es por ello por lo que al inicio de este artículo incluyo uno de mis relatos autoetnográficos, con el fin de exponer como esta metodología se puede llevar a la práctica sin que la investigación carezca del rigor necesario.

En la primera parte, expondré los antecedentes de la belleza del cuerpo femenino en Occidente, así como los antecedentes de la depilación corporal femenina y sus prácticas culturales de belleza. La segunda parte tratará de la socialización de la depilación corporal femenina en tres instituciones: la familia, la escuela y el trabajo. Por último, en la tercera se verán los imaginarios sociales, las motivaciones que tienen las mujeres para depilarse y las prácticas culturales de belleza que realizan en torno a la depilación corporal femenina.

ANTECEDENTES DE LA BELLEZA EN OCCIDENTE

La decisión de hablar acerca de la belleza en Occidente se da debido a que la cultura occidental se ha instaurado en la sociedad mexicana a través de diversos procesos de aculturación, los cuales han favorecido el origen de una hegemonía cultural. Por esta razón, es que los cánones de belleza occidentales tienen una gran influencia en este país.

En el caso de Occidente, desde la antigüedad hasta la actualidad se ha privilegiado el ideal estético de la mujer joven, delgada y blanca. Indiscutiblemente este ha tenido alteraciones; sin embargo, estas no han resultado significativas a nivel estructural, por lo que los cánones de belleza hegemónicos continúan persistiendo. Una minoría de mujeres logra alcanzar estas nociones de lo estético debido a su fenotipo, pero la gran mayoría no puede cumplir con estas naturalmente, por lo que recurren a distintas prácticas culturales de belleza. Dentro de estas prácticas culturales de belleza, se encuentran aquellas relacionadas con la depilación corporal femenina.

ANTECEDENTES DE LA DEPILACIÓN CORPORAL FEMENINA Y SUS PRÁCTICAS CULTURALES DE BELLEZA EN OCCIDENTE

En términos de Douglas (1973), se puede apreciar que desde la antigua Roma el vello femenino ha estado relacionado con lo anómalo y la ambigüedad, lo que a su vez, conlleva a una connotación simbólica y cultural del vello relacionada con lo salvaje, lo inculto y lo incivilizado que altera la configuración del orden preexistente. Ejemplo de ello es que "El poeta romano Ovidio

declaraba que el pelo indómito en las niñas era signo de depravación" (Díaz, 2013, p. 454).

Hablando concretamente de como se ha llevado a cabo la depilación corporal femenina, en la antigüedad se hacía uso de técnicas y productos que no estaban necesariamente elaborados para efectuarla. En el caso de la Grecia clásica, Kilmer (1982) logra vislumbrar "*that some depilation is standard. And also identify two common methods, shaving and plucking for general depilation*" [que cierta depilación es estándar. Y también identifica dos métodos comunes, el afeitado y la depilación con pinzas para la depilación general] (p. 105). Concretamente sobre la zona genital, Kilmer (1982) advierte que los métodos utilizados para esta eran la depilación con pinzas y la quema del vello con una lámpara.

Seguido de esto, en la Edad Media se comenzó el uso de recetas creadas para remover el vello. Al respecto, Paquet (1998) recupera una de estas, que consta de "una mezcla de oropimente (sulfato natural de arsénico) y de cal viva o cal hervida en aceite" (p. 39). En el Renacimiento continuó el uso de estas recetas caseras. Paquet (1998) expone una de esta época, mostrando que "Alexandro Piccolomini preconiza como depilatorio, en su obra *Instructions pour les jeunes dames* (1573), un preparado compuesto de heces de gato secas, finamente picadas y mezcladas con vinagre muy fuerte" (p. 44).

Si bien el uso de recetas caseras sigue vigente a través de técnicas como el *sugaring*⁴, fue hasta el siglo XIX donde se comenzaron a utilizar productos manufacturados, entre los que destacan los depilatorios. Dentro de los ingredientes comúnmente utilizados para elaborarlos, Barba (2019) menciona "la cal viva, el sulfhidrato de sosa o el acetato de talio" (p. 22), los cuales ponían en riesgo la salud de las mujeres.

A la par de estos depilatorios, surgió la electrólisis, la cual "consistía en ir destruyendo con una descarga eléctrica a través de una aguja cada bulbo capilar, de manera que el vello no volviera a crecer" (Barba, 2019, p. 30).

Posteriormente, los rayos X fueron utilizados como técnica de depilación. Pese a que estos contaban con antecedentes de "dermatitis, tumoraciones, herpes gangrenosos, carcinomas, amputaciones y muertes [...] fueron una práctica recurrente en la eliminación del vello corporal en la España de principios del siglo XX" (Barba, 2019, p. 43). En la década de 1940, a la par de que se manifestaban los efectos secundarios de los rayos X, en España se comercializaba el depilatorio por fricción Ésma:

[...] que consistía en exfoliar la zona a tratar con unos guantes redondos fabricados con una lámina de carbón. Al ejercer fricción de la lámina sobre el vello, éste se recortaba, y si se presionaba lo suficiente podía llegarse a la raíz para así retardar el crecimiento del vello. (Barba, 2019, p. 26)

Hasta este punto, es evidente que, en varios de estos casos, las prácticas culturales de belleza relacionadas con la depilación corporal femenina eran muy dolorosas o tuvieron efectos nocivos en la salud de las mujeres, razón por la que considero la remoción del vello un ejemplo de violencia estética⁵.

Con todo, esta práctica cultural de belleza continúa vigente en la vida de muchas mujeres y existen diversas razones por las que estas se depilan. Concretamente, en esta investigación me centré en el papel que el proceso

⁴ El *sugaring* es una técnica de depilación que consiste en una mezcla de azúcar, limón y agua que se utiliza para remover el vello de diversas zonas del cuerpo.

⁵ El término violencia estética hace referencia al "conjunto de narrativas, representaciones, prácticas e instituciones que ejercen una presión perjudicial y formas de discriminación sobre las mujeres para obligarlas a responder al canon de belleza imperante, así como, el impacto que éste tiene en sus vidas" (Pineda, 2020, p. 97).

de socialización tiene para influir en la depilación corporal femenina a partir de mi experiencia personal y por medio de lo expuesto por las mujeres que participaron en las entrevistas y los grupos focales efectuados entre enero y marzo de 2024.

LA SOCIALIZACIÓN DE LA DEPILACIÓN CORPORAL FEMENINA EN LA FAMILIA

De acuerdo con Berger y Luckmann (1968), la socialización primaria "es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad" (p. 172). Es por ello que me pareció importante hablar de la familia, ya que en esta institución se produce la socialización primaria.

En ese sentido, la familia ejerce un papel fundamental en la manera que las mujeres aprenden y ejercen la depilación corporal femenina, ya que sus primeros acercamientos con esta están relacionados con el modo en que sus familias han tipificado esta práctica.

Lo que me parece más relevante de compartir sobre la socialización de la depilación corporal femenina en la familia, es el hecho de que las participantes que relacionaron esta práctica cultural de belleza con dicha institución son menores de 25 años, lo que evidencia como se han intensificado las exigencias en torno al cuerpo femenino. Asimismo, algunas de las participantes comenzaron a depilarse porque sus madres u otros familiares las coaccionaron para hacerlo, lo que visibiliza el adultocentrismo⁶ presente en esta institución.

Empero, no siempre es la familia quien instaure determinadas prácticas culturales de belleza en la vida de sus integrantes, sino que en ocasiones intervienen otras instituciones como la escuela.

LA SOCIALIZACIÓN DE LA DEPILACIÓN CORPORAL FEMENINA EN LA ESCUELA

La escuela es sumamente importante para la socialización del individuo desde la infancia hasta la edad adulta, ya que esta es una de las instituciones en las que se lleva a cabo la socialización secundaria⁷. Si bien en esta se aprenden determinados conocimientos sobre diversas áreas de estudio, también es un espacio en el que se reproducen las normas, conductas, valores e ideologías de la estructura social.

Con base en las experiencias de las participantes, es en la secundaria donde el cuerpo comienza a tomar mayor relevancia en la vida de las mujeres. Esto se puede ejemplificar con el hecho de que la mayoría de las participantes menores de 49 años recibieron comentarios tanto positivos como negativos por parte de sus amigos y compañeros de secundaria sobre su cuerpo, los cuales las hicieron tomar decisiones para resaltar, ocultar o modificar partes de este, lo que las llevó (en algunos casos) a depilarse.

Se puede tener la hipótesis de que algunas adolescentes comienzan esta práctica cultural de belleza a causa de que se encuentran formando su identidad, por lo que asimilan determinados ideales de diversos actores

⁶ El adultocentrismo es "la corriente hegemónica en la que se mueve una sociedad centrada en las necesidades e intereses de las personas adultas; de esta manera, se subordina a las personas que no encajan en el modelo" (Niebla, 2022, párr. 1).

⁷ La socialización secundaria "es la internalización de 'submundos' institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento" (Berger y Luckmann, 1968, p. 172).

sociales y posteriormente, en su adultez, con una identidad delimitada, pueden decidir con mayor albedrío si continúan con ella o no. Es entonces que toma relevancia la relación entre la depilación corporal femenina y el trabajo, ya que este es un espacio de socialización en el que la mayoría de las mujeres, son adultas.

LA SOCIALIZACIÓN DE LA DEPILACIÓN CORPORAL FEMENINA EN EL TRABAJO

De primera instancia, destaca el hecho de que las mujeres que relacionaron la depilación corporal femenina con su experiencia laboral son mayores a 40 años. Por consiguiente, si bien eran jóvenes (entre 15 y 20 años) cuando comenzaron a llevar a cabo esta práctica cultural de belleza, la realizaron a una edad más tardía que algunas de las participantes adolescentes. Esto muestra que el rango etario y el contexto sociocultural de las mujeres pueden influir en esta práctica cultural de belleza.

En este apartado se evidenció la importancia del capital físico⁸ para las mujeres, ya que este puede ser amasado a partir de prácticas culturales de belleza como la depilación corporal femenina, lo que puede transformarse en otro tipo de capitales, como capital económico.

Asimismo, en esta institución las participantes vivieron experiencias similares o distintas a las que han percibido en otras temporalidades y espacios, siendo el rango etario uno de los motivos que marcó una diferencia. No obstante, este no tuvo relevancia en los imaginarios sociales, las motivaciones y las prácticas culturales de belleza de las mujeres respecto a la depilación corporal femenina, ya que pese a que son de distintas edades, tienen ideas similares acerca de estos.

IMAGINARIOS SOCIALES DE LA DEPILACIÓN CORPORAL FEMENINA

Las participantes mencionaron 2 imaginarios sociales acerca de la depilación corporal femenina. El primero de ellos tiene que ver con la belleza, ya que esta es el motivo principal por el que la llevan a cabo, por lo que existe el imaginario social de que un cuerpo libre de vello luce mejor y por ende, se ajusta más al canon de belleza imperante.

El segundo está relacionado con la salud e higiene. Lo interesante de este imaginario social es que a diferencia de otras prácticas culturales de belleza asociadas con la salud por el discurso médico actual (como el ejercicio físico), la depilación corporal femenina no se encuentra justificada por este como un hábito que le aporte mayor higiene a las mujeres, ya que "No hay ningún estudio que demuestre que tener vello corporal provoque más olor o más suciedad que no tenerlo y, en cambio, hay unos cuantos que demuestran que depilarse ciertas zonas, sobre todo afeitándolas, puede provocar problemas de salud" (Olid, 2020, p. 32).

Abriendo un paréntesis, uno de los aciertos de la autoetnografía es que le da voz a quienes escriben. En ese sentido, un tercer imaginario social que no mencionaron las participantes pero que incluyo es el de la normalidad, ya que me depilaba no para verme más limpia o bella, sino para verme normal. Esto ocurre en otras prácticas culturales de belleza, como la cirugía cosmética; al respecto, Davis (2007) expone lo siguiente:

⁸ El capital físico "es una forma de acumulación de valor [...] susceptible de agregarse mediante tareas de embellecimiento y feminización. (Pedraza, 2014, pp. 86-87).

Ninguna de las mujeres con las que hablé se había sometido a la cirugía cosmética por las razones que muchos de nosotros pensamos –es decir, alterar sus cuerpos para volverlos más hermosos. De hecho, la mayoría mostraron un marcado rechazo a vincular su problema particular con la belleza, e hicieron lo imposible para convencerme de que su decisión no había tenido nada que ver con un deseo de ser más bellas. (p. 100)

Una vez identificados los imaginarios sociales de las mujeres respecto a la depilación corporal femenina, me pareció importante analizar tanto la frecuencia con la que las participantes llevan a cabo esta práctica cultural de belleza como los motivos por los que consideran que es necesario realizarla.

MOTIVACIONES DE LA DEPILACIÓN CORPORAL FEMENINA

Inicialmente, dividí a las participantes en tres grupos: a) las que no se depilan, b) las que se depilan constantemente y c) las que se depilan esporádicamente.

Las que no se depilan fueron 2 (el 5.2% de la muestra). Una de ellas, mencionó que nunca lo ha hecho y la otra lo ha realizado anteriormente, pero dejó de depilarse debido a que consideró que lo hacía por otras personas y no por ella misma y porque le provocaba incomodidad.

Por otra parte, las mujeres que se depilan constantemente (de manera semanal o quincenal) son 24, es decir, el 63.1% de la muestra. No proporciono un dato concreto sobre su periodicidad dado que esta puede variar en una misma mujer dependiendo de la zona del cuerpo a considerar. Estas participantes mencionaron que se depilan principalmente para asistir a la escuela o al trabajo, lo cual no analizo a profundidad dado que ya he abordado estas instituciones anteriormente.

