

MUJER ANDINA



Universidad
Andina
del Cusco

Revista Científica Arbitrada de la
Universidad Andina del Cusco





MUJER ANDINA

Revista Científica Arbitrada de la
Universidad Andina del Cusco

Mujer Andina. Revista Científica Arbitrada de la Universidad Andina del Cusco.

Vol. 2-2 (Enero-Junio 2024)

© Universidad Andina del Cusco

Urb. Ingeniería Larapa Grande A-7, San Jerónimo, Cusco, Perú.

Depósito Legal N° 2023-01999

ISSN: 2961-2241 (Impresa)

ISSN: 2961-2780 (En línea)

Impreso en julio del 2024 por:

Universidad Andina del Cusco

Urb. Ingeniería Larapa Grande A-7, San Jerónimo, Cusco, Perú.

Tiraje: 100

Autoridades académicas universitarias

Dra. Lic. Di-Yanira Bravo Gonzales. Rectora

Dr. Ing. Luis Amadeo Mendoza Quispe. Vicerrector Académico.

Dr. Lic. Fortunato Endara Mamani. Vicerrector Administrativo.

Dr. Cd. Juan Carlos Valencia Martínez. Vicerrector de Investigación

Equipo editorial

Directora

Di Yanira Bravo Gonzales, Universidad Andina del Cusco. <https://orcid.org/0000-0001-7441-8408>

Editores Ejecutivos

Edgard Fernando Pacheco Luza. Universidad Andina del Cusco. <https://orcid.org/0000-0003-0133-0573>

Consejo editorial

Juan Carlos Valencia Martínez. Universidad Andina del Cusco. <https://orcid.org/0000-0002-6266-027X>

Crayla Alfaro Auca. Universidad Andina del Cusco. <https://orcid.org/0000-0001-6741-4169>

Gareth Del Castillo. Universidad Andina del Cusco. <https://orcid.org/0000-0001-8108-3802>

Jessica Müller Pérez. Universidad Autónoma de Tamaulipas (MÉXICO). <https://orcid.org/0000-0002-3212-9357>

Ángel Acevedo Duque. Universidad Autónoma de Chile (CHILE). <https://orcid.org/0000-0002-8774-3282>

Wileidys Artigas, High Rate Consulting, USA. <https://orcid.org/0000-0001-6169-5297>

Wendolin Suárez-Amaya, Universidad Tecnológica Metropolitana UTEM, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-3825-5781>

Morela Pereira Burgos, Universidad del Zulia, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0003-4331-1530>

Betty de la Hoz, INDECSAR, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-5800-9775>

María Elena Torrens, Editora independiente, USA. <https://orcid.org/0000-0003-3989-9765>

Benjamín Barón-Velandia, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-4968-6336>

Eurico Wongo Gungula, Universidade Óscar Ribas, Angola. <https://orcid.org/0000-0002-5685-1328>

Índice

- I Presentación de la edición
Pilar Valenzuela-Rettig

Artículos de investigación

- 99 Gestión cultural de los centros locales de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela
Rocío Zairete Azuaje Contreras
- 113 Adela Cortina y Victoria Camps ¿cómo construir espacios socioeducativos y éticos para el ejercicio de la ciudadanía global?
Jesús Alfredo Morales Carrero
- 127 Cuerpo y Tiempo Libre: Una mirada a través de las prácticas y discursos de estudiantes de Educación Física en clave de Género
Stephanie Hermida Acosta
- 143 Violencia y juventudes en México. Reflexiones en torno al caso sinaloense
Juan Antonio Fernández Velázquez, María del Rosario Romero Castro
- 165 Lo intercultural y la integración en la educación
Francisco A. Romero Leyva, Juan José García Pérez
- 179 Female Education and Employment in Nigeria
Yetunde Oladokun, Olubunmi Alawode
- 195 La educación intercultural y los movimientos de mujeres indígenas en política: Una revisión de la literatura Latinoamericana
Myriam Patricia Jara Peña

Presentación de la Edición

Dra. Pilar Valenzuela-Rettig

Académica Investigadora de la Universidad
Autónoma de Chile
<https://orcid.org/0000-0001-5494-3846>
pilar.valenzuela@uautonoma.cl

Estimadas y estimados colegas:

Es para mí un honor y un privilegio darles la bienvenida a este número especial de nuestra revista académica *Mujer Andina*, dedicado a la interculturalidad, educación y mujer. En un mundo cada vez más globalizado y diverso, la interculturalidad emerge como un campo de estudio esencial que nos invita a reflexionar, comprender y actuar en favor de una convivencia más armónica y enriquecedora, frente a los desafíos globales que requieren de un entendimiento profundo y respetuoso de la diversidad.

La interseccionalidad entre interculturalidad, educación y mujer es fundamental para la creación de sociedades inclusivas y equitativas. La educación intercultural no solo enriquece el aprendizaje y promueve el respeto por la diversidad, sino que también empodera a las mujeres, ofreciéndoles mayores oportunidades para su desarrollo personal y profesional. A través de la implementación de políticas y prácticas educativas que integren estas miradas, podremos avanzar hacia un mundo donde todas las personas puedan alcanzar su máximo potencial.

Contamos con siete contribuciones en este número, abarcando diversas aristas de problemáticas asociadas a interculturalidad, educación y mujer. En el primer artículo, "Gestión cultural de los Centros Locales de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela", Rocío Zairete Azuaje Contreras presenta un estudio descriptivo sobre cómo es la implementación de la gestión

cultural en estos centros, identificando patrones de planificación, organización y control, junto a condiciones acompañantes significativas: la necesidad de formación gerencial para gestores culturales, la importancia del apoyo de autoridades y de establecer una conexión significativa con estudiantes. Luego, Jesús Alfredo Morales Carrero, autor de la segunda contribución “¿Cómo construir espacios socioeducativos y éticos para el ejercicio de la Ciudadanía Global?”, presenta un ensayo que revisa los aportes de Adela Cortina y Victoria Camps para proponer una integración de valores universales y principios éticos en la educación ciudadana. Se enfatiza la importancia de la libertad, igualdad, respeto activo, solidaridad y diálogo en la construcción de espacios educativos que fomenten la convivencia responsable y la dignificación del ser humano.

Desde la mirada valórica de estas autoras estudiadas por Morales, pasamos al trabajo de Stephanie Hermida Acosta, “Cuerpo y tiempo libre: una mirada a través de las prácticas y discursos de estudiantes de Educación Física en clave de género”, donde analiza las experiencias y discursos de estudiantes de Educación Física en Montevideo, Uruguay, en relación con el género y la sexualidad a partir de entrevistas semiestructuradas y metodologías cualitativas, explorando las construcciones históricas del cuerpo, junto a las oportunidades y tensiones en las prácticas corporales, todo desde una perspectiva feminista. La cuarta contribución corresponde a la de Juan Antonio Fernández Velázquez y María del Rosario Romero Castro: “Violencia y juventudes en México: reflexiones en torno al caso sinaloense”. Este estudio proporciona elementos analíticos para entender la violencia en México, específicamente en Sinaloa; a través de una revisión documental, se examinan las manifestaciones de la violencia física, psicológica y estructural, destacando la necesidad de un enfoque socio-histórico para abordar este fenómeno complejo.

La quinta y sexta contribución, abarcan directamente la interculturalidad. Myriam Patricia Jara Peña, en “La educación intercultural y los movimientos de mujeres indígenas en política: una re-

visión de la literatura latinoamericana”, revisa la literatura sobre participación de mujeres indígenas en política latinoamericana, en un corpus conformado por las compilaciones de trabajos: Pequeño (2009), Rousseau y Morales (2018) y Ulloa (2020). Jara subraya la importancia de la educación intercultural para entender y apoyar sus luchas y formas de organización, junto con la invisibilización histórica de estas mujeres y la necesidad de políticas públicas que reconozcan y valoren su contribución. Posteriormente, en “Lo intercultural y la integración en la educación”, Francisco A. Romero Leyva, Juan José García Pérez y Gabriela López Félix, analizan la inclusión educativa y la interculturalidad en educación superior, basándose en reflexiones y experiencias dentro de la Universidad Autónoma Indígena de México. Se discuten las diferencias culturales y la necesidad de un enfoque contextual para promover una educación verdaderamente inclusiva y diversa.

Por último, celebramos una contribución de Nigeria que nos permite dialogar con el contexto Africano. En “Female education and employment in Nigeria”, Oladokun Yetunde O.M y Alawode Olubunmi O., examinan la educación y el empleo femenino en Nigeria. Los resultados muestran que, aunque la mayoría de las mujeres están empleadas en trabajos no calificados, la educación aumenta significativamente las probabilidades de empleo en puestos calificados. Se enfatiza la necesidad de políticas que promuevan la educación más allá del nivel secundario para mejorar las oportunidades laborales de mujeres.

Quisiera expresar mi agradecimiento a autoras, autores y a quienes colaboraron con la revisión de este número de Mujer Andina. También agradezco a nuestro equipo editorial, cuyo compromiso y profesionalismo han sido fundamentales para la realización de esta publicación que nos invita a reflexionar sobre la importancia de la interculturalidad, la educación y mujer. A considerar cómo podemos aplicar estos conocimientos para construir sociedades más justas e inclusivas, mediante la gestión cultural; los valores y principios éticos necesarios para el ejercicio de la Ciudadanía Global; el análisis de las construcciones de género y

sexualidad presentes en nuestros espacios educativos; el entendimiento de la complejidad de la violencia y la necesidad de su entendimiento; la visibilización de los aportes de mujeres indígenas en política y los movimientos de ellas en Latinoamérica; la inclusión e interculturalidad en educa-

ción superior; el trabajo de mujeres y el diálogo con realidades de contextos diversos. Les invito a leer estos artículos con atención y a utilizarlos como inspiración para fomentar la comprensión y el respeto en sus contextos particulares. Muchas gracias por su atención y disfruten de la lectura.

Gestión cultural de los centros locales de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela

Cultural management of the local centers at the Universidad Nacional Abierta of Venezuela

Rocío Zairez Azuaje Contreras

Dirección de Cultura, Universidad Nacional Abierta,

Venezuela

<https://orcid.org/0000-0001-8309-1945>

soyrocioazuaje@gmail.com

Cómo citar: Azuaje Contreras, R. (2024). Gestión cultural de los centros locales de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. *Mujer Andina*, 2(2), 99-112. <https://doi.org/10.36881/ma.v2i2.742>

Resumen

En el contexto del estudio se observa que en la Universidad Nacional Abierta se ha identificado que la implementación de actividades culturales se enfrenta a dificultades derivadas de una modalidad a distancia. Por ende, el objetivo fue describir la gestión cultural de las Comisiones de Culturas de los Centros Locales de la UNA como sistema de educación abierta y a distancia. El tipo de investigación es descriptiva porque se enfoca en caracterizar de manera sistemática y detallada los atributos de un grupo específico, situación o fenómeno, siendo el caso, la gestión cultural. Como técnica de recolección de datos fue aplicada la entrevista a 10 responsables de dichas comisiones. El análisis reveló que la gestión cultural en los Centros Locales sigue patrones normales, con la mitad de los casos superando el promedio establecido y otros por debajo de la mediana. La planificación se ve afectada por la falta de presupuesto, resolviéndose con autogestión y donaciones. En cuanto a la organización, se asignan tareas sin una estructura clara y compleja por el tipo de organización presentada, con equipos multidisciplinarios o liderazgo individual. La dirección recae en líderes de Comisiones o Coordinadores. El control, menos robusto, carece de indicadores en muchos casos, con comparaciones entre resultados reales y planificados basadas en apreciaciones cualitativas. Además, se identificaron condiciones importantes como la formación gerencial, el apoyo de autoridades y la conexión



Sin conflicto de interés

Recibido: 09/10/2023

Revisado: 15/11/2023

Aceptado: 04/04/2024

Publicado: 30/06/2024

con estudiantes. Cada Centro Local se adapta a su entorno, y la gestión cultural universitaria debe evolucionar hacia un papel más activo como productora cultural.

Palabras clave: educación, educación superior, gestión cultural, educación a distancia.

Abstract

In the context of the study, it is observed that at the Universidad Nacional Abierta, the implementation of cultural activities faces difficulties due to its distance learning modality. Therefore, the objective was to identify how cultural management is carried out by the cultural committees of the Local Centers of said university. The research type is descriptive as it focuses on systematically and thoroughly describing the characteristics of a specific group, situation, or phenomenon, in this case, cultural management. The data collection technique involved interviewing 10 responsible individuals from these committees. The analysis revealed that cultural management in the Local Centers follows standard patterns, with half of the cases exceeding the established average and others falling below the median. Planning is affected by budget constraints, often resolved through self-management and donations. Regarding organization, tasks are assigned without a clear structure due to the complex organization type involving multidisciplinary teams or individual leadership. Direction falls on committee leaders or coordinators. In many cases, control is less robust and lacks indicators, relying on qualitative assessments to compare actual versus planned results. Significant conditions such as managerial training, support from authorities, and student engagement were also identified. Each Local Center adapts to its environment, and university cultural management should evolve towards a more active role as a cultural producer.

Keywords: education, higher education, cultural management, distance education.

Introducción

La educación universitaria representa un eje vital en el desarrollo social y económico de los países, sus aportes se centran en la calidad de los egresados y el impulso a la generación del conocimiento. En torno a esta responsabilidad universitaria, es vital que las autoridades académicas actualicen la reflexión con respecto a la misión de las instituciones. Todo ello conllevará al rediseño de planes que orienten su desempeño, de manera tal que corresponda con las expectativas del contexto.

Lo anterior implica la valoración del fomento de una gestión cultural, que coadyuva hacia un individuo capacitado intelectualmente, pero con una notable sensibilidad, reforzando así, lo aprendido con valores, creencias, responsabilidad, así como el compromiso con su sociedad.

El presente artículo pretende identificar cómo se lleva a cabo la gestión cultural de las comisiones de cultura de los Centros Locales de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela como sistema de educación abierta y a distancia, debido a su importancia, en la manera en que se desarrolla esta labor desde los Centros Locales.

Los requerimientos de la sociedad actual incluyen ciudadanos bien formados, capaces de adaptarse a un entorno globalizado y en constante cambio. Esto implica habilidades como pensamiento crítico, capacidad de comunicación efectiva, competencias digitales y conciencia cultural (Hernández y Enríquez, 2023).

Bajo este requerimiento, la universidad desempeña un papel protagónico en este escenario, ya

que proporciona la plataforma para adquirir este conjunto de habilidades. A través de una educación superior de calidad, la universidad prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno, ofreciendo programas académicos que fomentan el desarrollo personal, intelectual y profesional.

Al respecto, Cevallos (citado en Pérez, 2023), sugiere que la misión de la universidad implica establecer una conexión efectiva entre la institución y los desafíos de la sociedad, con el propósito de educar individuos completos, colaborativos y solidarios, capaces de contribuir en una comunidad basada en la cooperación.

Por tanto, las universidades representan una parte del sistema que provee individuos capacitados. Estas casas de estudio hoy en día son la vía idónea que facilita que el entorno se alimente del conocimiento, importante insumo transformador que influye directamente en la evolución como en el crecimiento de las naciones.

Ante este compromiso, los entes universitarios tienen que definir sus requerimientos acordes a lo necesitado por la sociedad. Al respecto, García (2020) alude que la misión actual de la universidad radica en fortalecer las bases para que surja una sociedad global en la que los ciudadanos sean activos, conscientes y comprometidos en la construcción de una civilización más humanitaria.

La educación universitaria para trascender debe involucrar diversas aristas en la formación del profesional, es decir los ejes de formación deben ampliarse más allá de lo cognoscitivo, procurando la capacitación integral del ciudadano. La educación superior debe contemplar una formación integral que le permita su plenitud tanto de forma individual como colectiva (Hernández y Enríquez, 2023).

En este sentido la cultura permite esa sensibilización hacia el entorno, la cual deja entrever dos factores primordiales, el hacer y el ser que contribuirán hacia la formación universitaria integral; a este respecto Martinell (2001) expresa que la cul-

tura es creadora de símbolos y que permiten la visualización del mundo de una forma diferente. Por consiguiente, la incorporación cultural en la vida universitaria resulta beneficiosa en la producción de un ciudadano crítico y con una perspectiva diferente de visualizar su entorno.

No obstante, Martinell (2003), se muestra preocupado por la situación en las universidades, debido a que encuentra que las mismas se inclinan a la parte formal o escolarizada, afirmando que ir a una charla, evento o exposición, es considerado por muchos, una actividad que no entra en los límites de lo universitario, o como lo manifiesta según el autor, hay incultura de la propia universidad.

Garcés (2023), expresa su preocupación por el divorcio conocimiento-cultura. Indica que esto conduce a académicos que se limitan a leer y conocer la bibliografía especializada de su campo, sin experimentar otras formas de cultura más allá del entretenimiento personal. Esta desculturalización no es resultado de la pereza de las nuevas generaciones, sino de una cultura institucional que enfoca las carreras y los programas desde la autorreferencialidad de las disciplinas en lugar de promover el diálogo con sus contextos de sentido.

Alineado con lo anterior, Martínez-Tena et al. (2023) aseveran que los procesos de desarrollo cultural, abordados desde la promoción, animación sociocultural y participación en movimientos culturales, requieren una revisión en la formación profesional. Esta debe enfocarse en el conocimiento, la innovación y la creación de redes académicas, así como en la organización de eventos académicos pertinentes.

En el contexto del estudio, se observa que la Universidad Nacional Abierta (UNA), una institución educativa con modalidad a distancia, dispone de una Dirección de Cultura. Se ha identificado que la implementación de actividades culturales se enfrenta a dificultades derivadas de esta modalidad. La estructura organizacional complica la situación, dado que las Comisiones de Cultura, presentes en cada sede estatal de la UNA o cen-

tro local, están organizacionalmente subordinadas a otra línea de autoridad.

La supervisión directa de las actividades se dificulta debido a la estructura organizacional, donde el coordinador del Centro Local, no el director de Cultura, es la autoridad inmediata. Esto a menudo resulta en desviaciones del propósito original de la Dirección. Algunos responsables son los encargados de Extensión Universitaria, mientras que otros son académicos que muestran interés por la cultura, aunque lamentablemente algunos lo hacen por obligación o respeto a una orden de sus superiores. Es importante señalar que la mayoría carece de formación en gestión cultural. En resumen, existe un desacoplamiento entre las Comisiones y la Dirección de Cultura en la Sede Central, lo que dificulta un control efectivo sobre las funciones desempeñadas.

Por otro lado, hay carencia planes anuales y de informes de gestión. La supervisión desde la dirección de cultura hacia estas comisiones se ve dificultada por los problemas organizacionales previamente mencionados. Por último, se ha identificado una limitación presupuestaria que obstaculiza la adquisición de los insumos necesarios para llevar a cabo dichas actividades.

Se ha realizado un arqueo investigativo sobre la praxis cultural en instituciones de educación superior con modalidad abierta y a distancia y se ha encontrado poca información al respecto; sólo se han localizado referencias sobre universidades presenciales. Es así que existe la necesidad de explicar la manera en que se gestiona este importante elemento universitario a nivel de Comisiones de Cultura, de acuerdo con la situación actual presentada al igual que la manera en que la misma llega a los estudiantes, razón de ser de la universidad.

Al hablar de cultura, se puede empezar señalando a Geert (citado en Monterroza-Ríos, 2023) quien sugiere que la cultura se refiere a un conjunto de significados transmitidos a lo largo de la historia, representados en símbolos y expresados a través de formas simbólicas. Es un sistema de

ideas heredadas que los individuos utilizan para comunicarse, mantener y enriquecer su comprensión y actitudes hacia la vida.

Martinell (2003), simboliza a la cultura como intrínsecamente ligada al proceso creativo, a la expresividad y al arte, señala además que cada individuo, al tener una manera de expresarse propia, podrá desentrañar al mundo, en otras palabras, mediante la cultura emergen los símbolos y las imágenes, insumos para la comprensión del mundo circundante.

Complementando lo anterior, Cabral (2023) establece que la cultura, inherente al ser humano y a su actividad, existe dondequiera que haya o haya habido humanos. Esta construcción humana comienza a nivel individual, pero se expande hacia lo colectivo. Es esencial entender que tanto los seres humanos como la cultura son parte de un proceso dinámico y en constante evolución, al igual que el universo en su totalidad. Por lo tanto, es fundamental abordar el estudio de la cultura desde diversas disciplinas para obtener una comprensión más completa y profunda de sus fenómenos.

Por otro lado, el término gestión proviene de la palabra latina *gestio*, que se traduce como «acción de llevar a cabo». Desde su origen etimológico, la gestión implica dirigir, administrar y llevar a cabo actividades con el objetivo de lograr metas específicas. Se relaciona con el manejo eficiente y efectivo de recursos, ya sean financieros, humanos o materiales, para obtener resultados deseables (Repullo, 2022).

Este proceso implica la toma de decisiones estratégicas, la coordinación de actividades y la evaluación de resultados para asegurar el éxito de una organización, proyecto o iniciativa. En resumen, la gestión es esencial para el funcionamiento y la viabilidad de cualquier entidad o proyecto, y se fundamenta en la planificación, organización, dirección y control de recursos para alcanzar objetivos establecidos.

En relación con la gestión cultural, Cabral (2023) apunta a que contemplarla en el ámbito univer-

sitario requiere comprender las particularidades de los distintos sectores institucionales involucrados, con el objetivo de identificar las herramientas y recursos apropiados para intervenir de manera efectiva y participativa. De este modo, el proyecto cultural se transforma en un espacio de intercambio y reflexión entre la universidad y los diversos sectores de la sociedad que participan en él.

De igual manera, Martinell (2001) afirma que mediante la gestión cultural, se da respuesta al concepto erróneo sobre esta forma de gerencia. En muchos casos, se percibe la difusión cultural como un proceso que no demanda herramientas ni técnicas específicas para su desarrollo. Sin embargo, según el autor, la distinción entre gestión cultural y gerencia tradicional radica en la comprensión de los procesos creativos. Este tiene la habilidad para establecer relaciones de cooperación con el mundo artístico y sus diversas manifestaciones.

Por su parte, Cabral (2023) explica que la gestión cultural en el ámbito universitario implica comprender las características de los distintos sectores institucionales para determinar las herramientas y recursos necesarios para una acción efectiva y participativa. Esto convierte al proyecto cultural en un espacio de diálogo y reflexión entre la universidad y los diferentes sectores de la sociedad involucrados.

Una mirada más técnica sobre este término, la denota Guédez y Méndez (citado en Mariscal, 2019), quienes señalan que es:

...el conjunto de acciones que potencializan, viabiliza, despiertan, germinan y complejizan los procesos culturales, dentro de su particularidad y universalidad. Es un trabajo organizado, es decir, con sentido. Hace referencia a la animación, la mediación, la promoción, la administración, la habilitación y el liderazgo de los procesos culturales (p.176).

En otras palabras, la gestión cultural en la universidad implica coordinar y dirigir una variedad de acciones orientadas a potenciar y enriquecer

la vida cultural dentro y fuera del ámbito universitario, contribuyendo así al desarrollo cultural de la comunidad académica y de la sociedad en general.

Metodología

El tipo de investigación es una investigación descriptiva. Hurtado (2010) explica que este estadio investigativo tiene como propósito, "...especificar las propiedades de personas, grupos, comunidades, objetos o cualquier otra unidad sometida a investigación" (p.411). Asimismo, permite la caracterización de un evento o situación concreta, indicando sus rasgos diferenciadores.

Con base en lo anterior, el presente estudio pretende describir la gestión cultural de las Comisiones de Culturas de los Centros Locales de la UNA como sistema de educación abierta y a distancia.

El diseño de investigación es de campo debido a la interacción entre los objetivos y la realidad de la situación de campo, que visualiza y recopila los datos de la realidad en su situación natural; se ahonda en la comprensión de los hallazgos y suministra al investigador un vistazo de la realidad más fundamentada.

Las unidades de estudio están personificadas por las personas que presentan las características relativas al evento de estudio, a saber, Gestión Cultural. Por lo que la población estuvo conformada por los responsables de todas las Comisiones de Cultura encontradas en los 22 Centros Locales de la UNA de todos los estados de Venezuela.

La muestra seleccionada fue de 10 responsables de Centros Locales, el criterio tomado en cuenta para la elección se basó en las Comisiones de Cultura más activas en todo el país y a las cuales se le realizó una entrevista en profundidad a través de videollamada.

Se llevó a cabo una entrevista en profundidad con preguntas predefinidas para explorar el desempeño de los responsables de la gestión cultural en los Centros Locales de la UNA. Se ahondó al

máximo para comprender plenamente las prácticas de gestión cultural en cada centro local.

Una vez recopilados los datos a través de técnicas cualitativas, se consideró esencial realizar un análisis exhaustivo para cumplir con los objetivos establecidos. Este análisis se llevó a cabo utilizando una matriz de categorías que facilitó el proceso mediante el software informático Atlas.ti. Este programa proporcionó apoyo para analizar los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas que fueron transcritas.

Este enfoque permitió la categorización y codificación de las unidades de análisis, lo que proporcionó una visión clara para describir las categorías preestablecidas y las condiciones que

caracterizan la gestión cultural de los Centros Locales de la UNA como sistema de educación abierta y a distancia.

El evento de estudio es “Gestión Cultural”, entendida como la gerencia tradicional bajo la comprensión de los procesos creativos, aunado al establecimiento de relaciones de cooperación con el mundo artístico y sus variadas manifestaciones. La gestión cultural involucra la planificación, organización, dirección y control de los procesos culturales en función de los objetivos planteados y sistematizados de acuerdo con las necesidades culturales del entorno.

A continuación, se mostrarán las categorías empleadas para el evento de estudio:

Tabla 1.
El modelo VECTOR-I

Evento	Categorías predefinidas	Indicios
Gestión Cultural	Planificación	Define metas
		Establece objetivos
		Elabora estrategias
		Formula presupuesto
	Organización	Distribuye tareas
		Define estructura
		Determina procedimientos
		Organiza equipos de trabajo
	Dirección	Toma decisiones
		Motiva al equipo
		Promueve la comunicación
	Control	Fomenta liderazgo
Mide desempeño real		
Emplea indicadores		
Compara medición real		
		Aplica medidas correctivas

Para el análisis de los datos, se procedió a verificar la presencia o ausencia de cada indicio o ítem, asignándole un valor de «0» en caso de au-

sencia y «1» en caso de presencia. Luego, estos datos fueron tabulados para determinar el total y por categorías.

Posteriormente, se desglosaron los resultados por cada categoría junto con sus respectivos indicios, calculando el puntaje bruto (PB) y el puntaje transformado (PT) en relación a una escala de 20 puntos como máximo y 0 puntos como mínimo, con un total de 16 ítems o indicios (4 por categoría).

Cada una de las cuatro categorías o funciones de la gestión cultural obtuvo un puntaje bruto mínimo de cero puntos y un máximo de 16 puntos, lo que dio como resultado un puntaje acumulado máximo de 64 puntos. Para interpretar los resultados del estudio, se realizó una transformación lineal de los puntajes parciales y globales, utilizando una escala de 0 a 20 puntos como base. Se establecieron las siguientes categorías de análisis:

- Muy Bajo (0-3,99)
- Bajo (4-7,99)
- Medio (8-11,99)
- Alto (12-15,99)
- Muy Alto (16-20)

Con base a lo anterior, se empezó el análisis de cada categoría que permitió caracterizar la gestión cultural de manera general.

Resultados

Se evidencia a través de los puntajes, la Gestión Cultural de los responsables de las comisiones de cultura, que varían desde 18,75 (siendo el puntaje más alto) hasta 1,25 (el puntaje más bajo). Puede observarse que hay una diferenciación importante entre cada gestión, donde la mediana de la puntuación total transformada en una norma ideal de 20, fue de 10,625, representando ello que el 50 % de los casos está por encima de este puntaje y el restante 50 % por debajo de este valor.

De la totalidad de los entrevistados, la mitad de ellos, ejerce lo relacionado a la gestión cultural, lo que implica el desarrollo de cada una de sus funciones, planificación, organización, dirección y control, lo que asegura, según Hernández et al. (2011), una sistematización de lo relativo al proce-

so cultural en cada centro local enfocado hacia la mejora continua y cumplimiento de los objetivos planteados por cada comisión.

En torno a la planificación, se establecen las respuestas expresadas sobre la forma en que determinan el escenario futuro en torno al quehacer cultural y que conforman las bases de las actividades a ejecutar en determinado periodo. Se evidencia una mediana de 12,5, y se ubica en el rango del baremo de interpretación en un rango Alto, lo que conlleva a decir que la planificación cultural se desarrolla de forma positiva en los Centros Locales. A continuación, algunos de los comentarios de los entrevistados:

(...) Nuestra misión es integrar a la comunidad Unista y comunidad en general a participar en las actividades culturales, lo cual permitirá el fomento de nuestra identidad cultural mediante acciones artísticas y manifestaciones populares. Pienso que esos son los ejes fundamentales por los que trabajamos y realizamos las actividades anualmente.

(...) en verdad que no lo hemos hecho, solo nos fijamos actividades como el hallacazo o aquellas que van surgiendo en el camino.

Cabe resaltar que esta se ve afectada en algunos casos por la falta de presupuesto y establecimiento de objetivos claros por parte de las comisiones. Este hecho dificulta mucho la planeación de actividades.

La organización, se enfoca hacia el montaje de la estructura donde se ejecutan las metas y objetivos planeados. Se verifica mediante los puntajes, que arrojó una mediana de 10, ubicándose en el rango del baremo de interpretación en un rango Medio, lo que indica que la organización cultural, se desarrolla con características normales en las Comisiones de Cultura de los Centros Locales. Se presentan los comentarios más relevantes:

(...) La comisión de cultura está adscrita a la coordinación del centro local. Los responsables de los tres equipos someten a conside-

ración de la coordinación la planificación y le reportan cómo se está llevando a cabo el proceso.

(...) Hasta ahora no nos han develado si existe alguna estructura organizativa, de hecho, si nos vamos a la realidad no hay un jefe como tal, todos somos todos iguales y nuestros jefes son el Coordinador y Jefe de Unidad académica.

En torno a la dirección, representa la habilidad para la conducción del gerente hacia el alcance de objetivos, influyendo en los miembros del equipo para que su aporte sea el mejor en beneficio de la organización. Se tiene una mediana de 12,50, ubicándose en el rango del baremo de interpretación en un rango "Alto".

Hay un positivo reconocimiento del talento humano como motor de las acciones a ejecutar, por lo que deben aplicarse técnicas efectivas de comunicación, motivación, fomento de habilidades de liderazgo, valorando por supuesto, al miembro del equipo hacia la consecución de metas y objetivos. Seguidamente, se presentan los comentarios más relevantes:

(...) Yo creo que hay potencial en el talento humano y que ellos mismos descubran que tienen esos talentos de líder y que en cualquier momento ellos se van a apropiarse de la comisión de cultura.

(...) ...la fomento dando libertad de participación pero que a la vez genere un compromiso y que sientan esa responsabilidad de que determinada acción se dio por la dirección de ellos.

(...) La verdad no creo que sea promovido, porque mire, la Coordinadora es quien finalmente decide y nosotros nos apegamos a eso...pienso que sólo soy una intermediaria entre ella y los demás miembros, aunque ella respeta mucho nuestras opiniones.

Por otro lado, el control consiste en la verificación de que lo planificado se ejecute correcto. En el

caso particular, se deriva en el gráfico las categorías encontradas una mediana de 5,00, la cual se sitúa en el rango del baremo de interpretación en un rango Bajo. Este valor induce a decir que el proceso de control no es realizado efectivamente, ya que la mayoría de los responsables consideran que controlar, implica solo el cumplimiento de una actividad; dejando de lado, aspectos como aplicación de medidas correctivas, utilización de indicadores y elaboración de informes de gestión en cada semestre o año.

Conforme a lo anterior, se exponen las ideas expuestas por los entrevistados:

(...) no existe ningún indicador formal establecido para medir nada, eso se hace un poco informal y de alguna manera casi no se le reporta a nadie.

(...) No, el tiempo no nos da, realmente lo que valoramos es que se cumplió o no la meta.

(...) En verdad, no la hacemos, las actividades culturales son como algo extra, lo primero es una asesoría y la atención a los estudiantes, o por paros se suspende... la actividad cultural es una cosa extra, como que debe reglamentarse más, crear más políticas.

Basado en lo anterior, se deduce que el evento de gestión cultural debe abarcar, según Yañez (2018), el desarrollo de procesos de planeación cultural con una meta y objetivos claros, aprovechando los recursos que el sistema posee. Es precisa la implantación de mecanismos permanentes de evaluación y control que conlleve a una auditoría tanto interna como externa de ser necesario, lo que redundará en mejoras significativas en lo planeado y lo ejecutado.

En cuanto a la planificación, se encontró que se hace de forma consensuada bajo el lineamiento del Coordinador del Centro Local; otro grupo se rige por lo emanado a través de la Dirección de Cultura. Asimismo, hay establecimiento de objetivos en la mitad de las unidades de estudio y la elaboración de estrategias en su mayoría es

diseñada según las fortalezas y debilidades del entorno.

Bueno et al. (2018) explican que la planificación es vital para que funcione adecuadamente cualquier proceso que se esté gestionando, minimizando los cambios constantes que fluyen en el entorno y preparándose para afrontarlos con las medidas previstas para ello. Si se carece de un adecuado proceso de planificación, se desconoce hacia donde las comisiones de cultura encaminarán sus esfuerzos, por lo que se hace necesaria la implantación de objetivos y metas realistas.

En la organización, se reveló la existencia de responsables de las comisiones de cultura que desarrollan esta función gerencial y los que no hacen o lo presentan de manera escasa. Arguello et al. (2020) exponen que la función organización, tiene como propósito la simplificación de las labores, así como la coordinación y optimización de cada proceso que se ejecuta, siendo relevante, coordinar eficientemente y de manera sencilla las actividades, lo que traerá como consecuencia, satisfacción entre los miembros del equipo y el cliente.

Entretanto, la dirección, conjuga las capacidades que posee el responsable de dirigir un equipo con las habilidades para llevar el liderazgo y motivar a las personas que trabajan con él. En este caso específico, en las comisiones de cultura, hay una tendencia media a la toma de decisiones, a la promoción de una adecuada comunicación y al fomento del liderazgo.