Sin embargo, un dato interesante es que estas participantes también se depilan con frecuencia debido a sus relaciones sexoafectivas, lo cual se relaciona con el hecho de que “el amor es un hecho que responde exclusivamente a la adecuación de las mujeres al canon de belleza, y, por tanto, las mujeres que no cumplen con este no pueden, no deben, ni merecen ser amadas” (Pineda, 2020, p. 123). Esto indica que las mujeres recurren tanto a la depilación corporal femenina como a otras prácticas culturales de belleza con el fin de mejorar su apariencia, lo que además de incidir en su capital físico, puede repercutir en sus relaciones sexoafectivas.

En otro orden de ideas, las mujeres que se depilan esporádicamente son 12, el equivalente al 31.5% de la muestra. Más allá de tener una frecuencia establecida, estas participantes suelen remover su vello en determinadas ocasiones, que son: los viajes a la playa o balnearios y los eventos sociales. Los eventos sociales pueden llegar a tener un aspecto informal y de ocio. Bajo estas circunstancias, las prácticas culturales de belleza pueden convertirse en la principal atracción de estos.

LAS PRÁCTICAS CULTURALES DE BELLEZA DE LA DEPILACIÓN CORPORAL FEMENINA

Como señalé anteriormente, las prácticas culturales de belleza pueden convertirse en la atracción de los eventos sociales; tal es el caso de las fiestas infantiles con spa y las *pumping parties*.

El caso de la depilación corporal femenina se diferencia de estas debido

a que se suele llevar a cabo individualmente, salvo en algunos casos donde las mujeres les piden ayuda a otras, lo cual ocurre principalmente cuando recién comienzan a practicarla. Si bien existen centros de depilación, estos no son frecuentados por las participantes.

Al estar relacionado el vello con la suciedad, la fealdad, lo indómito, el desorden y la ambigüedad es que se prefiere tener un perfil bajo con esta práctica cultural de belleza, dado que las mujeres no desean ser relacionadas con estas características.

Para llevarla a cabo, las participantes recurren a diferentes técnicas y productos, entre los que destacan la depilación láser, la cera (bandas de cera y cera en barra), el perfilador, el rastrillo, la crema depiladora, la depiladora de cristal, la depiladora eléctrica (facial y corporal), el hilo para depilar, la pinza para depilar, la luz pulsada (doméstica y profesional), la navaja para afeitar y el aclarador de vello.

He incluido el aclarador de vello dado que este fue mencionado por algunas participantes y si bien no tiene la función de eliminar el vello, lo hace menos visible. Dicho esto, los más utilizados son el rastrillo y la cera en sus diferentes presentaciones. Empero, las mujeres suelen recurrir a varios de estos debido a que es frecuente que utilicen uno diferente para cada zona de su cuerpo.

Del mismo modo, la remoción del vello suele asociarse con emociones como el aburrimiento, así como con sensaciones desagradables, tales como el dolor y la picazón, por lo que las mujeres la realizan no por lo que experimentan al momento de su ejecución, sino por la satisfacción que esta les proporciona posteriormente, dado que un cuerpo depilado las acerca al canon de belleza imperante y/o las hace sentir más limpias. Para aliviar el malestar causado por esta práctica cultural de belleza, algunas mujeres recurren al uso de productos post depilación.

Al final, cada mujer realiza de forma distinta la depilación corporal femenina; sin embargo, estos testimonios han sido clave para comprender la manera en la que algunas mujeres de la Ciudad de México efectúan esta práctica cultural de belleza, los cuales además brindaron información acerca de los imaginarios sociales y las motivaciones que estas tienen para llevarla a cabo.

CONCLUSIONES

Considero la depilación corporal femenina una práctica cultural de belleza impuesta, que no realizo porque quiero, sino porque me puedo sentir vulnerable si no la llevo a cabo. Tal y como apunta Barba (2015) "Muchos pensarán en la depilación como una práctica estética susceptible de ser abandonada por cualquier mujer si ésta así lo decide, pero las implicaciones sociales de esta decisión no son, como podrían parecer en un primer momento, triviales o de poca importancia" (p. 32).

Es por ello que como licenciada en Desarrollo y Gestión Interculturales me parece sumamente importante el papel de la interculturalidad en la depilación corporal femenina, ya que esta puede permitir construir socialmente el cuerpo femenino más allá de la cultura hegemónica occidental, abriendo un panorama en el que no sea señalado mostrar un cuerpo con vello.

Aunado a esto, como mediadora social intercultural considero que esta puede ser útil para sensibilizar a la población acerca del impacto que esta práctica cultural de belleza tiene en el cuerpo de las mujeres, así como para

brindar los instrumentos que resulten adecuados para hacerle frente a la violencia estética, la cultura hegemónica occidental y la estructura patriarcal.

Por otro lado, me parece importante que no se les vea a las mujeres meramente como víctimas de la violencia estética, sino también como sujetos emancipados. Al respecto, están los casos de la modelo Sophia Hadjipanteli y la activista Harnaam Kaur, así como los de algunas participantes que, de igual modo, resisten frente a las exigencias de mostrar un cuerpo sin vello.

Finalmente, considero que esta investigación tiene algunas limitantes. Una de ellas, se debe a las pocas fuentes documentales disponibles. No obstante, esto también puede ser visto como una ventaja, ya que existen diversas cuestiones en torno a la depilación corporal que todavía no han sido abordadas o lo han sido ínfimamente. Por ello, quiero extender la invitación a otras personas para complementar este estudio, así como para indagar la depilación corporal a partir de otras identidades de género, en distintas territorialidades, en diferentes culturas y con muestras más o menos extensas.

Si bien la depilación corporal femenina se ha realizado desde la antigüedad, tal y como apunta el nombre de este artículo, esta representa un nuevo paradigma en humanidades y ciencias sociales que vale la pena investigar.

REFERENCIAS

- Barba, M. (2014). *Hirsutas: Hacia la creación de un nuevo imaginario sobre la depilación femenina* [Tesis de maestría, Universidad de Granada]. https://issuu.com/mariabarba7/docs/hirsutas_issuu
- Barba, M. (2019). *Depilación (definitiva): Un repaso por las técnicas depilatorias de finales del siglo XIX y principios del siglo XX en España*. Editorial Melusina.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 9(19), pp. 49-74. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62824428004.pdf>
- Cruz, A. (2015). *¿Desaparecer para ser vista? Consideraciones en torno a la intersección entre obesidad y género* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://ram-wan.net/tesis/81-cruz-angela.pdf>
- Davis, K. (2007). *El cuerpo a la carta: Estudios culturales sobre cirugía cosmética*. La Cifra Editorial.
- Díaz, L. (2013). Contextualización histórica y social de la remoción del vello púbico femenino. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 4(64), pp. 453-461. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcog/v64n4/v64n4a05.pdf>
- Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro: Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Siglo XXI Editores.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2010). Autoetnografía: un panorama. En Bénard, S. (Selección de textos), *Autoetnografía: Una metodología cualitativa* (Primera ed., pp. 17-41). Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis, A.C.
- Ferrer, M. y López, M. (2021). La belleza femenina en el mundo fenicio-púnico (ss. VIII-II a.C.). En Benavent, J. (Ed.), *El cuidado del cuerpo de las mujeres desde la Antigüedad hasta el Renacimiento* (Primera ed., pp. 31-52). Tirant Humanidades.
- Herzig, R. (2015). *Plucked: A History of Hair Removal*. New York University Press.
- Kilmer, M. (1982). Genital Phobia and Depilation. *The Journal of Hellenic Studies*, (102), pp. 104-112. <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-hellenic-studies/article/abs/genital-phobia-anddepilation/31D6096EE56390F427D-576490DC6AFE2>
- Londoño, A. (2022). *Laserar: poéticas y políticas de la depilación* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/61328>
- Mesa, V. (2017). *Imposible violar a una mujer tan viciosa: Régimen de victimidad en la atención a la violencia sexual en Bogotá* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://www.ram-wan.net/restrepo/etnografia/9-meza.pdf>

- Niebla, R. (2022). Adultocentrismo: una sociedad centrada en los adultos y que olvida a los niños. *EL PAÍS*. <https://elpais.com/mamas-papas/actualidad/2022-08-25/adultocentrismo-una-sociedad-centrada-en-los-adultos-y-que-olvida-los-ninos.html>
- Olid, B. (2020). *A contrapelo: O por qué romper el círculo de depilación, sumisión y autoodio*. Capitán Swing.
- Paquet, D. (1998). *La historia de la belleza*. Ediciones B.
- Pedraza, Z. (2014). Cuerpo de mujer: Biopolítica de la belleza femenina. En Muñiz, E. (Coord.), *Prácticas corporales: performatividad y género* (Primera ed., pp. 80-111). La Cifra Editorial.
- Pérez, A. (2025). *Demasiado peluda para ser mujer: Prácticas culturales de belleza en torno a la depilación corporal femenina* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Pineda, E. (2020). *Bellas para morir: Estereotipos de género y violencia estética contra la mujer*. Prometeo.

“ME SIENTO ALIVIADA Y EN CONFLICTO,
PORQUE NO SIENTO CULPA”.
CARTILLA DE ATENCIÓN
INTERCULTURAL PARA EL PROCESO
DEL ABORTO AUTOGESTIONADO¹

*“I feel relief and conflicted, because i feel
no guilt.” intercultural care card for the
self-managed abortion process*

Deni Marisol Tapia Castañeda² | Nora Ibarra Araujo³
Talia Vanessa Salazar Lara⁴

RESUMEN

El objetivo de este artículo es compartir la propuesta de una cartilla con enfoque intercultural dirigida a mujeres en edad reproductiva que desean realizarse un aborto autogestionado de manera segura con medicamentos y plantas medicinales. De tal manera que el texto está organizado en tres partes, primero, se expone cómo desde la Licenciatura en Salud Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) se da pie a la generación de la propuesta aquí presentada, posteriormente, se desarrolla el tema del aborto y sus implicaciones, para finalmente presentar la cartilla de atención intercultural para el proceso del aborto autogestionado.

Palabras clave: aborto autogestionado, cartilla, atención intercultural.

ABSTRACT

The objective of this article is to share a proposed intercultural approach for women of reproductive age who wish to safely self-manage abortions using medications and medicinal plants. The text is organized into three parts: first, it explains how the Bachelor's Degree in Intercultural Health at the Intercultural University of the State of Mexico (UIEM) initiated the proposal presented here. Second, it explores the topic of abortion and its implications, and finally, it presents the intercultural care booklet for the self-managed abortion process.

Keywords: self-managed abortion, booklet, intercultural care.

¹ Esta propuesta deriva de la tesis de licenciatura en Salud Intercultural titulada “Cartilla de atención intercultural para el proceso del aborto autogestionado.”

² Universidad Intercultural del Estado de México, San Felipe del Progreso, México. ORCID iD: 0009-0005-4350-8191. deenimarisol385@gmail.com

³ Universidad Intercultural del Estado de México, San Felipe del Progreso México. ORCID iD: 0000-0001-5736-4436; nora.araujo@uiem.edu.mx

⁴ Universidad Intercultural del Estado de México, San Felipe del Progreso. ORCID iD: 0000-0002-5626-0552; vanessa.salazar@uiem.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La Universidad Intercultural del Estado de México, ubicada en el municipio de San Felipe del Progreso, fue la primera universidad intercultural del país, abriendo sus puertas en el 2004 con tres licenciaturas, Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural, posteriormente se abrió Arte y Diseño, en el 2009, Salud Intercultural y Enfermería en el 2014. Salud Intercultural tiene como propósito capacitar a profesionales de la salud con una sólida formación bioética y competencias técnicas para brindar atención médica integral, preventiva y eficaz, con especial énfasis en comunidades indígenas, mediante la integración de prácticas de medicinas tradicionales y contemporáneas." (UIEM, 2025)

Es así, que desde la vinculación comunitaria el profesional de salud intercultural identifica, diagnostica e implementa tratamientos diversos con respecto a las problemáticas sociales a las que se enfrenta durante esta actividad. En las comunidades donde la UIEM tiene acercamiento, una de las problemáticas identificadas tiene que ver con el tema del aborto en el entendido de que muchas mujeres del Estado de México se ven en la necesidad de acudir a la Ciudad de México a recibir atención.

Si bien es cierto, existen diversos materiales que contribuyen a tener un mejor acceso a la información para que las mujeres se realicen un aborto ya sea en el sector de la salud pública, o, desde el domicilio de cada usuaria, la información que se comparte no integra ni considera las diferentes situaciones de vulnerabilidad de las mujeres. Es desde este punto que el objetivo del presente artículo es compartir la propuesta de una cartilla con enfoque intercultural dirigida a mujeres en edad reproductiva que se encuentren en la necesidad de realizarse un aborto autogestionado de manera segura.

Es indispensable mencionar que el/la profesional de Salud Intercultural se prepara desde la medicina convencional, medicina tradicional mexicana, medicina psicosomática y sobre temas de género y salud. De la convencional, se aprovecha el conocimiento en torno a la anatomía, fisiología y patología lo que ayudará a establecer diagnósticos y hacer uso de diferentes técnicas para brindar atención en las principales urgencias de mayor incidencia en las comunidades. Con respecto a la medicina tradicional mexicana, el aprendizaje se centra en la investigación y conservación de esta para su uso terapéutico en el entorno comunitario, es decir, se recuperan conocimientos de parteras, hierberos, hueseros, curanderos que sanan mediante rituales, sanaciones, masajes, sobadas, infusiones, cataplasmas, baños, barridas o limpias con animales o plantas, ya sea para diagnosticar, curar o mantener la salud física, emocional o espiritual. Desde la psicosomática, la antropología médica y los estudios de género y salud se recupera el "padecer y el malestar" de las usuarias a través de la comunicación dialógica.

Es en el marco de estas medicinas es que se desarrolla la propuesta de atención intercultural mediante el diseño de la cartilla que contribuye al proceso de aborto. La atención intercultural en salud hace referencia a la forma en la que interactúan dos personas de diferentes culturas con el objetivo de promover la integración y convivencia de todas las partes, basada en los principios de respeto, horizontalidad, sinergia, inclusión y apertura (Dirección General de Planeación y Desarrollo en Salud, 2024). Dicho esto, se entenderá como la aplicación de diferentes terapias que brinda el(la) profesional en salud intercultural.

CARTILLA DE ATENCIÓN INTERCULTURAL PARA EL PROCESO DEL ABORTO AUTOGESTIONADO

De acuerdo con la Secretaría de salud (2022), en su Lineamiento Técnico para la Atención del Aborto, se define al aborto como la terminación ya sea espontánea o inducida de un embarazo antes de las 22 semanas de gestación, o bien, cuando el producto pesa menos de 500 gramos. La Organización Mundial de la Salud (2024), menciona que el aborto es un servicio de salud, y, por tanto, la falta de acceso a este pone en riesgo no sólo el bienestar físico, sino también el bienestar mental y social de las mujeres y de las niñas.

El Gobierno de la Ciudad de México (2024), en su informe de estadísticas sobre los datos de las interrupciones legales de embarazo que se han realizado, menciona que en la Ciudad de México desde 2007 que se legalizó el aborto hasta el mes de junio de 2024 se han atendido a 277, 268 mujeres, de las cuales 189, 595 (68.3) provienen de la Ciudad de México, y, 77,160 del Estado de México, representando el 27.82%. El mayor grupo de edad que acude a solicitar este servicio está entre los 18 a 24 años con 125,660 (45%) usuarias, y de los 25 a los 29 años con 66, 650 (24%); el 43% de las mujeres cuentan con preparatoria; el 82, 618 (29.79%) de mujeres que se dedican al hogar, el 82, 324 (29.69%), son empleadas y 67,000 (24.16%) son estudiantes; en cuanto al procedimiento, 221, 341 (79.82%) mujeres utilizaron medicamentos, 52, 883 (19.07%) utilizaron la Aspiración Manual Endouterina (AMEU) y solo 3, 044 (1.09%) se realizaron legrado uterino instrumentado; 52, 460 (18.92%) mujeres interrumpieron su embarazo en la semana de gestación siete, 45,061 (16.25%) lo hicieron en la semana seis y 38,0166 (13.74%) en la semana ocho; por último, 64,180 (23.14%) mujeres no habían tenido hijos y 42,667 (15.38%) ya tenían un hijo.

En nuestro país, la interrupción del embarazo se ha despenalizado y legalizado en 24 Estados (si se considera Chihuahua y Aguascalientes), mientras que pese al fallo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), en los estados restantes, el aborto sigue siendo criminalizado y permitiéndose solo en caso de violación o cuando la vida de la madre o del feto se encuentra en riesgo (EL PAIS, 2025).

El Estado de México muestra que ha avanzado en temas referentes al acceso al aborto, no obstante, el Código Penal plantea una idea lejana a la realidad, aunado a ello, aunque las mujeres se respalden en la Norma Oficial 047, el personal de salud sigue poniendo resistencia negando o retrasando el proceso, de tal manera que la mujer se vea en la necesidad de llevar a término su embarazo. Los estigmas y prejuicios ante el aborto fuera de las doce semanas, incluso antes de tiempo sigue siendo el mayor de los problemas en la sociedad, de acuerdo con la Norma 046 cualquier persona víctima de violencia puede acceder a un aborto tan solo con solicitarlo, sin embargo, en la mayoría de los casos, a las usuarias se les cuestiona, revictimiza, juzga, o bien, se les solicitan requisitos inexistentes lo que orilla a que las mujeres vulneradas y desesperadas realicen a través de "consejos" de otras mujeres un aborto autogestionado sin la menor idea y conocimiento de su anatomía y repercusiones en salud realizando este proceso en condiciones inseguras o insalubres.

En el marco de todo lo anteriormente expuesto, es como se desarrolla esta propuesta de cartilla que está enfocada al proceso del aborto autogestionado con base a información recabada de las diferentes colectivas

feministas dedicadas al asesoramiento y acompañamientos de abortos en México. El primer grupo feminista autónomo en México, fundado en 1971 fue Mujeres en Acción Solidaria, y desde ahí comenzaron a surgir otros grupos con diferentes enfoques, pero con la misma finalidad, ayudar a las mujeres, en cuanto a los grupos que brindan asesoría para realizarse un aborto podemos mencionar a: Michis Aborteros, Med Prochoice, Amamachas Aborteras, Ipas México, Marías Aborteras Mx-EdoMéx, entre otras. Estas colectivas apoyan a las mujeres con infografías, manuales, guías, videos, informes, libros, círculos de reflexión social o marchas en diferentes espacios en los que se ha puesto sobre la mesa temas que van desde los derechos humanos de las mujeres, hasta la anticoncepción, violencia obstétrica, muerte materna, reproducción asistida y conciliación de la vida laboral y personal (GIRE, 2022). Visto esto, y desde el planteamiento de la Licenciatura en Salud que explica de acuerdo con Aguirre Beltrán (1994), la salud intercultural es definida como la complementariedad entre dos sistemas de salud: la institucional y la tradicional, es como se gesta la idea de la propuesta expuesta en las siguientes páginas.

La cartilla busca llegar a las mujeres que por mucho tiempo no han sido consideradas en los diferentes materiales que se han generado para la atención del aborto, además de que busca retomar los saberes y usos tradicionales medicinales, así como reconocer y acompañar de mejor manera los problemas emocionales. En ese sentido, pretende ayudar a la autogestión y autonomía de las mujeres con la asesoría de personas capacitadas en temas de aborto o con tan solo seguir las instrucciones dentro de la cartilla. Existen dos procedimientos de aborto seguro que son avalados o recomendados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Federación Internacional de Ginecobstetricia (FIGO), debido a las altas tasas de eficacia: el aborto con medicamentos y la Aspiración Manual Endouterina (AMEU).

Con respecto al aborto autogestionado, Ipas LAC (2022) define que con el uso correcto de las pastillas para abortar se puede autogestionar el proceso del aborto con o sin participación de un profesional de la salud, y pese a esta decisión el proceso sea exitoso. Esta forma hasta el momento ha sido la más utilizada ya que pone en manos de las mismas mujeres el control de su cuerpo y el ejercicio de sus derechos y autonomía reproductiva. En la ingesta de tabletas en dosis y sustancias correctas tomadas durante las primeras doce semanas de gestación, tiene eficacia el 95% al 98% bajo el régimen combinado de mifepristona y misoprostol, mientras que cuando se usa solamente misoprostol en la misma edad gestacional tiene una eficacia del 85%, una de las ventajas de este método es que no es invasivo y se puede realizar en casa, con la información correcta no es necesario el acompañamiento del personal de salud (Ipas México, 2018).

Se entenderá como proceso de aborto autogestionado al periodo en el que la mujer embarazada decide y consume el acto del aborto, incluyendo el periodo postaborto de 40 días, este proceso puede o no estar acompañado por el personal de salud capacitado en el tema de acompañamiento de aborto seguro; en este periodo la mujer puede llegar a calcular las semanas de gestación que tiene, comprobar su embarazo con diferentes pruebas siempre y cuando sean confiables y certeras, elegir el régimen de medicamentos que desea utilizar, solicitar asesoría médica y/o emocional, poder estar acompañada o bien estar sola pero en contacto con alguien de confianza, tener la posibilidad de recurrir a otros medios no farmacológicos

que puedan ayudar a aliviar el dolor durante el proceso de aborto y posterior a esto, ser ella misma quien pueda evaluar si el aborto ha sido exitoso o no, por último, que la mujer pueda ser capaz de valorar durante el proceso (durante y post aborto) los signos y síntomas de alarma y lo que pueda ser normal, así como tomar la decisión de usar algún medicamento anticonceptivo hormonal.

Los medicamentos mencionados tienen diferentes mecanismos de acción y se administran dependiendo de la situación en la que se encuentre quien quiera interrumpir el embarazo, pero pocas veces se consideran las reacciones adversas que pueden causar, como sangrado, contracciones, espasmos uterinos, cefalea, náuseas, vómitos o diarrea. Por otra parte, a partir de la investigación realizada, también pueden darse a conocer algunas plantas que se han ocupado para dar atención en algunas comunidades rurales e indígenas. A continuación, se describen de manera general.

Para el área de la salud, las cartillas facilitan el seguimiento del estado de salud, promoción de estilos de vida saludable y el registro de los principales servicios de salud (Salud, 2016), la cartilla hace referencia a un pequeño cuaderno que contiene datos personales de un individuo (Slideshare, 2013).

De acuerdo con el Instituto de Salud del Estado de México (2019), una cartilla Nacional de Salud se compone generalmente de los siguientes rubros: Identificación y datos generales (ficha de identificación), promoción de la salud, nutrición, actividad física, prevención de adicciones, prevención de accidentes y lesiones, esquema de vacunación, detección de enfermedades, prevención y control de enfermedades, salud sexual y reproductiva (solo en la cartilla de adolescentes, mujeres, hombres y adulto mayor, y, registro de cita médica, a su vez, el Sistema de Cartillas Nacionales de Salud (2002), en el artículo 4º, determina que cada institución pública del sistema nacional de salud podrá decidir el formato de cartillas que considere conveniente.

La estructura de la cartilla intercultural incluye: ficha de identificación, antecedentes de salud, acompañamiento emocional, insumos necesarios, instrucciones por semana de gestación, técnicas de masaje, signos de alarma, recomendaciones postabortos, y directorio de colectivas. Además, se integran elementos gráficos como diagramas, tablas y fotografías de plantas medicinales, junto con un sistema de semaforización de riesgos para facilitar la toma de decisiones informadas (ver ilustración 1).

Ilustración 1. Estructura de la Cartilla Intercultural, Datos Generales.

DATOS GENERALES.

Los siguientes datos son recabados con fines estadísticos. Al finalizar cuenta los resultados de cada color y colócalos en el apartado correspondiente.

1. Edad (anota tu edad en el rango correspondiente):

● Menos de 19 años _____

● 20 a 29 años _____

● 30 a 39 años _____

● Más de 40 años _____

2. Escolaridad:

● ☐ Primaria.

● ☐ Secundaria.

● ☐ Preparatoria/Carrera técnica.

● ☐ Licenciatura/posgrado

3. ¿Cómo es la relación con tus padres y/o pareja?

● ☐ Mala

● ☐ Regular

● ☐ Buena

4. ¿Tienes acceso a internet? ● ☐ No ● ☐ Si

5. ¿Tienes datos de celular? ● ☐ No ● ☐ Si

6. ¿Tienes habitación propia? ● ☐ No ● ☐ Si

7. ¿Puedes comprar el medicamento? ● ☐ No ● ☐ Si

8. ¿Estás al cuidado de alguien? ● ☐ Si ● ☐ No

9. ¿Estarás acompañada? ● ☐ No ● ☐ Si

9.1 ¿De quién?

☐ Pareja ☐ Amiga ☐ Otro _____

RESULTADOS: Cuenta las respuestas que tengas en color rojo, amarillo y verde y anótalas en cada apartado.

● Rojo _____

● Amarillo _____

● Verde _____

3 o más respuestas en rojo, comunícale con la persona que te proporcione esta cartilla.

6 o más respuestas en verde, puedes continuar con el llenado de esta cartilla.

1
2

Fuente: Elaborado por Deni Marisol Tapia Castañeda, 2024.

En la siguiente ilustración se considera la dimensión emocional y los insumos que requerirá.

"Me siento aliviada y en conflicto, porque no siento culpa". Cartilla de atención intercultural para el proceso del aborto autogestionado

Ilustración 2. Estructura de la Cartilla Intercultural. Consideraciones emocionales e insumos.

¿Has padecido o padeces actualmente alguna Infección de Transmisión Sexual (ITS)?

☐ Sí ☐ No

Tratamiento: _____

Semanas de Gestación (SDG):

- Por fecha última de menstruación (FUM) _____
- Por ultrasonido: _____

ANTES DE...

Este apartado te ayudará a aclarar las dudas emocionales que puedas tener en este momento, contesta de la manera más honesta posible para así poder brindarte el apoyo emocional necesario en la decisión que tomes.

¿Has consultado una segunda opinión?

☐ Sí ☐ No

Emocionalmente, ¿cómo te sientes? (puedes marcar más de 1 opción):

☐ Culpa ☐ Confusión ☐ Enojo

☐ Angustia ☐ Miedo ☐ Desesperación

¿Quieres recibir apoyo emocional? Sí ☐ No ☐

¿Continúas con el proceso? ☐ Sí ☐ No

En caso de haber respondido que no deseas continuar, comunícale con la persona que te proporcione esta cartilla.

En caso de responder que sí continúas, revisa el listado de insumos que vas a ocupar para el procedimiento. Si requieres apoyo emocional comunícale con la persona que te proporcione esta cartilla.

INSUMOS.

Marca con "X" los materiales que vayas consiguiendo. Los materiales de la primera lista son necesarios. Elige un grupo de medicamentos como tu kit de uso, están diseñados para evitar efectos secundarios.

OBLIGATORIO TENER:

☐ Guantes de látex (protección).

☐ Toallas sanitarias de flujo normal.

Opción 1

☐ Misoprostol 200 mg (12 a 16 tabletas).