Esta función administrativa es trascendental según lo expuesto por GADE (2019) quien manifiesta que, a través de ella, se ejecutan los lineamientos establecidos en la planificación y organización; asimismo se pueden alcanzar actitudes deseadas de los miembros del equipo lo cual influye en la acción de los empleados y en su productividad.

En el control, se encontró que es la función más débil de la gestión cultural desempeñada en las Comisiones de Cultura de los Centros Locales de

la UNA se visualizó solo como la verificación del cumplimiento de una actividad, careciendo de la aplicación de medidas correctivas, empleo de indicadores y elaboración de informes de gestión.

Es evidente la importancia que tiene el control en todo el proceso de gestión cultural. Contento (2022) subraya que esta función en la gestión cultural es crucial para evaluar el progreso, ajustar estrategias, optimizar recursos y garantizar el cumplimiento de normativas, contribuyendo al éxito de las iniciativas culturales.

Por otro lado, adicional a las categorías prestables, se consiguieron algunas no consideradas y denominadas como condiciones acompañantes las cuales se repetían en muchos de los entrevistados. Estas fueron:

1. La formación gerencial
2. Apoyo de las autoridades
3. Conexión con los estudiantes

En el ámbito de la formación gerencial, se destaca la importancia de que aquellos encargados de gestionar la cultura cuenten con un entendimiento básico de los principios de la gerencia tradicional. Este aspecto garantiza que, al dominar estos elementos, se asegure el logro de los objetivos establecidos. En este sentido, Yañez (2018) afirma:

El saber experiencial exige una construcción de conocimientos que apele a una reflexión continua, no solo de lo que se hace, sino de la teoría y la construcción teórica. La mayoría de los artículos que apelan a ese saber experiencial expresan la necesidad de pensar desde las prácticas y en las prácticas (p.14).

Esta aseveración conlleva a la reflexión de las habilidades que debe poseer un gerente para concretar de manera exitosa sus planes en determinada organización. No cabe duda que al poseer las competencias gerenciales apropiadas, podrá adaptar lo conocido a cualquier gestión, comprendiendo a su vez, el entorno en el que se rodea que articulará con sus conocimientos y capacidades previas.

El apoyo por parte de las autoridades fue otro elemento reflejado en la gestión cultural desempeñada por las comisiones de cultura, considerando que el soporte puede provenir desde los Coordinadores de los Centros Locales o de la Dirección de Cultura de los Centros Locales. El apoyo de la alta gerencia, afirma Baita (2021), tiene un impacto favorable en la forma en que se desarrollan procesos como la comunicación, la toma de decisiones y otras interacciones que afectan la vida institucional, fomentando un compromiso activo en el trabajo.

La conexión con los estudiantes constituyó otro factor de importancia identificado en la investigación. Numerosas sedes de la UNA llevan a cabo

estas actividades, las cuales generan un sentido de pertenencia entre los estudiantes cuando se ejecutan de manera efectiva. La realización de actividades culturales contribuye significativamente a la formación integral del estudiante. Por lo tanto, resulta imperativo comprender sus necesidades en cuanto al consumo cultural.

Los expertos sugieren que la gestión cultural universitaria debe reconsiderar sus funciones, pasando de ser solo proveedora de contenidos a desempeñar roles de productora. Esto implica estar más receptiva a las demandas y necesidades cambiantes de la comunidad universitaria, y fortalecer las conexiones entre la extensión cultural, la enseñanza y la investigación (González et al., 2023).



Figura 1.
Gestión Cultural de las Comisiones de Cultura de la UNA

De lo anterior subyace que la gestión cultural se desarrolla en un contexto donde interactúa una práctica cultural específica, definida por procesos y estructuras únicas en cada Centro Local, con diversos actores influenciados por su experiencia y el entorno interno y externo. Esta gestión cultural se caracteriza por su peculiaridad, en otras palabras, se subraya la necesidad de que cada práctica esté orientada hacia ciertos objetivos a través de medios social e institucionalmente establecidos.

Al respecto, Heredia-Carroza et al. (2023), refieren que las prácticas culturales tienen como principal atributo, el valor tanto individual como colectivo que poseen. Este valor individual se relaciona con aspectos simbólicos, funcionales y emocionales, mientras que el valor colectivo incluye aspectos como su importancia para la existencia, el legado, la identidad y el prestigio.

Esta distinción es crucial para la gestión cultural, ya que implica la necesidad de comprender y abordar tanto los aspectos personales y emocionales que los productos culturales tienen para los individuos como su impacto más amplio en la sociedad y la comunidad.

Desde una perspectiva de gestión cultural, esto sugiere la importancia de desarrollar estrategias y políticas que fomenten la diversidad de la producción cultural y promuevan la accesibilidad y la participación. También subraya la necesidad de reconocer y valorar la multiplicidad de significados y usos que los productos y servicios culturales pueden tener para diferentes audiencias y comunidades.

De manera tal que las experiencias de cada uno de los diez Centros Locales, contribuyen a definir esta práctica en una institución educativa con modalidad de estudio a distancia, donde los estudiantes se encuentran fuera del campus universitario. Cada sede estatal tiene sus propias estructuras, identidad y conocimientos, característicos de la localidad.

Asimismo, se identifican oportunidades de mejora para aquellos responsables de la gestión cultural.

Es necesario que la alta dirección implemente políticas culturales que establezcan directrices claras y uniformes para todos los encargados de esta función. Además, es crucial proporcionar formación formal a aquellos que desempeñan roles de gestores culturales de manera informal.

Al respecto, Ortíz et al. (2023), señalan que la gestión cultural se ha convertido en una herramienta fundamental dentro del sistema de instituciones culturales y de las políticas públicas culturales, desempeñando un papel dual en la actividad cultural y su gestión. La capacitación en habilidades emerge como un factor crucial para comprender las expresiones culturales, las cuales constituyen los pilares fundamentales de la identidad cultural local.

Muchos de ellos han adquirido experiencia de forma empírica, lo que limita la capacidad de la gestión cultural para cumplir su misión de promover, preservar y difundir la cultura en todas sus manifestaciones. Esta formación formal ayudaría a facilitar el acceso a actividades y recursos culturales, estimular la participación activa de la comunidad universitaria y contribuir al desarrollo cultural y social de la sociedad.

En este sentido, podemos comentar que es esencial seguir investigando en este tema con el fin de seguir mejorando la gerencia cultural y ejecutar proyectos que permitan la colaboración en redes donde se promueva un cambio en la comprensión de la investigación científica y la relación con las políticas culturales. Todo esto fomentará la colaboración entre los responsables de decisiones y los generadores de conocimiento cultural. Su enfoque, basado en preguntas orientadoras, busca impulsar una cultura de investigación y conocimiento que mejore la efectividad de la administración cultural (Martínez, 2023).

La investigación en gestión cultural es fundamental para comprender cómo interactúan los centros locales en la promoción y preservación del patrimonio cultural. Este enfoque proporciona perspectivas valiosas sobre cómo la comunidad universitaria participa en la toma de decisiones

culturales y cómo se puede fomentar una gestión más inclusiva y participativa.

Finalmente, dado que no es posible definir de manera única e inalterable la gestión cultural, es esencial entenderla en su complejidad. La gestión cultural, como la institucionalización de conocimientos y prácticas, abarca una diversidad de disciplinas, lo que la hace interdisciplinaria. Esto implica que incorpora métodos, herramientas y prácticas provenientes de una variedad de campos, como las ciencias sociales, las humanidades y la administración (Chavarría, 2023).

Al estudiar estas interacciones, se pueden identificar prácticas efectivas, resolver desafíos y fortalecer el tejido cultural de una sociedad. La investigación en este ámbito no solo enriquece el conocimiento académico, sino que también contribuye directamente al desarrollo de políticas culturales más efectivas y a la creación de comunidades más vibrantes y conectadas.

Conclusiones

Considerando el análisis previo, se evidenció en los hallazgos encontrados que la gestión cultural se efectúa dentro de las características normales, revelando que el 50 % de los casos están por encima del baremo establecido y otro por debajo de la mediana que arrojó un valor de 10,625, lo que lo ubica en el rango medio de acuerdo con la tabla de interpretación fijada.

- En relación a la planificación en las Comisiones de Cultura de los Centros Locales, se definen metas, objetivos y estrategias, aunque la falta de presupuesto dificulta su ejecución. Para superar esta limitación, se recurre a la autogestión, donaciones o se suspenden las actividades planificadas.
- En cuanto a la organización, la función encontrada en los centros locales se basa en la asignación de tareas, generalmente mediante responsables designados para eventos específicos o actividades según las capacidades de cada persona. La estruc-

tura no está claramente definida. La conformación de equipos de trabajo suele ser multidisciplinaria o recae en una sola persona para evitar la suspensión de eventos o actividades planificadas.

- La función de dirección se centra en el liderazgo y la toma de decisiones, generalmente llevada a cabo por los líderes de las Comisiones de Cultura o los Coordinadores de los Centros Locales. Se observa una motivación frecuente mediante la persuasión, la valoración del trabajo y, en ocasiones, el reconocimiento por escrito.
- La función de control, encargada de supervisar la ejecución de los planes, emerge como la menos robusta en las Comisiones de Cultura. El empleo de indicadores es escaso, y algunas comisiones carecen de ellos por completo. Solo un pequeño grupo lleva a cabo la comparación entre los resultados reales y los planificados, a veces basándose en apreciaciones cualitativas en lugar de datos concretos.
- En el estudio se identificaron condiciones acompañantes significativas que complementan las categorías predefinidas, incluyendo la necesidad de formación gerencial para los gestores culturales, el apoyo crucial de las autoridades y la importancia de establecer una conexión efectiva con los estudiantes.

En definitiva, se propone que la gestión cultural universitaria evolucione hacia un rol más dinámico como agente activo en la producción cultural, con el fin de abordar de manera más efectiva las demandas cambiantes de la comunidad universitaria y fortalecer las interconexiones entre la extensión cultural, la enseñanza y la investigación.

En las sociedades actuales, la gestión cultural sigue expandiéndose continuamente, dando lugar a una creciente variedad de productos y servicios que se ajustan a las necesidades culturales. Muchos de estos productos y servicios han surgido

como iniciativas individuales o colectivas, con autogestión o respaldo internacional, prescindiendo de la dependencia de organizaciones culturales públicas para el uso de espacios o recursos. (Calle y Caicedo, 2021)

Es importante reconocer que cada Centro Local exhibe particularidades propias y se adapta al contexto en el que opera la comisión de cultura. De este modo, se destaca que este enfoque gerencial no es universal, sino que se encuentra intrínsecamente ligado a las vivencias y experiencias específicas de cada localidad, las cuales presentan sus propias fortalezas y debilidades. Por lo tanto, cada responsable de la gestión cultural debe adaptar los principios de la gerencia tradicional al contexto cultural local en el que se desenvuelve.

El estudio presenta la posibilidad de generar nuevas oportunidades para la investigación. En primer lugar, se sugiere ampliar la muestra entrevistada para incluir un mayor número de unidades de estudio, lo que contribuiría a una mayor representatividad y comprensión exhaustiva del fenómeno en estudio.

Además, sería pertinente explorar la complementariedad con sistemas de educación presencial, lo cual podría brindar un enfoque estructurado para la gestión cultural en entornos universitarios. Se recomienda llevar a cabo investigaciones más detalladas sobre temas específicos identificados en las entrevistas, lo que enriquecería la comprensión de aspectos particulares del fenómeno en análisis.

Referencias

- Arguello, A., Llumiguano, M., Gavilánez, C., y Torres, L. (2020). *Administración de Empresas: Elementos Básicos*. Pons Publishing House.
- Baita, A. (2021). *El Factor Humano en las Empresas actuales*. Universidad Nacional de San Martín.
- Bueno, R., Ramos, M., & Berrelleza, C. (2018). *Elementos básicos de administración*. UAS/DGP.
- Cabral, P. (2023). Universidad y Desarrollo Humano: La Gestión Artística y Cultural desde las Instituciones de Educación Superior. *Revista de investigaciones artísticas*, 14(1), 267–275. <https://doi.org/10.18537/tria.14.01.19>
- Calle, H y Jaime, A. (2021). La gestión cultural y turística en las relaciones diplomáticas del Ecuador. *Journal of Tourism and Heritage Research*, 4(2), 162–188. <https://jthr.es/index.php/journal/article/download/275/475>
- Contento, J. (2022). *La gestión administrativa y su incidencia en el desarrollo organizacional de la Librería Éxito de la ciudad de RioBamba*. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Chavarría, R. (2023). Gestión cultural antes de la Gestión Cultural. Algunas aproximaciones conceptuales. *Revista Divergencia* 12(21), 178–193. <https://www.revistadivergencia.cl/wp-content/uploads/2024/02/10-Chavari%CC%81a-R.-12-21-2023.pdf>
- GADE Business School. (2019). *La importancia de la Dirección Administrativa*. GADE: <https://gadebs.es/blog/actualidad/la-importancia-de-la-direccion-administrativa/>
- Garcés, M. (2023). *Universidad y Cultura. Conferencia de Clausura Foro I+D+C Universidad y Cultura* (págs. 25–29). Universidad Politécnica de Madrid.
- García, L. (2020). Responsabilidad Social Universitaria: Integración con la Comunidad. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 13(25) 30–45. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/lainet/lainetv13n25/art02.pdf>
- González, J., Cazorla, Á., & Hernández, M. (2023). *La universidad y su papel en la gestión cultural en un nuevo contexto marcado por el "cambio de paradigma"*. En J. González, Á. Cazorla, & M. Hernández, *Prácticas culturales en las universidades públicas de Andalucía: Una mirada sociológica desde la cultura universitaria (2006–2022)* (págs. 371–400). Observatorio Cultural Atalaya.
- Heredia-Carroza, J., Aguado, L. F., y Tejedor Estupiñán, J. M. (2023). La economía y gestión de la cultura popular como motor de desarrollo territorial. *Revista Finanzas Y Política Económica*, 15(2), 299–305. <https://doi.org/10.14718/revfinanzpolitecon.v15.n2.2023.1>
- Hernández, A., & Enríquez, D. (2023). ¿Qué es la relación universidad–empresa–gobierno–sociedad y cuál su importancia en la actualidad? *Revista de I-D Tecnológico*, 19(1), 25–36. <https://doi.org/10.33412/idt.v19.1.3775>
- Hernández, A y Rodríguez, S y Pulido, A. (2011). *Fundamentos de gestión empresarial. Enfoque basado en competencias*. México: McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia, Cuarta edición*. Caracas: Quirón/Sypal.

- Pérez, E. (2023). Pertinencia, Calidad e Innovación en Educación Superior. *InterSedes*, 24(49), 255–275. <https://doi.org/10.15517/isucr.v24i49.50180>
- Mariscal, J. (2019). Gestión cultural: Aproximaciones empírico-teóricas. En J. Mariscal, & U. Rucker, *Conceptos claves de la gestión cultural*. Gestión editorial: Ariadna Ediciones.
- Martinell, A. (2001). La gestión cultural en la universidad. En A. Sánchez, & J. Gómez, *Práctica artística y políticas culturales. Algunas propuestas desde la Universidad Murcia*. Universidad de Murcia.
- Martinell, A. (2003). La gestión cultural en la universidad. En A. Sánchez, & J. Gómez, *Práctica artística y políticas culturales: algunas propuestas desde la universidad*. Universidad de Murcia.
- Martínez, E. (2023). Rediseño de la investigación en el campo cultural. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. (116), 63–84. <https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi116.4134>
- Martínez-Tena, A., Expósito-García, E., Ferrer-Balart, A., & Aragón-Martínez, N. (2023). *Revisitar a la gestión cultural desde los programas de desarrollo cultural. Una reflexión necesaria*. Santiago Especial.
- Monterroza-Ríos, A. (2023). Una Concepción Enactiva de Cultura: Enculturación como Acople Dinámico entre Seres Humanos y sus Entornos de Cultura Material. *Principia*, 27(2) 215–234. doi: 10.5007/1808-1711.2023.e85209
- Ortiz, W., Martínez Tena, A. de la C., Expósito García, E., & Villalón García, G. L. (2023). La gestión cultural y las expresiones populares: El caso de las Voluminosas Cuba. *Interconectando Saberes*, (16), 125–136. <https://doi.org/10.25009/is.v01i6.2808>
- Repullo, J. (2022). Introducción a la Gestión y su aplicación en la Sanidad. *Revista de Gobierno, Administración y Políticas de Salud*. 1 (2), 1–16 https://www.academia.edu/105741555/Introducci%C3%B3n_a_la_Gesti%C3%B3n_y_su_aplicaci%C3%B3n_en_la_Sanidad?uc-sb-sw=94187648
- Yañez, C. (2018). *Praxis de la gestión cultural*. Universidad Nacional de Colombia.

Adela Cortina y Victoria Camps ¿cómo construir espacios socioeducativos y éticos para el ejercicio de la ciudadanía global?

Adela Cortina and Victoria Camps, how to build socio-educational and ethical spaces for the exercise of global citizenship?

Jesús Alfredo Morales Carrero

Psicología General y Orientación Educativa,
Universidad de Los Andes, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>
lectoescrituraula@gmail.com

Cómo citar: Morales Carrero, J. (2024). Adela Cortina y Victoria Camps ¿cómo construir espacios socioeducativos y éticos para el ejercicio de la ciudadanía global?. *Mujer Andina*, 2(2), 113-126. <https://doi.org/10.36881/ma.v2i2.869>

113

WWW.UANDINA.EDU.PE

Resumen

Este ensayo como resultado de una revisión documental, recoge los aspectos tangenciales de las obras de Adela Cortina y Victoria Camps, en quienes se precisan los ejes vertebradores de una propuesta integradora de valores universales y principios rectores de la formación para la convivencia ciudadana; de allí que se procure un ejercicio reflexivo que deja ver sus aportaciones a la construcción de espacios socioeducativos y éticos en los que el individuo logre ejercer con autonomía y sin limitaciones, las libertades individuales que le son inherentes a su condición y, que le instan a la praxis del reconocimiento desde la reciprocidad y el respeto como valores comunes a las autoras que determinan el desenvolvimiento funcional de la vida en sociedad. La primera, propone que educar en ciudadanía, requiere la promoción de valores cívicos, entre los que precisa: la libertad, igualdad, el respeto activo, solidaridad y el diálogo; mientras que, la segunda, reitera que la construcción de un mundo mejor depende significativamente del trato justo, equitativo y fundado en el bien común como principios que fungen como fundamento de la convivencia responsable, en la que prime la tolerancia y el respeto. En conclusión, la construcción de espacios para la vida pacífica requiere el compromiso con la praxis de principios globales, que aporten al



Sin conflicto de interés

Recibido: 23/10/2023
Revisado: 23/12/2023
Aceptado: 18/05/2024
Publicado: 30/06/2024

desarrollo de la convicción en torno al comportamiento ético, moral y ciudadano, que permita la dignificación del ser humano como resultado del relacionamiento positivo.

Palabras clave: ejercicio ciudadano, convivencia, valores universales, espacios socioeducativos.

Abstract

This essay, as a result of a documentary review, collects the tangential aspects of the works of Adela Cortina and Victoria Camps, in whom the backbones of an integrating proposal of universal values and guiding principles of training for citizen coexistence are specified. Hence, a reflective exercise is sought that reveals their contributions to the construction of socio-educational and ethical spaces in which the individual can exercise autonomy without limitations. These individual liberties are inherent to their condition that urge the praxis of recognition based on reciprocity and respect as common values to the authors that determine the functional development of life in society. The first one proposes that educating in citizenship requires the promotion of civic values, among which it specifies: freedom, equality, active respect, solidarity, and dialogue, while the second reiterates that the construction of a better world depends significantly on fair and equitable treatment based on the common good, as principles that serve as the foundation of responsible coexistence, in which tolerance and respect prevail. In conclusion, the construction of spaces for peaceful life requires a commitment to the praxis of global principles, which contribute to the development of conviction around ethical, moral, and civic behavior, which allows the dignity of the human being as a result of the relationship positive.

Keywords: exercise of citizenship, coexistence, universal values, socio-educational spaces.

Introducción

Formar para el ejercicio pleno de la ciudadanía global como propósito ampliamente reconocido por las agendas educativas actuales, sugiere el desarrollo de la conciencia planetaria, como la responsable de propiciar en el sujeto el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la adhesión al proyecto común de la humanidad, es decir, el sentimiento comunitario que entraña el proceder civilizado, el compromiso con la vida pública y el trato justo que configura las condiciones para actuar en razón de cumplir los cometidos del respeto recíproco y la solidaridad.

Por ende, construir espacios que aporten al desarrollo de la ciudadanía como requerimiento para la convivencia saludable, significa conjugar “la racionalidad de la justicia y el sentimiento de pertenencia, en el que se operativice el derecho

a convivencia del Otro, del diferente, permitiendo de este modo la actuación y el crecimiento pleno de cada quien” (Cortina, 2009, p. 20). Para la autora, como referente obligatorio de la formación en ciudadanía, los objetivos de las instituciones sociales deben girar en torno a “motivar en sus miembros la disposición para adherirse a proyectos comunes, que maximicen la participación y el actuar cívico” (p. 30).

De allí, que los planteamientos de Adela Cortina y Victoria Camps, tomen especial importancia en tiempos de confrontación multicausal y multifactorial, en el que el desmoronamiento de las relaciones interpersonales se ha convertido en el común denominador; ocasionando la emergencia de factores de riesgo para la sociedad, a decir: discriminación, violencia, maltrato y vejacio-

nes de diversa índole, que atentan contra toda posibilidad de vivir bien y en condiciones dignas. Ambas autoras, como referentes éticos de consulta obligatoria, proponen que la articulación de esfuerzos en torno al vivir feliz depende significativamente de la praxis de los mínimos de justicia, en los que el respeto al pluralismo potencie la adhesión de la sociedad al proceder según los parámetros de la civilidad (Cortina, 1999; Camps, 2007/2010a).

Según las autoras, convivir con sentido de apertura a la aceptación de la diversidad plantea comprometer a la sociedad en la tarea de aprender el verdadero significado de los principios éticos y morales, así como las normas legales que procuran proteger tanto la supervivencia personal como el resguardo del bienestar del grupo social al que se pertenece; lo cual demanda, el fortalecimiento de actitudes y de vínculos sociales que trasciendan todas las fronteras hasta alcanzar la tolerancia que permita la aceptación, la inclusión y la integración, valores que por sus implicaciones dan cuenta de la trascendencia a nuevos niveles de civilización (Camps, 2000b; Cortina, 2013; Torres, Torres y Miranda, 2021).

Para Camps (2000a), la sociedad a nivel global enfrenta una de las crisis más apremiantes y complejas de su historia; las guerras, las confrontaciones ideológicas, los conflictos, la exclusión y los efectos de la desigualdad, han ampliado la brecha de distanciamiento entre unos y otros, ocasionando el incremento del proceder al margen de los principios éticos y morales que deben orientar el entendimiento entre los seres humanos; hasta lograr, entre otros cometidos la consolidación de sociedades avanzadas, en las cuales, los estilos de vida se encuentren mediados por la libertad positiva como fundamento del crecimiento autónomo y holístico.

Este proceder civilizado al que refiere Cortina, constituye una virtud fundamental para responder al imponente individualismo, al que se le adjudican la pérdida de la sensibilidad y el sentido de apertura en el individuo del presente, no solo para adherirse al proyecto común de la huma-

nidad “la sana convivencia”, sino la adopción de verdadero sentido de vivir en comunidad, respetando la diversidad y reconociendo la necesidad de dignificar la existencia (Cortina, 2009). Desde la perspectiva de Camps, la esperanza de un mundo mejor involucra procesos importantes como la unificación de voluntades humanas en torno a ideales comunes que apuntalen la existencia, reconozcan la valía del Otro y propicien la interdependencia entre sujetos (Camps, 1996/1999).

Según propone Camps (2011a), construir espacios socioeducativos en los que prime la vida pacífica y armónica, requiere la promoción del sentimiento moral que le indique al sujeto cuáles comportamientos aprobar o desaprobado por sus implicaciones; proceso que plantea adherirlo al compromiso de consolidar su juicio moral para valorar las acciones humanas desde una postura racional. En correspondencia Cortina (2009), reitera que la formación ciudadana como requerimiento para convivir en armonía, exige la definición de reglas a partir de las cuales proteger el interés común, es decir, el alcance del bien colectivo como ideal al que aspiran los que procuran vivir en sociedad.

Estas perspectivas refieren, entre otros aspectos a la transformación del escenario social en un espacio en el cual se logre ser guiados por normas de justicia y equidad, cuyo potencial honoroso reduzca los efectos de la desigualdad y sí, en cambio, posibilite el despliegue de vínculos de encuentro desde la reciprocidad; esto como parte del trato digno entre sujetos involucra la potenciación de una calidez especial como valor que al impregnar las relaciones entre humanos, refuercen el intercambio respetuoso y solidario. En palabras de Cortina (2013), la construcción de espacios para el encuentro, requiere el cultivo de la denominada civilización empática, que ayude a derribar las barreras de la confrontación, la discriminación y la violencia, hasta lograr la reconstrucción de la auténtica reconciliación.

En razón de lo planteado, este ensayo como resultado de una revisión documental, recoge los aspectos tangenciales de las obras de Adela

Cortina y Victoria Camps, en quienes se precisan los ejes vertebradores de una propuesta integradora que procura reforzar los valores universales como principios rectores de la formación para la convivencia ciudadana; sus aportaciones reiteran el compromiso institucional en torno a la construcción de espacios saludables, armónicos y funcionales que propicien el reconocimiento de la diversidad social, ideológica y cultural.

¿Cómo construir espacios socioeducativos y éticos para el ejercicio de la ciudadanía global? Aportes referenciales de Adela Cortina y Victoria Camps

La vida en comunidad global como cometido de las agendas globales constituye la alternativa esperanzadora que procura entre otros aspectos garantizar la existencia humana en condiciones dignas, justas e inclusivas; de allí, el reiterativo énfasis de la educación para la ciudadanía en promover un esquema de relacionamiento fundado en la racionalidad, es decir, en la superación de los prejuicios a través de la adopción del sentido de apertura hacia la comprensión profunda que conduzca a la denominada solidaridad crítica, que junto a la justicia social inclusiva fortalezca la idea común de permanecer unidos.

En tal sentido, enfrentar los desafíos de una sociedad sumida en crisis, desequilibrio y disfuncionalidad, supone la revisión de las aportaciones de la educación como el proceso del cual depende significativamente la reestructuración de las formas de vida, en razón de potenciar el encuentro y la convivencia. Estos cometidos ampliamente reconocidos por los programas educativos en la actualidad, también constituyen una manera de recuperar las condiciones necesarias para actuar de manera ética y civilizada; procurando, entre otros aspectos reivindicar la libertad como un derecho fundamental del que depende el ejercicio de la autonomía plena.

Esto refiere al vivir juntos como requerimiento para construir comunidad, en la que cada miembro jugando un rol diferente y permeado por cualidades que lo diferencian, se convierte

en un agente capaz de compatibilizar el desenvolvimiento de su ser, el logro de sus propósitos personales y el alcance de su potencial con los requerimientos sociales, en los cuales precisar motivos para complementar la consolidación de su estado de bienestar integral, autorrealización plena y calidad de vida (Camps, 2001a). Esta flexibilidad para unificar su proyecto de vida personal con los objetivos colectivos, refiere un rasgo propio del proceder ciudadano, cuya asociación con las virtudes públicas permite dejar a un lado los deseos y las pasiones individualistas, y apostar por la articulación de cometidos que beneficien al Otro ofreciéndole igualdad de oportunidades.

Proceder en dirección a lograr estos cometidos, significa anteponer el sentido colectivo sobre el individual, en un intento por alcanzar la superación de modos de vida incivilizados e indiscutiblemente inhumanos por procesos de relacionamiento positivo que rechacen la intolerancia, protejan la dignidad humana y procuren el reforzamiento de valores tangenciales como el reconocimiento del Otro, como fundamento del pluralismo que respalda la aceptación de la diversidad en sus múltiples manifestaciones. Un acercamiento a los planteamientos de Camps (1999), indica que la construcción de espacios socioeducativos y éticos que redimensionen la vida en sociedad requiere del trabajo sinérgico entre instituciones formales y los factores de socialización, quienes en acuerdo mutuo deben afrontar problemas socio-históricos y culturales que atentan contra la vida en comunidad así como con la cohesión verdadera, a decir: la discriminación, el trato desigual, la intolerancia y las luchas de poder.

Frente a estos factores destructores de la vida en sociedad Camps (2001), propone la potenciación de las libertades individuales como garantías a partir de las cuales lograr una organización social positiva, en la que se privilegie el sentido de comunidad en contraposición con “los problemas, conflictos y situaciones de nuestras sociedades complejas” (p. 41). Para la autora, algunos mecanismos de los que depende el tratamiento de estos lastres socio-históricos y que deben integrarse a los procesos de intervención so-

cio-educativa, refieren a: el diálogo condicionado a acuerdos, la comunicación como proceso del que depende el conocimiento de las inquietudes, intereses y requerimientos, en los que el punto focal supone darle voz a los excluidos y finalmente, el consenso como medio para definir tanto reglas de comportamiento como normas comunes.

En razón de lo planteado Camps (2000a), reitera que educar en los primeros años de vida y con la participación activa de los padres y maestros, da lugar al sentido de fraternidad, al que la autora denomina el responsable de aceptar y comprender el mundo de otros, optando de esta manera por adoptar las reglas y normas de funcionamiento social como requerimiento para llevar adelante una vida satisfactoria. Para Camps, el compromiso de la familia y de las demás instituciones sociales debe girar en torno a modelar el carácter de las nuevas generaciones, aportándole un abanico de posibilidades para vivir bien, convivir en armonía y consolidar el valor de la solidaridad.

Lo planteado supone, entre otros aspectos, fomentar el sentido de pertenencia que por estar fundado en la convicción, se entiende no solo como una responsabilidad de la institución educativa sino del factor socialización familia en quien recae la responsabilidad de instar al alcance de procesos importantes para la verdadera unificación social, es decir “sacrificar los intereses egoístas en aras de la cosa pública; a lo que se entiende como el resultado de la disposición para compartir activamente las cargas de la vida común” (Cortina, 2009, p. 20). Pero a su vez, resolver las incongruencias sociales con apego a la mediación de valores universales cuya incidencia apuntale “la movilización de voluntades y el ajuste de comportamientos a pautas asociadas con el beneficio mutuo” (Camps, 1999, p. 66).

De allí que, promover el pensamiento moral aunado a fortalecer las posibilidades de vida en sociedad, también se erija como una alternativa para ajustar desde la disciplina razonable, el autodomínio que garantice la templanza para minimizar los intereses personales e interiorizar

propósitos colectivos que garanticen el entendimiento, el respeto mutuo y la consolidación de las bases de un mundo mejor (Camps, 2000b). Para la autora, la recuperación de una sociedad que se tambalea por las fuerzas del individualismo, demanda una actuación educativa pertinente, cuyo potencial transformado conduzca a la reducción de la conflictividad mediante la praxis de principios rectores como: la justicia, la equidad, la confianza, el trato igualitario e inclusivo y la paz.

Desde la perspectiva de Cortina (2013), la consolidación de espacios para el verdadero encuentro entre seres humanos disímiles social, ideológica y culturalmente, requiere el involucramiento de procesos formativos en los que el principio tangencial sea el reconocimiento cordial de la dignidad humana, en el que se asuma al Otro como un ciudadano cuya condición le hace merecedor de una vida buena, plena y feliz. Como lo reitera la autora, este reconocimiento supone la comprensión de que, en esencia existente lazos mutuos que originariamente nos vinculan. En correspondencia Camps (2006), reitera el potencial transformador de la justicia como valor que procura restaurar el equilibrio funcional de la sociedad, mediante la reivindicación de los derechos fundamentales que le asisten a cada ciudadano y, que le hacen merecedor de la posibilidad personal para lograr su realización, el alcance de la felicidad y la verdadera inclusión social que le dignifique.

De allí que Camps (2002), proponga que la articulación de esfuerzos en torno a la construcción de ciudadanía global, se encuentre fundamentada en la necesidad de promover la praxis de valores como “la autoconciencia, la flexibilidad para la integración, el autodomínio, la voluntad de compromiso, la demanda de razones, la autocrítica, la apertura a los cambios emergentes y el apoyo a la idea pública de justicia” (p. 71). Esto supone la elevación de la conciencia personal en torno a la reducción de la indiferencia y, sí en cambio, movilizandolos esfuerzos que por estar asociados con el proceder responsable, amplíen las posibilidades reales que ayuden a sumar bienestar para todos.

Este compromiso con la formación para la vida y el ejercicio pleno de la ciudadanía, exige de los factores de socialización (Estado, escuela, familiar y sociedad), el avocamiento en torno a la definición de valores comunes que conduzcan a la satisfacción de necesidades colectivas, en las que cada sujeto sintiéndose responsable de su proceder y de la cuota que debe aportar a la gestión coherente de los problemas, se involucre como promotor del consenso, del acuerdo entre partes, en un intento por maximizar y diversificar las oportunidades de bienestar para todos.

Este elevado nivel de corresponsabilidad con la convivencia, demanda el abordaje de las contradicciones desde una actitud abierta y flexible, capaz de comprender, escuchar e interactuar con el Otro como un igual, lo cual, como propósito de los programas educativos requiere del uso de estrategias que eduquen y reeduquen a la sociedad, entre las que se precisan: la comunicación simétrica, el diálogo no violento y la libertad para opinar en condiciones tanto de igualdad como de respeto, en un intento por precisar las alternativas idóneas que aporten al bien común. Lo planteado, como una asignatura pendiente de las instituciones educativas, insta a la enseñanza de la universalidad, a la que Camps (2000b) denomina un referente para la transferencia a las siguientes generaciones, de los valores tangenciales y de los deberes necesarios para fortalecer una vida en sociedad funcionalmente positiva.