☐ Loperamida 2 mg (diarrea, 2 tab)

☐ Dramamine 50 mg (vómito, 1 a 3 tabletas)

☐ Paracetamol 650 mg (dolor, fiebre 2 tab)

Opción 2

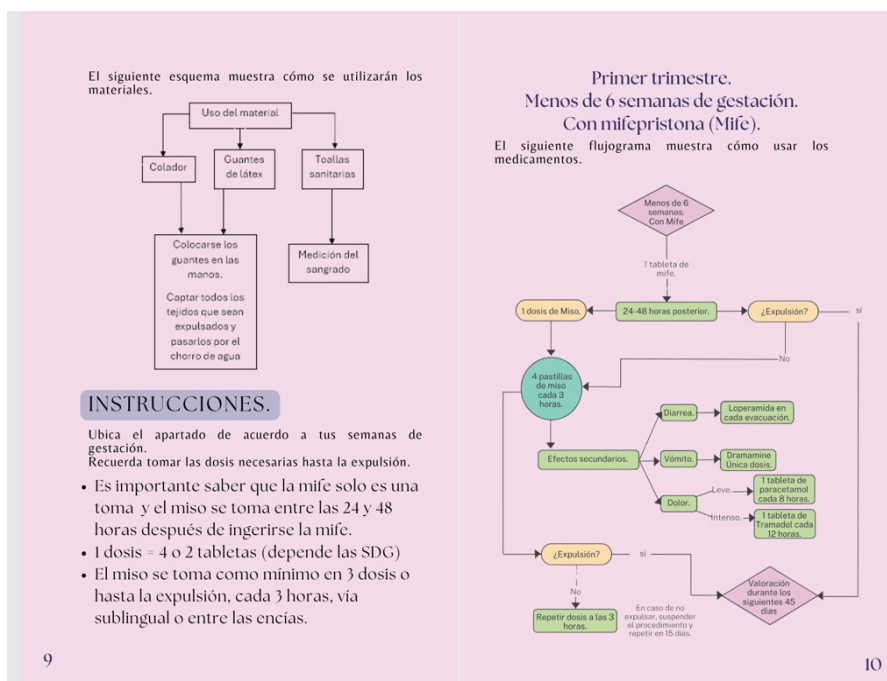
☐ Misoprostol 200mg (12 a 16 tabletas)

☐ Metoclopramida 10 mg (nauseas 2 tab)

☐ Ibuprofeno 600 mg (dolor, 2 tabletas)

Fuente: Elaborado por Deni Marisol Tapia Castañeda, 2024.

En la Ilustración 3 y 4 se consideró un diagrama de flujo para que la usuaria o la acompañante apoye la toma de decisiones que se deben de considerar durante el proceso. La imagen 4 incluye una serie de ejercicios que puede llevar a cabo la mujer ante esta decisión, estos ejercicios ayudan a disminuir el dolor de la dilatación cervical, consideramos que la mujer no solo debe asistirse biológicamente sino también emocionalmente, solo agregamos estas imágenes para mayores informes se puede consultar la cartilla que está disponible en el libro Sexualidad para todos en Ibarra, N., & Romero-Arce, P. (2023).

Ilustración 3. Diagrama de flujo en la toma de decisiones.

Fuente: elaborado por Deni Marisol Tapia Castañeda, 2024.

Los datos descritos en las ilustraciones anteriores nos ayudan a tener un panorama general de la situación de la usuaria, considerando que la cartilla es un material didáctico que debe estar accesible a cualquier mujer que se vea en la necesidad de recurrir al proceso de aborto, con pocas redes de apoyo, con un embarazo no planeado o no deseado y continuar con una maternidad forzada.

"Me siento aliviada y en conflicto, porque no siento culpa". Cartilla de atención intercultural para el proceso del aborto autogestionado

Ilustración 4. Masajes y Datos de confirmación.



Fuente: Elaborado por Deni Marisol Tapia Castañeda, 2024.

Se utiliza una semaforización de riesgo, que básicamente es un sistema de monitoreo para informar a la población sobre el riesgo de un fenómeno, los niveles se clasifican en: verde-riesgo bajo, amarillo-riesgo moderado, naranja-riesgo moderado a alto, rojo-alto riesgo, púrpura-riesgo grave. Para esta propuesta solo se hará uso de los colores verde, amarillo y rojo. lo que permite que la usuaria sea capaz de identificar los riesgos que puede presentar y que podrían obstaculizar en cierto grado el proceso del aborto, por el mismo motivo la cartilla está redactada de manera sencilla con un lenguaje coloquial, para que sea de fácil entendimiento tanto para mujeres con poca escolaridad como para mujeres que tengan un grado de estudios amplio.

De acuerdo con la Norma Oficial Mexicana 004-SSA3-2012 del Expediente Clínico, se debe considerar como parte del interrogatorio a la ficha de identificación, antecedentes heredo-familiares, antecedentes personales patológicos incluyéndose toxicomanías y personales no patológicos, padecimiento actual, que para este proyecto se tomará este apartado como datos de la gestación actual, del mismo modo, y tal como lo menciona el Instituto Mexicano del Seguro Social, (s/f) es necesario conocer el estado actual del embarazo para evitar complicaciones diversas.

En el apartado de instrucciones se hacen tres divisiones, esto se debe a que pese a que el misoprostol tiene una tasa de efectividad alrededor del 85% si se usa de manera correcta (CLACAI, 2020), la OMS recomienda usar el régimen combinado de mifepristona y misoprostol, en cualquier semana del

embarazo. Las colectivas en México a lo largo de su experiencia han notado que antes de las seis semanas de gestación usando solo misoprostol el aborto baja su tasa de eficacia y por tanto en su mayoría no es exitoso haciendo que la usuaria deba esperar dos semanas mas para repetir el proceso, sin embargo en embarazos de siete semanas o mas usando solo misoprostol el aborto tiende a ser exitoso en la gran mayoría de casos, por lo tanto las colectivas en sus talleres recomiendan usar ambos medicamentos especialmente si sera en un embarazo de menos de seis semanas o en embarazos del segundo trimestre.

Actualmente la Federación Internacional de Ginecología y Obstetricia (FIGO) avala y recomienda el régimen combinado para la interrupción del embarazo debido a que es absolutamente seguro, efectivo y no invasivo, esta combinación tiene una eficacia del 90% cuando se usa antes de la novena semana de gestación y su eficacia en la semana 10 a 13 es entre el 96.6% y el 98%, esta combinación hace que el proceso de expulsión sea mas rápido y las complicaciones son casi inexistentes, el único problema es que la mifepristona no es de fácil acceso en varios países del mundo.

Se agregan apartados para llevar un control en los horarios de tomas, las vías de administración, si se llegó a tomar otra dosis de misoprostol, y un apartado para anotar las plantas medicinales empeadas así como si se realizó algún masaje. Se explican tres masajes que se pueden realizar para ayudar a mejorar la circulación, aliviar el dolor, brindar una sensación de bienestar y relajación así como ayudar a la expulsión durante el proceso del aborto.

Se describen los signos y síntomas que indican que el aborto ha sido exitoso debido a que muchas de las veces las usuarias creen que con la aparición del sangrado ha sido suficiente o tienden a espantarse o creer que el tejido endometrial es un signo de que el aborto ha sido exitoso, de igual manera aunque los signos o síntomas de alerta son poco comunes la usuaria debe de conocerlos para saber identificar si se encuentra en riesgo su salud tal como lo menciona Ipas Latinoamérica y el Caribe, (2022) en sus guías sobre el aborto. Por otro lado, es igual de importante el postaborto y como lo menciona Ipas Latinoamérica y el Caribe, (2022) en su cuadernillo de cuidados despues de un aborto inducido con medicamentos en este periodo es importante saber en que momento retomar las actividades diarias, la aplicación de metodos anticonceptivos, y sobre todo es importante en este periodo la valoración y el acompañamiento emocional, por lo que en esta cartilla se agragan estos apartados y algunos contactos que brindan apoyo emocional.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta cartilla visibiliza las tensiones entre los marcos institucionales de salud y las necesidades reales de las mujeres, especialmente aquellas en situación de marginación. No pretende sustituir el sistema de salud, sino complementarlo con información accesible y culturalmente pertinente incorpora un enfoque interseccional y despatologizante, promoviendo el derecho a decidir y el autocuidado informado, consideramos que las mujeres tras la ausencia o desinformación sobre educación sexual, el amor romántico aprendido no debiese sentir culpa ante contextos patriarcalizados, y si continuar con

"Me siento aliviada y en conflicto, porque no siento culpa". Cartilla de atención intercultural para el proceso del aborto autogestionado

una preparación a ambos géneros sobre una sexualidad responsable, clara, gozosa, así como la salud intercultural integral, así la sexualidad.

El material reconoce sus limitaciones y abre la puerta a procesos de validación comunitaria. Su aplicación dependerá de las alianzas entre instituciones, colectivas y promotoras de salud, así como de su difusión ética y segura. Del mismo modo, es necesario mencionar que para poder brindar el servicio de aborto se requiere que las personas prestadoras en salud tengan certeza y legalidad en el tema, se debe conocer el marco jurídico aplicable, es decir, aunque en cada estado existan diferentes causales del aborto, la SCJN ha señalado que todas las instituciones del país, ya sean públicas o privadas, son responsables de ofrecer este servicio, ya que forma parte del reconocimiento al derecho humano de la salud y de la atención médica materno-infantil, reconociéndose como un servicio de salud básico en la Ley General de Salud.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (1994). *Programas de salud en la situación intercultural*. México: Instituto Mexicano del Seguro Social.
- CLACAI. (2020). *Atención Integral del Aborto en Menores de 15 Años*. Lima, Perú: https://clacaidigital.info/bitstream/handle/123456789/1333/GUIA%20TEC_ATE%20ABORTO_FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Dirección General de Planeación y Desarrollo en Salud. (6 de septiembre de 2024). *Gobierno de México*. Obtenido de Interculturalidad en Salud: <https://www.gob.mx/salud/acciones-y-programas/interculturalidad-en-salud-299181>
- Diario Oficial de la Federación. (2002). *Sistema de Cartillas Nacionales de Salud*. CDMX: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=716454&fecha=24/12/2002#gsc.tab=0.
- EL PAÍS. (05 de junio de 2025). *Mapa del aborto en México: ¿qué Estados han despenalizado la interrupción del embarazo?* <https://elpais.com/mexico/2025-06-06/mapa-del-aborto-en-mexico-que-estados-han-despenalizado-la-interrupcion-del-embarazo.html>
- GIRE. (2022). *GIRE*. Obtenido de Nuestra Historia: <https://gire.org.mx/nuestra-historia/>
- Gobierno de la Ciudad de México. (junio de 2024). *Secretaría de Salud*. <http://ile.salud.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/ILE-WEB-jun2024.pdf>
- Gobierno de México. (2005). *Norma Oficial Mexicana 046-SSA2-2005*. CDMX: <https://failover.www.gob.mx/mantenimiento.html>.
- Ibarra, N., & Romero-Arce, P. (2023). *Sexualidad para todos*. San Felipe del Progreso, Estado de México: Gobierno del Estado de México. 221 págs. Enlace: https://uiem.edomex.gob.mx/sites/uiem.edomex.gob.mx/files/files/FONDO%20EDITORIAL%20UIEM/Fondo%20Editorial/Sexualidad%20para%20todos_2024.pdf
- IMSS. (S/F). <https://www.imss.gob.mx>. Obtenido de <https://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/maternidad/pdf/cartillaEmbarazo.pdf>
- Instituto de Salud del Estado de México. (2019). *Cartilla Nacional de Salud mujeres de 20 a 59 años*. Toluca, Estado de México: https://salud.edomex.gob.mx/isem/docs/cartillas/mujer_20_59.pdf.
- Ipas Latinoamérica y el caribe. (2022). *Material de apoyo para el acompañamiento del aborto. Después de un aborto inducido con medicamentos*. Ipas LAC.
- Ipas México. (22 de diciembre de 2018). *Métodos de aborto seguro*. <https://ipasmexico.org/2018/12/22/metodos-de-aborto-seguro/>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). *Aborto*. https://www.who.int/es/health-topics/abortion#tab=tab_1
- Secretaría de Salud, Comisión Nacional de Arbitraje Médico. (2012). *NOM-004-SSA3-2012, Del expediente clínico*. CDMX: <http://www.conamed.gob.mx/gobmx/capacitacion/pdf/p2norte.pdf>.
- Secretaría de salud. (2022). *Lineamiento Técnico para la atención del aborto Seguro*

Graffylia, Revista
de la Facultad de
Filosofía y Letras

- en México. CDMX: Secretaría de salud.
- Salud., S. d. (25 de Julio de 2016). *Gobierno de México*. <https://www.gob.mx/salud/articulos/para-que-sirve-la-cartilla-nacional-de-salud?idiom=es>
- Secretaría de Salud, Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, Instituto Mexicano del Seguro Social, Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. (2022). *Lineamiento técnico para la atención del aborto seguro en México*. Obtenido de Gobierno de México: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/data/file/779301/V2-FINAL_Interactivo_22NOV_22-Lineamiento_tecnico_aborto.pdf
- Slideshare. (12 de junio de 2013). *Scribd company*. <https://es.slideshare.net/slideshow/que-es-una-cartilla/22869986>
- UIEM. (06 de junio de 2025). *Licenciatura en Salud Intercultural*. <https://uiem.edomex.gob.mx/licenciatura-salud-intercultural>

MARÍA ENRIQUETA, LA DULCE FEMINIDAD DE LA PROVINCIA, EN DON QUIJOTE

María Enriqueta, the Sweet Femininity of the Province, in Don Quijote

José Carlos Blázquez Espinosa¹

RESUMEN

Este artículo examina la recepción de la poeta mexicana María Enriqueta y su poemario *Rumores de mi huerto* (1908) en la revista poblana *Don Quijote*. La reseña que Cabrera hace de *Rumores de mi huerto* en *Don Quijote* es sumamente elogiosa, calificando a María Enriqueta como la "única a la que puede darse con justicia el nombre de verdadera artista" entre las escritoras del momento. Su valoración se enfoca en la "dulce feminidad" de la poeta y la sinceridad de sus versos, características que no solo contrastan con el decadentismo criticado, sino que también reafirman los ideales de modestia, recato y sencillez valorados por los círculos conservadores de provincia.

Palabras Clave: María Enriqueta, Modernismo, Literatura Mexicana

ABSTRACT

This article examines the reception of the Mexican poet María Enriqueta and her poetry collection *Rumores de mi huerto* (1908) in the Puebla-based magazine *Don Quijote*. Cabrera's review of *Rumores de mi huerto* in *Don Quijote* is highly laudatory, calling María Enriqueta the "only one who can justly be called a true artist" among contemporary female writers. His appraisal focuses on the poet's "sweet femininity" and the sincerity of her verses, traits that not only contrast with the criticized decadentism but also reaffirm the ideals of modesty, reserve, and simplicity valued by provincial conservative circles.

Keywords: María Enriqueta, Modernism, Mexican Literature

INTRODUCCIÓN

Rafael Cabrera es un joven poeta de 24 años y dirige, con Alfonso G. Alarcón, una revista a la que han denominado *Don Quijote*. El nombre no es casual, es una convicción, casi una profesión de fe. Es 1908 y seis años atrás el joven Cabrera participó en Los Juegos florales de Puebla organizados por los estudiantes del Colegio del Estado. Obtuvo la quinta mención honorífica por su poema "A unos ojos negros". Esa presentación en la sociedad literaria le

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, ORCID iD: 0000-0002-6031-0508, jc_blazquez@hotmail.com

permitirá establecer un contacto más cercano con poetas y escritores de la república. En la justa² también participó Victoriano Salado Álvarez quien había escrito y publicado, en 1899, *De mi cosecha*, libro en el que fustigaba a los decadentistas mexicanos, esa corriente literaria que amenazaba la serenidad de las buenas conciencias.

Ese año María Enriqueta, poeta nacida en Coatepec, Veracruz, en 1872, ve circular *Rumores de mi huerto*, libro que será reseñado por Rafael Cabrera en *Don Quijote*. Pero antes de comentar lo que el joven poeta escribió acerca del libro, y el porqué de esa recensión elogiosa, quizás sea necesario evocar lo ocurrido seis años antes: en 1902 se celebran dos justas literarias, la primera en la capital de la República y la segunda en la ciudad de Puebla. Los juegos florales —nombre de las justas— que se celebraron en la ciudad de México fueron organizados por los estudiantes de la Escuela Nacional de Jurisprudencia en el mes de mayo³; los del Colegio del Estado de Puebla estuvieron a cargo de estudiantes de Medicina y se realizaron en octubre. (Los Juegos Florales de Puebla 1902) En apariencia dos eventos independientes pero que representaban una disputa en el campo literario de país. Los estudiantes de provincia, de orientación castiza, conservadores, respondían a los estudiantes capitalinos, influenciados por el modernismo.

Mientras los escritores y poetas saldaban sus diferencias, María Enriqueta había publicado, en 1902, *Las consecuencias de un sueño: Poema en dos cantos*, en tipografía de "La Carpetas Maza" y Comp., pero será con *Rumores de mi huerto* —publicado por J. Ballescá y Cia., en 1908 y cuya presentación había escrito Victoriano Salado Álvarez—, que alcanzará un reconocimiento y un público mayores.

J. Ballescá y Cia. era una casa editorial que había sido fundada en 1870 en México por el barcelonés Santiago Ballescá Farró y su hijo. Entre los libros que había publicado, y en los que fundará su prestigio por lo cuidado y elegante de las ediciones, destacaban la monumental obra *México a través de los siglos*, de 1884; la obra colectiva *México y su evolución social*, de 1902; y en 1905-1906, *Juárez su obra y su tiempo*, el primero coordinado por Justo Sierra y el segundo escrito por él; de sus prensas también había salido *Historia del Pueblo Mejicano*, de Carlos Pereyra, reconocido historiador y esposo de María Enriqueta. Victoriano Salado Álvarez también había visto publicada, en 1902, una de sus obras por Ballescá y Cia.: *De Santa Anna a la Reforma. Memorias de un veterano*, el inicio de sus episodios mexicanos a la manera de Benito Pérez Galdós. Que *Rumores de mi huerto* fuese publicado

2 La lista de los temas y participantes es la siguiente: en "Poesía lírica" participaron Miguel Bolaños Cacho, Alfredo Fenochio, Alfonso Cravioto, Esther Fuentes, Rafael Cabrera, Alejandro Quijano y Federico Escobedo. En "Influencia moral y social de la lectura de novelas en la juventud": Victoriano Salado Álvarez, Rafael de Zayas Enríquez, Manuel H. San Juan, Octavio Guzmán. En "Importancia del feminismo en México": Leonardo S. Viramontes, Julio Poulat, Juan Palacios, Manuel M. Herrero. En "Valor estético de las obras de la escuela decadentista": Atenedoro Monroy, Victoriano Salado Álvarez, y Manuel Romero Ibáñez. Dos de los participantes, Rafael de Zayas Enríquez y Octavio Guzmán eran de origen veracruzano. El tema "Canto al trabajo" fue declarado desierto.

3 Los temas y participantes de esta justa son los siguientes: "Lírica": Abel Salazar, Enrique Fernández Granados, Amado Nervo, Eduardo Colín, Salvador Martínez Alomía, Severa Aróstegui, Ramón Adrián Villalba, Laura Méndez de Cuenca. En "Amor labor", segundo tema: Manuel de la Parra, Javier Santamaría, José F. Elizondo. En "Papel de la poesía en el periodo industrial": Victoriano Salado Álvarez, Ángel de Campo, Ricardo Gómez Robelo, Agustín Aragón. En "Causas de nuestra escasa producción literaria y maneras de evitarla": Leonardo S. Viramontes, Manuel Romero Ibáñez, Juan Sánchez Azcona, y Agustín Aragón. El tema "Canto a Morelos" fue declarado desierto. Las listas anteriores dan una idea de quiénes se alistaban en uno u otro campo o entendían la importancia de participar en ambos.

por esta casa editorial no era cosa menor. Justo Sierra era el subsecretario de Instrucción Pública; Salado Álvarez, además de secretario de la Embajada de México en Washington, era un conocido escritor que había participado en *La república literaria*, revista fundada por José López Portillo y Rojas en 1885. En las obras publicadas por la editorial había un tejido en el que se mezclaba los poderes político y literario, lo que no le resultaba desconocido a Rafael Cabrera.

LA FALLIDA REVISTA AZUL

El episodio es conocido. De ello se ha ocupado Fernando Curiel en su *Tarda necrofilia. Itinerario de la segunda Revista Azul*. Manuel Caballero consigue la autorización de Carlos Díaz Dufoo para lanzar la que pretendía ser la resurrección de la revista creada por Manuel Gutiérrez Nájera en 1894 y desaparecida dos años después debido a la muerte de su fundador. En su prospecto aparecido en 1907, Caballero la emprende contra el modernismo: "[...] el mal del modernismo no consiste en que sean sus sectarios una legión de imbéciles. Si tal fuera el caso, no habría necesidad de escribir ni una mala hoja de papel par (sic) combatirlos". (Curiel 1996). La publicación enfilará sus armas contra el llamado decadentismo (en la portada del número dos escribirán: "Nuestro programa: ¡Guerra al decadentismo! Restauremos el arte limpio y fuerte"). Algunos de quienes participan en esta publicación son Severa Aróstegui, Alfonso G. Alarcón, Manuel Bolaños Cacho, Rafael Cabrera, Eduardo Colín, Eduardo Gómez Haro, José López Portillo y Rojas, Laura Méndez de Cuenca, Victoriano Salado Álvarez, Luis Urbina, Atenedoro Monroy, de quien publicaban, por entregas, su ensayo sobre "Valor estético de las obras de la escuela decadentista" que había presentado en los juegos florales del Colegio del Estado de Puebla.

Rafael Cabrera saludará la aparición de la revista y afirmará:

Es verdad que el *decadentismo* ha cundido rápidamente en nuestra República, pero no es, ni puede por ningún título ser endémico; si en Francia nos explicamos lógicamente su aparición, como el fruto necesario y fatal del medio y de la raza, no así en México, que comienza a vivir, que tiene los vigos y la lozanía de la juventud; aquí entre nosotros es hijo de la imitación y de la "pose"; aquí entre nosotros no es ni puede ser *sincero*. (Curiel 1996)

La *Revista Azul* de Manuel Caballero publicará apenas seis números, del prospecto que salió el 7 de marzo al número seis del 12 de mayo de 1907. La "Protesta literaria" que el 7 de abril de ese año encabezaron, entre otros, Alfonso Reyes, Max y Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Cravioto, Abel C. Salazar, Luis Castillo Ledón, los llevaría a ceder la plaza a otra promoción literaria, los que fundarían el Ateneo de la Juventud. Luego de calificar a Manuel Caballero de "[...] anciano reportero, carente de toda autoridad y de todo prestigio" afirmaban ser "*modernistas, sí, pero en la amplia acepción de ese vocablo, esto es: constantes evolucionarios, enemigos del estancamiento, amantes de todo lo bello, viejo o nuevo, y en una palabra, hijos de nuestra época y nuestro siglo.*"⁴ (Luna 2000)

Derrotados en la capital, los poetas y ensayistas poblanos tramaron continuar el combate desde la trinchera de la provincia.

4 Cursivas en el original.

MARÍA ENRIQUETA EN *DON QUIJOTE*

El 1 de febrero de 1908, Rafael Cabrera y Alfonso G. Alarcón, ambos estudiantes avanzados de medicina, lanzan a la circulación, en Puebla, *Don Quijote. Revista mensual de arte*. En ese primer número, Cabrera escribe un texto en el que establece diferencias entre el campo y la ciudad; ésta es fuente de desventuras, aquella el retorno a la naturaleza, suerte de edén en el que *el tiempo no corre con prisa que lo hace en la urbe moderna*. La novela de Rubén M. Campos, *Claudio Oronoz*, publicada también por J. Ballescá en 1906, parecía darle argumentos. La ciudad capital —como aquel París de *Escenas de la vida bohemia* (1847-1849), de Henry Murger, o *La educación sentimental* (1869), de Flaubert— era a un tiempo escenario de nuevas sensaciones y de placeres desconocidos para el recién llegado de provincia. No parece exagerado afirmar que los habitantes de los estados vecinos temían y anhelaban a un tiempo ese espacio de perversión y placeres que los escritores decadentistas habían destacado en sus obras y a quienes les habían declarado la guerra un año antes.

Es en este clima que en agosto de ese 1908, en el número 7 de *Don Quijote*, Rafael Cabrera hace la reseña de *Rumores de mi huerto*. Acude al llamado que le hacen unos "ojos grandes y negros de una mujer que ha sentido sobre su frente el hálito misterioso de la inspiración". Mientras el prologuista de la obra, Victoriano Salado Álvarez, pondera las características de los versos ("[hay] poesía en la humilde florecilla del campo [...] en la orquídea rara y costosa [...] [se escuchan] las confidencias de un alma serena, tranquila y modesta") (Enriqueta 1908), Cabrera cede ante el soplo lírico de su estro y escucha, con mansedumbre, "los rumores de este huerto maravilloso" y señala:

Maria Enriqueta, es a mi juicio, entre todas las mujeres que en el momento actual escriben en el país, la única a la que puede darse con justicia el nombre de verdadera artista. Todas las demás cantan lacrimosamente sentimientos falsos o falseados en versos algunas veces pasaderos, pero casi siempre raquíticos y prosaicos. Caricaturizan los sentimientos, y en lugar de transmitir al que las lee, la emoción que sintieron al escribir, le despierta el buen humor amodorrado, a la manera de esos anteojos de risa que deforman las imágenes haciéndolas adquirir proporciones ridículas. (Cabrera 1908)

Inevitable preguntarse si Cabrera tenía en mente la antología hecha por José María Vigil, *Poetisas mexicanas siglos XVI, XVII, XVIII y XIX*, publicada en 1893, y si acaso se referiría a algunas de las mujeres de finales del XIX entre las que se encontraban, Laura Méndez de Cuenca o Rosa Carreto. En todo caso el fustigar a otras mujeres poetas y llamar a "tender cuanto antes un cordón sanitario, que detenga este mal inminente y peligroso" ("los sentimientos falsos [...] los versos [...] raquíticos") era una afirmación aventurada. Por el contrario, si algo caracteriza a los versos de María Enriqueta es que:

Nunca ha pretendido dar a su voz las varoniles inflexiones de los poetas que cantan las glorias y los infortunios de la Patria; es delicada y exquisita; tiene ese tacto especial que sólo los verdaderos artistas poseen, para tomar de otros lo que cuadra a su temperamento, pero pasándolo a través de su prisma y haciéndoselo suyo en lo absoluto; *sabe ver*, es decir, sabe presentar cada asunto de la manera que le es más apropiada; maneja el verso y sobre

todo el romance, con gran soltura y con suprema elegancia, y en cada composición suya, en cada estrofa, se adivina un alma que realmente y de una manera profunda ha sentido lo que canta; es muy culta y muy instruida, sin hacer alardes enfadosos de erudición; no obstante el aristocrático pudor con que vela frecuentemente sus pensamientos íntimos y doloridos, sugiere lo bastante para que podamos penetrar en su extraña y maravillosa vida interior, en la "casa de su pensamiento," en esa casa sombría en la que no deja entrar a nadie, y por cuyas ventanas sin embargo, suelen percibir los devotos que la rondan obstinadamente, sollozos desesperados y graves suspiros de inconformidad. (Cabrera 1908)

María Enriqueta colaborará en *Don Quijote* de 1908 a 1910 con 17 poemas (Sánchez 2022), entre ellos el de largo aliento titulado "La fuente del sauce", que aparecerá en *Poemas del campo*, publicado en Madrid en 1935.