Esta invitación a la búsqueda de nuevas condiciones de relacionamiento, apuntala la formación en valores, como la dimensión que desde la praxis invita a la sociedad a resignificar los desencuentros y las divergencias y, en su lugar, incorporar como ejes vertebradores de la convivencia el proceder justo, altruista, empático y solidario que nos ayude a superar la intolerancia, así como a adoptar desde el sentido de la corresponsabilidad el establecimiento de las condiciones armónicas entre dos dimensiones hasta ahora vista contrapuestas: la individual y la social (Camps, 2000b).

Según Camps (2000b), la construcción de espacios para la actuación ética como determinan-

te del ejercicio de la ciudadanía en condiciones plenas, insta al establecimiento de acuerdos en torno a objetivos comunes que, unidos al denominado proyecto de vida social sustentado en el vivir bien, plantea la ampliación de las posibilidades para actuar desde la libertad positiva que implica actuar con apego a las reglas y normas que garantizan el trato digno entre pares. Para la autora, este relacionamiento fundado en el respeto a la dignidad constituye, además de un bien sobre el que se sustenta la calidad de vida, también refiere a un valor universal que determina el progreso moral de toda sociedad, al enriquecer la convicción entorno al sentido de igualdad que debe primar por encima de cualquier interés.

Por ende, reconocer la condición de iguales pero diferentes plantea para los procesos educativos que procuran el encuentro y la reconciliación social, la puesta en marcha de acciones de intervención cimentadas en el trato justo, cometido encargado de vehicular el establecimiento de pautas de organización y orden, en el que cada ser humano consiga un espacio digno para vivir sin restricciones. Desde la perspectiva de Camps (2000b), se trata de ejercer acciones reivindicativas que partan de la recuperación del trato paritario, el cual, debe potenciar el acceso a los mismos derechos, reconocer al Otro en su diversidad ideológica, social y cultural, en un intento por garantizar la actuación libre y la minimización de los efectos de la discriminación.

Esto sugiere, erradicar los obstáculos que imposibilitan el verdadero encuentro entre sujetos distantes social y culturalmente, desafío frente al cual se debe actuar para maximizar las condiciones de coexistencia en las que, en primera instancia se trabajen las singularidades que provocan contraposición entre grupos y, en su lugar propiciar actuaciones racionales que conduzcan a una buena convivencia (Camps, 2011b; Cortina, 2011). Para la autora, el punto mediador del entendimiento social implica acciones fundadas en la sociabilidad humana, proceso al que se le adjudica la posibilidad para estimar al Otro, procurando preservar su integridad como un valor común que aunado a reducir los efectos del individualis-

mo, conduce al establecimiento de intereses colectivos, empáticos y altruistas que encausen las relaciones sociales hacia fines provechosos.

Se trata entonces, de conducir a la sociedad a la definición de propósitos comunes, en los que cada sujeto sintiéndose comprometido con la co-construcción de condiciones de vida tanto solidarias como fundadas en la cooperación; es a partir de la adopción de este compromiso recíproco, que se puede consolidar la preservación de la vida y la diversidad, mediante el reforzamiento de la solidaridad y la justicia, como valores que aunado a fortalecer la emergencia de comportamientos adecuados, también procuran potenciar la convicción en torno a la utilidad colectiva de los principios rectores de la convivencia, a decir: la libertad positiva, el proceder empático y responsable y el comportamiento ético que garantice la reducción de discriminación e inseguridad (Camps, 1991; Cortina, 2021a).

Según Camps (2000b), los cimientos de una vida social estable y saludable, depende significativamente de la promoción de la conciencia crítica, como una máxima vinculada con la escogencia de alternativas que respondan al bien común y, que aporten a la ampliación de las posibilidades para beneficiar al mayor número de sujetos; esto sugiere, la disposición para consensuar soluciones y tomar decisiones que garanticen una vida funcional que redunde en ofrecerle a cada individuo los medios y recursos para consolidar su potencial.

Lo dicho como compromiso de la sociedad en tanto espacio de socialización, sugiere propiciar las condiciones formativas en las que se promuevan las aportaciones del multiculturalismo y la interculturalidad, con la finalidad de fortalecer los puentes de encuentro que conduzcan a la recuperación del sentido de comunidad; es decir, en la que los vínculos humanos se estrechen apuntalando verdaderos procesos de reconciliación y de reconocimiento oficial que redunden en el trato justo, equitativo y paritario. Ello refiere implícitamente a la posibilidad de identificarnos desde nuestras diferencias sin procurar el distan-

ciamiento o la desunión, sino la definición de las particularidades a partir de los cuales concretar acuerdos de relacionamiento (Cortina, 2009).

Se trata entonces, de apuntalar los lazos sociales sin transgredir los rasgos identitarios tanto personales como grupales, pero sí volviendo la mirada hacia el reconocimiento de la humanidad en el Otro, de su derecho a existir y coexistir desde sus diferencias; esto plantea como desafío ético potenciar el sentido universal de comunidad, que involucra no solo la posibilidad de compartir determinadas actividades sociales, sino además, ampliar los espacios para que en condiciones paritarias se logre integrar plenamente al foráneo, permitiéndole participar de los asuntos de todos, de los asuntos comunes, de los procesos de cambio y las deliberaciones que procuran redimensionar la vida hacia el alcance del bien común (Camps, 2002; Cortina, 2009).

Principios que orientan el ejercicio de la ciudadanía global

La convivialidad fundada en la praxis de las libertades individuales como eje transversal de la educación para la ciudadanía global requiere la adherencia actitudinal a una serie de principios orientadores de las relaciones en términos de solidaridad crítica funcional, los cuales como potenciadores de virtudes colectivas conminen a la humanidad a asumir la existencia y aceptación del otro sin restricciones. Esto se refiere, entre otros aspectos, a la superación de las diferencias y, en su lugar, a la trascendencia hacia el trato fraterno que reitere la necesidad común de construir vínculos incluyentes y justos que dignifiquen la convivencia de todos (Cortina, 2021b; Morales, 2024).

Desde esta perspectiva Camps (2000b) propone una serie de principios rectores a partir de los cuales construir los cimientos de la ciudadanía global, entre los que se mencionan: fortalecer la autonomía, como la capacidad del sujeto para realizar valoraciones de su propio proceder, dilucidando los efectos de sus actitudes y comportamientos; formar en corresponsabilidad en torno

al proyecto común de la humanidad, la convivencia en condiciones funcionales y respetuosas; involucrar a la educación como eje transversal desde el cual sea posible sensibilizar a los sujetos para desenvolverse de manera efectiva en el contexto social, lo que involucra en trabajo en al menos tres direcciones específicas:

1. Trascender de una formación enfocada en conocimientos generales que privilegian la consolidación de la dimensión cognitiva a la formación que procura potenciar, promover y difundir valores universales.

2. Fomentar a través de los programas educativos las diversas formas a través de las cuales alcanzar el entendimiento, desenvolvimiento y relacionamiento con los sujetos diversos ideológica, social y culturalmente.

3. Promover la ética de la responsabilidad que procura comprometer a cada individuo con la praxis de normas, códigos y reglas, a partir de las cuales entretener redes de solidaridad, apoyo recíproco y resguardo de la integridad del Otro.

4. Instar a compartir responsabilidades en torno al buen vivir, el convivir y el vivir bien, requerimientos de los que depende el trato humanizador que reconoce la diversidad, acepta las particularidades y reivindica los derechos que los más vulnerables.

Desde esta perspectiva, es posible precisar la idea de responsabilidad colectiva, como el valor que procura orientar las relaciones entre grupos y sujetos hacia la adopción de tanto de normas como de los códigos necesarios para reivindicar el verdadero sentido de la cohesión social, que procura partiendo de enseñar a vivir en armonía, lograr la humanización que, en primera instancia tolere las diferencias, conviva con las opiniones divergentes y contrapuestas así como con las formas particulares de entender el mundo; para Camps (2000b), esto supone una lucha por los derechos universales que asisten a cada sujeto

y, que procuran establecer los límites oportunos que garanticen el reconocimiento en razón de la verdadera inclusión.

Lo planteado indica, que la formación para el ejercicio pleno de la ciudadanía global exige pensar en términos éticos (Camps, 2000b), como punto de partida para alcanzar la transformación y flexibilización del pensamiento individualista, hasta consolidar formas de vida en los que no halle cabida la imposición ni la superposición de unos valores sobre otros, sino por el contrario el compromiso recíproco de luchar por una sociedad más solidaria, con mayor sentido de apertura y con un profundo espíritu de comunidad. Según la autora, es en estas condiciones en las que emerge la denominada felicidad colectiva como eje central de la convivencia ciudadana, en la que los esfuerzos de cada individuo se centren en luchar por el bien de todos y no por los intereses personales.

Lo dicho demanda, entre otros aspectos, el involucramiento de la educación ciudadana como un proceso sensibilizador que mediado por enseñanza de la ética de la solidaridad y el respeto a la diversidad, contribuya con la abdicación de los proyectos individualistas y, en su lugar motivar la consolidación de iniciativas comunes que redunden en la capitalización de habilidades, destrezas y competencias personales que unidas ayuden en el fortalecimiento de la calidad de vida (Camps, 2007; Cortina, 2013). Esto refiere al compromiso de las instituciones educativas en torno a la potenciación de la solidaridad intra e intergrupala, propósito que solo puede consolidarse con el involucramiento de “la ética, como el modo de comprometer a todos en la realización de un mundo mejor” (Camps, 2000b, p. 128).

En otras palabras, construir espacios socioeducativos para el encuentro requiere fortalecer la tolerancia a las diferencias, como punto de partida para lograr la reducción de las confrontaciones grupales, de los choques destructivos entre sujetos provenientes de contextos disímiles y con miradas particulares que al ser aprovechadas, se convierten en puntos de encuentro, desde los cuales es posible lograr la cohesión social. Esto

no supone en modo alguno relativizarlo todo u obligar a los sujetos a deslastrarse de sus valores, sino por el contrario racionalizar la existencia procurando definir los límites que pudieran atentar contra la dignidad del Otro.

Lo planteado deja ver el compromiso de Camps y Cortina, con la formación en materia de derechos universales, en un intento por establecer los parámetros que determinan el trato justo y digno; que unido a la enseñanza de deberes potencie la denominada solidaridad ciudadana, a la que se entiende como resultado de la praxis de deberes y el cumplimiento de reglas sociales, que coadyuven con la potenciación de relaciones personales competitivas que reduzcan las posibilidades para vulnerar la integridad del Otro.

Según Cortina (2011), lograr la convivencia social requiere de esfuerzos provenientes de los factores de socialización, pues tanto la familia como la institución educativa tienen el compromiso de trabajar sinérgicamente en torno a la recuperación de la confianza recíproca, a la que se le adjudica la posibilidad de mirar al Otro no como una amenaza sino desde la visión esperanzadora de un aliado. Esta recuperación de la confianza supone además, redimensionar el espíritu democrático que dé cabida a la divergencia de pensamiento y, por consiguiente a la existencia de la credibilidad fundada en la “convicción de que la confianza es el valor que da pie a la convivencia, a interacciones humanas sólidas y la minimización de las aspiraciones egoístas” (p. 202).

Seguidamente Cortina propone que la creación de espacios socioeducativos y éticos depende del accionar institucional en torno a la idea de “que todo proyecto de vida en común, necesita de la combinación de confianza y responsabilidad, pero además, del proceder democrático en el que cada sujeto en su compromiso ciudadano coopere, confíe en el otro hasta lograr formas correctas de comportarse” (p. 202). En correspondencia Camps (2011), reitera que la confianza como valor mediador de la consolidación del tejido social es el resultado de la solidaridad ciudadana, a la que se le atribuye el poder para ci-

mentar los fundamentos de una vida social, equilibrada y funcional.

Por su parte Cortina (2013), plantea que la confianza como base de las relaciones sociales asegura no solo la participación comprometida en los asuntos públicos, sino el perfeccionamiento como seres humanos que conduce entre otros aspectos al acuerdo de intereses, a la cooperación sinérgica y, al desarrollo de la conciencia social, como la capacidad que le permite al sujeto “preferir unas cosas por encima de otras, a marcar un hoja de ruta más inclusiva en la que entran unas personas, unas actividades trascendentales y le desechemos lo poco relevante” (p. 84).

La confianza como valor universalmente reconocido, supone la posibilidad de entretejer lazos de amistad y solidaridad, en la que cada sujeto reconociendo su potencial y el existente en el Otro, pone al servicio sus capacidades en pro de concretar planes de vida que aporten a la felicidad y a la vida humana en plenitud (Camps, 2010b; Cortina, 2013). Esta reducción de los intereses individuales y el redimensionamiento del sentido colectivo, supone la posibilidad para lograr el reconocimiento mutuo que apuntala la praxis de otros procesos importantes como: aprender a no discriminar, actuar en respuesta a ayudar desde el altruismo y cooperar en defensa de los intereses que unen a cada sujeto no solo con su grupo sino con el mundo.

En palabras de Camps (2000b), el ejercicio pleno de la ciudadanía global no es más que el resultado de la formación con pertinencia social, que plantea ir de la praxis de la justicia a la solidaridad desde el compromiso colectivo con el resguardo del otro; propósitos que demandan el reforzamiento de la dimensión ética que garantice el desarrollo de convicciones sólidas en torno al significado de la libertad, la igualdad y la justicia, desde la mirada del reconocimiento recíproco que, además de dignificar la convivencia, aporte a la maximización de la felicidad tanto individual como colectiva.

Lo referido hasta ahora indica que la vida en co-

munidad como punto de partida para el desarrollo de competencias sociales y éticas, exige la promoción de hábitos que medien los vínculos entre seres humanos, a decir: esfuerzos de cooperación y colaboración constante, trabajo altruista como reforzador de la empatía, el proceder responsable que conduzca al cumplimiento de acuerdos y la actuación tanto democrática como participativa, que sume a la inclusión y a la co-construcción de más y mayores posibilidades para la convivencia saludable (Camps, 2010a; Cortina, 2002).

Para ello Cortina (2013), reitera que lograr estos cometidos demanda concretar lazos de encuentro, puentes de reconocimiento y espacios de coincidencia, en los que cada sujeto se autoperciba valioso; lo cual, como parte del trabajo de los factores de socialización involucra el operar en torno al redimensionamiento de procesos concretos como “reconocer, estimar, proteger y empoderar a los seres que merecen ser reconocidos como valiosos por sí mismos y, por ende, ameritan un trato oportuno que les dignifique y respete” (p. 94).

Lo planteado por su vinculación con los cometidos de los derechos fundamentales que asisten a todo ciudadano, entraña el desafío de vivir con apego a los valores éticos, adhiriéndolos como una práctica permanente que media las relaciones sociales y, a los que se le atribuye el potencial para consolidar la convicción de sobre el respeto a tanto a la visión del mundo como a las creencias de cada ser humano (Camps, 2000b).

Actuaciones estratégicas para construir espacios cívicos

Promover actitudes cívicas como parte de la formación integral del ciudadano que amerita el mundo actual supone instar al compromiso con la vida pública (Camps, 2001b), es decir con la praxis de la tolerancia crítica-activa así como con el involucramiento en los asuntos que por estar asociados con el bien común sustancian la existencia plena, plural y democrática (Morales, 2024). En tal sentido, redimensionar la convivialidad que coad-

yuve con la configuración de una nueva empatía y generosidad (Cortina; 2017), implica propiciar en las nuevas generaciones la disposición para comprender al otro en la multiplicidad de dimensiones que permean su existencia y origen.

Frente a este desafío Camps (2000b) propone una serie de mecanismos estratégicos a partir de los cuales lograr el desarrollo de actitudes flexibles y de apertura, que garanticen el afloramiento de la disposición para ubicarse en el lugar del Otro, comprendiendo su propia cosmovisión, entre lo que se mencionan:

1. La educación para la paz, como el proceso transformador del pensamiento y potenciador del entendimiento entre sujetos socio-histórica y culturalmente disímiles.
2. La formación en valores éticos como eje transversal de los programas educativos, que procura visibilizar los conflictos, precisar soluciones y cooperar en la gestión de los desencuentros.
3. La sensibilización sobre las implicaciones de la discriminación, la violencia y sus efectos tanto multifactoriales como multidimensionales.
4. La promoción de una conciencia crítico-reflexiva que le permita a quienes se forman precisar los medios para evitar la confrontación, actitudes violentas y episodios hostiles que imposibiliten el verdadero encuentro, como punto de partida para la cohesión social.
5. La consolidación de actitudes tolerantes y no-violentas, demandan esfuerzos vinculados con el fomento del diálogo respetuoso, la comunicación simétrica y el manejo asertivo de los conflictos, hasta lograr la adopción de una cultura de paz que evite la imposición violenta de unos sobre otros.

Los planteamientos de Cortina (2009), dejan ver que la construcción de espacios en los que

cada sujeto se sienta ciudadano, demanda delinear principios rectores que, aunado a reducir los efectos de la discriminación, la exclusión y el xenofobia, configuren una nueva realidad en la que se desdibuje la idea de superioridad de una cultura sobre las demás y, por consiguiente, se intente fomentar la idea desde la inclusión del Otro, como portador de una identidad que debe ser respetada asumiendo sus raíces históricas, sus particularidades sociales y sus rasgos culturales propios.

En tal sentido, la especial consideración al reconocimiento de la identidad individual como aspecto vinculado con la formación en materia de ciudadanía, debe asumirse como requerimiento educativo que al ser llevado a la praxis, coadyuve con la generación de cambios en la autopercepción del individuo, quien “al saberse y sentirse ciudadano de una comunidad, se ve a su vez, motivado a trabajar por ella; redimensionando que sus miembros se asuman legitimados en su pertenencia” (Cortina, 2009, p. 29).

En Camps, estos cometidos procuran la transformación y trascendencia a un mundo digno, en el que la unificación de esfuerzos se entienda como una alternativa para combatir el individualismo; esta reiterativa invitación a la unidad plantea como desafío generar las condiciones de calidez y confianza, que tornen las relaciones entre individuos lo más apegadas al proceder ético, en el que el sentido del compromiso y la corresponsabilidad aseguren el abandono del individualismo y procuren la integración e inclusión como requerimientos que imponen el convivir en comunidad (Camps, 1999).

De allí, el deseo persistente de proteger la dignidad humana, como principio rector del que procura independientemente de las circunstancias “superponer la valía de cada individuo, sin importar lo que sea o haga en la vida, pues se trata de asumir su reconocimiento como ser autónomo, con capacidad de decidir y de tener las mismas oportunidades que cualquier otro” (Camps, 1999, p. 63). Esto refiere al establecimiento de parámetros que procuren tanto el bienestar de todos

como el alcance de la realización individual, en un intento por consolidar el estado de plenitud funcional al que aspiran las sociedades con un elevado nivel desarrollo humano.

Lo dicho refiere significativamente a la creación de mecanismos democráticos, pluralistas e inclusivos, en los que halle cabida la praxis de los principios éticos como cohesionadores de la voluntad humana en torno al bien común; esto supone, impulsar procesos de cambio que inicien con la flexibilización del pensamiento que conduzca a la apertura y, de allí, a la aceptación del Otro desde la benevolencia y el altruismo, es decir, desde el reconocimiento de sus particularidades como determinantes de la cohesión social y del sentido inclusivo, valores a los que se les adjudica el potencial para impulsar procesos de cambio trascendentales, entre los que se mencionan: consolidar virtudes que conduzcan al reforzamiento de actitudes y sentimientos con apego a lo normativo, así como proceder en razón de impulsar el bien común (Camps, 2002).

Entonces, promover virtudes cívicas debe comprenderse como el camino para alcanzar el estado de equilibrio funcional del sujeto y de la sociedad, para lo cual, se hace perentorio potenciar el proceder autónomo y responsable, en el que velar por los intereses colectivos de los que depende la vida en comunidad, se erija como el eje vertebrador capaz de restaurar el tejido social, que permita entre otras cosas la reducción de la conflictividad y la adopción del compromiso con la materialización de una vida pacífica, justa y democrática que garantice en desenvolvimiento pleno de quienes conforman la sociedad.

Lo propuesto como resultado de la praxis de valores éticos, constituye una invitación a la búsqueda permanente de espacios de confluencia, en los que cada miembro de la sociedad se convierta en un agente garante de co-construir los fundamentos de una convivencia en la que prime el pluralismo y el relacionamiento sano, pero además, en la que progresivamente las nuevas generaciones se inicien en el camino de la paz, pero además, precisar el verdadero significa-

do del bien común que supone, entre otros aspectos, adherirse a principios tangenciales que beneficien a todos, involucren a los más desfavorecidos y respeten la diversidad, como lazos a través de los cuales construir “un clima propicio al florecimiento de un sentido cívico más fuerte y profundo” (Camps, 2002, p. 69).

Seguidamente Camps (2002), propone una serie de virtudes que necesitamos cultivar para lograr convertirnos en sujetos portadores del espíritu ciudadano, entre las que menciona: el proceder ético como fundamento articulador de la vida mediada por límites, en las que cada sujeto es capaz de reconocer hasta donde su proceder puede extenderse sin vulnerar al Otro; adoptar la disposición para asumir la pluralidad que nos conduzca a asumir los intereses comunes como parte del buen vivir; asumir el proceder civilizado como medio para lograr la construcción del verdadero sentido de comunidad; asumir el interculturalismo como mecanismo para garantizar la inclusión verdadera, el involucramiento del diferente y la renuncia a intereses individuales por la interiorización de intereses colectivos que aporten a la convivencia en condiciones justas, equitativas y paritarias.

En síntesis, los aportes de Ana Camps y Adela Cortina a la construcción de espacios socioeducativos y éticos que aporten a la formación de ciudadanía, constituyen referentes a partir de los cuales formular acciones de intervención que redimensionen las posibilidades de cohesionar a sujetos cuyas diferencias sociales, culturales, históricas e ideológicas les han separado, ocasionando confrontaciones violentas y el distanciamiento destructivo de los vínculos humanos; en ambas autoras se precisa como común denominador, la necesidad de estrechar puentes para el encuentro, en el que factor mediador sea el establecimiento de procesos de consenso y negociación que garanticen la coexistencia en condiciones de respeto desde la reciprocidad, la tolerancia y la solidaridad.

Conclusiones

La construcción de espacios socioeducativos y éticos en los que prime la convivencia en condiciones armónicas, funcionales y saludables, demanda la operativización de una serie de valores asociados con el bien común y el interés colectivo; esto como elemento tangencial de la obra de Cortina y Camps, deja ver en sus planteamientos aportaciones significativas a la organización social justa, cometido al que se le adjudica el fortalecimiento de la vinculación interhumana, proceso que por estar entrelazado con la educación para el ejercicio pleno de la ciudadanía global, proporciona los recursos necesarios para disminuir las distancias entre unos y otros, logrando de este modo destruir los prejuicios y forjar nexos sólidos que redunden en el encuentro desde la reciprocidad.

Por consiguiente, al referirnos al desarrollo de la vida en condiciones justas, equitativas y respetuosas, también es fundamental la mención a dos elementos sobre los que giran los planteamientos de Cortina y Camps; por un lado, el ideal de una sociedad funcionalmente equilibrada se sustenta la formación de un ciudadano reflexivo, cuyo sentido de apertura le permita sobrellevar las diferencias a través de la praxis del denominado sentido de la reciprocidad, que consiste en reconocer las particularidades sociales, culturales e ideológicas, si ningún prejuicio; y, en segundo lugar, promover el sentido crítico que aunado a elevar el entendimiento como resultado de la comprensión empática, también potencia la aceptación que procura la búsqueda de puntos de encuentro que apuntalen al proyecto común de la humanidad, la vida en comunidad.

Para ambas autoras, la construcción de espacios socioeducativos y éticos en los que prime el trato justo y equitativo, demanda el accionar en torno a la práctica de principios rectores como la libertad y la participación tanto democrática como en igualdad de condiciones, en las que se logre el desenvolvimiento autónomo de quienes integran cada contexto; propósito que refiere a

la responsabilidad que insta a cada ciudadano ser tolerante con las ideas del Otro, a respetar sus particularidades y a adoptar actuaciones que redunden en torno al derecho de vivir bien, en paz y libre de condicionantes que limiten la expresión de las particularidades sociales, culturales e ideológicas que no solo refieren a la diversidad que nos caracteriza sino que pudieran asumirse como puntos para lograr la denominada coexistencia.

En tal sentido, los aportes de Camps y Cortina, deja ver no solo la responsabilidad institucional sino individual con respecto al manejo de la intolerancia, la discriminación y la exclusión, como factores de riesgo de la convivencia que aunado a limitar la capacidad de aceptación de las diferencias, reduce las posibilidades para que el individuo se inserte desde la corresponsabilidad en el compromiso de adherirse al proyecto de vida social, en el que cada individuo goce de derechos y cumpla con deberes que garanticen la transición hacia sociedades cuyo tejido social se encuentre sustentado en el proceder cívico.

En ambas autoras se logra percibir la importancia de formación en cultura de paz como proceso estrechamente vinculado con el proceder mediador, conciliador y pacífico, capaz de interiorizar nuevos valores, de jerarquizar principios universales y de reconocer puntos de encuentro en la diversidad; lo cual, como parte de la elevación de la conciencia permite entender las visiones del mundo existente, asumiendo una postura flexible que le permita coexistir desde la comprensión empática y la aceptación sin discriminación.

En resumen, los referentes de Ana Camps y Adela Cortina recogen como punto de coincidencia, la necesidad de formar para el desarrollo de virtudes cívicas; a través de las cuales lograr el ejercicio pleno de la autonomía y de las libertades individuales en igualdad de condiciones así como sentido paritario, como fundamentos que por estar vinculados con el bien común apuntalan el ordenamiento de la sociedad en función de principios rectores como: la libertad positiva, la cohesión social, el reconocimiento recíproco y el proceder solidario.

Referencias

- Camps, V. (1991). *Virtudes públicas*. Espasa.
- Camps, V. (1996). *El malestar de la vida pública*. Grijalbo.
- Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo*. Editorial Crítica.
- Camps, V. (2000a). *Qué hay que enseñar a los hijos*. Nuevas Ediciones de Bolsillo.
- Camps, V. (2000b). *Los valores de la educación*. Editorial Anaya.
- Camps, V. (2001a). *Una vida de calidad. Reflexiones sobre la bioética*. Editorial Crítica.
- Camps, V. (2001b). *Introducción a la filosofía política*. Editorial Crítica. <https://introduccionlafilosofiaunsj.files.wordpress.com/2019/04/344896951-camps-victoria-introduccion-a-la-filosofia-politica-pdf.pdf>
- Camps, V. (2002). Principios, consecuencias y virtudes. *Revista de Filosofía*, 27, 63-72. [https://revistas.um.es/daimon/article.view/12201](https://revistas.um.es/daimon/article/view/12201)
- Camps, V. (2006). *Historia de la ética*. Editorial Crítica. <https://sociofilosofia.files.wordpress.com/2016/01/camps-victoria-historia-de-la-etica-02-scan.pdf>
- Camps, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Fundación ECOEM.
- Camps, V. (2010a). *Manual de civismo*. Ariel. https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/arxius/29/28922_Manual_de_civismo.pdf
- Camps, V. (2010b). *El declive de la ciudadanía. La construcción de la ética pública*. GP Actualidad.
- Camps, V. (2011a). *Crear en la educación*. Editorial Quinteto.
- Camps, V. (2011b). *El gobierno de las emociones*. Herder Editorial.
- Cortina, A. (1999). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Santillana.
- Cortina, A. (2002). *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Editorial El Búho Ltda.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial. <https://significanteotro.files.wordpress.com/2018/05/cortina-adela-ciudadanos-del-mundo.pdf>

Cortina, A. (2013) *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós. <https://www.pj.gob.pe>

Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Paidós.

Cortina, A. (2021a). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Paidós

Cortina, A. (2021b). *Los valores de una ciudadanía activa en educación, valores y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Tecnología y Fundación SM.

Morales, J. (2024). Adela Cortina, Hannah Arendt y Victoria Camps. Miradas teóricas y aportaciones prácticas a la convivencia escolar en tiempos de conflictividad multifactorial. *Revista de Filosofía*, 41(107), 53-79 <https://doi.org/10.5281/zenodo.11188671>

Torres, G., Torres, O y Miranda, O. (2021). Adela Cortina. Educar para la libertad. *Revista de filosofía*, 38(99), 581-601. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5673236>

Cuerpo y Tiempo Libre: Una mirada a través de las prácticas y discursos de estudiantes de Educación Física en clave de Género¹

Body and Leisure: A look through the practices and discourses of Physical Education students in the key of Gender

Stephanie Hermida Acosta

Universidad de la República, Uruguay
stephanie.hermida@gmail.com

Cómo citar: Hermida Acosta, S. (2024). Cuerpo y Tiempo Libre: Una mirada a través de las prácticas y discursos de estudiantes de Educación Física en clave de Género. *Mujer Andina*, 2(2), 127-141. <https://doi.org/10.36881/ma.v2i2.870>

Resumen

El siguiente trabajo de investigación se centra en analizar las experiencias, prácticas y discursos, que se encuentran presentes en torno a las prácticas corporales realizadas por estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de Montevideo, Uruguay. Se exploran las conceptualizaciones del Tiempo Libre y el Ocio en relación al género, así como las definiciones históricas del cuerpo en la educación física y su vínculo con las construcciones de género y sexualidad. Al cruzar las dimensiones de género y sexualidad, se busca comprender el impacto de las ideas epistémicas en las definiciones históricas del cuerpo dentro de la educación física, tradicionalmente reproductora de trayectos binarios de género. El estudio también analiza las limitaciones, tensiones y oportunidades dentro de los contextos temporales en los que se desarrollan estas prácticas. Para acercarnos a esta indagación se utilizó la metodología cualitativa, las entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes de educación física de Montevideo, Uruguay, nos reflejan experiencias, vivencias, emociones, prácticas y discursos que sustentan el análisis, la comprensión y el desarrollo de dicho estudio de manera holística. La base teórica y conceptual que sustenta la interpretación del caso, se encuentra alineada con las epistemologías feministas.

Palabras clave: educación física, tiempo libre, género, sexualidad.



Sin conflicto de interés

Recibido: 03/11/2023
Revisado: 05/02/2024
Aceptado: 04/04/2024
Publicado: 30/06/2024

Abstract

The following research work focuses on analyzing the experiences, practices, and discourses that are present around the body practices carried out by students of the Bachelor's Degree in Physical Education in Montevideo, Uruguay. The conceptualizations of Free Time and Leisure in relation to gender are explored, as well as the historical definitions of the body in physical education and its link with the constructions of gender and sexuality. By crossing the dimensions of gender and sexuality, we seek to understand epistemic ideas' impact on the body's historical definitions within physical education, traditionally reproducing binary gender trajectories. The study also analyzes the limitations, tensions, and opportunities within the temporal contexts in which these practices develop. To approach this investigation, qualitative methodology was used, and semi-structured interviews were carried out with physical education students from Montevideo, Uruguay, to reflect on experiences, emotions, practices, and discourses that support the analysis, understanding, and development of said study holistically. The theoretical and conceptual basis supporting the case's interpretation is aligned with feminist epistemologies.

Keywords: physical education, leisure, gender, sexuality.

Estado, civilización y control de los cuerpos

Es preciso contextualizar y explicitar el lugar del cuerpo como suma de significados, imaginarios y sensibilidades, como producto simbólico. En cada momento histórico, económico y social, se configura una trama cargada de disposiciones, imposiciones, posibilidades y responsabilidades para con el cuerpo. En nuestra contemporaneidad, el cuerpo occidental y civilizado, el cuerpo controlado, es permeado por "Esa sensibilidad del 900 que hemos llamado "civilizada" disciplinó a la sociedad: impuso la gravedad y el "empaque" al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al "excesivo" ocio antiguo, ocultó la muerte, alejándola y embelleciéndola..." (Barrán, 1994, p.11). Con estas características emerge un entramado conjunto de presiones, de mandatos y de responsabilidades que se impregnan a nivel social, públicamente, pero que atraviesan la esfera privada de cada persona, en definitiva como acción política que de diferentes

maneras cimienta la estructura de pensamiento, de percepción y de conciencia.

Algunas medidas se fueron sucediendo como ratificación de esta nueva impronta social (Barrán 1994): se anuló la posibilidad de jugar con agua en carnaval, en la Escuela se hizo obligatoria la asistencia, se limitó la violencia física en las mismas instituciones, se implantó el puritanismo sexual, separando a los sexos para las entradas al mar como uno de los ejemplos cotidianos de la división, oposición y diferencia entre los sexos. "El terror al ocio, a la sexualidad, al juego, y a la fiesta: el endiosamiento del trabajo, del ahorro- de dinero y de semen-, del recato del cuerpo dominado, he ahí la colección de miedos y valores que curas, maestros, médicos, padres de familia y dirigentes políticos esgrimieron contra el niño, el adolescente, el joven, la mujer y las clases populares, los principales -aunque no únicos- destinatarios de esta "reforma moral" (Barrán, 1994, p.25).

Existen tensiones, resistencias y fisuras a esta configuración social, moral y cultural. Solo para ubicar cronológicamente entre 30 y 50 años después de este proceso “civilizatorio” o de esta nueva sensibilidad en Uruguay es que se realiza la Declaración de los Derechos Humanos (1948).

Y en este marco de derechos es que se continúa el estudio de caso, no sin antes mencionar como nos acerca la autora Rita Segato (2016) que los derechos se ven opacados o invisibilizados estructuralmente, debido al sistema de creencias cívicas y republicanas en el que se vienen gestando los países occidentales desde su época colonial. Este sistema occidental, misógino, racista, clasista y homofóbico, organiza y ubica los deseos, los cuerpos y las personas de manera heteronormativa, como norma regulatoria, reflejada en los diferentes niveles de la esfera social: moral, religioso, jurídico, psicológico, médico y educativo. “La concepción del cuerpo como “algo” pre-discursivo y ahistórico (Scharagrodsky, 2007) ha estado, de algún modo, simbolizada oficialmente en el saber biomédico, especialmente a través de la anatomía y de la fisiología”. (p.3).

En este proceso, por tanto, como en general en todo occidente se formaron dos tipos de cuerpos habitados, los “inteligibles” que trazan una continuidad entre género, sexo, deseo y práctica sexual y los “no inteligentes”. “El lugar para los disidentes es la exclusión, los márgenes o el silencio. La heteronormatividad al naturalizar la heterosexualidad, le quita espacio social y posibilidad de politización a los que desafían, reservándoles cuando mucho el lugar del enfermo, del delincuente o de lo inexistente” (Sempol, 2013 p.22).