Rumores de mi huerto, nos recuerda Ester Hernández Palacios, recibió reseñas laudatorias de "Ricardo Arenales, José López Portillo y Rojas, Genaro Estrada, Carlos González Peña porque:

Su talento no molesta la celosa sensibilidad del sexo opuesto: lejos de transgredir los moldes que se han destinado para la expresión literaria femenina, los reafirma y reproduce con excelencia. [...] La mayoría, antes que nada, alaba su calidad como mujer, su discreción, nobleza, modestia y sencillez, su decencia, su respeto a las normas sociales impuestas a su género [...] destacan su estilo generoso y sencillo, su dulzura, su sinceridad, su "femineidad" en suma. (Palacios 2017)

Más cercana al Romanticismo que a las corrientes literarias de fin de siglo XIX, *Rumores de mi huerto* resultaba un poemario que podría continuar el tono de los versos de poetas entrañables a los poblanos: Manuel M. Flores o Juan de Dios Peza. Representaban, acaso, la modestia y el recato de la provincia. Lo que valoraban en alto grado los directores de *Don Quijote*.

REFERENCIAS

- Cabrera, Rafael. «A propósito de "Rumores de mi huerto", de María Enriqueta.» *Don Quijote*, 1908: 2-4.
- Curiel, Fernando. *Tarda necrofilia. Itinerario de la Segunda Revista Azul*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- Enriqueta, María. *Rumores de mi huerto*. México: Basllesca y Cia., 1908.
- Los Juegos Florales de Puebla. Puebla: Talleres de la Imprenta Artística, 1902.
- Luna, Juan Hernández. *Conferencias del Ateneo de la Juventud*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.
- Palacios, Ester Hernández. *María Enriqueta Cmarillo y Roa de Pereyra, una antología general*. México: Fondo de Cultura Económica, fundación para las letras mexicanas, Universidad Nacional Autónoma de México, 2017.
- Sánchez, Guadalupe Prieto. *Arqueoantología de poemas de mujeres en Puebla. La Lira poblana y primera mitad del siglo XX*. Puebla: Instituto Municipal de Arte y Cultura, 2022.

GALERIA

SOBRE RAFAEL ALUNI Y UNA PLÁSTICA HOLODIMÉRGICA

About Rafael Aluni and a holodimeric plastic

Daniel Ramos García¹

RESUMEN

El texto que aquí se presenta es una entrevista al artista plástico mexicano Rafael Enrique Aluni Montes con la intención de conocer su obra que el denomina multidimensional y holodimérgica.

Palabras clave: artes plásticas, acuarela, multidimensionalidad, psicología

ABSTRACT

The text presented here is an interview with Mexican artist Rafael Enrique Aluni Montes, intended to explore his work, which he calls multidimensional and holodimeric.

Keywords: visual arts, watercolor, multidimensionality, psychology

Alberto Aluni, es un artista plástico mexicano, nacido en ciudad de México en 1961. Se dedica a las artes plásticas, en específico la acuarela y las técnicas mixtas. Su obra está influenciada por el ámbito multidimensional y holodimérgico, es decir, una perspectiva teórica que explora la conciencia humana a través de distintas dimensiones. A través de sus obras busca reflejar una búsqueda interna. A continuación, se presenta una entrevista para conocer al artista desde su voz.

SOBRE LA PROFESIÓN

Daniel Ramos: ¿Desde cuándo te interesaste por la pintura?

Rafael Aluni: Desde la secundaria comencé a sentir una fascinación por el mundo artístico. Inicialmente fue una exploración lúdica, motivada por la curiosidad y el deseo de expresar mis ideas, pero pronto se convirtió en un camino esencial en mi vida. Desde entonces, la pintura ha sido una constante compañera en mi desarrollo personal y profesional.

Daniel Ramos: En el ámbito artístico, ¿a qué te dedicas?

Rafael Aluni: Principalmente me dedico a la acuarela y a las técnicas mixtas, pues encuentro en ellas la flexibilidad y espontaneidad necesarias para reflejar mi búsqueda interna. También me apasiona profundamente la poesía, a través de la cual exploro otros aspectos del ser humano que com-

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Antropología Social, México, ORCID iD 0000-0002-8388-5646, daniel.ramos@correo.buap.mx

plementan mi obra visual. Ambas disciplinas se nutren mutuamente, creando una conversación artística constante.

Daniel Ramos: ¿Cuál ha sido tu formación general?

Rafael Aluni: Mi formación académica formal se centra en el área de la psicología, en la cual obtuve la licenciatura. Posteriormente, realicé una Maestría en Calidad de la Educación, así como una especialidad en Técnicas Psico-corporales. Considero que esta combinación interdisciplinaria me ha brindado una perspectiva única que se manifiesta claramente en mi obra artística.

Daniel Ramos: Actualmente, ¿te estás capacitando?

Rafael Aluni: Sí, constantemente estoy buscando nuevas vías de aprendizaje. Creo totalmente en la importancia de la formación continua y la actualización permanente. Actualmente, profundizo en la intersección entre la psicología transpersonal, el arte y diversas técnicas que permiten integrar más consciencia y presencia en mi práctica artística.

SOBRE TU TRABAJO

Daniel Ramos: ¿Qué es lo que buscas expresar en tus pinturas?

Rafael Aluni: En mis pinturas intento reflejar la profunda complejidad del ser humano en todas sus dimensiones: física, emocional, espiritual y existencial. Mi obra es una invitación a explorar la conciencia, la introspección y la interconexión que nos une a todos como seres humanos. Busco provocar en el espectador una reflexión interna, estimulando preguntas más que ofreciendo respuestas.

Daniel Ramos: ¿Qué es lo que consideras que te ha influido o formado para la realización de tus obras?

Rafael Aluni: He tenido la fortuna de conocer y aprender de muchos seres extraordinarios que han sido maestros en mi vida. No sólo artistas plásticos, sino también filósofos, psicólogos, escritores y guías espirituales. Cada uno de ellos ha dejado en mí una profunda huella que se manifiesta en mi búsqueda constante por integrar diversas visiones sobre el ser humano, la espiritualidad y el arte. Considero estas influencias como un valioso mosaico que enriquece mi expresión creativa.

Daniel Ramos: ¿Has realizado exposiciones? Nos puedes compartir tus experiencias

Rafael Aluni: Sí, he realizado varias exposiciones, tanto individuales como colectivas. De estas experiencias, lo que más valoro es observar cómo las personas interactúan con mis obras. Me interesa mucho que el espectador se detenga, observe con atención, reflexione y trate de profundizar en los significados subyacentes en cada obra. Para mí, la exposición no es sólo un acto estético, sino un diálogo profundo entre artista y observador, una comunicación silenciosa pero intensa.

Daniel Ramos: ¿Qué pintores han sido tus influencias?

Rafael Aluni: Son muchos los artistas que han influido significativamente en mi trayectoria. Entre ellos, destaco a Pablo Picasso y Salvador Dalí por su

capacidad revolucionaria para romper paradigmas visuales. Vasili Kandinsky y Antoni Tàpies me han inspirado por la potencia simbólica y espiritual de su trabajo. Asimismo, encuentro gran inspiración en artistas como Manuel Felguérez, Francisco Toledo y Gonzalo Fernández, quienes han enriquecido enormemente mi lenguaje visual y conceptual, animándome siempre a buscar nuevas formas de expresión.

Daniel Ramos: ¿Qué tipo de pintor/artista te consideras?

Rafael Aluni: Me defino como un artista multidimensional y holodimérgico. Esto significa que concibo mi obra como una síntesis creativa que emerge de diversas dimensiones y disciplinas. Holodimérgico implica integrar perspectivas diversas para generar un todo más amplio y profundo, donde convergen arte, ciencia, psicología y espiritualidad en un proceso creativo coherente y unificado.

Daniel Ramos: ¿Cómo definirías tu obra?

Rafael Aluni: Mi obra se define esencialmente como un puente entre la ciencia, la conciencia y el arte. Es un espacio donde convergen diversas visiones y campos de conocimiento, creando piezas que buscan resonar en múltiples niveles de comprensión. Cada obra es un intento por generar una reflexión profunda en el espectador, invitándolo a trascender las fronteras habituales del pensamiento y la percepción, y explorar nuevas formas perceptuales de experimentar la realidad.

Daniel Ramos: Algo más que quieras agregar

Rafael Aluni: Agradezco enormemente la oportunidad que me brindan de publicar una de mis obras en su valiosa revista. Para mí, es una magnífica plataforma para compartir mi visión artística con más personas y establecer diálogos fructíferos en torno a los temas que me apasionan. Estoy profundamente honrado por este espacio y espero sinceramente que mi trabajo genere interés, reflexión y una enriquecedora conversación entre sus lectores.

Daniel Ramos: Un agradecimiento especial a Estefano Robles Ávalos, por la gestión y facilidades de esta entrevista.

Correo electrónico del artista: ramaluni@gmail.com

OBRA GRÁFICA

Imagen 1. Flamenco Rojo



Autor: Rafael Aluni, Acuarela sobre papel, 14X21.5 cm, 2025.

Graffylia, Revista
de la Facultad de
Filosofía y Letras

Año 10 · Núm. XIX · julio - diciembre 2025

ISSN: 2954-503X

pp. 92 - 98

Sobre Rafael Aluni y una plástica holodimérgica

Imagen 2. Útero divino



Autor: Rafael Aluni, Acrílico sobre tela, 180X200 cm, 2023

Graffylia, Revista
de la Facultad de
Filosofía y Letras

Año 10 · Núm. XIX · julio - diciembre 2025

pp. 92 - 98

ISSN: 2954-503X

Imagen 3. Fiesta en San Cristóbal



Autor: Rafael Aluni, Acrílico sobre papel, 42X33cm, 2023.

RESEÑAS

171 CONCEPTOS QUE NOS LLEVAN A LA DENOMINACIÓN DE ORIGEN

OBRA GRÁFICO-
CONCEPTUAL;
RECOPIACIÓN,
INVESTIGACIÓN,
REDACCIÓN

Rosa María Reyes Merino¹

Gerardo Romero Castro²



En la obra gráfico-conceptual realizada por Mariana Vaquero, Jorge Ponce, Ernestina Torres y Gibran Freyre, presenta una obra desde una dualidad entre lo conceptual y lo gráfico, mostrando una sinergia para alcanzar el objetivo de trabajar los conceptos sobre la denominación de origen. Siguiendo con lo anterior, en cada una de sus páginas el estudio ofrece los elementos, características, atributos, así como, límites que lleva o contiene un producto para contraer la denominación de origen.

Sin embargo, se podría plantear la siguiente cuestión ¿qué importancia, además, de relevancia tendría la reflexión por la denominación que obtiene ciertos productos? Desde el estudio debemos de partir de dos elementos de importancia: el primero, que los lugares, productos, bebidas, ingredientes, al igual, que alimentos pueden obtener la denominación de origen. Pero, en un segundo elemento, para alcanzar dicha denominación deberán de ser diferentes, así como, inigualables —tal como, lo plantea la obra—, “[...] atributos, propiedades, ambientes, texturas, composiciones, rasgos, aspectos, cualidades, olores, sabores, aromas, estructura, en sí [...]” (p. 5). Entonces, volviendo a la pregunta todo aquello que obtiene la denominación de origen le otorga condiciones que lo identifican como único, logrando aumentar su valor económico y estimativo.

Entonces, para mostrar la amplia y diversa maneras que llevan a los productos, territorios, marcas... que se identifican con la denominación de

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Complejo Regional Sur. Preparatoria Tlacotepec de Benito Juárez. México. <https://orcid.org/0009-0000-0701-7815>. lupitareyesmel613@gmail.com

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Complejo Regional Sur. México. <https://orcid.org/0000-0002-4491-9698>. gerardo.romerocast@correo.buap.mx

171 Conceptos que nos llevan a la denominación de origen. Obra gráfico-conceptual.
recopilación, investigación, redacción

origen. Para ello, las autoras y los autores, se apoyan de elementos conceptuales que van explicando, además, de enriqueciendo conforme se le da lectura a la obra, sus páginas, contienen elementos gráficos e ilustrativos que hacen resaltar el contenido. Con ello, se muestra una relación íntima entre las fotografías con lo escrito (teórico) provocando una dinámicas enriquecedora, ya que, se va reflexionando conforme avanza el texto.

Pero ¿qué importancia tiene la denominación de origen? la denominación de origen no únicamente está enmarcada dentro de la parte comercial, sino, (también) se identifica con la historia de una región, geografía, vegetación, modos de preparación, modos de presentación, entre otras. Llevando a que la denominación de origen este cargada de simbolismos culturales desde lo local, nacional e internacional, con ello, para promover la generación de redes para el resguardo y protección, llevando a incorporar en los productos la diferenciación y el desarrollo. Entonces, una marca se fortalece con la denominación de origen, porque sus productos, es fuente de confianza, calidad y prestigio.

En resumen, los corporativos buscan estos atributos logrando exclusividad, reconocimiento de uso, de nombre, de región y de pertenencia. La denominación de origen, se articula en lo cotidiano de la organización, siendo el resultado de los productores fundamentales en el sistema agroalimentario, permitiendo mejoras en la capacidad productiva y financiera. Se define como la zona geográfica o área de procedencia en el que se desarrolla su identidad bajo tres bloques: *tradición, herencia, saber-hacer*.

Los autores plasman una guía extraordinaria de 171 conceptos con definiciones y excelentes explicaciones coherentes para poder adentrarse en el tema.

REFERENCIAS

Vaquero, M., M. (2021). *171 Conceptos que nos llevan a la denominación de origen obra gráfico-conceptual; recopilación, investigación, redacción*. Incunabula.

DE CÓMO FICCIONAR HISTORIAS

José Carlos Blázquez Espinosa¹



Antología de cuento histórico revela, en su título, la materia prima que lo compone: son cuentos, ficción; cuentos ubicados en una temporalidad ya pasada, histórica, que va de la Colonia al siglo XX. Qué es lo que lo hace especial este libro. En primer término, que es un producto añejado, fruto de doce años de trabajo empecinado en maridar la historia y la literatura. Una actividad cotidiana que seguramente ha tenido sinsabores, pero, a la larga, ha dado sus frutos. Esa relación: Historia y Literatura, como lo descubrieron sus noveles autores, es entrañable. La *Antología de cuento histórico* es un libro compilado por una historiadora y sus hacedores son todos ellos estudiantes de historia, lo que no deja de ser interesante, habida cuenta de que ambos oficios —escribir historia y escribir ficción— parecerían transitar por caminos diferentes. El cruce de ambos resulta aquí provocador e interesante.

Acostumbrados a que un libro se divide en capítulos, éste va a contracorriente. No cree en la rigidez académica sino en el carácter lúdico que la lectura y la escritura puede provocar en el lector o en el prosista. Todo lector de poesía —escribió José Emilio Pacheco— es un aprendiz de poeta. Podríamos retomar la afirmación y decir que todo lector de cuentos en un cuentista en potencia, lo mismo podemos expresar de aquel que fatiga sus ojos leyendo novelas. Todo para señalar, en términos coloquiales, que "el con lobos anda a aullar aprende", y éste es un aprendizaje maravilloso por todo lo que implica.

La *Antología de cuento histórico* se divide en años: "Año viejo", "del caldo",

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, ORCID iD: 0000-0002-6031-0508, jc_blazquez@hotmail.com

"pasado", "en curso", "cruzado", "bucólico", "pesado", "bélico", "fantástico", y "Año soñado". Diez años adjetivados, salvando las distancias, a la manera en que Borges cita cierta enciclopedia china en la que los animales se clasifican de un modo inverosímil para los occidentales. Es Una década en la que conviven 28 relatos que, como su nombre lo dice, son cuentos que, inspirados en algún evento histórico los más, aspiran a la verosimilitud y no a la verdad histórica.

Marcel Schwob apuntó en *Vidas imaginarias* (1896) que "La ciencia histórica nos deja en la incertidumbre de los individuos. Nos revela nada más los puntos por los que estuvieron unidos a las acciones generales"; es decir, el individuo se pierde en el desarrollo de los acontecimientos, en el fragor de la batalla, en la tragedia que asola a una población y sume a la persona en el anonimato. "El arte, añadirá, está en oposición con las ideas generales, no describe sino lo individual, no desea sino lo único". Añade que "El sentimiento de lo individual se ha desarrollado más en los tiempos modernos". De alguna manera, los cuentistas reunidos en esta *Antología* describen al individuo, nos cuentan lo que les caracterizó, sus particularidades, su unicidad en el tiempo que les tocó vivir y cómo respondieron a esa realidad.

II

En cada uno de los años encontramos relatos que, obra colectiva, polifónica, ponen de manifiesto las preocupaciones y reflexiones que el pasado provoca en sus autores; ya sea a partir de un evento histórico de gran alcance, o una noticia perdida en la página de algún diario. Los relatos, sin embargo, no se quedan en el mero registro, lo trascienden. Y lo trascienden a partir del trabajo creativo de sus autores. Ese es, sin duda, uno de los aciertos de este trabajo. Los autores descubren que, más allá de la mera comunicación del hallazgo del suceso histórico, se le puede recrear. El evento histórico puede enmarcarse en una temporalidad, en un territorio, en la fría estadística de los protagonistas participantes, en los nombres relevantes: los héroes, los dirigentes, los mártires. Pero el día a día de los individuos que no tienen historia —porque no tienen voz— no aparece registrado. Contra ello se pronuncian los autores de la *Antología*. Ponen en primer término a los protagonistas en lo individual.

Y ello no es casual. Un evento ocurrido en el pasado puede resultar por sí mismo relevante. Ricoeur señala, palabras más, palabras menos, que en el tiempo histórico se convierte en tiempo humano cuando se recurre a la narración. Y cuando advertimos las alegrías, las esperanzas, los sinsabores, las tragedias que les ocurren a los individuos, no podemos permanecer incólumes. Una elemental empatía amanece en nosotros y borra la indiferencia, hace que nazca la indignación. La narración surte efecto.

III

Escribe Fernando Flores Alvarado en el prólogo a propósito de cómo se cocinaron estos cuentos:

Los elaboraban con recuerdos, con ideas y con sentimientos. Grandes, pequeños, lineales o redonditos. Los juntaban en grandes peroles humeantes y los removían pacientemente, mientras les iban agregando letras. Porque no existen seres más fascinantes ni arriesgados que las letras. Cada una

tiene su propio sonido y carácter. Se van poniendo de acuerdo para juntarse en palabras con las que se puede escribir un montón de párrafos de distinta índole y con intención diferente.

[...]

la Historia está hecha de historias; que las frases fulminantes y los componentes inesperados son los que hacen apasionante un cuento; que los párrafos nunca son incorrectos sino solamente perfectibles, y que los cuentos llegan a grandes alturas si son escritos con la suficiente dedicación y el afecto necesario.

Dirá la compiladora, Paulina Latapí, con un amor de suegra, que son Cuentazos.

IV

Escribirá Paulina Latapí: "lo disciplinario *per se* los desmotiva y les impide mejorar. El gozo y el conocimiento histórico y literario han de preceder al disciplinario". En efecto, muchas veces, las más, lo obligatorio parece amedrentar. ¿Cómo es que no logramos despertar en nuestros alumnos ese interés por lo histórico, por lo literario? ¿Cómo transmitir esa pasión, ese gozo que el conocimiento, la lectura y la escritura pueden suscitar? Quizás tenga que ver con la manera en cómo asumimos nuestro trabajo los encargados de emular a Sócrates.

La escritura. Nuestra lengua consta de cinco vocales y veintitantos consonantes. Con ese número limitado de grafías podemos formar nuestras palabras, miles de palabras; expresar con oraciones todo cuanto deseamos: nuestras filias y fobias, nuestros miedos y esperanzas. Podemos inventar una *realidad literaria* que no por ser invención es menos real que la *realidad real*. Antes de que estas mujeres y hombres jóvenes tomasen la pluma, o teclearan en su ordenador, sus relatos no existían. Ahora están ahí y no podemos permanecer indiferentes ante ellos. Nos convocan, nos interpelan. Despiertan en nosotros sentimientos que obligan, de alguna manera, a la reflexión. Borges, uno de sus ancestros, lo mostrará de manera magistral en *El Aleph*, ese cuento que toma su nombre de la primera letra del alfabeto hebreo. El Aleph es el infinito, una esfera en la que la realidad se ve simultáneamente pero que sólo se puede expresar de manera sucesiva: encadenando letras y encadenando palabras hasta que éstas cobran un sentido o dibujan una imagen en nuestro pensamiento; es decir, a partir de la escritura. El oficio que estos jóvenes han elegido, o quienes han sido elegidos por este oficio para que sean sus ejecutantes.

La lectura en voz alta. En algún momento los oficiantes de la *Antología* recurrieron a ella, la sintieron necesaria. Las palabras escritas debían tomar la fugaz corporeidad de la voz evanescente. Apenas pronunciadas, desaparecían, se convertían en un eco que, sin embargo, habían creado una imagen que temblaba en el espejo de agua de la conciencia. Como el texto está ahí, no parece necesario memorizarlo. Podemos volver cuantas veces queramos o cuantas veces sea necesario. Atadas las palabras a la blancura de la hoja permanecen dormidas hasta que nuestra voz las despierta, las convoca. Es entonces cuando sucede el milagro. Nos congregan y, a veces por turnos, les insuflamos el aliento que les da vida. La historia y la literatura, esas hermanas que se mecieron en la misma cuna, congregan a la tribu. Estos y estas oficiantes, con sus palabras, nos han congregado. Enhorabuena a los jóvenes

talentos que han despertado, enhorabuena a la antologadora que ha visto el fruto de su dilatado y hermoso esfuerzo.

REFERENCIA

Latapi, P. (Cooomp.) (2023). *Antología de cuento histórico*. Fondo Editorial y Universidad Autónoma de Querétaro.

SOBRE LA EXISTENCIA DE LOS OBJETOS DIGITALES DE YUK HUI

Alejandro Tovar¹



Yuk Hui es ingeniero informático y filósofo por las universidades de Hong Kong y Goldsmith. Su formación en filosofía se centra en el estudio de la filosofía occidental y oriental con enfoque en filosofía de la tecnología. Ha escrito varios libros concernientes a la reflexión filosófica sobre la técnica y afines, tales como *Fragmentar el futuro* (2020), *La pregunta por la técnica en China* (2024) y *Arte y cosmotécnica* (2025). *Sobre la existencia de los objetos digitales* es el primer libro publicado por Yuk Hui en 2016 pero traducido al español hasta 2023 por la editorial argentina Caja Negra.

Esta reseña pretende dar una panorámica general acerca del contenido de la obra y su importancia dentro de los estudios actuales sobre filosofía de la información, fenomenología de la tecnología y la llamada *object oriented ontology*. Debido a la novedad del texto para el público hispanohablante y las temáticas específicas que trata, es necesario un escrito que dé orientación hacia los posibles lectores que estén interesados en dichos temas, pues Yuk Hui se ha posicionado como uno de los grandes pensadores de la tecnología de nuestro tiempo.

El texto se presenta a sí mismo como una amplia reflexión interdisciplinaria entre filosofía, informática y teoría de la información. El prólogo, escrito por el filósofo francés y maestro de Yuk Hui, Bernard Stiegler, inserta el texto en la discusión fenomenológica sobre la tecnología y la relación de los seres humanos con esta. Sin embargo, Hui no solamente toma como única referen-

¹ Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, ORCID ID: 0009-0001-6023-949X. alejandrotovar@unam.edu

cia a Stiegler para la redacción del texto, sino que sus influencias son varias, entre las que se encuentran filósofos modernos tales como Hume y Kant, Husserl y Heidegger o incluso más contemporáneos como Floridi y Frege.

Hui comienza por afirmar que la filosofía se ha centrado en el estudio de los objetos naturales, mas no de los objetos técnicos (en su mayoría) y mucho menos de los objetos digitales. La ingeniería se queda corta al tratar de definir los objetos digitales reduciéndolos únicamente a descripciones y aplicaciones empíricas que poco dicen con relación a la experiencia humana de lo digital.

Es por esto que la metodología y la estructura de Hui se basará en tres capítulos principales para el desenvolvimiento del texto; la primera siendo una recapitulación de la manera en la que se han concebido los objetos naturales, la segunda de los objetos técnicos y la tercera como una posible descripción y entablamiento de una filosofía de los objetos digitales.

A pesar de que el texto sea en sí una búsqueda de la definición de un objeto digital de manera fenomenológica y ontológica, la definición formal de Hui de este concepto es la siguiente: un objeto digital es todo aquel objeto conformado por datos, metadatos y redes de información. Así, Hui considera que hay tres maneras de enfoque en los estudios de los objetos, a saber: 1) de los objetos naturales, cuyo estudio está enfrascado en la fenomenología y la ontología tradicional, 2) de los objetos técnicos, cuyo campo se centra en el estudio fenomenológico del objeto y medio y, 3) de los objetos digitales, cuya línea aparecería como apertura para una *filosofía de los objetos digitales*.

Ahora bien, como parte de la introducción al texto el autor menciona que, desde el comienzo de la historia de la filosofía occidental en Grecia, la reflexión acerca de la *techné* estaba ya en cabida y, con ella, la reflexión del tipo de objetos que se consideraban dentro de lo que llamamos *técnico*. La modernidad trajo con la revolución industrial la llegada del desarrollo de nuevas tecnologías, más la especulación filosófica acerca de la nueva maquinaria tecnológica y el desenvolvimiento de estas con la percepción y la vida de los seres humanos quedó relegada para el espectro de pensamiento de los filósofos. Hui menciona que los grandes filósofos del idealismo alemán jamás se preocuparon por la reflexión acerca de los objetos técnicos; Kant embebido por la construcción arquitectónica de la razón pura, Schelling en el pensamiento teleológico de la naturaleza, Fichte con la llamada intuición intelectual. Mantener la supuesta pureza del pensamiento filosófico como ontología de lo natural estuvo en boga durante no solamente este periodo de la filosofía occidental, sino desde sus comienzos griegos.

Hui analizará las propuestas de los filósofos de los tres periodos mencionados como partes del texto para recabar postulados que puedan ser de utilidad en su investigación, por ejemplo, la teoría de las relaciones de Gaston Bachelard que Hui utilizará para cambiar el postulado ontológico tradicional; ya no sería la *esencia*, sino las *relaciones*. No es unilateral, es bilateral, trilateral, etc. Hui deja de lado un postulado clásico monista e introduce el concepto de relación como una base fundamental para la nueva filosofía de los objetos digitales.