Los tiempos y los sexos

La relación entre los cuerpos, de jerarquización, subordinación, que se funda en las diferencias s relaciones sociales, a partir de los sexos asignados a cada persona y a partir de las cuales se generan una división de lo privado, lo público encadenado al tiempo, al tiempo de cada persona y los tiem-

pos de los y las otras. “Haciendo uso del recurso analítico de la división sexual del trabajo, es posible observar de manera análoga una división sexual del ocio, elemento presente en la vida de las personas y parte importante de la construcción de un orden social y fuente de desigualdades entre hombres y mujeres” (Ureta, 2017, p. 12).

Pensar la división desigual del trabajo, entre varones y mujeres² en la complejidad estructural, y específicamente el trabajo asalariado indica el trabajo remunerado económicamente y por otro lado el trabajo no remunerado se vincula con los cuidados, la reproducción, lo afectivo, lo que se encuentra a la interna de los hogares. Ureta (2017) profundiza sobre la búsqueda feminista en pro de visibilizar el trabajo no remunerado que está estrechamente relacionados con la mujer y la ausencia de un reconocimiento como cimiento de la economía y de la producción.

“La segregación ocupacional es una de las expresiones más claras de la desigualdad vistas en el mercado de trabajo, dado que las mujeres se concentran en sectores de actividad con condiciones laborales más desfavorables y menores remuneraciones.” (Ureta, 2017, p.15). No son sólo las condiciones diferentes y desfavorables para las mujeres, sino que también existe un margen separatista de las tareas y de las labores a ejercer, las mujeres están más presentes en cuidados, enseñanza, salud, empleos domésticos, mientras que los varones se presentan en actividades de transporte, de construcción, entre otros.

Los límites del ocio

Los márgenes sobre los cuales los colectivos sociales y las personas se mueven y transitan en la sociedad dependiendo de cada situación permite, habilita o de lo contrario puede limitar el ocio “Las teorías actuales entienden que estar frente a condiciones extremadamente limitantes en términos de ocio no redundan necesariamente en la no participación, plantean que las personas encuentran formas y estrategias para la participación a pesar

2. Hablar de varones y mujeres, también es en cierta medida ahondar en las estructuras binarias. La orientación sexual, las diferentes identidades: trans, no binarias y queer, también guardan un espacio de subordinación y de lo no legible a nivel corporal en nuestra sociedad.

de las limitaciones que enfrentan” (Jackson 2005, citado en Ureta, 2017, p.33). Se explicitan tres tipos de limitantes: interpersonal, personal y estructural. La primera, guarda relación con la compañía, aprobación del entorno a determinadas prácticas; la segunda, radica en la personalidad, intereses, habilidades, motivaciones; la tercera, es definida en relación al tiempo, espacio, costos y barreras socioculturales, entre otras.

A la suma de limitantes recientes, o interpretación se la puede asumir según Henderson (2005) en Gerlero (2017) como restricciones estructurales, las que dependen de la situación económica, social, de acceso y de responsabilidades domésticas entre otras, la impronta de la ética de cuidados de los y las otras como aspecto central en el límite del ocio. A nivel personal, en otro nivel agrega la autora, la baja autoestima muchas veces asociada a la apariencia física y la imagen de sí. Se podría conectar esta realidad con el vínculo estrecho que existe entre el cuerpo de la mujer o de la industria, el consumo del cuerpo y la imagen y el estereotipo más marcado de un mandato de belleza bastante más estricto para las mujeres.

Ureta (2017) colabora con la visualización de una calidad y una cantidad de tiempo diferente entre los géneros, entendiéndolo como sustantivo a la hora de generar diferentes oportunidades y posibilidades entre los géneros. Como una suma estructural que se fortalece y que aún dentro de sus movibilidades (poco posibles) mantiene una diferencia que atraviesa de manera interseccional las desigualdades. Podría agregarse que si bien las elecciones y la participación de la esfera del ocio puede parecer producto de elecciones personales yace en la impronta social como un tiempo social determinado con un orden y un poder que mantiene y profundiza las desigualdades en relación al acceso, participación y permanencia en los espacios y tiempos de ocio.

Masculinidades y feminidades en movimiento

Pensar las discursividades, disputas y tensiones en las definiciones del cuerpo y el tiempo de ocio

como se explicita en los apartados anteriores, tiene total relevancia y conexión con el cuerpo en movimiento y el cuerpo en las prácticas corporales, específicamente en y desde la Educación Física como productora, reproductora o posible transformadora de determinadas lógicas predominantes.

La Educación Física como campo en el que los cuerpos vienen transitando, marcan ciertas pautas que nos permiten transitar, vivenciar y experimentar, que nos atraviesan y forman parte de la composición de nuestro cuerpo y de la memoria de nuestros cuerpos.

La naturalización, la repetición y la consolidación con la que estructuralmente se considera el sistema sexo-género, es raíz fundamental de las diferencias de poder y subordinación entre los dos sexos hegemónicamente aceptados y configurados. “Todo ello naturaliza, bien biológicamente o bien culturalmente, los estereotipos y las relaciones de poder entre ambos colectivos y también al interior de cada uno de ellos, haciendo poco modificable esta situación y contribuyendo a eternizar cierta subordinación femenina” (Scharagrodsky, 2004, p.74). Al asignarnos un sexo al nacer, parece ser central en nuestra vida, no solo central sino punto de inicio de un complejo entramado de desigualdades que se van marcando a todo lo que se escapa de la norma a seguir. El binarismo, mujer/ hombre, masculino/femenino se aprende, se potencia, se construye en cada esfera social, en la familia, en las instituciones educativas, en centros de salud, y en los clubes, entre otros, menciona Scharagrodsky (2004). Es clave para el autor la escolarización moderna como reproductora de estereotipos y modelos a seguir. Existen determinados patrones de masculinidad, según el autor anteriormente citado, se puede hacer una división dependiendo del aspecto a jerarquizar dentro de los mandatos sociales que aunque toman nuevas formas del ser masculino, muestran diferentes aspectos básicos que se imprimen en lo cotidiano, uno de ellos; *la masculinidad asociada a la heterosexualidad*, la orientación sexual toma una sola forma de concebirse desde el ser masculino, dejando de lado

toda otra idea fuera de la heteronorma. La homosexualidad y otras orientaciones se ponen en el ojo de la denigración y de la subordinación de poderes, de exposiciones. Reafirmando al macho, al masculino como el ideal. Esta idea del varón, masculino, heterosexual, deja huella en cuanto a la oposición significativa con la feminidad en primer lugar, es un potente organizador de homofobia, jerarquiza el cuerpo del varón como el capaz, el fuerte, el inteligente, con determinados movimientos y un universo kinésico y moral aceptado e ideal.

En cuanto a las feminidades en acción, en movimiento, tienen menos años de historia, menos años de visibilidad. Las feminidades que se fueron conformando como se menciona en los apartados anteriores se encuentran en la esfera de lo privado, de los tiempos del hogar, de los cuidados y de los afectos. En la Guía Didáctica del CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria) y el MIDES (Ministerio de Desarrollo), se explicita: "Este rol ha sido asignado social e históricamente a las mujeres debido a su capacidad reproductiva" (MIDES, CEIP, 2012).

No es casualidad que las mujeres desde su institucionalización asuman un lugar secundario. "En muchas ocasiones, las mujeres, adoptan actitudes pasivas y de poca movilidad frente a las propuestas de juego, en algunos casos, se ubican en un costado de la acción" Scharagrodsky profundiza sobre el tránsito de lo prescrito. La gimnasia estética era dirigida a mujeres y a los varones la defensa personal en el periodo (1917-1940) en Argentina³. Las partes del cuerpo a ser reforzadas para las mujeres comprenden la pelvis y abdomen, para los varones diferentes partes del cuerpo fueron trabajadas como los brazos, hombros y fuerza en general. Pensar estas prácticas como formas en las que los cuerpos van siendo marcados, determinados, organizados y pautados, es un cimiento clave para generar la propia identidad, o la identidad colectiva del cuerpo y de los cuerpos en movimiento.

Diseño metodológico

El estudio en cuestión, es parte de una extensión horaria como docente grado 1 de la Universidad de la República, específicamente dentro del Instituto Superior de Educación Física (ISEF). La realización de dicha investigación es llevada adelante en paralelo con la docencia directa en la institución anteriormente mencionada y el carácter temporal de la misma se extendió durante dos años (2019- 2020).

El estudio refiere a una investigación cualitativa ya que tiene como objetivo central conocer, explorar y describir las experiencias, vivencias y discursos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física respecto de sus prácticas corporales, entendidas estas como referencia junto con las tensiones del Tiempo Libre y el Ocio desde una perspectiva de género.

En primera instancia se inició la búsqueda de antecedentes en relación a estos ejes temáticos y fueron en su momento escasos los trabajos encontrados, específicamente desde la educación física, a su vez, en segunda instancia se profundizó en el marco teórico-conceptual para sustentar el trabajo y a partir de estas lecturas se definió la entrevista como proceso de recolección de datos. Se diseñaron las entrevistas y a partir de las mismas hubo una reestructuración del marco teórico. Para este proceso, se realizaron 6 (seis) entrevistas semiestructuradas a estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, entendiendo este recorte como parte de un estudio de caso, en donde la pretensión principal radica en la comprensión de significados, detalles e información.

A partir de esta muestra, se elaboraron categorías de análisis, tablas y patrones en cuanto a las Prácticas Corporales, sus lógicas estereotipadas como femeninas o masculinas, sus motivaciones a partir de los mismos estereotipos de género; la categorización de los tiempos, específicamente las limitantes (división sexual del trabajo y el ocio),

3. En el caso de Uruguay, el proceso es similar en cuanto a la diferenciación sexista de los movimientos, actividades y prácticas corporales. Ver en Dogliotti, Paola (2013). La formación del maestro de educación física en el Uruguay (1921-1929). 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, La Plata.

los discursos (normas, palabras, expresiones, sensaciones identificada dentro de patrones estereotipados); formación docente (lógicas reproductivas, transformadoras de las vivencias como estudiantes); Entorno y practicas (lógicas de participación de los entornos de los y las estudiantes). A estas categorías, y a esta búsqueda, se le sumó una encuesta a 67 estudiantes que tiene como foco relacionar, comparar y contrastar con interpretaciones (con base en el trabajo teórico) que se fueron desarrollando a partir de las entrevistas.

Como cuestión a resaltar, el trabajo fue realizado en el periodo 2019-2020, lo que limitó las observaciones planificadas y los grupos focales para ahondar y profundizar el estudio. En ese sentido, la encuesta pretende realizar un cruce entre la realidad de los y las estudiantes para reflexionar a partir de las prácticas y las experiencias con las categorías mencionadas anteriormente.

Se elaboraron esquemas de clasificación, cuadros y gráficas que intentan expresar datos de las entrevistas y las encuestas, para identificar temas emergentes y conceptos reiterados por los y las entrevistados y encuestados

Pensar en la fundamentación de las metodologías seleccionadas desde las posibilidades de problematización y cuestionamiento de lo que se encuentra establecido es parte de lo que mencionan las autoras Cortazzo y Schettini (2015). "Si bien sabemos que las formas de hacer investigación no van a solucionar esta desigualdad insistimos –tal vez ilusoriamente– en la necesidad de reflexionar acerca de las distintas formas de investigar. Pues un cambio sólo es posible a partir de la comprensión de la realidad. Y esto implica pensar juntos –los dos sujetos sociales– las formas más adecuadas de recuperar y construir un conocimiento crítico." (p.7).

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Líneas del cuerpo y el tiempo

Para interiorizarnos en lo que será el análisis de la investigación, algunos puntos sobre los cuales

se intentará esclarecer serán los discursos en torno a las practicas corporales realizadas por estudiantes de Educación Física, sus motivaciones, limitantes, el entorno y las lógicas que configuran una forma de ser y de estar a partir de un determinado dato que compone el sistema sexo-género y que habilita movimientos, roles, actividades y discursos.

A partir de la separación estructural dentro del Sistema sexo género, entendido este como la realidad sobre la que se estructura toda la vida de una persona dependiendo de su sexo asignado en el momento de nacimiento.

Resumiendo, ciertos dualismos han persistido en las tradiciones occidentales; han sido todas sistémicas para las lógicas y las prácticas de dominación de las mujeres, de los animales, de las personas no blancas, de la naturaleza, de los trabajadores, en unas palabras, la dominación de todos los que fueron constituidos como otros (...) Lo más importante de estos turbadores dualismos son: yo/otro, mente/cuerpo, cultura/naturaleza, hombre/mujer, civilizado/primitivo, realidad/apariencia, todo/parte, agente/recurso, constructor/construido, activo/pasivo, bien/mal, verdad/ilusión, total/parcial, dios/hombre (Haraway, 1991, p.73).

En las entrevistas realizadas a los y las estudiantes de Educación Física, se explicitan ciertos estereotipos de género como esquemas y discursos que tienen un anclaje en la necesidad y la utilidad que la separación de los sexos ha tenido y tiene hasta hoy en día.

Si tomamos el recorrido de los cuerpos, de estas seis personas entrevistadas, la mitad identificadas como mujeres y la otra mitad como varones, pueden salir a luz ciertas continuidades con los estereotipos de género y las lógicas masculinas o femeninas de diferentes prácticas. Pensar el binomio público/privado, para identificar, roles, tareas, mandatos y posibilidades de las personas, en los espacios y en los tiempos es un punto clave de análisis en las entrevistas. Como afirma Femenias (2000) el discurso de la domesticidad consti-

tuyo un mundo para las mujeres en el ámbito privado, excluyéndolas de los espacios públicos de ciudadanía, decisión y accionar que el iluminismo de alguna manera prometía en su recorrido por la construcción de sujetos de Derecho. A su vez, esta diferencia tiene un énfasis en torno a la producción o la reproducción, la responsabilidad de producir quedaba en las manos de los varones y la reproducción, cuidado y sostén familiar en las mujeres. Esta dualidad, separación y asignación de un entramado conjunto de funciones también ha encontrado en la Educación Física, un lugar de profundización y cristalización de estas diferencias Scharagrodsky (2002) en el estudio del recorrido de la educación física en Argentina, del que no estamos alejados, interpreta ciertos valores que fueron distintivos para empezar y encorsetantes para continuar. La mujer no tenía ni valor, ni coraje ni fuerza, el varón tenía fuerza, valor, coraje, osadía, valentía, caballerosidad, confianza en sí mismo, patriotismo, carácter y disciplina. Las primeras prácticas que se realizaban como mencionáramos anteriormente, era diferenciada, potenciando dichos atributos personales y ciertas partes del cuerpo, (para las mujeres los comprendidos necesarios para la reproducción: movimientos armónicos de caderas y piernas y para los varones las partes del cuerpo que fortalezcan brazos y hombros).

Primero que nada, quiero decir que soy del interior y no tuve educación física, sí sé que ahora hay, que eso está bueno. Lo implementaron en las tres escuelas que hay en donde yo vivía. Allí una vez al año hacíamos olimpiadas en una plaza y yo hice posta y salto largo. Me gustaba la competencia, superarme a mí misma, los premios que también te dan satisfacción. nos daban medallas a los tres primeros y después en las clases nos hacían un reconocimiento (...) Las mujeres no jugaban al fútbol y cuando hacíamos lo que te comentaba en la escuela siempre se elegía a los varones para el lanzamiento de bala por la fuerza y no a las mujeres. Hacían esas diferencias. (Entrevista a A.J., 2019, abril, 4).

La prescripción de la obligatoriedad de la Educación Física en las escuelas como lo explicita en

su texto la autora Páez, (2019) a partir de la ley N° 18.213 del 27 de noviembre de 2007 es un cambio crucial para pensar el campo de acción profesional y educativa. La ausencia de Educación Física o la falta de oportunidades y experiencias de prácticas corporales en el interior, tienen un profundo anclaje en la centralización y la reciente incorporación en la agenda democrática de las practicas corporales como parte de la matriz educativa escolar. Se puede evidenciar con otro estudiante, también proveniente del interior, la necesidad de expandir y de abrir el abanico de experiencias dentro de la escuela "(...) *deporte en la escuela y en el liceo, siempre me pasó que mis compañeros hacían baby fútbol y yo no, entonces siempre fui el peor de la clase*" (Entrevista a A.T.,2019, abril, 4).

En esta doble cita se aprecian determinados estereotipos que por ser varón o mujer marcan un límite en la práctica y en la igualdad o desigualdad de oportunidades. La primera, la niña que no puede lanzar la bala en atletismo en respuesta de una característica al parecer únicamente del varón: la fuerza, y en la segunda, como parte de las configuraciones de las masculinidades en movimiento, el niño no tenía otra opción que participar del fútbol como práctica masculina, entendiéndose que la movilidad del varón a prácticas no masculinas es menos aprobada que en caso contrario entre los sexos según (Scharagrodsky 2003). En este ejemplo sexista de educación y de educación de los cuerpos, se asume en clave explícita y naturalizada la diferencia de las prácticas entre los sexos, pero implícitamente ahonda las diferencias estructurales que nos atraviesan en esta sociedad.

Tanto el sexo, la identidad sexual la expresión de género, la condición física, la edad, la ascendencia étnica racial, el sector socioeconómico de pertenencia y el lugar de origen de residencia, son factores que configuran la subjetividad y las potencialidades de cada una de las personas. Estos aspectos pueden ser visualizados como ejes de desigualdad u oportunidades desde la perspectiva interseccional, asumiendo el entendido de las reconfiguraciones constantes de los

estereotipos dependiendo del momento histórico atravesado.

En este contexto, y continuando con el análisis, una de las mujeres entrevistadas expone otra realidad diferente a la recabada por estudiantes del interior. Ella contó con la posibilidad de elegir entre algunas prácticas *“En la etapa escolar se me dijo que hice gimnasia artística porque era una de las opciones que se daban extraescolar”* (Entrevista a L.E., 2019, abril 9).

Esta práctica puede vincularse con espacios de movimientos de mujeres o cuerpos femeninos. Luego, es parte de una práctica que, para nuestra cultura, es más cercana a las configuraciones de la masculinidad. *“Desde la escuela tuve una pasión por los deportes en sí. Kung Fu empezaron mis primos haciendo, los vi en una exhibición y ahí me gustó, probé y me encanto. no es solo la parte de golpes hay otra que se llama formas que es como una especie de baile que haces individual que se hace con el cuerpo que a medida que avanzas vas haciendo con elementos, espaldas bastones, después se enganchó mi hermano. Ahora él hace y yo ya no hago. es por categorías, sexo, edad, categoría en el caso de los combates. en el caso de las formas ibas por cinturón y no importaba quién eras. No te tocaba con un varón. En la parte de entrenamiento sí pero después no”.* (Entrevista a L.E., 2019, abril, 9).

En esta ruptura con los patrones que se vienen trazando a los cuerpos y los espacios, es de resaltar la participación con hermanos y primos varones, donde aparece una posible doble interpretación, en principio la utilidad organizativa, luego como elección y en última instancia, el límite de participación ya en la adultez hacia la mujer entrevistada, cuestión que se abordará a continuación en el apartado de los discursos y las prácticas de hoy.

En este recorrido de los cuerpos entrevistados y los espacios y prácticas de participación, otra de las mujeres asume un acercamiento con prácticas y experiencias que se pueden identificar como femeninas y en la mayoría de las veces en

el ámbito del hogar: *“Siempre me gustó todo lo que tiene que ver con las manualidades, mi madre pintaba en telas y desde chiquita yo hacía con porcelana en frío. sobre todo, de niña”* (Entrevista a M.A.; 2019, abril, 20).

Sí bien no existe una sola forma de ser niño o de ser niña, es crucial atender a las oportunidades, a las prácticas en sí y a las posibles barreras que las rodean dependiendo del sexo asignado al nacer. Las evidencias muestran más continuidades que rupturas con las teorías o las lecturas de la categoría sexo-genero.

“Yo realicé mucho ejercicio por regulación de glicemia en sangre entonces desde la niñez siempre hice mucho ejercicio, principalmente por eso y principalmente hice natación, el deporte siempre estaba” (Entrevista a E.O., 2019, mayo, 5) *“Siempre hice deporte, fútbol vóley un poco de hándbol y rugby”.* (Entrevista a S.R., 2019, abril, 4).

Se pueden visualizar varios puntos de análisis en esta muestra, en principio el lugar de nacimiento regula de cierta forma las prácticas a realizar y coarta la libertad de poder elegir diferentes experiencias tanto para varones como para mujeres en edades infantiles. Además, en esta muestra puede apreciarse cómo el deporte es el ganador por excelencia del corto abanico para los varones y para las mujeres en estos casos han tenido la veta artística o plástica en sus primeros años como posibilidad dentro de las actividades a realizar.

Sí continuamos trazando la línea del tiempo y los cuerpos; las experiencias en edades adolescentes siguen el camino que venían siendo transitadas, el deporte para varones como eje central de participación, aparece una nueva propuesta en el interior para (Entrevista a A.T., 2019, abril 4): *“Recién a partir de los 16 me invitaron a jugar en un grupo de rugby que solo duró un año y se hizo en rocha”* (Entrevista a A.T., 2019, abril, 4). La alternativa que pudo encontrar, que pudo practicar que no fuera fútbol, la lógica continuaba y las oportunidades no parecían escapar a esta norma de ser varón, o de ser mujer como la (Entrevista a A.J., 2019, abril, 4) en su espectro de vivencias.

Después hice UTU, hice administración de empresas y ahí sí tuve Educación Física y me encantó, era la clase que mejor me iba y siempre me quedé con esa idea y cuando vine a Montevideo me quise presentar en ISEF y quedé de una. Antes sí iba a gimnasios hacia zumba, (Entrevista a A.J., 2019, abril, 4); "... a nivel liceal la gimnasia del liceo y me anoté a hacer kun fu, hice unos cuantos años, avanzaba de cinturón y después tuve que dejar porque empecé a hacer el curso de fitness". (Entrevista a L.E., 2019, abril, 9).

Todas las personas entrevistadas realizaron en su adolescencia prácticas extracurriculares con lógicas deportivas, aunque el quiebre aquí se ve en las personas que crecieron en el interior del país. Desde la óptica interseccional, el análisis en cuanto a las limitantes de oportunidades se ve potenciado en estas ciudades que no son Montevideo.

Los discursos y las prácticas hoy

Para continuar con los relatos y las trayectorias de las personas entrevistadas, pensar las actividades, limitantes y discursos que se mantienen hoy, tienen un anclaje en lo vivido, en la experiencia y en las oportunidades. Por este motivo, pensar las instituciones educativas como dimensión relevante en la construcción de identidades, de colectivos, de personas, "...el pensamiento del sujeto, lo mismo hace con el cuerpo: habilita e inhabilita un conjunto de prácticas corporales posibles para el imaginario escolar, organiza esas prácticas, define itinerarios corporales, delimita el espacio de dichos itinerarios, traza las fronteras de lo que puede hacerse y lo que no... (Rodríguez, 2003, p.20).

"Alguien me llevó a la muestra del SODRE y me presenté de cara dura y con más peso e igualmente me presenté para entrar a la escuela y quedé." (Entrevista a A.T., 2019, abril 4). En este caso, uno de los entrevistados nacidos en el interior, al llegar a la capital tuvo la posibilidad de optar por una práctica y una formación que se aleja de la lógica del deporte y de la masculinización del mismo.

El resto de los entrevistados varones siguen practicando y participando de espacios con lógicas

deportivas o con lógicas masculinas, uno realiza fútbol 5 y el otro halterofilia y gimnasio.

"Fútbol 5 solamente el fútbol, solo me junto un rato y juego" (Entrevista a S.R., 2019, abril,4). "Después hasta ahora me quedé más con el gimnasio y con la halterofilia, de manera recreativa y algunos ámbitos competitivos en la federación. Cuando no estaba federado igual continuaba con la práctica como disfrute. (Entrevista a E.O., 2019, mayo, 5).

Por otro lado, las mujeres entrevistadas muestran otra situación y dos de ellas no realizan prácticas, una de ellas acude al gimnasio como espacio de esparcimiento.

"Salí a trabajar de inmediato y a su vez hacía aparatos por mi cuenta. Después fui haciendo varios cursos de fitness, pero tuve que trabajar. Ahí marche porque me coincidían los horarios y por trabajo tuve que dejar si no, hubiese seguido". (Entrevista a L.E., 2019, abril, 9). "Ahora tengo una máquina de coser y hago cosas como por ese lado. No sé si le encuentro un porque, mi madre siempre guarda hilos telas y además verlo en la tele y hacer los ejemplos, eso me gusta. Hago adornos para mi cuarto y eso. (Entrevista a M.A.; 2019, abril, 20). ¿Podríamos establecer una continuidad con los estudios de los usos y límites del tiempo desde una perspectiva de género? ¿En qué medida las oportunidades, las actividades, los mandatos y las expectativas son iguales para varones y mujeres?

"Sí, mi padre y mi hermano juegan fútbol 5 y con mi madre estamos saliendo a caminar a veces. Mi madre arrancó a caminar el año pasado porque fue a la nutricionista y eso. Pero ellos sí hacían hace tiempo" (Entrevista a M.A.; 2019, abril, 20). Este punto a resaltar: la asiduidad con la que las mujeres y varones realizan una práctica también imprimen una diferencia sustancial, además de la institucionalización y la conformación de estructuras ya transitadas que por ejemplo en este caso, en el deporte hace o pareciera hacerse más fácil el acceso a esta conducta cotidiana. A la interna de las prácticas también existen determinadas

estructuras que pueden reproducir implícita o explícitamente patrones heteronormativos, homofóbicos y sexistas “... en el gimnasio se dice mucho, no realices determinados ejercicios porque vas a sacar determinados rasgos que son de varón o no hagas determinados deportes porque son de varón, eso se ve más explícito o menos, pero se ve sí. Esas ideas preestablecidas que vienen no sé de dónde. Lo que se me viene a la cabeza, en la halterofilia y en los fierros como se trata de valores que se vinculan con la masculinidad, la agresividad, la violencia, la fuerza lo que sí se utilizan términos que pueden llegar a ser despectivos como “Sos una nena” “maricón”, en los entrenamientos se escuchan cosas así y eso inconscientemente te va llevando por determinadas actitudes, por ejemplo, no decir de un dolor o lesión porque sos varón. Siempre noté un abordaje más cordial, de repente a una muchacha que está realizando ejercicios físicos se le es más empática. A un varón se le exige y dale, dale papá, vos tenés que meterle no seas cagón. A la mujer dale está bien, vamos a sacarle dos kilitos, se condicionan sus acciones desde ese punto.” (Entrevista a E.O., 2019, mayo, 5). A esta realidad que atraviesa cada práctica cotidiana se les realizó una pregunta en donde cada estudiante debía indicar si los espacios de participación guardan relación con su sexo-género, y la mayoría de ellos y ellas asumieron un vínculo estrecho con estas elecciones: “Siempre me lo pregunte porque el hombre gay termina haciendo arte, pero creo que más allá de la construcción social, hago un vínculo con eso; también tienen que ver con el cuerpo y la afinidad.” (Entrevista a A.T., 2019, abril 4). Arte, danza y manualidades vinculado con lo femenino, el fútbol con lo masculino y las artes marciales también desde la perspectiva de los y las estudiantes como lógicas masculinas dentro de las prácticas que se hacen visibles en este trabajo. Puede ser que sí, sí pocas veces se ve a hombres que hagan manualidades, mismo en los programas de manualidades ni se ven. (Entrevista a M.A.; 2019, abril, 20).

Lo que motiva, lo que limita

Asumiendo el camino que se viene intentando visualizar en el trabajo, las barreras o los límites

que aparecen a nivel actual tienen que ver con varios factores que fueron anteriormente mencionados. El factor económico como límite en la práctica de las actividades o como punto central en la elección de otras es un aspecto transversal en las mujeres entrevistadas, en el caso de los varones, uno de ellos presenta la misma situación de necesidad laboral y los otros dos varones entrevistados en el momento tienen la posibilidad de estudiar como actividad central. “Yo me vine a los 22 a Montevideo. Cuando me vine, quería hacer danza y no pude estudiar porque es una carrera que no te da plata porque no pude estudiar. Entonces empecé para Contador” (Entrevista a A.T., 2019, abril, 4). Las experiencias de las tres mujeres muestran un amplio margen de su tiempo dedicado al trabajo, es preciso mencionar la oportunidad laboral en principio de estas mujeres, insertan en este mundo, pero a su vez cabe la posibilidad de problematizar quienes serán el sustento de estas personas, en este caso varones que tienen la posibilidad de no trabajar. Aquí surgen nuevas interrogantes para futuros estudios, cómo y quiénes y en qué medida sustentan y sostienen los hogares en diferentes niveles, a nivel económico, a nivel de tareas del hogar y cuidados y a nivel de sostén emocional y afectivo. Sí, trato igual de hacerme tiempo, trabajo 9 horas más el ISEF y si no me lo hago yo termino muy estresada, soy muy activa, sí estoy en la calle mejor. Salgo a las 6 de la mañana y vuelvo a las 10 de la noche. (Entrevista a A.J., 2019, abril, 4).

Salí a trabajar de inmediato y a su vez hacía aparatos por mi cuenta. Después fui haciendo varios cursos, pero tuve que trabajar. Ahí marche porque me coincidían los horarios y por trabajo tuve que dejar si no, hubiese seguido. (Entrevista a L.E., 2019, abril, 9).

Hoy en día porque trabajo en la empresa de mi familia y los 5 trabajamos en lo mismo entonces cuando llego a casa a veces seguimos trabajando. Como que tenemos muy poco tiempo libre y ese tiempo que tenemos libre estamos cansados de trabajar y de pensar en eso, como que está todo conectado y bueno, como una cadena. (Entrevista a M.A.; 2019, abril, 20).

Por otra parte, los entrevistados que en este momento no trabajan y en el contexto actual, al parecer no habría indicios de una pérdida del trabajo, sino de una elección y una posibilidad en este momento.

“Según el Censo de Funcionarios realizado en 2015, la Universidad de la República (Udelar), cuenta con 9.378 docentes, de los cuales el 53,2% son de mujeres. Estas últimas, prevalecen en los cargos correspondientes a los grados 1 y 2 (55,9% y 58,9% respectivamente), situación que se revierte en los grados 4 y 5 (41,6% y 34,3% respectivamente)” (La Udelar desde una perspectiva de género, 2017, p. 4). Si bien en este caso, se habla de funcionarios, desde la interpretación transversal de esta investigación, es un dato que guarda estrecha relación con las dinámicas estructurales que se imprimen en nuestros cuerpos.

También pasé por el ju jit su, así que siempre tuve el deporte en mi vida hasta llegar al ISEF en donde cambió un poco el tiempo libre. (Entrevista a S.R., 2019, abril, 4).

En este momento solo estoy estudiando y eso me permite poder hacer más cosas y además estoy haciendo fisioterapia no porque tenga una lesión salada sino porque me gusta e interesa, pero sin embargo sé que en algún momento voy a tener que ir a laburar como el año pasado. (Entrevista a E.O., 2019, mayo, 5).

Entorno y formación

En este apartado se intenta problematizar, las situaciones en las que los entornos de las personas entrevistadas conversan con la realidad de cada estudiante. Cabe destacar, el lugar que encuentra la problematización y la desnaturalización de los mandatos y configuraciones sexogenéricas. La mayoría de ellos y ellas, asumen haber logrado un cambio desde el ingreso a la Universidad como el espacio óptimo para replantearse acerca de las discursividades que hasta entonces en muchos casos, primaba.

En cuanto al entorno de los estudiantes, se puede

apreciar que se mantienen en cierta medida la reproducción más naturalizada que cuestionada de mandatos y estereotipos de género frente al conjunto de situaciones cotidianas.

“Allá tengo un vecino que es profesor de zumba y el chiquilín es gay y cuando dijo que lo iba a hacer, todo el mundo dijo que debía ser gay y de entrada lo juzgaban.” (Entrevista a A.J., 2019, abril, 4).

“Mi padre dice que ya la vistieron de varón. y no es eso. pero antes era así y siempre se hizo. A mí me pasa que a veces hago algún comentario y después digo, ay que horrible lo que dije, como de lo que era antes.” (Entrevista a A.J., 2019, abril, 4).

“Después los del barrio siguen igual, acá es un barrio carenciado y la gente empieza a trabajar y por eso deja, pero los varones siguen haciendo. Las mujeres más bien a lo social y a la estética y los varones más bien porque es algo cultural fuerte y marcado que es el fútbol.” (Entrevista a S.R., 2019, abril, 4).

“Mi madre dos por tres hace pesas en casa y bicicleta fija que tenemos. mis tías que viven acá también en el mismo terreno, están quietas.” (Entrevista a S.R., 2019, abril 4). En esta línea del tiempo y el cuerpo, es necesario resaltar las cuestiones que se fueron sucediendo a lo largo de nuestra historia reciente y en este caso la dificultad como mujeres de ocupar los espacios públicos.

“Quisiera afirmar que las formas específicas de las familias se relacionan dialécticamente con formas del capital y con sus concomitantes políticos y culturales” (Haraway, 1991, p.50). La dedicación diaria de la mujer, estudia el Instituto de la Mujer, en la esfera doméstica, duplica en tiempo la de los varones (Varela 2013) lo que significa que se recae en la mujer para las labores domésticas y de cuidados de terceros, hijos o adultos mayores además de la carga laboral en el mercado.

En el caso de la Licenciatura, se hacen visibles algunas tensiones, *“Hasta ahora y este semestre, los profesores no he visto diferencias, lo que sí*

he visto es que por ejemplo en técnica táctica, la mayoría de los hombres están más duchos, no sé en ritmo y danza. Haría esa comparación, entre ritmo y danza y deportes colectivos a ver cómo estamos entre los dos sexos. No, creo que la única materia fue en gimnasia, por la gimnasia alemana o cual, más bien mostrando las diferencias de las gimnasias.” (Entrevista a L.E., 2019, abril, 9). En este planteo, en la interpretación de la estudiante, se visualiza una determinada facilidad de los varones para con los deportes y la dificultad con la danza, y en sentido inverso las mujeres, la forma en como nos percibimos y el recorrido de nuestros cuerpos han ido marcando movimientos, experiencias y habilidades en las personas.”...todo el tiempo se está hablando de inclusión igual noté que los profes más mayores, que al tener compañeros gais en la clase sentí que lo rechazaban, un compañero planteó este tema y como que se le hizo bullying. él preguntó sí el sexo era limitante, y ahí la mayoría de la clase creyó que no. por estereotipos puede que sí pero después el profe nos planteó que los hombres siempre tienen más fuerza que las mujeres, capaz como algo natural” (Entrevista a A.J., 2019, abril, 4).