Paralelo al análisis de los tres periodos dichos, un nuevo método es utilizado, a saber, el de *orden de magnitudes*. Hui, siguiendo a Bachelard y a Simondon –quienes habían ya desarrollado este método–, propone que en un orden de magnitud el conocimiento y la experiencia que se tiene son de

manera relativa y sin pretensión totalitaria; un orden de magnitud designa una aproximación o una incertidumbre, determina con qué tipo de objetos de análisis se refiere el observador a lo observado. Este método responde de manera concisa a una teoría de las relaciones como sustituto de la teoría de la esencia. Hui ocupará un método de orden de magnitud que se enfocará en el *resultado*, no tanto en la comparación entre ellos. El ejemplo claro es el de Kant y las antinomias en la KrV, donde cada una de las proposiciones responde a órdenes de magnitud distintos pero que acaban cediendo entre sí en una resolución.

Teniendo esto claro, la principal resolución de órdenes de magnitud a la que se refiere Hui y que conforma una de las tesis principales del texto, es el concepto de *ontogénesis*; retrotrayéndose a su formación como ingeniero informático, llamará *ontologías* (en minúscula) para referirse a los sistemas informáticos y *Ontologías* (con mayúscula) para referirse al estudio formal filosófico.

La llamada ontogénesis es el resultado del enfrentamiento entre ontologías y Ontología, donde en la base de las primeras se encuentran las bases de datos y las órdenes de estos de manera puramente informática; en la segunda, las relaciones de los objetos conformados por los datos informáticos con el desarrollo de la vida de los seres humanos.

En resumen, Hui propone el concepto de ontogénesis como un nuevo concepto filosófico con bases en la informática para cimentar el desarrollo de una posible nueva corriente de investigación filosófica. La intención de Hui con el texto es abrir una nueva línea de investigación conformada por distintos órdenes de magnitud, como bien hace él en el mismo texto. El texto de Yuk Hui no está intencionado para el público no familiarizado con la filosofía de la información y de la tecnología, ni corrientes de pensamiento afines como la object oriented ontology o la teoría de la informática; el texto de Yuk Hui suele ser de difícil lectura por la misma complejidad de los temas y la escritura del autor, siendo este ingeniero de formación fenomenológico-heideggeriana.

Para concluir, el texto de Yuk Hui no pretende ser un sistema filosófico cerrado, pues aún su propia naturaleza le dificultaría esto en exceso y, recordando al *rizoma* de Giles Deleuze y Félix Guattari, la investigación promueve e incentiva a acercarse a los objetos digitales desde los más dispares órdenes de magnitud.

REFERENCIA

Hui, Yuk. (2023). *Sobre la existencia de los objetos digitales*. Buenos Aires: Caja Negra.

CONVOCATORIA

La Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

CONVOCA

A investigadores del Área de Humanidades y/o Ciencias Sociales de cualquier nacionalidad a participar con trabajos originales de investigación, traducción o ensayos de tema libre y reseñas escritas en idioma español e inglés para ser publicados en el número 20 de *Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, correspondiente al primer semestre de 2026.

SOBRE LAS CONTRIBUCIONES

La revista publica preferentemente los siguientes tipos de contribuciones:

1. Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación.
2. Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. Artículo de revisión. Documento donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
4. Reseñas. Además, la revista publica en cada número reseñas bibliográficas y de eventos académicos (coloquios, congresos, ponencias, talleres, etcétera).

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

1. La extensión de los artículos de investigación, reflexión o revisión será de un mínimo de 10 cuartillas tamaño carta y un máximo de 15; en el caso de las reseñas, será de un mínimo de dos y un máximo de tres cuartillas. Las colaboraciones deberán estar escritas a espacio sencillo con tipografía Times New Roman o Arial de 12 puntos, los márgenes serán de 2.5 cm. La entrega se hará en formato .doc, .docx o procesador de textos compatible a estos, añadiendo el documento en formato .pdf.
2. Se deberán adjuntar los archivos .jpg a 300 DPI de resolución y no mayor a 5 MB de imágenes de figuras, tablas, mapas, etcétera, numerados por orden de prelación, así como portada del libro, revista o cartel del evento reseñado.
3. La publicación de las contribuciones dependerá del dictamen doble ciego al que serán sometidas.

Graffylia, Revista
de la Facultad de
Filosofía y Letras

Año 9 · Núm. XVIII · enero - junio 2025

ISSN: 2954-503X · pp. 109 - 114

4. La colaboración deberá incluir, en un archivo adjunto, una breve ficha curricular de quien o quienes sustenten la autoría, así como su adscripción institucional, país, ORCID iD y correo electrónico. Aquellos textos que no cumplan con los criterios señalados no serán enviados a dictaminar hasta que sean corregidos por los autores.

5. Los trabajos deberán ser inéditos y no estar sujetos, simultáneamente, para su aprobación en otras publicaciones.

6. Deberán enviarse a graffylia.ffyl@correo.buap.mx

CRITERIOS GENERALES

Respecto de estilo, se recomienda:

- No abusar de los extranjerismos, pero usarlos cuando aporten claridad. Es más claro router que encaminador, pero es excesivo hyperlinks por hipervínculos.
- Escribir de manera directa, clara, sin adornos. Ser impersonal. Evitar la reiteración de los temas y la redundancia.
- Resaltar las diferencias solo cuando sea relevante.
- La inclusión de condiciones como raza, credo, género, orientación sexual, no debería ser gratuita.

Todos los artículos deben tener una estructura con dos partes: presentación y cuerpo del texto. A continuación se señalan las pautas a seguir.

PRESENTACIÓN

Se trata de los datos de identificación del artículo y su autor/a o autor/es. Debe contener:

- Título del artículo. En español e inglés, con un máximo de 12 palabras en cada idioma.
- Datos de autor/a o autores. Nombre completo, iniciales del máximo grado académico obtenido, correo electrónico, número de ORCID iD y filiación institucional de cada autor (institución u organización, entidad, ciudad, país).
- Financiamiento. Si es aplicable, un párrafo con información básica del proyecto que da origen al artículo, incluyendo la entidad a cargo y sus fuentes de financiamiento.
- Resumen (abstract). Resumen analítico del artículo, escrito en español e inglés, con 100 palabras en cada idioma, máximo.
- Palabras Clave (keywords). Entre tres y cinco palabras, en español e inglés. La pregunta clave para su selección es ¿Qué palabras usaría alguien que quisiera encontrar un artículo como este en un buscador?
- Datos del autor. 1) Institución de adscripción (de primer a tercer nivel, es decir, Universidad o Instituto; Facultad o Departamento; Colegio o Programa). 2) País de residencia. 3) ORCID ID. 4) Correo electrónico.

CUERPO DEL TEXTO

Aunque cambia dependiendo del tipo y contenido de cada artículo, en general, su estructura incluye:

- Introducción. El problema o la reflexión que motiva la investigación y su relevancia. El objetivo o hipótesis que orienta la investigación. Una breve descripción del método.
- Métodos y materiales. La aproximación conceptual, el cómo de la investigación, los procedimientos, el diseño e implementación de la investigación.
- Resultados. Los principales hallazgos de la investigación. El soporte de las conclusiones y el futuro trabajo previsto.
- Discusión y conclusiones. La interpretación e implicaciones de los hallazgos, tanto frente a los objetivos trazados —o la hipótesis formulada—, como en términos de futuros trabajos (o aproximaciones al problema) y nuevos retos.
- Referencias bibliográficas. La relación de todas las fuentes utilizadas, preparada con los criterios del estilo APA 7.ª edición (2020).

COMPLEMENTOS AL TEXTO

- Todas las tablas deben estar numeradas de forma consecutiva y ser citadas en el texto previamente. Igual debe ocurrir con las figuras, los videos y las ecuaciones, cada una con su propio consecutivo.
- Todas las tablas, figuras y videos deben llevar título y, cuando no corresponda a elaboración propia, su fuente.
- En el caso de las imágenes, los autores, al incluirlas, certifican que no tiene restricciones de publicación.
- Las tablas, figuras y ecuaciones incluidas en el texto deben enviarse en archivos electrónicos separados, en formatos compatibles con MS Office.
- Las imágenes deben enviarse en formato jpg o png, con mínimo 300 DPI y 12 cm. x 15 cm.
- Los videos deben cargarse en YouTube e incorporar el vínculo en el texto.

CON RESPECTO A LA CITACIÓN

La presentación de un trabajo escrito con el estilo de las Normas APA, tiene un formato especial que puede consultarse en <https://normas-apa.org/etiqueta/normas-apa-2020/>. A continuación se describe de forma resumida.

LIBROS

- Ya no es necesario informar la ciudad de la editorial
- Libro impreso: Apellido, N. (año). Título del trabajo. Editorial.
- Libro en línea: Apellido, N. y Apellido, N. (año). Título del libro. Editorial.
- DOI o URL
- Libro con editor: Apellido, N. (Ed.). (año). Título del trabajo. Editorial.
- Capítulo de un libro con editor o enciclopedias: Apellido Autor, N. N. (año). Título del capítulo o entrada en N. Apellido Editor (Ed.), Título del libro (xx ed., Vol. xx, pp. xxx-xxx). Editorial.
- N° de edición o Volumen: Apellido Autor, N. N. (1994). Título del trabajo. (3a ed., Vol. 4). Editorial.
- Libro completo con DOI: Apellidos, A. A. (Año). Título. doi: xx.xxxxxxxx
- Capítulo de libro: Apellido, A. y Apellido, B. (año). Título del capítulo. En N. Apellido (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Editorial.

- Apellido, A. y Apellido, B. (año). Título del capítulo. En N. Apellido y B. Apellido (Eds.), Título del libro (pp. xx-xx). Editorial. <http://www.url.com>
- Apellido, A. y Apellido, B. (año). Título del capítulo. En N. Apellido (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Editorial. <https://doi.org/xxxxxxx>
- Trabajo de consulta sin autoría: Título del capítulo o entrada. (Año). En Editor (Ed.).
- Título del trabajo de consulta sin autoría. Título del capítulo o entrada. (Año). En A. Editor (Ed.). Título del trabajo de consulta (xx ed., Vol. xx, xx. xxx-xxx). Editorial.
- Conferencias: Autor, (Fecha). Título (describir el tipo de conferencia entre corchetes [Conferencia principal]). Fuente.
- Simposio: Apellido Autor, (Fecha). Nombre del simposio. Moderador (Ed.), Título de la conferencia.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

- Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. Título de la Revista, Volumen(número de la revista), número de página inicio – número de página fin.
- Artículo de revista electrónica con DOI: Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. Título de la Revista, Volumen(número de la revista), número de página inicio – número de página fin. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>
- Artículo de revista electrónica sin DOI (con URL): Autor, A. A., Autor, B. B. & Autor, C. C. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, vol.(#), xx- xx doi: xx-xxxxxxx
- Artículo de periódico impreso: Apellido, N. (fecha de publicación del artículo). Titular del artículo en el periódico. Nombre del periódico en cursiva.
- Artículo de periódico en línea: Apellido, N. (fecha del periódico). Titular del artículo en el periódico. Nombre del periódico en cursiva. <https://www.direccion.de/recuperacion-para-el-lector/>

PUBLICACIONES ELECTRÓNICAS

- Base de datos: Autor, A. A. (año). Título del artículo. Título de Revista, vol. (#), xx-xx. <http://www.xxxxxxx>
- Internet: Autor, A. A. (año). Título del artículo. [// xxxxxxx.com](http://xxxxxxx.com)
- Blog: Autor, A. A. (día, mes y año). Título del mensaje [Mensaje en un blog]. <http://www.xxxxxxx.com>
- Páginas web con contenido estático: Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). Título de la página web. Nombre de la página. <https://url.com>
- Páginas web con actualizaciones frecuentes: Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). Título de la página web. Nombre de la página. Recuperado el día mes año de <https://url.com>
- Formato especial adentro de una página web: Apellido, A. (03 de agosto de 2020). Título del archivo [Archivo Excel]. Nombre de la página. <https://url.com>

TESIS O DISERTACIONES

- Tesis en bases de datos: Autor, A. A. (Año de publicación). Título de la tesis doctoral o tesis de maestría (Tesis doctoral o tesis de maestría). Nombre de la base de datos. (Acceso o Solicitud No.)
- Tesis en bases de datos digitales: Apellido, N. (año). Título de la tesis [Tesis de maestría, Nombre de la institución que otorgó el título]. URL del archivo de la universidad o website personal.
- Tesis inédita: Autor, A. A. (año de publicación). Título de la tesis doctoral o tesis de maestría [Tesis doctoral o tesis de maestría no publicada]. Nombre de la institución, Lugar.
- Tesis de Internet: Autor, A. A. (año de publicación). Título de la tesis doctoral o tesis de maestría [Tesis doctoral o tesis de maestría no publicada]. Nombre de la institución, Lugar.

MEDIOS AUDIOVISUALES

- Película: Nombre del director, (Director). (Año). Título de la película [película]. Productora.
- Podcast: Productor, A. A. (Año de inicio-hasta el año en que ha finalizado).
- Título de la grabación [Podcast]. Fuente. //www.xxxx
- Videos: Apellido, A. A. (Productor), & Apellido, A. A. (Director). (Año).
- Título. [Película cinematográfica]. País de origen: Estudio.
- Videos en YouTube: Nombre del autor. [Nombre de usuario en YouTube] (fecha). Título del video [Video]. YouTube. <http://youtube.com/url-del-video>
- Páginas web: Apellido, A. A. (Año). Título página web. www.ejemplo.co