En este sentido y alejándonos de una linealidad absoluta por este ejemplo, coincide con las teorías que plantean las autoras desde la perspectiva feminista donde es necesaria esa ruptura de lo natural y lo científico que les ha otorgado consistencia a los pensamientos heteropatriarcales colonialistas. “La frontera entre mito y herramienta, entre instrumento y concepto, entre sistemas históricos de relaciones sociales y anatomías históricas de cuerpos posibles, incluyendo los objetos del conocimiento, es permeable. Más aún mito y herramienta se constituyen mutuamente.” (Haraway, 1991, p.42).

En este punto, y sabiendo la diferencia que existe a nivel universitario en nuestro país, entendiendo la misma como productora de conocimiento, de construcción colectiva y por tanto de muchas visiones y otros cuerpos posibles a nivel social, esta rama específica que menciona la entrevistada proviene de la salud. No es menor mencionarla ya

que la misma proviene de saberes anatómo-fisiológicos que históricamente han sido utilizados muchas veces para perpetuar las diferencias existentes como datos acabados y verdades absolutas. Esta característica divina comprendida desde una interpretación concreta, es de los aspectos que han sido problematizados en el apartado conceptual a partir de otra mirada. La mirada interseccional y de género, donde se incluyen otros factores que nos definen y nos posicionan en diferentes espacios permitidos. “*vi que tiene un nuevo planteamiento con las prácticas corporales a partir de tercero y no es solamente el deporte puro, pensaba que era fútbol, hándbol y basquetbol y eso me hizo “woow” y ahora ya estoy en segundo” (Entrevista a A.T., 2019, abril, 4). “yo tenía una cabeza re cerrada, también por mi familia supongo y cuando entre al ISEF cambie pila de cosas que sentía y pensaba, en determinadas situaciones porque eso fue todo el ISEF y siento que me dio herramientas para todo eso” (Entrevista a M.A.; 2019, abril, 20). En este entramado de realidades, las familias, la educación y los espacios dicen mucho más de los que creemos:*

Tuve una educación que no fue muy diversa pero no creo que haya que seguir con esos comentarios. ni que la mujer es más débil ni sumisa ni nada ni decir que el varón es más fuerte o nada de eso. (Entrevista a S.R., 2019, abril 4).

En este apartado, la interacción del entorno, de las instituciones educativas y la institución familia, conjugan una forma de interpretar la vida

De los números a los discursos, cuerpos de fútbol y gimnasio

En la suma de los datos que se fueron recabando en la investigación se pueden observar algunas puntualizaciones en cuanto a las prácticas de los y las estudiantes de educación física. En primer lugar, en las encuestas recabadas a 67 estudiantes que se encontraran en primero o en segundo de la carrera de Educación Física, 42 de las mismas fueron respuestas de personas que se identificaban como mujer y los 27 restantes de personas identificadas como varones. Este punto de

partida ya establece una predisposición de parte de las mujeres en cuanto a la realización de las mismas siendo que la invitación fue hecha a más de 200 estudiantes donde más del 60% eran varones. Citando a Gilligan en Varela, se profundiza en este hecho que no parece relevante pero que implica de manera oculta y silenciosa una manera de relacionarnos en esta sociedad: *“planteaba sí existen diferentes formas de razonamiento moral entre hombres y mujeres como consecuencia de las construcciones de género, ya que a los hombres se les exige individualidad e independencia y a las mujeres se les impone el cuidado de los demás.* (Gilligan en Varela 2013, p. 266). Sí bien puede que en cada momento existan otras variantes es un aspecto al menos a visualizar.

A lo largo del estudio de caso de los y las estudiantes a partir de la encuesta y las entrevistas se puede percibir una generalidad en cuanto al gran porcentaje de personas que, en su tiempo libre, realizan actividades referentes a su cuerpo en movimiento.

Es importante resaltar que ninguna de las personas encuestadas se identificó con un género que no fuera varón o mujer, 59,7% de las personas fueron mujeres y el 40,3% fueron varones, de la totalidad, el rango etario promedia entre los 19 años hasta los 25. De 66 personas, 38 respondieron que la ciudad de nacimiento fue Montevideo. De estas personas, las que residen en Montevideo son 56 y en este caso se puede apreciar la movilidad del interior del país a la ciudad capital para estudiar. Este aspecto no es menor ya que además de no poder realizar los estudios, (en este caso educación física) en sus departamentos de nacimiento, deben contar con determinados recursos para poder trasladarse, y asentarse en la capital. Marcando así un límite económico para aquellas personas que no puedan acceder a una vivienda digna para poder instalarse.

Las instituciones escolares y liceales a las que acudieron son en porcentaje mayor, instituciones públicas, solo el 30% de los y las encuestados acudieron a instituciones privadas en etapa escolar y liceal. Es un porcentaje que se mantiene

con una mínima diferencia porcentual 27% en escuela y 24% en liceo ambos privados.

Es importante resaltar aquí, que la educación primaria y secundaria completa tiene un anclaje social, económico y político. La totalidad de las personas en cuestión están cursando una carrera universitaria lo que imprime una oportunidad y posibilidad de realizarlo.

Casi el 70% trabaja remuneradamente, promediando hasta 30 horas de trabajo semanal. El porcentaje de estudiantes que trabajan es alto e igual así también es elevado el porcentaje de personas que realizan alguna práctica corporal, superando el 80% y marcando una mínima diferencia entre varones y mujeres. En esta ocasión 84,2% de las mujeres y 83,3% de los varones encuestados.

El motivo de las prácticas es bastante similar en resultados, encontrando la recreación con un porcentaje amplio en ambos géneros (entre el 40% u el 42 %).

La estética está presente en ambos sexos, pero llama la atención el porcentaje superior en varones, ya que el recorrido histórico que ha tomado este aspecto tiene una referencia mayor dentro de los estereotipos femeninos, cabe resaltar también en este apartado la aparición de la motivación específica de la salud en mujeres y no así en las elecciones de los varones. Este resultado, nos acerca una realidad que se ha construido en torno al cuerpo y al movimiento, desde la esfera de la salud y en este entramado respondiendo ahora sí al estereotipo de género masculino, la no importancia del cuidado, en este caso de uno mismo y las conductas de riesgo (Varela, 2013).

Las prácticas que se vislumbran sí marcan una diferencia notoria desde el género y no de la práctica en sí no de la gama de variedades que en un género y en el otro se expresan. Los varones en este caso muestran sólo tres actividades: fútbol 46%, gimnasio 46%, voleibol 7,7% Por otro lado las mujeres presentan un 57,1% de gimnasio, las prácticas que le siguen son hándbol y telas con el 14% y el resto son ballet, danza y basquetbol

con un 4,8%. En este resultado se puede ver claramente las masculinidades y feminidades en torno a las prácticas corporales. No aparece fútbol en las mujeres y el punto de coincidencia entre los géneros es el gimnasio. La era del consumo por excelencia muestra un consumo determinado del cuerpo y si bien no son los mismos cuerpos a los que se pretende alcanzar en general, son espacios compartidos entre varones y mujeres.

Las lógicas que mantienen las prácticas de este caso son, en su mayoría grupales. Por otra parte, si hablamos de las limitantes que impiden las realizaciones de las prácticas en su mayoría en las mujeres aparecen los costos, y en los varones las ofertas, este punto es clave también en la brecha desigual del género. Los varones, aunque permanecen en un espacio de poder frente al espacio y a las mujeres, no tienen una amplia variedad de prácticas a realizar porque la masculinidad o las masculinidades tienen un anclaje profundo y fuerte en el fútbol (en nuestro país), entonces quizás otras formas de participación y de acción sean difíciles para los varones que no tienen las mismas motivaciones. Las mujeres en cuanto a los costos, resulta estructural en este caso el impedimento para con las prácticas, además de los horarios, zonas de los espacios que podría llegar a ser una limitante más a estudiar en un nuevo estudio. Pensando de en ese sentido en las posibilidades de transitar en espacios públicos con o sin miedo, y cuáles son las estrategias que se establecen para poder ampliar los márgenes de movimiento y libertad.

Conclusiones

Para poder dar cierre a este trabajo, se puede apreciar que los compuestos epistémicos que han contribuido a la legitimación de nuestro campo, (la educación física) las ciencias biomédicas hegemónicas, siguen en cierta medida siendo parte de nuestra fundamentación de las diferencias entre los géneros, y de la profundización jerarquizada de las prácticas, de las lógicas y de los discursos.

En el caso de los estudiantes, se vislumbra una problematización de estas trayectorias a nivel formativo, no en todos los casos, siendo en clases de deportes y fisiología, los espacios en donde más se establecen estas diferencias cristalizadas.

Las prácticas que siguen circulando, tienen un punto de encuentro aún con los espacios de participación y las prácticas con estructura y lógicas femeninas y/o masculinas. Esto es, que más allá de los discursos que son expresados, revisados, hay aún un vínculo estrecho con la práctica que se realiza y el género de cada estudiante. Además, dentro de cada práctica, las configuraciones en gran medida continúan marcando cierta separación sexista, adjudicando todavía una serie de roles, mandatos y espacios a las personas dependiendo de su género. El entorno, sumado a las lógicas internas de las prácticas también nos continúan conduciendo ampliamente a estas formas de interpretar la sociedad. Los usos de los tiempos y la ocupación de otros espacios es una cuestión que requiere continua interpelación. En este estudio, los tiempos y las limitantes personales, interpersonales y estructurales del ocio, se ven reflejadas en el caso de las mujeres entrevistadas, quienes se distancian más tempranamente de los espacios de ocio, postergando o relegando sus deseos.

A su vez, las generaciones anteriores, las familias y las instituciones por las que transitaron los y las estudiantes perpetúan estas diferencias que se traducen en desigualdades estructurales mayores. En la totalidad de las entrevistas se menciona la importancia de la desnaturalización de mandatos, patrones, obligaciones y oportunidades, adjudicando a la Universidad como un espacio de reflexión y cuestionamiento de las mismas.

Surge de este camino, de este estudio, la necesidad de continuar reflexionando y desnaturalizando las bases discursivas que son parte de nuestra trama. La importancia de la resignificación del cuerpo, del cuerpo en movimiento y del cuerpo en el tiempo. La necesidad de plasmar realidades, de encontrar otros posibles enfoques epistémicos, no como verdades únicas e inalterables, sino como conocimientos situados.

Algunas preguntas que se desprenden de este trabajo, tienen que ver con el tránsito de los cuerpos, específicamente me interesa pensar: ¿Cómo y Por qué se producen ciertos significados en torno a los cuerpos de manera binaria en la educación física, en las practicas corporales, en los juegos y en los deportes? ¿cuáles son los cuerpos que circulan en movimiento? ¿Cómo y Por qué determinados cuerpos han sido y son silenciados y excluidos en la Educación Física y de las actividades corporales en general? ¿Qué lugar ocupa la Licenciatura en Educación Física en relación a la producción de significados en torno a los cuerpos?

Se plantean como limitantes de este trabajo, los tiempos de investigación para abarcar una sola persona el complejo total del trabajo, el momento específico en el cual se investigó y a su vez como investigadora principiante todo lo que ello conlleva. A nivel teórico conceptual, se podría profundizar en posteriores estudios sobre una cantidad más elevada de estudiantes y a su vez, indagar en los discursos y compuestos epistémicos en los que se basan docentes de la Licenciatura en Educación Física.

Referencias

- Barrán, J. (1994). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo I: La cultura "bárbara"*. Banda Oriental.
- Cortazzo, I., & Schettini, P. (2015). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Facultad de Trabajo.
- Dogliotti, P. (2013). *La formación del maestro de educación física en el Uruguay (1921-1929)*. Memoria Académica.
- Femenias, M. (2000). *Sobre sujeto y género. Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Catálogos.
- Gerlero, J. (2017). *Experiencia de ocio en mujeres latino-americanas*. Pez en árbol.
- Haraway, D. (1991). *Manifiesto para Cyborgs, ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Letra sudaca.
- INMUJERES, MIDES, CEIP (2012). *Guía didáctica: La educación física desde un enfoque de género*.
- Páez, S. (2019). *Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación*. Udelar.
- Rodríguez, R. (2003). *Cuerpo, sociedad y escuela: pensar claves para una reflexión relacional*.
- Scharagrodsky, P. (2002). En la Educación Física queda mucho genero por cortar. *Educación Física y Ciencia* 6, 103-127. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr90>
- Scharagrodsky, P. (2003). Entre machos y no tan machos: el caso de la educación física escolar argentina. Breve genealogía de la educación física escolar argentina o acerca de cómo construir masculinidad y feminidad. *Educación Física y Deportes*, 41-48 <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.124/pp.124.pdf>
- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos, pero no revueltos: La educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 59-76. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr14080>
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la Escuela. Explora*, 1-16.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Sempol, D. (2013). *De los baños a la calle*. Random House Mondadori.
- Ureta, X. (2017). *Roles tradicionales de género y limitaciones de ocio en mujeres*.
- Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes. De Bolsillo*.

Violencia y juventudes en México. Reflexiones en torno al caso sinaloense

Violence and youth in Mexico. Reflections on the Sinaloa case

Juan Antonio Fernández Velázquez

Dirección de Investigación, Universidad Autónoma
Indígena de México, México
<https://orcid.org/0000-0002-9297-9812>
jafernandez@uaim.edu.mx

María del Rosario Romero Castro

Dirección de Desarrollo Curricular y Prácticas
Educativas, Universidad Autónoma Indígena de
México, México
<https://orcid.org/0000-0003-2606-7679>
rosarioromero@uaim.edu.mx

Cómo citar: Fernández Velázquez, J.; Romero Castro, M. (2024). Violencia y juventudes en México. Reflexiones en torno al caso sinaloense. *Mujer Andina*, 2(2), 143-163. <https://doi.org/10.36881/ma.v2i2.871>

Resumen

La violencia es un fenómeno que se manifiesta de muchas formas, como la violencia física, psicológica y estructural. Se trata de una noción polisémica que debe ser pensada como un fenómeno social, en vista que, es producida socialmente y recreada en las relaciones sociales, sobre todo en la cotidianidad o en la forma de resolver los conflictos, pero además porque puede ser abordada como un acontecimiento, hecho, acción o suceso de preocupación y/o de interés para la sociedad, la violencia como objeto social abstracto remite a una pluralidad de discursos, conocimientos y prácticas, lo que permite la comunicación y las tomas de posición con respecto a ella, situados siempre dentro de una historia y una cultura específicas, con sus normas, valores y creencias. El objetivo de este estudio es proporcionar elementos analíticos que permitan un mayor entendimiento sobre la violencia en México, específicamente en Sinaloa, partimos de una metodología descriptiva a partir de la revisión documental a través de la consulta de diversas fuentes bibliográficas y hemerográficas, estableciendo un diálogo hacia la cultura de la violencia para el caso de Sinaloa.



Sin conflicto de interés

Recibido: 18/02/2024
Revisado: 17/03/2024
Aceptado: 20/04/2024
Publicado: 30/06/2024

Autor de correspondencia:
Juan A. Fernández Velázquez

Palabras clave: cultura, violencia, juventudes, criminalidad, narcotráfico.

Abstract

Violence is a phenomenon that manifests itself in many forms, such as physical, psychological, and structural violence. It is a polysemic notion that should be thought of as a social phenomenon since it is socially produced and recreated in social relations, especially in everyday life or in the way conflicts are resolved, but also because it can be approached as an event, fact, action or occurrence of concern and/or interest to society, violence as an abstract social object refers to a plurality of discourses, knowledge and practices, which allows communication and position-taking with respect to it, always situated within a specific history and culture, with its norms, values and beliefs. The objective of this study is to provide analytical elements that allow a greater understanding of violence in Mexico, specifically in Sinaloa; we start from a descriptive methodology based on the documentary review through the consultation of various bibliographic and newspaper sources with a socio-historical approach, establishing a dialogue towards the culture of violence of Sinaloa.

Keywords: Culture, Violence, Youth, Criminality, Drug Trafficking.

Introducción

Definir la violencia resulta complejo y subjetivo, ya que su significado varía según la interpretación de los diferentes grupos sociales, por lo que puede entenderse y definirse de manera distinta, esto se debe a que diferentes sociedades tienen diversos valores, morales y normas. Si bien no existe un concepto generalizado un concepto generalizado de violencia, podemos decir que esta tiene un origen social cumpliendo un proceso genérico que hace que los individuos trasgredan o violen las leyes, esto motivados por objetivos o propósitos de que se originan en contextos de pobreza, marginación y vulnerabilidad social; otra forma de violencia es la que proviene de las instituciones, aquellas que comúnmente deberían establecer el orden social. La violencia se institucionaliza en la medida que es el Estado quien la genera (Fernández y Ramírez, 2020).

Se debe tener en cuenta que los cárteles requieren jóvenes que puedan ser rápidamente reemplazables y que sean aptos para desempeñar actividades como lavado de dinero, elaboración, producción y transportación de drogas, vigilancia, hasta llegar al sicariato. Algunos por cuenta

propia deciden formar parte de la delincuencia organizada debido a la precariedad laboral, no poder continuar estudiando, e incluso a la violencia familiar; otros lo hacen de manera obligatoria al ser presa de la desaparición forzada, algunos más son entregados por sus familias al ser amenazadas; mientras que muchos otros se han visto influenciados por el fenómeno gracias a simbolismos culturales que reflejan el poder social, económico y adquisitivo de aquellos que forman parte de los grupos delictivos y que han marcado a las nuevas generaciones.

La delincuencia organizada es un tipo de delito, debido a que está implicada en diversas actividades delictivas, como pueden ser la trata de personas, tráfico de drogas, mercancías ilícitas y armas; secuestros, entre otros. Es por todo lo anterior que se ha convertido en un problema a nivel mundial. Ha permeado en la sociedad a niveles inimaginables, ya no es una actividad exclusiva de unos cuantos. En la actualidad, jóvenes lo ven como una opción de vida con remuneraciones instantáneas, sin importar las consecuencias. Lo anterior ha dado pie a que surjan las siguientes

interrogantes: ¿Cuáles son los factores que hacen que un joven forme parte del crimen organizado? ¿En qué medida ha aumentado la participación de los jóvenes en el narcotráfico en las últimas dos décadas?

En el presente artículo se presente dar respuesta a tales cuestionamientos, a partir de reflexiones puntuales en torno al escenario de violencia en México y en Sinaloa, región que cuenta con un antecedente sociohistórico en torno a la violencia que consideramos pertinente su reflexión y análisis.

El presente texto se presenta a partir de las reflexiones en torno a los tipos de violencia y su vinculación con las juventudes, así como las causas de el ingreso de estos a la delincuencia organizada. Partimos de una metodología descriptiva a partir de la revisión documental a través de la consulta de diversas fuentes bibliográficas y hemerográficas con un enfoque sociohistórico, estableciendo un diálogo hacia la cultura de la violencia para el caso de Sinaloa. Se trata de poner en el escenario de la discusión, si la dinámica expresada en la criminalidad, el delito y la corrupción institucional, se encuentra asociada al hecho de que el Estado dista de ser un organismo monolítico y coherente en su relación con la sociedad, generando así espacios y territorios, con aparente vacío de poder (Fernández y Ramírez, 2020).

Reflexiones sobre los tipos de violencia. Un acercamiento al caso mexicano

Refiere Romero (2020), que, aunque resulte obvio reconocer la violencia, no lo es, ya que existen personas que sufren algún tipo de violencia, pero no lo perciben así, pues existen actos violentos "... que se han normalizado en la vida cotidiana, es decir, las personas, grupos sociales y comunidades los ven como algo normal en el comportamiento humano, y los han incorporado a sus raíces culturales y a sus usos y costumbres" (p. 104).

Es así como podemos hablar de distintos tipos de "violencias", pues de acuerdo a la clasificación que nos otorga Galtung (1998), la violencia

se puede tipificar como:

- **Violencia directa:** implica golpes, maltratos verbales y psicológicos, tortura física, asesinatos, y todas las manifestaciones que son visibles en los seres vivos: personas, animales y la naturaleza. También implica otras muchas formas violentas que dañan la integridad física, moral y psicológica de la humanidad.
- **Violencia cultural:** se refiere a costumbres arraigadas en el comportamiento humano —como el machismo, el patriarcado, la confinación de la mujer a las labores domésticas, la sumisión por género, clases o posición económica, la marginación de las minorías, las creencias religiosas y las ideologías— manifestadas también en el arte, la ciencia, las lenguas y muchas formas culturales de violencia en el mundo.
- **Violencia estructural:** en esta forma de violencia se visibilizan menos sus manifestaciones, aunque es una de las formas que más afecta al ser humano, ya que, junto con la cultural, establecen las condiciones para que millones de sociedades sufran por las estructuras gubernamentales, políticas y económicas mundiales que provocan, tales como la discriminación, la xenofobia, la segregación por razones étnicas y la pobreza en la que viven miles de millones de personas en el mundo; y de ahí se pueden desprender un sinnúmero de condiciones que han hecho y hacen que en este mundo no exista la equidad, la justicia, la seguridad, la salud, la educación y las condiciones para que los seres vivos existan con dignidad, en armonía y en paz.

La violencia directa es un acontecimiento; la violencia estructural es un proceso con sus altos y bajos, y la violencia cultural es una constante, una permanencia que se mantiene básicamente igual durante largos períodos, dadas las lentas transformaciones de la cultura básica (Galtung, 2003, p. 12).

Con esta referencia, se puede inferir que la vio-

lencia está presente en la cultura de las comunidades, pueblos y naciones, es lo que se podría llamar una “cultura de la violencia”, en la que están inmersas personas de todas las edades. Las avanzadas tecnologías de la información han dado pie a que desde niños las personas estén expuestas a situaciones de violencia; no es suficiente con la violencia que se vive en millones de hogares, sino que además también se vive en el entorno social y escolar; y fuera de ellos en la exposición a videojuegos, series televisivas, películas y la música, que cada vez más narran situaciones atroces de crímenes, competencias sangrientas y violencia sexual, con lo que se va alimentando la cultura de la violencia.

Es imprescindible abordar a Johan Galtung (2003) en el tema de la violencia cultural, quien la define como “...cualquier aspecto de una cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural” (p. 15). También la llama violencia simbólica que, unida a una cultura, no mata o mutila como la violencia directa incorporada a la estructura, pero se utiliza para legitimar ambas o una de las dos.

Por violencia cultural refiere Galtung (2003) que son aquellos aspectos de la cultura que pueden utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural. La religión, cosmología, ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales son aspectos de una cultura, no la cultura en sí misma. Por otro lado, se podrían imaginar e incluso encontrar culturas no sólo con uno, sino con todo un conjunto de aspectos tan violentos, vastos y diversos, extendiéndose a todos los campos culturales, por lo “...que estaría garantizado pasar de hablar de casos de violencia cultural a culturas violentas” (p. 6). Entonces, lo contrario de la violencia cultural sería la paz cultural, es decir, aquellos aspectos de una cultura que sirven para justificar y legitimar la paz directa y la paz estructural.

La cultura de la violencia es “cultura” en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de muchas sociedades a través de mitos, simbo-

lismos, políticas, comportamientos e instituciones, y a pesar de haber causado dolor, sufrimiento y muerte a millones de seres, cambiarla no será empresa fácil, y nos llevará varias generaciones (Fisas, 1998).

Refiere este autor que la guerra y cualquier forma de violencia organizada son fenómenos culturales, y como tales, se aprenden y se desaprenden. Desde la educación formal e informal se puede educar para la construcción de cultura de paz e ir de manera paulatina rechazando moralmente la violencia en todas sus manifestaciones, estos cambios no se pueden dar en un corto plazo, ya que el uso de la fuerza física o la manipulación psicológica está enraizada en lo más profundo de nuestra cultura y en todas las estructuras sociales y gubernamentales que la utilizan para legitimarse, dominar, abusar, explotar y justificar actos violentos con alcances inimaginables que acaban con la personalidad del individuo y con sociedades, comunidades y pueblos enteros.

Según lo refiere Romero (2020), la violencia y el crimen organizado han penetrado ambientes donde se puede suponer, no deberían existir, como en los espacios educativos, pero desgraciadamente existen, y las escuelas en todos los niveles educativos están expuestas a la entrada de agresores y delincuentes que buscan minimizar a otros y ganar poder sobre ellos con fines de obtener beneficios. Asimismo, a los alumnos se les inicia en el consumo de sustancias nocivas que los hace esclavos de conductas adictivas, y en otros casos, los mismos estudiantes se inscriben en centros educativos para controlar y comercializar con favores y sustancias, llegando al punto de amenazar a profesores para obtener calificaciones.

Fisas (1998) reseña que los seres humanos son “esclavos de sus pulsiones” (p. 379) y han perdido la capacidad de controlarlas, y que se han acostumbrado a una “coexistencia pacífica con el horror”. Incluso en algunas sociedades está de moda ser cruel, vil y primario, y muchos jóvenes idolatran a personajes que hacen gala de su afición autodestructiva, convirtiéndose en simples

espectadores del horror y de las masacres, que consideramos ya como algo usual y aceptable. ¡Esto ha sido descrito por Fisas hace más de veinteaños, pero... sigue vigente! (Romero, 2020).

Ahora bien, la violencia resultante del comportamiento delictivo puede afectar a las comunidades y familias, de esta manera, se establece un vínculo entre el crimen organizado y la adquisición de grandes sumas de dinero, motivadas por el deseo de poder y la codicia, que muchas veces resulta en un elevado número de asesinatos (Norza *et al.*, 2020). Por lo tanto, se considera un problema que afecta la estructura de la salud pública, debido a que la falta de seguridad y desmejora en la calidad de vida aumenta el nivel de violencia, convirtiéndola en un tema candente en el ámbito político (Medina y Villegas, 2019).

En México este es un problema generalizado que se presenta en casi todo el territorio por ser un país donde la cultura de las drogas, combinada con problemas estructurales en los sistemas sociales que han incluido la pobreza de millones de mexicanos, rodean la vida cotidiana, donde las malas acciones son convertidas en modas y estilos de vida. En este sentido, sociedad y delito parecieran estar intrínsecamente ligados.

Es decir, la sociedad puede ser vista como un organismo y el delito como uno de los fenómenos patológicos que aquejan dicho organismo. Esto es, el crecimiento de la patología individual, al contagio de la patología social. El delito es, por tanto, necesario; se haya ligado a las condiciones fundamentales de toda vida social, pero por esto mismo es útil porque estas condiciones de que él es solidario son indispensables para la evolución normal de la moral. No solo se producía en todas las sociedades avanzadas sino en toda sociedad, de cualquier tipo, en todas las fases de su desarrollo. Por tanto, tenía que ser aceptado como un hecho social, como parte normal de la sociedad que no podía erradicarse a voluntad (Durkheim, 2006, pp. 126-127).

De esta forma, retomando a Durkheim, el delito se convierte entonces en parte de la vida cotidiana

de las sociedades, ante la pérdida de capacidad de la sociedad misma para ordenar las conductas, la transgresión se vuelve para algunos, una forma de vida, una actitud de sobrevivencia y competencia con los otros, un padecimiento social del cual no era posible erradicarse en su totalidad, de manera que, debía ser visto como algo normal, es decir, el delito persiste precisamente porque es obra de hombres cuyas ideas se consideran ilegítimas dentro de la conciencia colectiva existente (Taylor *et al.*, 1997, p. 97).

En la actualidad, la violencia y los jóvenes es una de las relaciones más inquietantes, quizás por el carácter "conspicuo" de la violencia, quizás porque los jóvenes han expresado especialmente su relación con la sociedad (Feixa, 2018). Como resultado, el binomio violencia juvenil se ha convertido en un pico de interés académico, en el que diferentes disciplinas, investigadores y perspectivas se han centrado en explorar qué y cómo sucede en este segmento de la población cuando ocurre la violencia (Valenzuela, 2012; 2019).

Dentro de esta perspectiva, en el contexto mexicano la violencia entre la juventud es un fenómeno complejo que por su incidencia ha logrado capturar la atención de investigadores y académicos en las últimas décadas. La intersección de factores socioeconómicos, culturales y políticos ha contribuido a la manifestación de diversas formas de violencia entre los jóvenes en México. En este contexto, la falta de oportunidades educativas y laborales, la desigualdad económica y la presencia de grupos delictivos han desempeñado un papel significativo en el aumento de la violencia juvenil (Cruz, 2018).

La violencia en México es un fenómeno complejo y multifacético que ha afectado a diferentes regiones del país en diferentes momentos de su historia. Este problema ha sido ampliamente analizado por expertos de diversas disciplinas, intentando comprender sus causas, manifestaciones y consecuencias. En primer lugar, cabe señalar que la violencia en México tiene raíces profundas que van más allá de los factores inmediatos. La complejidad de este fenómeno se ve agravada

por la desigualdad socioeconómica, la falta de oportunidades, la corrupción institucional y los conflictos sociales crónicos.

Otro aspecto importante que ha generado altos índices de violencia en México es la guerra contra el narcotráfico, que comenzó en 2006, éste es un componente clave y ha aumentado las tensiones y llevado a una escalada de violencia en muchas partes del país. Las asombrosas cifras de asesinatos, secuestros y desplazamientos forzados revelan la amplitud y gravedad del problema. Además, la impunidad y la falta de rendición de cuentas perpetúan los ciclos de violencia y socavan la confianza en las instituciones responsables de mantener la seguridad y el orden.

Desde 2007, cuando el gobierno mexicano inició una ofensiva frontal contra el crimen organizado, México ha sido escenario de una confrontación constante entre las fuerzas gubernamentales y los grupos criminales. Estas acciones denominadas “guerra contra las drogas” se refiere a cambios en las estrategias gubernamentales para implementar políticas antidrogas, la más importante de ellas ha sido el despliegue de soldados y marineros en misiones de seguridad pública para combatir el crimen organizado (Atuesta y Vela, 2020). Sin embargo, la adaptación, reorganización y lucha contra los grupos criminales conducen a más asesinatos. Al respecto, si en México ocurrían 10 asesinatos por cada 100,000 habitantes a principios de siglo, la cifra se elevó después de la guerra hasta llegar a 29 asesinatos por cada 100,000 habitantes en 2018 (Hernández y Narro, 2010).

Las cifras anteriores demuestran que combatir la violencia con la violencia como estrategia para solucionar este problema en México ha resultado contraproducente, pero ciertamente no es el único instigador; el contexto político, económico y social son componentes fundamentales para comprender lo que sucede en el país. Asimismo, no debe olvidarse que el crimen organizado es un negocio y por tanto una fuente de riqueza y una salida a la pobreza en un país con desigualdad y oportunidades limitadas. Es importante men-

cionar que, aunque la gravedad de los homicidios en este país es particularmente alta entre los hombres, el aumento de los homicidios entre las mujeres es cada vez más alarmante. El número de feminicidios en 2019 fue el más alto desde 1985: 5.93 por 100,000 habitantes, producto de la violencia de género y de la violencia criminal (ONU, 2017). Los decesos resultantes del primer tipo de abuso suelen clasificarse como feminicidio, en particular, se ha documentado que la vulnerabilidad de las mujeres a la violencia de género aumenta en relación con el crimen organizado y los altos niveles de militarización (Valencia y Nateras, 2019). Por tanto, el feminicidio puede ser el resultado de una relación interrelacionada entre los dos tipos de violencia.

Violencia de la juventud mexicana

El informe del Estado Mundial de la Infancia de UNICEF (2012) señala que México tiene 21,669,000 jóvenes entre 10 y 19 años que se encuentran en desventaja cuando se enfrentan al crimen organizado. En este país, varios factores exógenos contribuyen al sombrío pronóstico de los jóvenes; la encuesta sobre niños, niñas y jóvenes que no estudian ni trabajan en el país, realizada por el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), mostró que alrededor de 1.5 millones de niños de entre 5 y 17 años no estudian ni trabajan, mientras que 7.796 millones de jóvenes de entre 12 y 29 años se encuentran en la misma situación (Martínez, 2019).

En consecuencia, el desencanto y la frustración derivados de la falta de perspectivas futuras han llevado a algunos jóvenes a involucrarse en actividades delictivas como medio para obtener recursos económicos o buscar una sensación de poder y pertenencia. Además, la desconfianza en las instituciones y la percepción de impunidad han alimentado el ciclo de violencia, donde los jóvenes se han visto impulsados a buscar justicia por sus propias manos.

La cultura de la violencia en algunas áreas urbanas también ha contribuido a la normalización

de comportamientos agresivos entre los jóvenes, exacerbando los problemas sociales subyacentes. Factores como la descomposición del tejido social, la exposición a la violencia en los medios de comunicación y la falta de programas efectivos de prevención han creado un caldo de cultivo para el desarrollo y la persistencia de la violencia juvenil en México (Cruz, 2018).

Durante el sexenio 2006 a 2012, el perfil de los asesinados en México fueron hombres jóvenes de entre 20 y 29 años, no obstante, la mayoría de estos jóvenes fueron a la vez víctimas y perpetradores. Los sindicatos criminales empoderan a los adolescentes de comunidades pobres formando pandillas juveniles que actúan como frentes de reclutamiento criminal. Aproximadamente 30,000 jóvenes colaboran de diversas formas con grupos criminales y están involucrados en aproximadamente 22 tipos de actividades criminales que van desde narcotráfico, secuestro, trata de personas, extorsión, contrabando y piratería, hasta la corrupción (Ramírez, 2011).

Por lo anterior, resulta crucial abordar este fenómeno desde una perspectiva integral que combine medidas de prevención, intervención y rehabilitación. La inversión en programas educativos y laborales, así como en la creación de entornos comunitarios seguros, puede desempeñar un papel fundamental en la reducción de la violencia entre los jóvenes. Además, es esencial abordar las raíces profundas de la desigualdad social y económica para romper el ciclo de violencia que afecta a la juventud mexicana (Mancha Torres y Ayala Gaytán, 2018).

Reclutamiento de jóvenes en el crimen organizado

Existen ciertos factores que propician y potencian el desarrollo y subsistencia de la delincuencia organizada. Dos de los principales son: la incapacidad estatal de poner freno a la presencia y extensión del crimen organizado dentro del territorio, y las causas y consecuencias de la globalización. Con respecto al primero, Morales-Oyarvide (2011) plantea que el poder infraes-

tructural¹ del Estado mexicano ha sido débil por la limitación de sus instituciones y mecanismos para gravar riquezas, dar servicios, abarcar con efectividad la totalidad del territorio, es decir, de su incapacidad de imponer su autoridad frente a los que integran su territorio; sumando el hecho también que el nacimiento del narcotráfico en México ha sido posible por la vinculación corruptiva con las instituciones de gobierno, condiciones que han facilitado el surgimiento y propagación de las redes criminales.

El segundo elemento, es la globalización, es decir, la intensificación y ampliación de sus relaciones económicas, sociales y políticas en diversos continentes y regiones, incluidos México; el uso de nuevas tecnologías para una mejor comunicación y que además ayudan a la producción, distribución y venta de productos; la migración que propicia el reclutamiento de personas, por ser individuos frágiles ante su situación económica que no cuentan con documentos, trabajo, ni redes de apoyo; gran capacidad financiera que permite la vigencia y funcionamiento efectivo, así como la obtención de recursos materiales y humanos.

La irrupción de las redes del crimen organizado en los Estados vulnera las condiciones en las que se desarrollan sus habitantes, y, sobre todo, impacta con más fuerza a los sectores de por sí vulnerables, siendo uno de estos, los niños y jóvenes. En el caso mexicano, la afectación a este sector se agravó con la puesta en marcha de la llamada Guerra contra las drogas, cuya política de confrontación directa contra el crimen organizado no sólo derivó en la fragmentación de los cárteles y la atomización de la violencia, sino ocasionó daños colaterales, como fue nombrada en la discursiva política refiriéndose a los efectos indirectos contra la población.

De acuerdo con datos recabados por De la O y Flores (2012), en 2010, la secretaria de Gobernación reportó más de 28 mil muertos, 90% que fueron ejecutados y el resto en enfrentamientos; señalan que un porcentaje de estas muertes correspondieron a niños y niñas muertos en

1. Concepto desarrollado por Michel Mann, que da cuenta de la capacidad institucional de un Estado para penetrar su territorio e implementar decisiones.

medio de enfrentamientos contra la delincuencia organizada, además del aumento significativo de asesinatos contra adolescentes entre 15 y 17 en entidades como Baja California, Chihuahua y Sinaloa. Datos que coinciden con lo aportado por Cisneros (2014) quien afirma que, de los 40 mil muertos de la lucha contra el narcotráfico, un tercio son hombres y mujeres menores de 30 años. Asimismo, las autoras hacen el recuento que de 2006 a 2010 más de 4 mil adolescentes y jóvenes fueron detenidos por agencias policiales y militares mexicanas por su involucramiento en actividades ilícitas. Por lo que puede referirse que los adolescentes y jóvenes han sido víctimas del contexto criminal, pero a su vez, también perpetradores de violencia.

Este último punto resulta de interés ¿Qué factores o condiciones hace vulnerables o condicionan a adolescentes y jóvenes para involucrarse en las redes del crimen organizado? En la literatura de las ciencias sociales, diversos investigadores han contribuido a dar respuesta a esta cuestión. Entre los factores y condiciones identificados se encuentran:

Desigualdad económica: La pobreza y la desigualdad son factores importantes para buscar una salida, existen en los grandes centros urbanos zonas de bajos recursos con acceso limitado a agua, luz, salud, educación, a una vivienda digna, alimentación, entre otras:

Otros factores que influyen en los niveles de violencia y delincuencia son los relacionados con la infraestructura y equipamiento urbano, pues dan cuenta de la carencia de servicios básicos y el limitado acceso a un entorno estructural propicio para realizar actividades que permitan el desarrollo de los individuos y una vida digna (Betancourt, 2017, p. 249).

Los menores marginados desarrollan conductas delictivas fácilmente, muchos tienen un familiar, conocido o amigo perteneciente a algún grupo delictivo, lo que les facilita el contacto con ellos, además de ser percibido como algo común.

Desempleo: La falta de acceso a un trabajo digno y la ausencia de oportunidades para un trabajo estable y vivir dignamente, es causa de que se unan los menores a actividades ilícitas, pues los que trabajan tienen un empleo informal y otros no cuentan con una remuneración económica.

Violencia: Al momento de no garantizar los derechos a los menores, se transgrede y convierte en violencia, otros viven en lugares precarizados donde la violencia se hace presente debido a la situación económica, por lo que son más vulnerables a estar en grupos delictivos organizados y pandillas de sus comunidades. Por otra parte, el espacio público se convierte en otro foco donde se ven más expuestos a la violencia, cuando las organizaciones criminales cubren espacios económicos, políticos y sociales al dar prestaciones de servicios y crear oportunidades no lícitas.

Violencia en el ámbito familiar: El abuso físico, psicológico y sexual, la baja supervisión de los padres, falta de apoyo, uso del castigo físico y presenciar actos violentos en la familia, puede ocasionar conductas agresivas e involucramiento en delitos.

Acceso a sustancias: El consumir drogas y abusar de ellas aumenta el riesgo de presentar conductas violentas y de pertenecer a pandillas o grupos delictivos organizados, las sustancias más consumidas son alcohol, marihuana, cocaína e inhalables.

Educación deficiente: El bajo nivel educativo disminuirá las oportunidades para pertenecer a un mundo laboral, lo que se reflejará en la exclusión y en una ausencia de formación ética. Con una educación de calidad, se puede acceder a un lugar que los aleje de la delincuencia. Otro problema es la violencia en la escuela, causada por compañeros o profesores, generará absentismo y deserción escolar, lo que puede reforzar las conductas delictivas. Sin embargo, la deserción también es a causa de las carencias económicas de sus familias, por lo que se verán forzados a abandonar los estudios para buscar un empleo.

Migración: La globalización es un fenómeno que está reconfigurando las dinámicas sociales en diversas variantes para los jóvenes: la falta de oportunidades de desarrollo en sus países de origen, sumado a los graves problemas de violencia e inseguridad que caracteriza a países latinoamericanos, obligan a los jóvenes a migrar hacia países que ofrecen mejores condiciones. Sin embargo, las rutas ilegales que tradicionalmente existían, han sido cooptadas por el crimen organizado, convirtiéndose en inseguras y violentas que ponen en peligro la integridad de los jóvenes que las cruzan. Correa-Cabrera (2014) refiere que “Los migrantes enfrentan riesgos muy graves —especialmente los grupos más vulnerables (mujeres y menores de edad) —, entre los que destacan extorsiones, secuestros, violaciones y asesinatos (Armijo, 2011^a, p. 5 citado en Correa-Cabrera, 2014, p. 89). Para 2021, de acuerdo con la UNICEF, aumentaron de 380 a más de 3500 niños y adolescentes migrantes que cruzan por el territorio mexicano, situación que se agrava cuando casi la mitad de ellos viajan sin sus padres o tutores, dejándolos en una situación de completo desamparo y al alcance de la delincuencia para enfilarlos en los ejércitos del crimen organizado, o ser explotados sexual y laboralmente.

Desplazamiento forzado: la situación de violencia que azota a municipios del estado mexicano (y que se replica en otros países latinoamericanos) obliga a las familias a emigrar de sus hogares hacia contextos con menor violencia y mayor oportunidad de sobrevivencia. Sin embargo, las consecuencias de este fenómeno las experimentan principalmente los niños, adolescentes y jóvenes, quienes se enfrentan a un “estado de suspensión” indefinido, porque en la espera de las solicitudes de asilo en los países receptores, los desplazados les quedan suspendidos sus derechos (a la vivienda digna, educación, protección, etc.) y su salud tanto física como emocional, aumentando su precariedad y vulnerabilidad. En Tijuana y Mexicali como ciudades de espera, los jóvenes aumentan gravemente el riesgo de ser incorporados a las redes criminales como una última salida de sobrevivencia o como resultado de la falta de garantías de seguridad su protección.

Pandillas: La necesidad de pertenecer a un grupo e identificarse con este, la desigualdad económica, la exclusión social y la ignorancia, son factores que fomentan la vinculación de menores a grupos para que se les brinde protección, apoyo, poder y ganancias económicas, por medio de delitos menores como vandalismo, robo, extorsión y asesinato, otros evolucionan hasta formar parte de organizaciones más estructuradas. Por lo tanto, las pandillas se convierten en grupos socializadores de representaciones y prácticas del ser joven; quienes forman parte de estos grupos, comparten experiencias que les dotan de pertenencia, identidad y comunidad; al respecto, un informe de Reinserta menciona que: “Las y los integrante más jóvenes de las pandillas son niñas, niños, y adolescentes de entre ocho y doce años, que coinciden con experiencias sistemáticas de abusos, adicciones, violencia familiar y cuestiones de género, que los empujan a buscar en esos grupos una familia alternativa como destino de vida, lo cual les permite canalizar sus frustraciones, despojarse de sus miedos y construir una identidad individual y colectiva. (Reinserta, s/f.).

Búsqueda de pertenencia y reconocimiento: la construcción y reafirmación de identidad son procesos que caracterizan la transición de adolescente a la juventud temprana. Sin embargo, cuando estos adolescentes y jóvenes no encuentran en el núcleo familiar las herramientas psicosociales para construir una identidad equilibrada, otros grupos asumen este rol. Los menores al buscar modelos a seguir y ser reconocidos por sus acciones, en el momento de que la delincuencia organizada los integra y les dota un sentido de pertenencia y reconocimiento al realizar la actividad que se les pide y se les valora por sus capacidades, se crea un sentido de relación cercana con los miembros del grupo y un vínculo de admiración hacia ellos (Reinserta, s/f), aceptando las reglas impuestas y normalizando las prácticas violentas que caracterizan a los grupos criminales.

Modelos culturales: En los últimos años la cultura de la violencia se ha exaltado por la difusión de la vida de lujos que poseen los líderes y miembros de la delincuencia organizada, lo que atrae

la atención de los menores, restando los efectos reales de lo que implica este tipo de delincuencia. La imitación y el deseo de convertirse en uno de ellos se hace presente, lo que han denominado la narcocultura, entendida como una subcultura que “que involucra prácticas sociales, costumbres, hábitos, formas de identificación y de relaciones, modos de manifestarse, de vincularse a objetos culturales de uso y consumo” (Becerra, 2018, p. 9), que crean representaciones e imaginarios sociales que exaltan estilos y prácticas desarrolladas por el narcotráfico. Es una manifestación donde los placeres y las ganancias se visibilizan, lo que sirve de modelo a seguir para adolescentes y jóvenes sin considerar la ilegalidad y violencia inmersa.

Tolerancia a la violencia: La violencia ya forma parte de la vida cotidiana de los menores de edad; es común que quedé expuesta en prácticas que se han ido normalizando, se reproducen en la vida cotidiana y se exaltan en los medios de comunicación, se refiere a esto como la socialización de patrones culturales de violencia que los jóvenes aprenden de adultos y de su entorno, y los incorporan a su sistema pensamiento-acción. Por lo tanto, el espectáculo de la violencia no resulta en una situación extraordinaria, sino que es percibido por los sujetos en construcción, los jóvenes, como un elemento natural de la interacción con su contexto.

En el caso mexicano, estos factores han condicionado contextos de marginación, exclusión, criminalización y violencias que, si bien afectan a la población en general, tienen efectos particulares sobre el sector adolescente y juvenil, quienes encuentran en las filas del crimen organizado oportunidades que el Estado, el mercado ni la sociedad les ofrece. Cisneros (2014) señala al respecto que la ruptura por parte de los jóvenes en la creencia que la educación, trabajo y familia producen valor, ha dejado el camino libre hacia la criminalidad, haciendo posible que el crimen organizado amplíe su capacidad bélica.

El medio que ha hecho posible el engrosamiento de los ejércitos criminales es mediante el reclu-

tamiento; es una práctica utilizada generalmente en contextos de conflicto armado internacional y no internacional para coaccionar psicológica o físicamente a los individuos a formar parte de las milicias; pero que, en el actual contexto de criminalidad, ha sido retomado por el crimen organizado. El reclutamiento criminal es el proceso por el cual se incorporan individuos para llevar a cabo actividades ilícitas; Calderoni es claro en definir que el proceso inicia “cuando una persona comete un delito con al menos alguien más que ya es miembro de un grupo delictivo y quien suele ser el iniciador del ilícito” (2011, citado en Velez, 2021, p. 7). Considerando el código penal federal, esto ocurre cuando alguien obliga, induce, facilita o procura la comisión de delitos o de formar parte de asociaciones delictuosas a menores de 18 años que no tienen capacidad de comprender el significado del hecho o de resistirse.

Esta incorporación de adolescentes y jóvenes se da mediante variadas maneras, como por captación, sustracción, raptó, intimidación, amenaza, engaño, uso de la fuerza, para proporcionar pagos y beneficios, lo cual depende del contexto social, cultural y económico donde opere el reclutamiento, de las personas involucradas, de las formas de interacción, de las acciones que se tomen y las conductas presentadas. El Observatorio Nacional de Prevención del Reclutamiento de Niñas, Niños y Adolescentes por parte de la Delincuencia Organizada (en adelante ONPRNNA) propone catalogar dos formas de reclutamiento, considerando el contexto y las características del fenómeno:

Reclutamiento forzado: Se capta por medio de diferentes formas de violencia física, económica y psicológica y/o conductas delictivas, ya sea por una sola persona o varias. El contexto en el que se puede realizar este tipo de reclutamiento es por extorsión, privación de la libertad, amenaza, maltrato físico, intimidación, chantaje, trata y tráfico de menores.

Reclutamiento no forzado: Se da sin violencia y puede ser a través de ofrecimiento de empleo, engaño, protección, imitación u oferta económica.

Tabla 1.

Sistema de reclutamiento y utilización de niñas, niños y adolescentes por grupos delictivos en México. (Oscar Montiel 2018, citado en Vélez, 2021, p. 24).

Tipo	Descripción
Objetivo	Reclutamiento y utilización de niñas, niños y adolescentes.
Actores primarios	Reclutadores de grupos delictivos, parientes consanguíneos o ficticios en el sistema familiar.
Actores secundarios	Instructores, personal ministerial, policías de investigación, red de complicidad familiar/amistosa, sociedad en general.
Poderes de dominio	Para involucrar, reclutar, utilizar, explotar, forzar, trasladar, someter, comprar.
Lógica de funcionamiento	Se adaptan a los Sistemas de Impartición de Justicia para Adolescentes, a contextos sociales: localidades, municipios, estados, en los que el Estado mexicano ha percibido autonomía, reconfiguración cooptada del Estado. Forma parte de lógicas delictivas asumidas por familiares, pandillas y grupos delictivos.
Mecanismos	Medios físicos y virtuales para reclutar, trasladar y forzar.
Estrategias	Establecimiento de mecanismos que permitan el desarrollo de una carrera delincencial [cárteles], acumulación de experiencia [Familia y pandillas], en los albores del Sistema de Impartición de Justicia para Adolescentes.

Otra de las formas de reclutamiento es la desaparición de menores, la cual puede ser por sustracción de algún familiar o arrebato por la misma delincuencia organizada, debido a la trata de personas, para feminicidio o explotación sexual, entonces la búsqueda de menores y jóvenes es elemental para localizarlos en su círculo social cercano o dar aviso a la Alerta AMBER; De acuerdo con el Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas, entre el 15 de marzo de 1964 y el 16 de mayo de 2022, en total 245,528 personas han sido reportadas como desaparecidas, no localizadas y localizadas en el país; siendo Tamaulipas, Estado de México y Sinaloa quienes presentan el mayor número de desapariciones.

La desaparición puede ser un proceso paulatino y no súbito, cuando los menores se van involucrando poco a poco con integrantes de este tipo de delincuencia para participar en actividades ilícitas, hasta el momento en que serán sustraídos definitivamente; los números muestran que:

Desde el año 2006, cuando el gobierno federal, encabezado por Felipe Calderón, le declaró la guerra al narcotráfico, hasta el 13

de noviembre de 2020, la Comisión Nacional de Búsqueda (CNB) de la Secretaría de Gobernación (Segob) registró 10,690 menores de 0 a 17 años de edad en calidad de no localizados y desaparecidos.

No obstante, es a partir de los 12 hasta los 17 años cuando la cifra crece de manera exponencial: de 2006 a la fecha mencionada, aproximadamente 8,169 menores de edad pudieron haber sido reclutados por el crimen organizado en México. De ellos, 3,484 son hombres y 4,685 son mujeres.

Solamente de diciembre del año 2019 a noviembre del presente año, 1,012 menores desaparecieron en el país: 574 mujeres y 435 hombres (Infobae, 2020, s. p.).

A la delincuencia organizada son integrados menores desde los 9, 10 y 11 años para ser utilizados como informantes y vigías (halcones), se ven involucrados en monitoreo de trenes para observar a los migrantes; por otra parte se encuentran los reclutados entre 14 y 17 años, los cuales dependiendo de su condición física se les asignará una

actividad, si se encuentran en óptimas condiciones se convertirán en sicarios, aunque frecuentemente son explotados para cultivar droga, por ejemplo, en Sinaloa es común que en periodos de cosecha de mariguana, muchos menores son reclutados para trabajar en los narco laboratorios y en general la mayoría de los menores de edad son víctimas de lesiones, abusos y explotación; dependerá de la edad de niños y jóvenes las actividades a realizar:

A partir de los 12 años, se les utiliza para cuidar las casas de seguridad y controlar que nadie se escape. Los más grandes, a partir de los 16 años, trabajan en ejercicios más violentos, como los secuestros, los asesinatos, y todos portan armas. En lo que se refiere al narcotráfico, los niños están involucrados en toda la línea de la industria. Los más pequeños trabajan como vigilantes, los más grandes se ocupan del traslado de la droga y a partir de los 16 empiezan a ser contratados como sicarios. Las niñas están involucradas sobre todo en el empaquetamiento de la droga (Argüelles *et al.*, 2019, p. 6).

Sobre lo antes mencionado es importante destacar que hablamos de infancias y juventudes integradas a la delincuencia organizada, lo cual complejiza más el fenómeno de estudio. Desde una perspectiva histórica, el límite entre ambos conceptos tiende a ser variable atendiendo a consideraciones de orden biológico, jurídico e incluso cultural, donde “el sujeto histórico “niño” no puede definirse a sí mismo, y depende de la conceptualización que le den otros sujetos sociales” De acuerdo a la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve), la juventud es un término que permite identificar el periodo de vida de una persona que se ubica entre la infancia y la adultez, entre los 12 a los 29 años (Instituto Mexicano de la Juventud, Octubre 2017).

Es una etapa de la vida en la que se construye la identidad propia y se adquiere ciertos niveles de madurez emocional, intelectual y social. Esto implica que una de las consecuencias de la incorporación de infantes y jóvenes en la delincuencia

organizada es que viven dichas etapas en contextos de adversidad que significan la pérdida de su inocencia y la imposibilidad de tener acceso a algunos derechos como la educación, juegos y en suma, una vida sin violencia. Actualmente, en México participan al menos 30,000 niños, adolescentes y jóvenes menores de 18 años que activamente realizan actividades como extorsión, narcotráfico y tráfico de personas, dentro de la delincuencia organizada y que han sido imitadas por otros grupos de la misma línea.

Después del reclutamiento, los niños y jóvenes reciben una capacitación y adiestramiento, durante un periodo de tiempo, el cual varía según la organización, esto aumentará sus habilidades y competitividad, el adiestramiento es impartido por exmilitares:

Aquí en México nos hablaban los adolescentes que se lograban encontrar por Alerta Amber de lugares de concentración en Michoacán, en Jalisco, en Sinaloa y en Durango [...] lugares donde los entrenan. El chico este que regresó por sus primos, ya había estado ahí en Michoacán, él nos hablaba de un rancho establecido donde los entrenaban, levantaban muy temprano y tenían actividades. Era como un tipo de campo militar... (Vélez, 2021, p. 22).

Las ventajas de reclutar a niños, adolescentes y jóvenes es debido a que en caso de una detención, la ley los trata como menores y se les asigna asesoría jurídica gratuita, los delitos prescriben rápidamente, las sentencias duran máximo cinco años y no existe una vinculación del Sistema de Justicia para Adolescentes con el Sistema Justicia para Adultos, porque las sentencias de aquellos entre 12 y 18 años solo es por un mínimo tiempo.

La violencia y los jóvenes en Sinaloa

Sinaloa es una de las unidades federales con índices de violencia interna e inseguridad superiores al promedio nacional. La tasa de homicidios aumentó un 15 %, es decir, a 38 muertes por 100,000 habitantes. Eso convirtió a la tasa de homicidios

de Sinaloa en la tercera más alta del país en 2016, aunque representó casi la mitad de la tasa de homicidios más alta fue 77 de Colima. La tasa de homicidios y delitos con armas de fuego fue aún mayor: 41 per cápita 100,000 habitantes. La tasa de homicidios de Sinaloa en 2016 fue casi la mitad que la de 2011, una mejora significativa. Sin embargo, Sinaloa fue uno de los 24 estados a nivel nacional que experimentó un aumento del 15 % en homicidios de 2015 a 2016. Históricamente, Sinaloa tiene una de las tasas de homicidios más altas del país y ha estado entre los cinco estados con mayores tasas durante los últimos 13 años. Aunque las tasas de violencia letal en Colima y Guerrero superan con creces las de Sinaloa, el estado se ve afectado por corredores de violencia que atraviesan estos tres estados, así como Jalisco y Michoacán (INEGI, 2016).

En 2019 se registraron 935 asesinatos y de enero a junio de 2020 se registraron 421. Según los datos, estos delitos han bajado un 4 % respecto al mismo período de 2019. Las autoridades estatales han confirmado que la mayoría de los asesinatos están relacionados con enfrentamientos entre delincuentes (Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública [SESNSP], 2020).

En 2020, la cifra de homicidios ocurridos en Sinaloa tuvo una reducción de 22 % comparado con 2019, cifra que puede observarse en municipios como El Rosario (-74 %), Mocorito (-52 %) y Mazatlán (-50 %). Por el contrario, Choix (+240 %), San Ignacio (+100 %) y Cosalá (+50 %) tuvieron aumentos significativos en los homicidios ocurridos en su territorio. La capital del estado concentró la mitad del total estatal de asesinatos. Por otro lado, Choix tuvo la mayor cantidad de casos ponderados por el tamaño de su población (148 homicidios por cada 100 mil habitantes). Cabe señalar importantes vacíos de información: en el 18 % de los casos de hombres y en el 8 % de los de mujeres no se identificó su edad. Asimismo, para el 20 % de hombres y 22 % de las mujeres el medio de agresión no fue identificado. Aun así, se observa que las víctimas fueron mayormente asesinadas en la vía pública y con alguna arma de fuego (SESNSP, 2020).

Los jóvenes en México obtienen sus experiencias y significado en espacios permeados por el narcotráfico y el crimen organizado. Como afirma Reguillo (2013), los jóvenes codifican la esperanza y el miedo en su vida cotidiana a través de diversos símbolos y lenguajes. En su configuración, estrategias, modos de interacción comunicativa y percepción del mundo, hay un contexto social esperando ser descifrado. Sinaloa está asociada a un estigma histórico, social y cultural ligado a la producción, procesamiento y distribución de drogas. En los últimos años, con la intensificación de la lucha contra el narcotráfico, este fenómeno se ha vuelto aún más visible e influyente.

Santiago Roel (2015) sostiene que las estadísticas sobre violencia en Sinaloa, México son provocadas por los jóvenes, producto del debilitamiento del estado de bienestar que ha incitado la desidentificación, alienación y sentimientos de los jóvenes hacia instituciones como la escuela, la familia, el trabajo y los partidos políticos. De esta manera, el narcotráfico se convierte en una opción de vida e identidad para los jóvenes sinaloenses, ya que brinda una oportunidad para establecer estatus y prestigio social (Nateras, 2016).

En Sinaloa, los jóvenes representan el 30.8 % de la población total de la unidad, mientras que en todo el país representan el 30.7 % de la población total. Por grupo de edad, la mayoría de los jóvenes en Sinaloa se concentran en el grupo de 15 a 19 años (28.5 %), seguido del grupo de 20 a 24 años (27.9 %). Para 2018, se documentó que más de 460,000 niños y jóvenes participaban en actividades asociadas con el narcotráfico (Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM], 2021).

En México, el 71.8 % de los adolescentes y adultos jóvenes experimentan al menos una forma de privación social. El porcentaje de Sinaloa es del 63.2 %, en promedio. A 6 de cada 10 jóvenes y adultos jóvenes del país se les niega la oportunidad de hacer uso de los derechos sociales, por lo que el 49.1 % de jóvenes carecen de seguridad social y, por ende, se dificulta su entrada en el ámbito laboral. Es por ello que la participación de los jóvenes en el tráfico de drogas se basa en

una estrecha interacción y significado dentro de un contexto sociocultural e histórico específico y en una solución para los problemas económicos del acontecer diario.

Dentro de esta perspectiva, la violencia en la juventud de Sinaloa, México, constituye un fenómeno complejo arraigado en diversos factores socioeconómicos, culturales y políticos. La región ha enfrentado históricamente desafíos estructurales que han contribuido al surgimiento de condiciones propicias para la violencia juvenil. La falta de oportunidades económicas, la escasez de empleo digno y la ausencia de programas efectivos de inclusión social han dejado a muchos jóvenes sinaloenses en situaciones de vulnerabilidad, propiciando la búsqueda de alternativas a través de medios menos convencionales (Valenzuela, 2005, 2012, 2019, 2021).

El narcotráfico y la presencia de cárteles en la zona han exacerbado la situación, atrayendo a jóvenes hacia actividades delictivas como el narcotráfico y la delincuencia organizada. La percepción de que estas actividades ofrecen una vía rápida para escapar de la pobreza junto a la falta de perspectivas a largo plazo, ha llevado a un aumento en la participación de jóvenes en estas actividades, lo cual contribuye así a un círculo vicioso de violencia y criminalidad (Ramírez, 2017). Además, la cultura de la violencia arraigada en la región ha normalizado comportamientos agresivos, convirtiéndolos en una opción aceptable para la resolución de conflictos.

La falta de oportunidades educativas y el acceso limitado a servicios sociales también han dejado a los jóvenes sinaloenses sin las herramientas necesarias para romper con este ciclo de violencia. Aunado a esto, la falta de intervenciones gubernamentales efectivas y políticas de prevención adecuadas ha dejado a la juventud sinaloense desatendida, perpetuando así las condiciones que alimentan la violencia (SESNSP, 2022).

Es por ello que, en Sinaloa, el narcotráfico es visto como un ideal de vida exitosa para los jóvenes basado en la adquisición de bienes económicos:

a través de estilos de vida llamativos, a través del consumo cultural que confiere prestigio y, a su vez, a través de la riqueza obtenida rápidamente como resultado de la actividad. Como señalan Moreno y Flores (2015), los jóvenes mantienen un “alto nivel de contacto” con el narcotráfico, es decir, se acepta su presencia en el entorno y se considera viable y legítima su participación. Así, el tráfico de drogas desde la perspectiva de los jóvenes les brinda una oportunidad para que desarrollen planes, estilos de vida e identidades sociales futuros, vislumbrándose como un escenario que les permite avanzar profesionalmente y trabajar en organizaciones criminales (Nateras, 2016).

Es así como el narcotráfico se está fortaleciendo como un espacio de trabajo y negocios en un contexto de creciente desigualdad, aumento del desempleo, condiciones laborales inseguras y proyecciones de futuro ineficaces. Los jóvenes participan en el tráfico de drogas entendiendo, enfrentando y aceptando los riesgos y consecuencias; lo hacen para obtener beneficios económicos o para ganar reconocimiento y prestigio frente a los demás. Por ello, los jóvenes de Sinaloa corren un riesgo potencial de muerte si están involucrados en el narcotráfico; sus cuerpos se han convertido en mano de obra valiosa, producida y distribuida como moneda para ganar o defender territorio. Al mismo tiempo, son el eslabón más débil en la estructura del tráfico de drogas y, por tanto, garantizan los beneficios económicos de las organizaciones criminales (Valenzuela, 2021).

La narcocultura como fenómeno social y su influencia en los jóvenes en Sinaloa

Actualmente, el país considera al narcotráfico como un delito y una actividad ilegal; como fuente de violencia e inseguridad. Sin embargo, el tráfico de drogas ha permeado la vida cotidiana de los jóvenes y se ha convertido en una cuestión cultural que crea significados, creencias, identidades, prácticas sociales y productos materiales simbólicos que no son exclusivos de quienes están involucrados en esta actividad (Moreno *et al.*, 2016).

En Sinaloa, la cultura de las drogas como fenómeno social se manifiesta como “objetivación” y “subjetivación” o “internalización” (Córdova, 2012); es decir, es el sentido de la construcción del narcotráfico como un mundo simbólico que circula de diferentes maneras en diferentes espacios y escenarios, creando significados de vida y muerte, identidad y pertenencia (Mondaca, 2012).

El término “cultura juvenil” se refiere a expresiones y estilos culturales que visibilizan las vidas, comportamientos, pensamientos y sentimientos de los jóvenes, es decir, son reacciones simbólicas (Feixa, 1999).

Aunado a lo anterior, la cultura de las drogas es más que una subcultura que trasciende los valores sociales y revela visiones del mundo, mentalidades, estilos de vida y biografías culturales de jóvenes asociadas a un contexto particular (Burgos, 2013; Mondaca, 2012). El mundo de las sustancias se construye así como un referente importante para dar significado y construir significado en la vida de millones de jóvenes (Valenzuela Reyes, J. L., Burgos Dávila, C. J., Moreno Candil, D., & Mondaca Cota, A., 2017)

La narcocultura como fenómeno social ha arraigado profundamente en la identidad de Sinaloa, México, a lo largo de las últimas décadas. Este fenómeno no sólo se limita a la presencia de los cárteles de drogas en la región, sino que se extiende a diversos aspectos de la vida cotidiana, incluyendo la música, la moda, y la percepción del poder y la riqueza. Los jóvenes sinaloenses, en particular, han sido fuertemente influenciados por esta cultura que glorifica el estilo de vida del narcotráfico (Astorga, 2015).

Así pues, los jóvenes son sujetos sociales que crean un estilo único inspirado en la cultura de la droga, el narcotráfico y el entorno cotidiano de Sinaloa. Los elementos de identidad se expresan a través de estilos juveniles (moda, lenguaje y juventud), formas específicas de entretenimiento (prácticas de consumo y ocio) y su lugar en situaciones de conflicto (muerte, narcotráfico y el mundo de la contracultura). El estilo juvenil consta

de los siguientes elementos: lenguaje, modismos, vestimenta, accesorios y artesanías, formas de pensar y roles, estilo de vida y actitud (Dezaunni y Monroy, 2012).

La iniciación en el narcotráfico entre los jóvenes está relacionada con el reclutamiento, la preparación, la asignación de roles y la percepción de la estructura familiar. El joven está involucrado en el tráfico de drogas a través de parientes consanguíneos: el hijo de un capo de la droga o un familiar cercano. En consecuencia, la responsabilidad recae sobre los “herederos” o quienes continúan la “dinastía” o el “legado”. Igualmente, describen el narcotráfico como una “nueva familia” que brinda refugio, protección y apoyo a los nuevos reclutas. Por lo tanto, al integrar un nuevo elemento, incorpora los valores, principios y reglas del narcotráfico. La vida de los jóvenes involucrados en el narcotráfico es “necesaria, inútil, sin atributos ni cualidades sociales...”. Son seres sujetos al poder que los mató [...], fácilmente olvidados porque se sienten culpables de su destino [...], son seres indistinguibles unos de otros, fácilmente reemplazables (Córdova y Hernández, 2016, p. 561).

Es importante mencionar que la presencia del narcotráfico en la vida cotidiana de los jóvenes ha afectado el dialecto en la región sinaloense, debido a que han surgido formas lingüísticas propias que se incorporan al lenguaje común por la creencia de que “el lenguaje de las drogas” es idóneo para integrarse a un grupo delictivo (Saldivar y Rodríguez, 2015).

Otro factor que influye en los jóvenes es la música, en especial los corridos, los cuales han sido una herramienta poderosa para la difusión de la narcocultura. Letras que narran hazañas de narcotraficantes, exaltando su valentía y riqueza, se han convertido en una suerte de banda sonora de la vida en Sinaloa. Los jóvenes, atraídos por la música y la imagen glamorizada de la vida del narcotráfico, encuentran en estos relatos una forma de escape de la realidad socioeconómica que enfrentan (Valenzuela, 2005).

Una de las expresiones más populares de la nar-

cocultura es el narcocorrido, considerado como un género musical que ha aumentado su popularidad entre los jóvenes, reinventando composiciones y significados e integrándolos en sus prácticas de ocio y entretenimiento. No obstante, el narcocorrido es un término musical controvertido, debido a que el contenido se considera “violencia excesiva” y a su creciente popularidad entre los jóvenes. Para las agencias gubernamentales, este tipo de música promueve el tráfico de drogas, y los traficantes de drogas consideran que a través de este género musical pueden influir en los jóvenes para que participen en el tráfico de drogas o en actividades delictivas. En consecuencia, estas posiciones demuestran el desplazamiento de la violencia, de que es criminalizada y estigmatizada, por el gusto y el comportamiento cotidiano de los jóvenes.

Otros enfoques permiten considerar al narcocorrido como una narrativa que representa y describe experiencias sociales, construcciones de estilos de vida y expresiones simbólicas de confrontación cultural juvenil con culturas parentales y hegemónicas (Feixa, 1999). En este sentido, es necesario reconocer el papel activo de los jóvenes y la forma en que dan sentido al mundo al producir, consumir, apropiarse y reafirmar las drogas en su contexto (Reguillo, 2013).

Además de la música, la moda también desempeña un papel crucial en la adopción de la narcocultura entre los jóvenes sinaloenses. La ostentación de lujos, como autos caros y joyas extravagantes, se ha vuelto una forma de expresión de estatus entre la juventud, creando una asociación directa entre el éxito económico y el mundo del narcotráfico. Este fenómeno ha llevado a que los jóvenes vean en el crimen organizado una vía rápida hacia la prosperidad, a pesar de los riesgos asociados (Valenzuela, 2005).

Entre los jóvenes, la vestimenta permite identificar a la clase que se dedica al tráfico de drogas. Ciertos productos, marcas y formas de vestir reflejan la situación social, la pertenencia a un grupo y las aspiraciones de una persona (Córdova, 2012). Además, la vestimenta es una forma de le-

gitimidad cultural que revela poder o distinciones sociales (Ovalle, 2010). Asimismo, el uso de ropa y complementos es una forma de decorar, simbolizar el cuerpo y presentarse ante el mundo. Por lo que, en este aspecto, no se puede crear un estilo juvenil único simplemente usando determinadas prendas.

No obstante, la influencia de la narcocultura en los jóvenes de Sinaloa va más allá de la estética y la música; se extiende a la percepción del poder y la autoridad. La figura del narcotraficante, que desafía abiertamente a las fuerzas del orden, se convierte en un ícono de rebeldía y valentía para los jóvenes que sienten que el sistema tradicional no ofrece oportunidades equitativas. Este fenómeno, sin embargo, no está exento de consecuencias negativas. La glorificación de la narcocultura ha contribuido a la normalización de la violencia y la delincuencia, perpetuando un ciclo que afecta no sólo a la sociedad sinaloense, sino a la nación en su conjunto. La influencia en los jóvenes, especialmente, plantea desafíos importantes para las autoridades y la sociedad en general en términos de prevenir la participación en actividades criminales y ofrecer alternativas viables para el desarrollo personal y profesional (Moreno, Burgos y Batiz, 2016).

Conclusión

La problemática de la violencia en México es un fenómeno multifacético y complejo que ha permeado diversos aspectos de la sociedad. A lo largo de las últimas décadas, el país ha enfrentado un aumento significativo en los índices de violencia, involucrando no solo el crimen organizado, sino también la violencia doméstica, el secuestro, la extorsión y otros tipos de agresiones.

La raíz de este problema se encuentra en una interconexión de factores socioeconómicos, políticos y culturales que han creado un caldo de cultivo propicio para la proliferación de la violencia. Además, la desigualdad económica, la falta de oportunidades laborales, la corrupción en diversas instituciones, la debilidad del sistema judicial y la presencia de cárteles de drogas han contri-

buido a la fragilidad del tejido social mexicano.

La guerra contra el narcotráfico, iniciada en 2006, ha sido un elemento central en el aumento de la violencia. Aunque se planteó con la intención de erradicar los cárteles y mejorar la seguridad, la estrategia militarizada ha tenido consecuencias contraproducentes. La militarización de la respuesta a la violencia ha llevado a un incremento en los enfrentamientos armados y a una escalada en la violencia, afectando a comunidades enteras que viven bajo el constante temor de la inseguridad.

Además, la corrupción sistémica dentro de las fuerzas de seguridad ha debilitado la capacidad del Estado para hacer frente a la violencia. La falta de confianza en las instituciones gubernamentales y la impunidad generalizada han generado un ciclo perpetuo de violencia, donde los criminales rara vez son llevados ante la justicia y las víctimas carecen de protección efectiva.

Es crucial reconocer que la violencia en México no puede abordarse únicamente desde una perspectiva de seguridad. Se requiere una estrategia integral que aborde las causas subyacentes de la violencia, promoviendo el desarrollo social, la educación y la generación de oportunidades. La construcción de instituciones confiables y transparentes, así como la promoción de una cultura de legalidad, también son aspectos esenciales para revertir esta problemática.

En lo referente a la problemática de la violencia entre los jóvenes en Sinaloa, es un fenómeno complejo que requiere una comprensión profunda de diversos factores interrelacionados. En primer lugar, es esencial reconocer que la violencia juvenil no surge de manera aislada, sino que está arraigada en un entramado de circunstancias socioeconómicas, culturales y educativas.

Sinaloa, como muchas otras regiones, enfrenta desafíos económicos que pueden contribuir a la vulnerabilidad de los jóvenes. La falta de oportunidades laborales y la persistente desigualdad económica pueden generar frustración y des-

contento, llevando a algunos jóvenes a buscar alternativas en actividades delictivas como una forma de escape o de subsistencia.

Además, el entorno cultural de Sinaloa, marcado por la influencia del narcotráfico y la glorificación de estilos de vida relacionados con la violencia, también desempeña un papel crucial. Los jóvenes pueden ser influenciados por modelos a seguir que, en lugar de promover valores positivos, perpetúan la aceptación de la violencia como un medio para alcanzar el éxito o el respeto.

El sistema educativo también puede ser un factor contribuyente; la falta de acceso a una educación de calidad y la presencia de entornos escolares inseguros pueden afectar negativamente el desarrollo de los jóvenes, exacerbando la propensión a la violencia como respuesta a un entorno hostil.

Además, las dinámicas familiares desestructuradas o disfuncionales pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de comportamientos violentos entre los jóvenes. La ausencia de modelos parentales positivos y la falta de apoyo emocional pueden dejar a los jóvenes sin las herramientas necesarias para gestionar el conflicto de manera constructiva.

En este contexto, es crucial abordar la violencia juvenil en Sinaloa desde un enfoque integral que involucre a la sociedad en su conjunto. Esto implica implementar políticas que aborden las desigualdades económicas, promover programas educativos efectivos y fomentar iniciativas culturales que desalienten la glorificación de la violencia. Además, es esencial fortalecer los lazos familiares y proporcionar recursos para mejorar la calidad de vida de las comunidades.

Un factor que ha influido significativamente en la juventud sinaloense es la narcocultura, permeando diversos aspectos de su vida cotidiana. Este fenómeno, caracterizado por la glorificación de la figura del narcotraficante, la violencia y la ostentación de la riqueza, ha dejado una marca profunda en la identidad cultural de la juventud mexicana.

En primer lugar, es esencial comprender que la narcocultura no surge en un vacío, más bien, se arraiga en un entorno socioeconómico complejo donde la falta de oportunidades, la pobreza y la desigualdad han llevado a algunos jóvenes a buscar modelos de éxito alternativos. En este contexto, el narcotráfico se presenta como una opción tentadora para aquellos que buscan escapar de la marginación social y económica.

La presencia omnipresente de la narcocultura en los medios de comunicación, la música y la moda ha contribuido a su normalización entre los jóvenes mexicanos de Sinaloa. Las letras de algunas canciones de narcocorridos, por ejemplo, exaltan la vida del narcotraficante como un camino hacia el poder y la admiración. Esto ha llevado a una romantización de la figura del narco, distorsionando la percepción de la realidad y atrayendo a jóvenes que buscan identificarse con este idealizado estilo de vida.

La influencia de la narcocultura se extiende también a través de las redes sociales, donde los jóvenes pueden ser testigos de la ostentación de la riqueza, armas y lujos asociados con el mundo del narcotráfico. Este tipo de exposición constante ha tenido un impacto significativo en la psicología de los jóvenes, generando aspiraciones distorsionadas y promoviendo valores que contradicen las bases de una sociedad justa y equitativa.

Además, la presión social dentro de ciertas comunidades para adherirse a la narcocultura puede crear un entorno donde los jóvenes se sienten obligados a adoptar estos comportamientos para ganar aceptación y respeto. La falta de modelos positivos y la ausencia de alternativas viables pueden contribuir a la perpetuación de este ciclo pernicioso.

En términos de consecuencias a largo plazo, la normalización de la narcocultura entre la juventud

mexicana plantea serias preocupaciones para la estabilidad social y la seguridad pública. La glorificación de la violencia y la ilegalidad como medios para alcanzar el éxito pueden erosionar los valores fundamentales de la sociedad y desencadenar un aumento en la criminalidad juvenil.

En conclusión, la narcocultura y su impacto en la juventud sinaloense constituyen un fenómeno complejo arraigado en factores socioeconómicos, culturales y mediáticos. Abordar este problema requiere un enfoque integral que aborde las causas subyacentes de la atracción hacia la narcocultura, al mismo tiempo, necesita que se promuevan alternativas positivas y se fomente un cambio cultural que valore la legalidad, la justicia y la equidad. La construcción de oportunidades significativas para los jóvenes, junto con la desmitificación de la narcocultura, es esencial para construir un futuro más prometedor y sostenible para la juventud mexicana.

Este texto se nutre mayoritariamente de una revisión documental y hemerográfica, como una revisión literaria a manera de “estado del arte” para dar a conocer el contexto de la violencia y las juventudes en México y en el estado de Sinaloa y exponer una problemática que tiene una relación muy actual con los problemas nacionales estratégicos en su rubro de violencias estructurales; una de las limitantes de este trabajo y lo cual sería una alternativa para próximos trabajos que permitiría ahondar con mayor profundidad es la realización de trabajo de campo con los jóvenes, quienes se encuentran inmersos en el mundo del delito, conocer sus razones, causas y experiencias de ingreso a las actividades ilícitas. De esta forma podríamos continuar con las reflexiones en torno a la violencia y buscar una relación con la construcción de una cultura de paz.

Contribuciones de autoría

Juan Antonio Fernández Velázquez: metodología, análisis, curación, desarrollo del proyecto, recursos/fondos, escritura inicial, escritura final.

María del Rosario Romero Castro: conceptualización, metodología, análisis, recursos/fondos, supervisión, validación, escritura inicial, escritura final.

Referencias

- Argüelles, E., Arriaga, P. y Ramírez, A. (2019). *Infancia y crimen organizado*. Ponencia presentada en el X Congreso Latinoamericano de Ciencia Política (ALACIP), <https://congresoalacip2019.amecip.com/programa/verPonencia/2511>
- Astorga, L. (2015). *¿Qué querían que hiciera? Inseguridad y delincuencia organizada en el gobierno de Felipe Calderón*. Grijalbo.
- Atuesta, L. H. y Vela, E. (2020). *Las dos guerras: el impacto de los enfrentamientos de las fuerzas armadas en los asesinatos de mujeres en México (2007-2018)*. (Informe). Fondo Semillas. <https://seguridadviviavil.iberomx/wp-content/uploads/2021/03/Intersecta-Las-dos-guerras.pdf>
- Becerra, A. (2018). Investigación documental sobre la narcocultura como objeto de estudio en México. *Culturales*, 6, e349. <https://doi.org/10.22234/recu.20180601.e349>
- Betancourt, F. (Coordinador) (2017). *Reflexiones sobre el Estado de Derecho, la seguridad pública y el desarrollo*. UNAM, <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4443/1.pdf>
- Burgos, C. (2013). Narcocorridos: antecedentes de la tradición corridística y del narcotráfico en México. *Studies in Latin American Popular Culture*, 31, 157-183. <https://psicologia.uas.edu.mx/maestria/pdf/2013CJBD7.pdf>
- Cisneros, J.L. (2014). Niños y jóvenes sicarios: una batalla cruzada por la pobreza, *El Cotidiano*, 186, 7-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32531428002>
- Córdova, N. (2012). La narcocultura: poder, realidad, iconografía y "mito". *Cultura y representaciones sociales*, 6(12), 209-237. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102012000100007
- Córdova, R. y Hernández, E. (2016). En la línea de fuego: Construcción de masculinidades en jóvenes tamaulipecos ligados al narcotráfico. *Revista de Dialectología y Tradiciones populares*, 71(2), 559-577. <https://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/view/526>
- Correa-Cabrera, G. (2014). Seguridad y migración en las fronteras de México: diagnóstico y recomendaciones de política y cooperación regional. *Migración y desarrollo*, 12(22), 147-171. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-759920140001000006&lng=es&tlng=es.
- Cruz, J. (2018). Juventud y violencia en México: Una mirada desde la sociología. Porrúa.
- Durkheim, E. (2006) *Las reglas del método sociológico*. Alianza editorial <https://drive.google.com/file/d/0BzTa-VtwlvqWMIpLNTIOc-VpFUHM/view?resourcekey=0-sO78wsSjp6mX5F2z6YP0Cw>
- De la O, M. E. y Flores, A. L. (2012). Violencia, jóvenes y vulnerabilidad en la frontera noreste de México, *Desacatos*, 38, pp. 11-28. <https://www.redalyc.org/pdf/139/13923155002.pdf>
- Dezaunni, M. y Monroy, A. (2012). «Prosumidores interculturales»: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Revista Científica de Educomunicación*, 19(38), 59-66. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15823083008.pdf>
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Ariel.
- Feixa, C. (2018). La imaginación autobiográfica. *Historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa.
- Fernández, J. A., & Ramírez, E. (2021). De la violencia social a la violencia institucionalizada. Aproximaciones teóricas para entender el problema de la desaparición forzada. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 8(23), 197-208. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/1615>
- Fisas, V. (1998). *La Cultura de Paz. Cultura de paz y Gestión de conflictos*. Icaria.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Red Gernika.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Red Gernika.
- Hernández, H. y Narro, J. (2010). El homicidio en México, 2000-2008. *Papeles de Población*, 16(63), 243-271. <https://www.redalyc.org/pdf/112/11213201009.pdf>
- Infobae. (15 de noviembre de 2020). 8 mil niños desaparecidos en México habrían sido capturados por el narcotráfico Redim, <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/11/16/8-mil-ninos-desaparecidos-en-mexico-habrian-sido-capturados-por-el-narcotrafico-redim/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2016). Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED).
- Instituto Mexicano de la Juventud, Consejo Nacional de Población, Fondo de Población de las Naciones Unidas en México. (2017). Situación de las personas adolescentes y jóvenes en Sinaloa, https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/transparencia/transparencia_proactiva/cuadernillo/Sinaloa.pdf
- Mancha Torres, G.; Ayala Gaytán, E. (2018) Factores de riesgo asociados a la conducta violenta de los jóvenes en México, *Desarro-*

llo y Sociedad, 81, 171-210.

- Martínez, J. (2019). Violencia y juventud en México. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Medina, O. y Villegas, B. (2019). Homicidios en jóvenes y desigualdades sociales en México, 2017. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 43. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2019.94>
- Mondaca, A. (2012). *Narcocorridos, ciudad y vida cotidiana: espacios de expresión de la narcocultura en Culiacán, Sinaloa*, México [Tesis Doctoral, Universidad Jesuita de Guadalajara, Jalisco]. <http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1274/MONDACA%20Anajilda%202012.pdf?sequence=2>
- Morales Oyarvide, C. (2011). La guerra contra el narcotráfico en México. Debilidad del estado, orden local y fracaso de una estrategia Aposta. *Revista de Ciencias Sociales*, 50. pp. 1-35. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950246005.pdf>
- Moreno, D., Burgos, C. y Batiz, J. (2016). Daño social y cultura del narcotráfico en México: estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán. *Mitologías Hoy. Revista de pensamiento crítico y estudios literarios latinoamericanos*, 14, 249-269. <https://revistes.uab.cat/mitologies/article/view/v14-moreno-burgos-valdez>
- Moreno, D. y Flores, F. (2015). Aceptación y rechazo al narcotráfico: un estudio intergeneracional sobre distancia y nivel de contacto. *Alternativas en Psicología*, (32), 160-176. <http://www.alternativas.me/attachments/article/84/10.%20Aceptación%20y%20rechazo>
- Nateras, J. (2016). *Juventudes situadas y sitiadas* en A. Nateras (Coord.), *Juventudes sitiadas y Resistencias afectivas*. (Tomo I Violencias y Aniquilamiento, pp. 21-51). Gedisa.
- Nateras, A. (2016b). *Vidas cotidianas y heridas sociales: crimen organizado y "juvenicidio"* en A. Nateras (Coord.), *Juventudes sitiadas y resistencias afectivas*. (Tomo I: Violencias y aniquilamiento, pp. 51-77). Gedisa.
- Norza, E., Molano, A., Harker, A. y Buitrago, J. (2020). Trayectorias de la violencia homicida y desempeño estatal en Colombia. *Colombia Internacional*, 101, 91-120. <https://doi.org/10.7440/colombiaint101.2020.04>
- ONU Mujeres (2017). La violencia feminicida en México, aproximaciones y tendencias 1985-2016. <https://tinyurl.com/yrmzuujm>
- Ovalle, L. (2010). Narcotráfico y poder. Campo de lucha por la legitimidad. *Athenea Digital*, (17), 77-94. <http://ddd.uab.cat/re-cord/54149>
- Ramírez, C. (2011). *Mexican drugs. Cultura popular y narcotráfico*. Lengua de Trapo.
- Ramírez, A. (2017). Análisis de puntos altos de homicidios de mujeres en el periodo 2008-2017 de la Guerra a las Drogas en México. *Dinámicas urbanas y perspectivas regionales de los estudios culturales y de género* (461-463) UNAM, AMECIDER.
- Red por los Derechos de la Infancia en México. (2021). *Reclutamiento y utilización de niñas, niños y adolescentes por grupos delictivos. Acercamiento a un problema complejo*. Observatorio Nacional Ciudadano. https://issuu.com/infanciacuenta/docs/reclutamiento.v.digital-6_sept-final
- Reguillo, R. (2013). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educacao*, (23), 103-113. <https://www.redalyc.org/pdf/275/27502308.pdf>
- Reinserta (s.f.). Reporte anual. *REINSERTA*. <https://reinserta.org/wp-content/uploads/2023/12/07.-REPORTE-ANUAL-REINSERTA-2021.pdf>
- Roel, S. (2015). Las Causas de la Violencia y Cómo Resolverlas. *Semáforo Delictivo*. <http://www.semaforo.mx/content/las-causas-de-la-violencia-y-como-resolverlas>
- Romero, C. M. R. (2020). Propuesta didáctica para la construcción de Cultura de Paz en la Universidad Autónoma Indígena de México. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Indígena de México].
- Saldívar, R. y Rodríguez, I. (2015). El narcolenguaje en el habla actual de Baja California, México. *Dialectología*, (14), 97-114. <http://www.raco.cat/index.php/Dialectologia/article/view/293932>
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. (2020; 2022). Datos abiertos de incidencia delictiva. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/datos-abiertos-de-incidencia-delictiva?state=published>
- Taylor I, P. Waiton y J. Young, (1997). *La nueva criminología. Contribución a una teoría social de la conducta desviada*. Amorrortu Editores.
- UNICEF (2012). *A Familiar Face: Violence in the Lives of Children and Adolescents*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Valencia, P.A y Nateras, M. E. (2019). Violencia en contra de las mujeres como discriminación en contextos de violencia criminal: el caso del feminicidio en Medellín y el Estados de México. *Revista Criminalidad*, 62(1), 59-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7667847>
- Valenzuela, J. M. (2005). *Narcocorridos: A Living History of Mexico's Drug War*. University of Texas Press.
- Valenzuela, J. M. (2012). Comentario. Narcocultura, violencia y ciencias socioantropológicas. *Desacatos*, (38), 95-102. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405
- Valenzuela, J. (2019). Trazos de sangre y fuego. Bionecropolítica y juvenicidio en América Latina. CALAS. http://www.calas.lat/sites/default/files/valenzuela_trazos_de_sangre_y_fuego_0.pdf
- Valenzuela, J. M. (2021). Juvenicidio y necropolítica en S. Boreli y J. M. Valenzuela (Eds.), *Jovenes latino-americanos. Necropolíticas, culturas políticas e urbanidades*. CLACSO. <https://josemanuelvalenzuela.org/publicaciones-/jovens-latino-americanos-necropoliticas-culturas-politicas-e-urbanidades/>

- Vélez, D., et. al. (2021). *Reclutamiento y utilización de niñas, niños y adolescentes por grupos delictivos*. Observatorio Nacional Ciudadano de Seguridad, Justicia y Legalidad y REDIM. <https://derechosinfancia.org.mx/v1/reclutamiento-y-utilizacion-de-ni-nas-ninos-y-adolescentes-por-grupos-delictivos-en-mexico/>
- Valenzuela Reyes, J. L., Burgos Dávila, C. J., Moreno Candil, D., & Mondaca Cota, A. (2017). Culturas juveniles y narcotráfico en Sinaloa. Vida cotidiana y transgresión desde la lírica del narcocorrido. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 5(14), 69–92. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/815>

Lo intercultural y la integración en la educación

Intercultural and integration in education

Francisco A. Romero Leyva

Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Indígena de México, México
<https://orcid.org/0000-0002-1747-323x>
fromero@uaim.edu.mx

Juan José García Pérez

Coordinación de Investigación y Posgrado, Universidad Autónoma Indígena de México, México
jgarcia@uaim.edu.mx

Gabriela López Félix

Escuela de Sociología Rural, Universidad Autónoma Indígena de México, México
lopezgabriela@uaim.edu.mx

Cómo citar: Romero Leyva, F.; García Pérez, J.; López Félix G. (2024). Lo intercultural y la integración en la educación. *Mujer Andina*, 2(2), 165-177. <https://doi.org/10.36881/ma.v2i2.873>

165

WWW.UANDINA.EDU.PE

Resumen

En la realización de esta investigación nos propusimos como objetivo el análisis la inclusión educativa y la interculturalidad en la educación superior, partimos de la premisa: la inclusión es un tema polémico, polisémico y de muy diversas aplicaciones. En la educación en las últimas décadas se ha utilizado para diferenciar características culturales, de capacidades y de habilidades que marcan diferencias humanas y de raza. Es preciso subrayar que no necesariamente comulgamos con algunas ideas que se plasman desde esa perspectiva. En este artículo discutiremos acerca de la educación inclusiva e intercultural en el nivel superior basados en reflexiones desde la experiencia y la importancia del contexto. Se hicieron revisiones de documentos como leyes orgánicas de las universidades interculturales, particularmente a la Universidad Autónoma Indígena de México, pionera de la educación superior intercultural, por otra parte la vivencia en los espacios educativos de la universidad fueron un insumo importante en las discusiones y resultados descritos en este artículo.



Sin conflicto de interés

Recibido: 06/04/2024
Revisado: 21/05/2024
Aceptado: 06/06/2024
Publicado: 30/06/2024

Autor de correspondencia:
Francisco A. Romero Leyva

Palabras clave: educación inclusiva, interculturalidad, diversidad cultural.

Abstract

In carrying out this research, we set ourselves the objective of analyzing educational inclusion and interculturality in higher education. We started from the premise that inclusion is a controversial, polysemous topic with diverse applications. In recent decades, education has been used to differentiate cultural characteristics, abilities, and skills that mark human and race differences. It is necessary to emphasize that we do not necessarily agree with some ideas that are expressed from that perspective. In this article, we will discuss inclusive and intercultural education at a higher level based on reflections from experience and the importance of context. Revisions were made to documents such as organic laws of intercultural universities, particularly the Autonomous Indigenous University of Mexico, a pioneer of intercultural higher education. On the other hand, the experience in the educational spaces of the university was an essential input in the discussions and results described in this article.

Keywords: inclusive education, interculturality, cultural diversity.

Introducción

La escuela como institución escolar es un espacio que puede tener muchas significaciones, esto de acuerdo a las experiencias que puede tener cada uno de los estudiantes que ahí convergen.

Ahora bien, no es la pretensión en este artículo dilucidar los conceptos de educación o de inclusión porque puede ser que en la discusión del tema vaya inmerso de alguna manera la significación que cada concepto puede tener, pensando que la interpretación depende mucho de quien la está haciendo, y no deseamos proponer la visión que los autores tienen.

Hay que recordar que los pensamientos son diversos, aunque no por ello se afirme que los puntos de convergencia hacen posible la explicación a manera de descripción, que es la pretensión de este ensayo.

Fernández Enguita (2018), pedagogo español escribió un libro con un nombre por demás revelador en tiempos donde la escuela es cuestionada desde diferentes frentes, más escuela, menos aula, donde propone una pista a seguir, basado en la observación y la reflexión, aspectos fundamentales para pensar la educación autónoma, de contexto, donde la experiencia va a determinar la comprensión y la explicación según la traducción de los significados que cada cultura posee, Fernández sugiere la integración de diversos factores en la educación, y la suma de todos hará posible que los estudiantes tengan éxito en cada proceso de formación.

Hablar de educación e inclusión, es hablar de la emergencia de comprender los acelerados cambios que sufre la modernidad aplicada a los estudios de las comunidades y grupos étnicos de Latinoamérica, es necesario analizar las prácticas

que se enfrentan o se desvinculan del poder, desde los discursos directos o indirectos, a través de la política educativa, económica y cultural.

Los retos de la educación no solo en la denominada intercultural, también la no intercultural tiene la doble tarea de educar a las generaciones jóvenes para estar preparados para los cambios que en ocasiones los jóvenes se sienten más extranjeros que mexicanos en su propio territorio cuando de inducir los aprendizajes necesarios para su formación profesional, y el reto es como integrar lo que la filósofa Miranda Fricker denomina como “experiencia y testimonio” a lo que se propone como aprendizaje de los y las alumnas (Romero y Valdez, 2023:15).

El diagnóstico de la educación en México supone un referente de innovación para otras personas o países vecinos que pudieran tener los mismos problemas, se pudiera hablar que existe un desarrollo de sus programas e instituciones, cuando se habla dentro de sus políticas educativas de la inclusión. En los últimos años se ha usado cotidianamente el término intercultural como sinónimo de respeto e inclusión a la diversidad cultural, se plantea que la inclusión es símbolo de convivencia y diálogo intercultural, sin embargo, aún no se puede asegurar como un hecho de la teoría a la práctica, ya que existen contrastes, tropiezos, conflictos, dominaciones, racismo, así como exclusión y marginación de los pueblos que dan testimonio.

En este ensayo se analizan los procesos de inclusión en educación, porque se parte de la idea que es un tema primordial, ya que se está viviendo una nueva época donde la sociedad civil, asociaciones no gubernamentales, así como las mismas políticas educativas del gobierno exige.

Fue la emergencia de las universidades interculturales se apertura el acceso de jóvenes particularmente de pueblos y comunidades rural indígena, este hecho fue el insumo que determino la reflexión y análisis.

Marco metodológico

Los procesos metodológicos que se utilizaron para la elaboración de este artículo se fundamentan en una investigación documental, primeramente se realizó una reflexión de la inclusión y la interculturalidad en la educación superior, su población estudiantil, servicios que se otorgan, para tener una perspectiva de la integración cultural, la referencia fue la Universidad Autónoma Indígena de México, por dos razones, primero es considerada la primera universidad indígena en México, segundo, la población estudiantil que atiende, es muy diversa en su composición étnica.

Otro elemento de reflexión importante son los años de docencia intercultural de los autores, fue un marco de referencia aun y cuando la investigación es documental el tiempo de trabajar para la diversidad cultural en las aulas sirvió para comprender de manera más puntual el concepto de la integración en la educación intercultural.

Por último, se hizo una revisión a la ley orgánica de la Universidad particularmente en los apartados que tienen que ver con la integración de la diversidad en las aulas;

Artículo 4. La Universidad tendrá por objeto, lo siguiente:

- I. La configuración de pensamientos y prácticas comunales, a través de la formación de profesionales comprometidos con el bienestar y la justicia socio-territorial, de pensamiento crítico, paridad de género, con énfasis en los pueblos indígenas originarios, residentes, migrantes, campesinos, afro-mexicanos y demás grupos sociales desfavorecidos que cohabitan en las comunidades del Estado de Sinaloa (Ley Orgánica de la UAIM, 2019).

Conceptos e Interpretaciones de Inclusión y educación

De acuerdo con García Segura (2004), la política educativa en México tiene sus bases tanto en los principios de la revolución como en las ideas de Vasconcelos, pero sus orígenes se encuentran junto con la independencia, en 1810. Tras este periodo, la nueva nación toma el español como lengua nacional sin la opinión de aquellos que tenían otra lengua materna; además, el tipo de escolarización y la educación que se imponen es el occidental y en español.

En este sentido, se implementó desde el Estado una educación sin considerar lo multisociocultural existente, la cultura, la tradición, las lenguas maternas no fueron valoradas ni incluidas en esta educación. Se pretende buscar la opinión de los conocedores y analizar lo importante que es la inclusión, pero no solo el uso del término sino también como se debe de poner en práctica en cada centro de trabajo y/o diferentes escenarios de las diferentes instituciones educativas que es el eje principal de esta investigación, haciendo un análisis teórico universal y de amplia adscripción de los conceptos.

Arroyo González (2013), comenta que el término inclusión inicialmente estuvo muy relacionado con las necesidades educativas especiales de algunos alumnos y alumnas, pero posteriormente pasó a abarcar a la educación en general, promoviendo la idea de que la escuela debe ser para todos y todas las niñas, con independencia de sus características y deficiencias.

Por otro lado, en la educación:

La inclusión de la interculturalidad en los sistemas educativos... es mirar a la interculturalidad como designio de la sociedad, así, hacer frente a todas las diversidades que puede presentarse: étnica, lingüística, saberes, capacidades especiales y excepcionales, de religión, de género, de clase y otras (Quichimbo Saquichagua et. al. 2024, p. 205).

La visibilidad de la exclusión educativa que sufre la niñez y la sociedad en general, es motivo para que el Estado reforme sus políticas educativas en busca de alternativas integradoras de todos, buscando términos como es la inclusión, incluir sin discriminar a la sociedad donde históricamente fueron ignorados, marginados y excluidos en la toma de decisiones desde la construcción de la educación.

La inclusión en el campo de la educación es esencialmente compleja de abordar en términos de los diversos significados que se le atribuyen en distintos contextos y de la amplitud que ha ido adquiriendo como resultado de su evolución. De esta forma no sería muy arriesgado afirmar que el concepto de inclusión educativa tiene límites poco nítidos, es a veces ambiguo y otras controversial y dilemático, se ha ido desarrollando gracias a un proceso de extensión progresiva, incorporándose como aspiración en la agenda pública a nivel internacional y de numerosos países incidiendo crecientemente en las decisiones de política en los sistemas educativos y sus instituciones.

Si bien es difícil determinar la procedencia de este término y el aumento que ha experimentado su uso durante las últimas décadas -su expansión data de mediados de los 90-, lo cierto es que en la actualidad es un término obligado en los documentos y discursos políticos, convirtiéndose incluso en una especie de "slogan" dentro de lo que cabría llamar un pensamiento política y éticamente adecuado (Duk & Murillo, 2016).

Toda inclusión educativa es un enfoque que debe buscar y garantizar el derecho a una educación de calidad para toda la sociedad, sin distinción de clases sociales, culturales, económicas ni religiosas. Se debe de implementar un espacio donde toda la gente tenga acceso a expresar libremente sus opiniones e ideas, esto último es el fundamento de la educación intercultural. Un espacio para reuniones de aprendizaje educativo, cultural, político, de diálogos y encuentros interculturales.

Que en los temas educativos se consideren políticas de inclusión, capacitando y concientizando a los equipos de trabajo encargados de impartir la educación, así como el equipo que se encarga de la elaboración de las asignaturas y de la asignación del trabajo educativo.

Según Solís del Moral & Tinajero (2022) en México, la educación inclusiva adquirió centralidad en el actual gobierno (2018-2024), el cual, con el fin de promoverla, impulsó una reforma educativa para crear una Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2019a). Su planteamiento se encuentra contenido en distintos textos de política: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley General de Educación (LGE) y documentos sobre la NEM, en los que exponen las diversas estrategias nacionales promovidas por la federación, una de ellas la de educación inclusiva.

Era apremiante que en México la noción de inclusión se sumara a las políticas educativas, sin embargo, es de suma importancia que cada institución educativa desde sus diversos contextos, incorporen prácticas inclusivas. La nueva escuela mexicana exige: la equidad, lo democrático, lo humanista, lo equitativo, así como la excelencia, por lo tanto, es digno de analizar los desafíos que enfrenta en la práctica.

La apropiación de la política educativa que enarbola la inclusión como alternativa al enfoque intercultural bilingüe por parte de sujetos educativos, como docentes, directivos y autoridades educativas locales, está muy lejos de ser una realidad. En términos coyunturales, es relevante analizar la noción de inclusión predominante entre los tomadores de decisiones para así desentrañar los efectos e implicaciones que tiene la tendencia hacia un sistema educativo general y único en el ejercicio de los derechos de la niñez y juventud indígena (Mendoza Zuany, 2018).

En lo que se refiere a las comunidades indígenas o pueblos originarios como se conoce en la actualidad, se dificulta aún más la atención, por lo tanto, es importante analizar los discursos políticos, así como educativos, reflexionar acerca de

la importancia del término y el manejo en cada área e institución.

Para Calvo (2013), el término de inclusión educativa resinifica 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 vulnerables.

Ante este panorama, Calvo (2013) se refiere a la atención con igualdad y equidad para toda la sociedad, que los estudiantes deben ser atendidos sin distinción de género, etnia y religión. Todos deberán tener el libre acceso a la educación en todos los niveles educativos, promoviendo la igualdad de oportunidades que se ha anhelado desde hace décadas. Al referirse al aprendizaje todos los estudiantes mujeres y hombres deben ser incluidos dentro de las actividades escolares, con una libertad expresión de en la toma de decisiones.

Cada vez hay un mayor consenso en que la educación es un derecho fundamental y habilitador que debe garantizarse a todas las personas, en igualdad de condiciones, independientemente de su situación social o condición de vida (UNESCO, 2017) citado por Pérez Castro (2022).

Entonces la inclusión tiene como objetivo que todos los individuos o grupos dentro de la sociedad accedan y gocen las mismas oportunidades para realizarse como persona, profesionistas, etc. Sin distinción de sus características, capacidades, grupo étnico, o estatus social. Para hacer realidad es de suma importancia entender que se trata de un proceso de voluntades y responsabilidades de ambas partes viendo como un camino y un solo objetivo la convivencia sana, y la disminución de las desigualdades.

Como comenta Soto Calderón (2003), al hablar de inclusión se habla de tolerancia, respeto y solidaridad, pero, sobre todo, la aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones.

En la actualidad el individualismo, el clasismo y el racismo se han intensificado, y hablar de inclusión es hablar de un tema de difícil acceso y de difícil práctica, sobre todo a los ya marginados. Por eso la necesidad de plantear la concientización de la inclusión en la sociedad de manera urgente y necesaria, este tema no solo en el ámbito educativo si no en todos los ámbitos; político, social, cultural, laboral etc. Incluir significa voluntad, participación y propuesta de los demás con sus ideas, la libre expresión en las tomas de decisiones, en busca de iguales oportunidades y mejores atenciones para todos.

Como afirma Plancarte Cansino (2017), incluir se convierte en una tarea nada fácil de cumplir y que constituye todo un reto. En la educación ha sido tema de grandes debates, controversias y todo un largo proceso, cuyo principal propósito fue, y es hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

Se debe de tener presente que el tema de inclusión es complejo, puesto que existen intereses de diferentes ámbitos o de un sector de estatus social que pretende ejercer el poder y controlar, por lo que es importante la perseverancia, insistir para que este tema no solo sea en teoría si no también llevarlo a la práctica en la sociedad en general. Construir una sociedad incluyente es tarea de todas y todos, una institución instruye, concientiza, pero la verdadera inclusión viene desde el seno familiar, donde se aprende los verdaderos valores, el respeto hacia los semejantes, el amor a la patria, el respeto a las culturas, el amor a la familia, todo ello inicia desde el hogar, desde el inicio de una nueva vida, desde ese ángulo empieza la inclusión.

La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas, estilos del profesorado y roles directivos, tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (Barton, 1998: 85, citado por Arroyo González, 2013).

La necesidad de implementar y poner en práctica el término de inclusión es de suma importancia. Concientizar a la sociedad, contribuir ante esta amenaza que sufre la sociedad que consiente e inconscientemente practican la exclusión, la marginación, así como el más peligroso de todos los tiempos, el racismo que es otro tema importante que abordar.

La inclusión en la educación es un proyecto político-pedagógico que implica sujetos de derecho, que promueve un discurso de igualdad, equidad y participación; el propósito es erradicar la noción de la integración educativa, por ejemplo, incursionar la discapacidad en escuelas regulares, lo que conlleva a la transformación de la escuela en su totalidad (Ainscow, 2001, citado por Zacarías, 2020).

Por ello como señala Silvia Schmelkes (2013),

Acudimos al concepto de interculturalidad. No se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere a la relación entre las culturas y la califica. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad es parte de un proyecto de nación (p. 5).

Temas emergentes y necesarios de agilizar y promover en los diferentes medios e instituciones para disminuir la exclusión, no solo en los ámbitos educativos, si no en todas las instituciones existentes. Lamentablemente existen temas importantes como lo que se está abordando que solo quedan en el discurso y son rebasadas por la realidad, el objetivo es llevarlo a la práctica, promoviendo dentro de la sociedad como un estilo de vida, únicamente así se disminuirá la exclusión que siempre ha perjudicado a la sociedad.

Todo sistema educativo debe estar basado en los principios de libertad ideológica, siempre pensado en la inclusión educativa, crear las condiciones para que la sociedad colabore y se involucre en los procesos de aprendizaje de la escuela, y que el acceso sea para todos sin distinciones.

Como comenta Graham et. al. (2018), citado por (Valdés & Godoy, 2020) la participación de los estudiantes en las escuelas mejora servicios, seguridad, protección, participación y relaciones entre adultos y jóvenes. Además, incluye el involucramiento estudiantil activo en la toma de decisiones en la escuela, aprendizaje, educación y vida como miembros de la escuela y comunidad.

Como se aprecia la mayoría de las instituciones educativas que han involucrado a la sociedad estudiantil así como la sociedad en general ha tenido éxito, incluso han mejorado varias situaciones donde el beneficiado siempre es la sociedad, se debe dejar en claro que la participación no solo debe ser de los estudiantes ni docentes, también se debe involucrar a la sociedad en general poniendo en primer lugar la inclusión como una oportunidad de mejorar en todo los ámbitos educativo, social, político y cultural.

En la actualidad muchos actores políticos, teóricos, investigadores, hablan de inclusión, pero poco se ha visto el avance, por eso es tiempo de la manifestación y exigencia para una mejor inclusión pacífica, y diálogos interculturales, construyendo un mundo de paz y resolución de conflictos.

Si la inclusión ha sido un proceso largo y complejo en el nivel básico, en el superior lo ha sido aún más. Entre otras cosas, por la falta de políticas federales que permitan ampliar las oportunidades educativas para este colectivo social, y también por la diversidad institucional que caracteriza a la educación superior (Pérez Castro, 2019).

Ya se ha mencionado anteriormente que hablar de inclusión no es tema fácil de llevarlo a la práctica, se necesita concientizar a todos los sectores dentro del sistema educativo, así como los sectores públicos y privados para promover y difundir la inclusión en la sociedad que aún se resiste ante este cambio benéfico. México es un país donde los cambios políticos, educativos y sociales son cada día más visibles, pero los cambios para la igualdad, la equidad e inclusión es sumamente lenta su evolución, por lo tanto, se debe priorizar y atender estos rezagos y disparidades y así elevar visiblemente la buena voluntad y atención de la sociedad.

El tema de la exclusión social no se reduce solo a la pobreza y a las desigualdades en la pirámide social, sino a la medida en que se tiene o no un lugar en la sociedad en la que es posible participar y beneficiarse de esta o, por el contrario, ser rechazado e ignorado como resultado de la misma dinámica social (Bel, 2002) citado por (Castellanos & Zayas, 2019).

En una institución educativa, donde la inclusión no existe ni se promueve, no trae ningún beneficio ni desarrollo social, económico, cultural mucho menos académico, lastimosamente se irá desapareciendo las posibilidades de los derechos humanos ya que la participación y la libre expresión sería nula. Es muy necesario que en este siglo se promueva incansablemente en todos los ámbitos, que no quede solo en la teoría sino en la práctica cotidiana, si se quiere a un país con desarrollo, las nuevas generaciones deben ser inculcadas y educadas de una manera exigente relacionada a la inclusión como disciplina y eje vertebral. Hay que ser conscientes como ya se ha mencionado en este apartado, la práctica de la inclusión no solo se adquiere en una institución

educativa, más bien el aprendizaje se debe inculcar desde el seno familiar y las instituciones educativas se encargan de fortalecer.

Como comenta Maya, et. al. (2023) La educación inclusiva debe incidir en los factores prosociales como un procedimiento permanente que reconoce, valora y responde de forma pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, las niñas y los adolescentes; cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y ajustes razonables requeridos en su proceso educativo gracias a prácticas políticas y culturales que suprimen las barreras presentes en el entorno educativo.

El camino para lograr la estabilidad y desarrollo social, es la inclusión a través de la educación, es necesario impulsar desde ese ángulo, pero también se debe reforzar en los diferentes medios, principalmente en los medios de comunicación. Promover y concientizar a las nuevas generaciones de la sociedad, relacionadas a la inclusión, no señalar a nadie por su condición física, económica, cultural, religiosa etc., más bien impulsar a través de la convivencia armónica, la resolución de conflictos y la construcción de camino para la paz integral. Todas las instituciones educativas de nivel básico hasta el nivel superior deben de tomar en cuenta todas las recomendaciones de los teóricos, así como las instituciones encargadas de promover la inclusión, entonces será el inicio de una nueva era en la sociedad, hay que recordar que es apremiante dicho tema.

La formación para la inclusión educativa es un tema indispensable en cualquier programa de formación inicial, pues la inclusión representa una búsqueda constante de mejoras con el fin de responder a la diversidad del alumnado (Rivera y Espíndola, 2015) citado por Álvarez & Rodríguez (2023).

Este tipo de educación debe garantizar los apoyos necesarios (pedagógicos, terapéuticos, tecnológicos y de bienestar), para minimizar las ba-

rreras en el aprendizaje y promover el acceso y participación en un sistema pertinente, relevante, eficiente, eficaz y de calidad, pues no son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as; es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños(as) y jóvenes (Lindqvist, 1994, citado por (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012).

Esta emergencia y la pronta actuación del tema de inclusión, no será posible si las instituciones educativas, empresas públicas y privadas, asociaciones, así como las instituciones no gubernamentales, no concientizan y difunden este eje de inclusión en todas sus áreas. Gracias a esto se buscará siempre el nuevo amanecer del aprendizaje y la evolución educativa en la niñez y juventud mexicana y Latinoamericana.

Recientes investigaciones (Sánchez-Teruel, D, & Robles-Bello, 2015; Toboso et al., 2012) plantean que las políticas para la inclusión educativa deben ser políticas sistémicas, que atiendan a todos los componentes del sistema educativo necesitados de mejora: la formación y cualificación del profesorado y otros profesionales de la educación, el cambio de las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular, la modificación de los contextos en los que se incluye a los alumnos, la evaluación y financiación del sistema, así como el cambio en las actitudes y la lucha contra los estereotipos. Pero, al mismo tiempo, se debe pensar en la inclusión educativa de manera local y situada (Dyson y Kerr, 2011), prestando atención a lo que ocurre en las aulas y centros educativos concretos, tratando de mejorar este contexto cercano como estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos (Echeita, 2006; Toboso et al., 2012). Existen múltiples experiencias exitosas (Casanova, 2011; Porras, González y Acosta, 2005) de inclusión educativa de alumnado diverso que no han llegado a generalizarse o a establecerse como pautas globales de actuación (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013).

Ante esta propuesta se cree que traerá resultados favorables en la sociedad mexicana, se

concientizará a los docentes de las instituciones encargadas a impartir educación, así como las instituciones que aspiran preparar jóvenes comprometidos ante un cambio justo equitativo, democrático, sin racismo, exclusión ni señalamientos. Todos los encargados de impartir educación serán capacitados para una mejor atención e inclusión.

Para Serrato & García (2014) México no es ajeno a estos esfuerzos y ha buscado implementar una educación con orientación más inclusiva, aunque parece situarse todavía en un punto intermedio entre las etapas de integración educativa y educación inclusiva, ya que aún existen sectores de la población de estudiantes con NEE que no han accedido a las escuelas regulares, pues cursan su educación en escuelas especiales o no asisten a la escuela.

Dicho lo anterior, existe la necesidad de seguir fortaleciendo la inclusión, a través de la actualización permanente de los docentes de los diferentes niveles educativos, únicamente así se podrá obtener un mejor desarrollo y atención de los estudiantes y de la sociedad en general, si bien es cierto que no ha habido avances significativos, existen iniciativas, acciones y ejes donde se está incluyendo a las niñas, niños así como la sociedad entera en temas de educación inclusiva.

La educación inclusiva concibe que todas las personas involucradas en la educación tienen responsabilidad y potencial para transformar la política, cultura y práctica educativa, con la intención de beneficiar a toda la comunidad escolar (Flores, García Cedillo, & Romero Contreras, 2017).

Las responsabilidades de cada centro educativo no solo es difundir y fomentar la igualdad, es también el respeto a la otredad y sobre todo priorizar los temas relacionadas a la inclusión sin descuidar el trato armónico y respeto, recordando que todos somos únicos, pero con los mismos derechos. Todo el aprendizaje que se adquiere dentro de las aulas debe ser llevado a la práctica dentro de la sociedad multicultural donde deberá marcar la diferencia.

No perder de vista que la verdadera inclusión de toda la sociedad, se da apoyando unos con otros, conservando y respetando las creencias, tradiciones, lenguas, culturas, así como sus usos y costumbres, sobre todo la libertad de expresión de cada población. Ser un país multicultural es ser un sinfín de culturas y tradiciones, un sin número de lenguas y opiniones, educar con inclusión sería los principios de un mundo diferente y mejor. Para llegar a esta etapa, se propone no solo entender la diferencia sino más bien valorar, hasta llegar a conseguir una sociedad realmente inclusiva.

Como señala De la Cruz Flores (2012), en este contexto, la inclusión educativa adquiere un rol relevante para la conformación de formas alternativas de organizar la cultura académica encaminadas a promover equidad e igualdad en ambientes de colaboración, donde se incorpore a aquellos sectores de la población menos favorecidos, pero al mismo tiempo fortalecer el desarrollo de capacidades y talentos de todos los estudiantes, democratizando el conocimiento.

La fundamentación de la educación intercultural a nivel de educación superior promueve el ingreso de estudiantes particularmente aquellos que provienen de pueblos y comunidades rural indígena transcurran y se formen profesionalmente sin menoscabo de diferencia alguna como lo señala Romero,

Con la creación de las universidades interculturales se busca atender a una vieja petición a los reclamos de los derechos de los pueblos originarios del país para acceder a la educación profesional en espacios educativos que propicien el paso de los estudiantes por las aulas en un ambiente de cordialidad y circunstancias de igualdad social y cultural ofertando programas educativos orientados a solucionar las necesidades de las regiones de procedencia, buscando que los profesionales egresados se conviertan en agentes de cambio de sus comunidades (2022, 38).

Es importante señalar que a través de la educación se puede preparar a niños y jóvenes desde el nivel básico hasta nivel superior como agentes de cambio, donde fuera de las aulas fomente de una manera diferente, una actitud y educación incluyente, no solo hacía a los mal llamados minorías, a los niños o niñas, a las personas con capacidades diferentes, adultos mayores, si no que en este tema es incluir a todos por igual, sin clase social ni cultural, tener la capacidad de coadyuvar el desarrollo y crecimiento de las personas. Este es el trabajo de los profesores, y el resultado de la educación que se adquiere en las aulas, depende de ellos y de los estudiantes.

En este contexto, el docente es definido como un actor importante en la propuesta de la escuela inclusiva de calidad al ser el sujeto pedagógico por excelencia; no es posible avanzar respecto al cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones de los profesores, pues la herramienta más potente para el cambio es desde el profesorado y con el profesorado (Palomares, 2011, citado por Pegalajar Palomino & Colmenero Ruiz, 2017).

Retomando que la educación intercultural es inclusiva es importante definir cuáles son las características del profesor, Romero Leyva lo define a partir del rol que el docente tiene cuando señala;

el rol funciona como elemento normativo que determina la actuación o comportamiento de un sujeto en una situación concreta; representa las expectativas sociales que se han configurado en relación con el comportamiento de los individuos para determinadas situaciones sociales o actividad... es la persona responsable de mediar entre el conocimiento y el estudiante es necesario conocer cuál es el perfil deseable que debe poseer, considerando que el choque cultural que se da en el primer encuentro entre cosmovisiones distintas provoca desconcierto, en la lengua, en la cultura en las formas de aprender entre otras, ahora bien en este encuentro quien ejerce la jerarquía es el profesor por el rol que se

le asigna llegando en ocasiones a imponer sus ideas (2022: 33, 36).

Partiendo de lo anterior, se debe de implementar talleres y programas de capacitación donde los docentes de las instituciones públicas y privadas se instruyan y desarrollen estrategias y métodos para la impartición del tema hacia sus estudiantes, no se descarta la importancia de que el profesor cuente con actitudes y valores hacia la educación inclusiva, pues estas actitudes, comportamientos y valores que el profesor tenga son de suma importancia para la educación, formación del alumnado y aportará mucho para la construcción y desarrollo de una nueva generación de personas con notables cambios incluyentes dentro de la sociedad donde se ha complicado la práctica y aplicación de los términos de inclusión educativa, social, cultural, entre otras.

Para construir una sociedad incluyente es necesaria la educación en acción, concientizando, capacitando todos los sectores, principalmente a los encargados de impartición del aprendizaje educativo, reconocer la importancia de los docentes para este tema en discusión.

La educación es un bien común específicamente humano ya que gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie; el principal sentido de la educación, según Savater, es cultivar la humanidad (Blanco, 2006).

Conclusión

Toda propuesta educativa debería ser inclusiva en su contexto más general y no tanto particularizado, porque entonces se reproducen los estereotipos y las etiquetas, ya sea culturales, religiosos, políticos, económicos y de capacidades diferentes.

Quizá es utópico, pero basándonos en el derecho, todos somos iguales y quizá las diferencias pueden ser por el color de la piel que mucho debe tener el hecho de haber nacido bajo un contexto

cualquiera que este sea, pero no por eso se es más o se es menos.

La educación inclusiva emerge como alternativa para educar a la diferencia en algunas de las condiciones ya descritas, pero no debería ser racial porque entonces habría que recrear un espacio para cada cultura, y no estamos refiriéndonos a las diferencias físicas o lo que se ha denominado como capacidades diferentes, y aun así quizá una diferencia física puede limitar al que la tiene a no poder realizar ciertas actividades, muy diferente es que no está limitado para compartir, discutir, traducir y construir conocimiento.

Hay que recordar que todo ser humano se forma dentro de una sociedad globalizada y se educa dentro de la misma estructura neoliberal, donde desde niños se educa conforme el sistema educativo que ha implementado el estado. Pero nunca es tarde para rediseñar el modelo y aplicar la inclusión a través de la educación con un método que parta desde el contexto donde todas las voces tengan el mismo peso, nos referimos a la integración de distintas formas de pensar porque cada individuo tiene su propia perspectiva cultural y desde ahí es como comprende su realidad, desde ahí construye y traduce en su propio contexto.

La educación inclusiva es considerada como una estrategia eficaz para educar a todos los estudiantes sin importar las barreras sociales, culturales o individuales, sin embargo, se necesitan de ciertas estrategias didácticas a través de medios de formación pedagógica para que la enseñanza aprendizaje pueda llegar a todos los estudiantes de forma equitativa; y, que las diferentes habilidades y creatividad que tiene cada alumno pueda ser fortalecida con la utilización de los diferentes materiales didácticos que hoy en día se tienen a disposición (Espada et al., 2019, citados por Carrillo Vargas & Moscoso Jurado, 2022).

Dentro de este mundo globalizado se debe de tener en cuenta que una cultura de inclusión es de suma importancia y de manera emergente para un país en desarrollo, tomando en cuenta que las diferentes culturas y lenguas existentes en México, se refiere a muchas formas de pensar, hablar y dialogar, pero la vía más viable para una inclusión es a través de la educación, que va más allá de los discursos políticos.

No descartar el papel fundamental de la participación de los docentes en las diferentes actividades educativas que contribuyen al fortalecimiento de nuevos proyectos en la enseñanza y formación de los estudiantes. Así mismo, es necesaria la colaboración de los padres de familia, la comunidad y la sociedad en general.

El tema de la inclusión en la educación es un tema por demás interesante porque desvela la ausencia de oportunidades para acceder a la educación a estudiantes que tienen características que lo ponen en desventaja con otros que tienen los recursos para transcurrir por la escuela.

Lo otro tiene que ver con la cuestión geográfica, hay que recordar que los estudiantes de las comunidades alejadas de las zonas urbanas tienen mayores problemas para acudir a la escuela.

La inclusión también implica otros factores que se deben sumar como los estilos de aprendizaje, traducciones interculturales, culturales, contextos de procedencia, entre otros, no es posible limitarla solo a la aceptación porque es muy sencilla la inclusión solo faltaría reconocer todo el bagaje cultural de los sujetos, quizá se quedan abiertas líneas de investigación que particularicen en cada aspecto o factor que son parte de la cotidianidad en la educación.

Contribuciones de autoría:

Francisco A. Romero Leyva: conceptualización, metodología, análisis, desarrollo del proyecto, escritura inicial, escritura final.

Juan José García Pérez: análisis, metodología, desarrollo del proyecto, escritura inicial, escritura final.

Gabriela López Félix: conceptualización, metodología, análisis, desarrollo del proyecto, escritura inicial, escritura final.

Referencias

- Álvarez, M., & Rodríguez, J. (2023) Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 22(48), 358-376. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v22n48/0718-5162-rexe-22-48-358.pdf>
- Arroyo González, M. (2013) La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186/180>
- Blanco, R. (2006) La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica* (29), 19-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739003>
- Calvo, G. (2013) La Formación de los Docentes Para la Inclusión Educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 1-22. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6ni/v6n1a02.pdf>
- Carrillo Vargas, C., & Moscoso Jurado, D. (2022) La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 60-75. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2908>
- Castellanos, L. I., & Zayas, F. (2019) La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 10(19), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553461754003>
- Casanova, M.A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación Educativa*, 18, 8-21. https://autismomadrid.es/wp-content/uploads/2011/11/revista_casanova-1.pdf
- Dyson, A. y Kerr, K. (2011). *Actuar localmente: Escuelas que desarrollan iniciativas de área innovadoras*. Centro para la Equidad en la Educación: Universidad de Manchester
- De la Cruz Flores, G. (2012) Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 11(12), 216-230. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/12017>
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10ni/art01.pdf>
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.
- Fernández E, Mariano (2018) *Más escuela y menos aula La innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Ediciones Morata.
- Flores, V. J., García Cedillo, I., & Romero Contreras, S. (2017) Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- García Segura, S. (2004) De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 61-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002005>
- Garnique-Castro, F., & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012) Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848004>
- Ley orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México (2019). Gobierno del Estado de Sinaloa.
- Maya, A. H., Montoya Martínez, M. D., Valencia López, Á. M., & Calzada Londoño, G. A. (2023) La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105374442007>
- Mendoza Zuany, R. (2018) Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, 50, 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/780>
- Toboso, M., Martín Ferreira, E., Díaz Velázquez, M., Fernández-Cid Enríquez, N., Villa Fernández, C. (2012) Sobre la educación inclusiva en España: políticas y PRÁCTICAS Instituto de Filosofía, CSIC Miguel A. V. *intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, 279-296 Universidad Complutense de Madrid <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3828086>
- Ortiz, M. G., & Zacaías, M. (2020) La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150028>
- Pegalajar Palomino, M., & Colmenero Ruiz, M. (2017) Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>
- Pérez Castro, J. (2019) La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa* 19(79), 145-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462793008>
- Pérez Castro, J. (2022) Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles Educativos*, XLIV(175), 132-149.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v44n175/0185-2698-peredu-44-175-132.pdf>

- Plancarte Cansino, P. A. (2017) Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 2013-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/294/309>
- Porrás, R., González, O. y Acosta, M. (2005). Haciendo realidad la escuela inclusiva. V.M.C.E.P
- Quichimbo Saquichagua, F. F., Flores Bonilla, L. G., Tuapante Lojano, G. C., & Condo Medina, M. G. (2024). Interculturalidad y Educación Superior en el contexto latinoamericano: una revisión sistemática. *Universidad y Sociedad*, 16(2), 203-214. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4387/4289>
- Romero F., Valdez, L. B. (2023) La educación intercultural y los saberes: una alternativa para educar desde la experiencia de los pueblos originarios. En F. A. Romero, C. S. Castro, M. Á. Sámano (Coord). *Educación intercultural y pueblos originarios*. Astra editorial/UAIM.
- Romero Leyva F. (2022) *El perfil del profesor intercultural según Paulo Freire. Una reflexión desde la Universidad Autónoma Indígena de México*. Astra. UAIM. México.
- Sánchez-Teruel, David; Robles-Bello, (2015) María Auxiliadora Respuesta a un programa de resiliencia aplicado a padres de niños con Síndrome de Down *Universitas Psychologica*, 14(2), 645-657.
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. (2013) Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Schmelkes, Sylvia (2013) Educación para un México intercultural *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- Serrato, L. T., & García, I. (2014) Evaluación de un Programa de Intervención para Promover Practicas Docentes Inclusivas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048015>
- Solís del Moral, S. S., & Tinajero, M. G. (2022) La reforma educativa inclusiva en México. Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, XLIV(176), 120-136. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Soto Calderón, R. (2003) La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

Female Education and Employment in Nigeria

Educación y empleo femenino en Nigeria

Yetunde Oladokun

Cocoa Research Institute of Nigeria, Nigeria
<https://orcid.org/0000-0001-6919-4681>
yomadokun@gmail.com

Olubunmi Alawode

Department of Agricultural Economics, University of Ibadan, Nigeria
<https://orcid.org/0000-0003-1201-1770>
olubunmi.alawode@gmail.com

Cite: Oladokun, Y.; Alawode, O. (2024). Female Education and Employment in Nigeria. *Mujer Andina*, 2(2), 179-193. <https://doi.org/10.36881/ma.v2i2.788>

Abstract

This paper examined female education and employment in Nigeria. The 2018 Nigeria Demographic and Health Survey data (NDHS, 2018) was used. After sorting out for missing data, 28,494 women's individual data were used. Data were analyzed using descriptive statistics and Multinomial logit regression. Only 0.3% of women in Nigeria are unemployed while 99.7% are employed in skilled and unskilled jobs. However, only 13.4% of the women are engaged in skilled employment; 8.5% are in professional/technical/managerial jobs while 4.9% are involved in skilled manual. The majority (86.3%) are in the unskilled manual employment category; 1.6% in clerical, 49.4% in sales, 9.5% in services, 0.1% in unskilled manual and 25.7% in Agriculture. The likelihood of being involved in professional/technical/managerial employment by women in Nigeria increases with age (0.06), region {North West (1.18), South West (1.87)}, educational level {secondary (0.68), tertiary (1.64)}, wealth index {richer (0.90), richest(0.95)}. On the other hand, the likelihood of being engaged in professional/technical/managerial employment type reduces with large household size >10persons (-0.71). Engagement of women in skilled employment types are driven by education while education discourages them in engaging in unskilled employment types. However, because the highest proportion of the women have secondary education, they are found more in the unskilled employment types. Also, engagement in skilled employment types is driven by wealth index while age drives skilled and unskilled employment types. Nigerian women are not much involved in skilled employment, the right policy should be put in place to educate girls beyond the secondary education level and enlighten them on the need to be involved in skilled employment.



Sin conflicto de interés

Recibido: 01/05/2024
Revisado: 01/06/2024
Aceptado: 03/06/2024
Publicado: 30/06/2024

Autor de correspondencia:
Yetunde Oladokun

Keywords: Skilled employment, Unskilled employment, Education, Wealth index

Resumen

Este documento examina la educación y el empleo femenino en Nigeria. Se utilizaron los datos de la Encuesta Demográfica y de Salud de Nigeria de 2018 (NDHS, 2018). Después de depurar los datos faltantes, se utilizaron los datos individuales de 28,494 mujeres. Los datos se analizaron utilizando estadísticas descriptivas y regresión logit multinomial. Solo el 0.3% de las mujeres en Nigeria están desempleadas mientras que el 99.7% están empleadas en trabajos calificados y no calificados. Sin embargo, solo el 13.4% de las mujeres están involucradas en empleos calificados; el 8.5% en trabajos profesionales/técnicos/gerenciales, mientras que el 4.9% están en trabajos manuales calificados. La mayoría (86.3%) está en la categoría de empleo manual no calificado; el 1.6% en trabajos clericales, el 49.4% en ventas, el 9.5% en servicios, el 0.1% en trabajos manuales no calificados y el 25.7% en agricultura. La probabilidad de estar involucrada en empleos profesionales/técnicos/gerenciales para las mujeres en Nigeria aumenta con la edad (0.06), la región {Noroeste (1.18), Suroeste (1.87)}, el nivel educativo {secundaria (0.68), terciaria (1.64)}, el índice de riqueza {más rico (0.90), el más rico (0.95)}. Por otro lado, la probabilidad de estar involucrada en empleos profesionales/técnicos/gerenciales disminuye con un tamaño de hogar grande >10 personas (-0.71). La participación de las mujeres en tipos de empleo calificado está impulsada por la educación, mientras que la educación las desalienta de participar en tipos de empleo no calificado. Sin embargo, debido a que la mayor proporción de las mujeres tiene educación secundaria, se encuentran más en los tipos de empleo no calificado. Además, la participación en tipos de empleo calificado está impulsada por el índice de riqueza, mientras que la edad impulsa tanto el empleo calificado como el no calificado. Las mujeres nigerianas no están muy involucradas en empleos calificados, se debe implementar la política adecuada para educar a las niñas más allá del nivel de educación secundaria y concienciarlas sobre la necesidad de involucrarse en empleos calificados.

Palabras clave: Empleo calificado, Empleo no calificado, Educación, Índice de riqueza

Introduction

Gender is an essential component in the subject of employment distribution because it has been demonstrated that gender influences employment choice (Lambin and Nyssölä, (2022). Enfield, 2019). Throughout history, women have been engaged in the society mainly in domestic responsibilities. They have been known to be caregivers and they rarely get involved in the economy or when they do, they take jobs with low-incomes. According to a report by the International Labour Organization (ILO, 2010), 48.8 percent of female were inactive in the labour market globally compared to 22.3 percent of male, implying that percentage of female

employed globally was considerably lower than that of males. This is due to a variety of variables, the most significant of which is gender bias, which causes women to prioritize domestic duties (Kee *et al.* 2020). This affects girl child education negatively, and thus, the skills that can be acquired for engagement in skilled employment.

Even though women's participation in the labour market has increased (Lincoln, 2012), there are significant inequalities in the types of occupations that women pursue. Women are involved in farm operations in 73.15 percent of cases and non-farm business activities in 26.85% of cases (Enfield, 2019); farming, fishing, and forestry are the

primary agricultural while manufacturing, sales, and services are the primary off-farm activities. Women have also gained more positions in administrative, clerical, personal services, and sales occupations in recent years, as well as in law, medicine, and accounting, but no equivalent change has occurred in managerial occupations (Women's Working Group, 2005).

Several factors were found to be the cause of low female participation in the labour market; low level of education and lack of skills that will enable women to participate in high income jobs. Other characteristics that have been linked to gender and employment choice include reproductive responsibilities, lack of child-care facilities, cultural discrimination and religious values and area of residence (Enfield, 2019), which can all be grouped as socioeconomic factors. This paper examines female education and employment in Nigeria. The specific objectives are to:

- i. Assess female employment in Nigeria
- ii. Describe Nigerian Women in skilled and unskilled employment types.
- iii. Examine the factors influencing female employment in Nigeria.

Literature Review

Theoretical Review: The Neoclassical Theory

The rationality of employers and workers is central to neo-classical economists' analysis of segregated labour markets. Workers choose appropriate employment after considering their endowment levels, restrictions, and preferences. According to this reasoning, similarly, employers, as profit-maximizing actors, will pay workers the value of their marginal product. The interaction of these two factors results in competitive and efficient labour markets (Krueger, 1963; Arrow, 1973; Arrow, 2014). According to this hypothesis, women employees are paid less because they have less human capital, are less likely to participate in the labour market, and have little skill and training earned through

their employment. These considerations lead women to pursue economic activities that reflect their limitations and preferences, such as low-paying jobs, flexible work, part-time work, and so on. Women's "improved" working conditions are meant to be compensated for by lower monetary rewards. According to Becker (1957); Becker 2010; Neumark (2018); Schmader, (2023) and Ehrenberg *et al.*(2021). if a person has a taste for discrimination, he should act as though he would be prepared to pay something, either directly or indirectly in the form of a lower salary, to be associated with some people rather than others. Individual preferences and prejudices contribute to the taste for discriminating. Due to the challenges connected with employing women, such as maternity leaves and inflexible nature, employers are willing to forgo profit to avoid female workers by paying higher amounts to higher male workers.

However, a major flaw in neo-classical theory is that it does not investigate the underlying mechanisms that prevent women from making different choices. Are there social-cultural norms that have an impact on women's human capital? Women, for example, are unable to compete on an equal footing with men because they typically lack the necessary knowledge.

Empirical Review: Employment and Gender

Gender Discrimination and Employment Opportunities in Nigerian Manufacturing Companies were investigated by Efanga *et al.* (2021). From the findings, gender has a favorable and significant impact on career chances. Employment opportunities are strongly influenced by one's age and educational level. Organizations should continue to promote equal employment opportunities for all genders in terms of career growth, encourage employment of people of various ages, and ensure that people with the right mix of qualifications are hired based on their individual qualifications.

Luci (2019) studied how economic growth affects the dynamics of gender disparity in the workplace. Economic research implies that female labour market participation has a beneficial impact on

growth, but the impact of growth on female labour market participation is less obvious. This implies that relying on the equalizing impacts of economic growth to promote women's participation in the labour market is insufficient in the short term. In order to enhance women's labour market participation and general economic growth, active labour market policies are required, particularly in developing nations.

Iweagu (2012) found that female labour participation had remained essentially unchanged since 2004 and explored the present factors affecting female labour participation. The determinants of female labour participation in urban and rural settings were discovered to be different. Findings showed that in the rural sector, marital status, religion, poverty rate, and per capita income are important variables, but in the urban sector, age and literacy rate are the important drivers. Because the drivers of female labour participation in urban areas differ significantly from those in rural areas, it was recommended that discriminatory policies be promoted while developing policies to improve female labour participation in Nigeria.

Methodology

The scope of this paper is Nigeria. The 2018 Nigeria Demographic and Health Survey data (NDHS, 2018) was used. NDHS 2018 is the sixth survey to be implemented by the National Population Commission. The other five surveys were done in the years 1999, 2003, 2008 and 2013. The 2018 data is a national sample survey that provides up-to-date information on demographic and health indicators. The sample was selected using a stratified, two-stage cluster design, with enumeration areas (EAs) as the sampling units for the first stage. The second stage was a complete listing of households carried out in each of the 1,400 selected EAs. The target groups were women aged 15-49 and men aged 15-59 in randomly selected households across Nigeria (NPC and ICF, 2019). A total of 40,427 households, 41,821 women (15-49years) and 13,311 men (15-59years) were successfully interviewed. After sorting out for missing data, 28,494 women individual data were used.

Analytical Techniques

The analytical techniques used in the study are descriptive statistics and Multinomial logit regression. Descriptive statistics involves the use of frequency counts, percentages, and means. Results are presented in frequency distribution tables.

Multinomial Logistic regression (MNL)

Multinomial Logistic regression was used to determine the factors influencing female employment in Nigeria.

In the MNL, as used in this paper, the dependent variable Y represents the categories of employment: This is specified as: Not employed, professional/technical/managerial, skilled manual, clerical, sales, services, unskilled manual and agriculture

Not employed Y=0; professional/technical/managerial Y=1; skilled manual Y=2; clerical Y=3; sales Y=4; services Y=5; unskilled manual Y=6; agriculture Y=7

The regression equation can be explicitly specified as follows:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \dots + \beta_m X_m + \varepsilon. \dots \dots \dots 2$$

The explanatory variables X_{is} are as follows:

X_1 is the age of women (years), X_2 = North Central (1=yes,0=no), X_3 = North East (1=yes,0=no), X_4 = North West (1=yes,0=no), X_5 = South East (1=yes,0=no), X_6 = South South (1=yes,0=no), X_7 = South West (1=yes,0=no), X_8 =no formal educational (1=yes,0=no), X_9 =primary education (1=yes,0=no), X_{10} =secondary education (1=yes,0=no), X_{11} =tertiary education (1=yes,0=no)}; Household size{ X_{12} =1-5persons (1=yes,0=no), X_{13} =6-10 persons (1=yes,0=no), X_{14} =>10persons(1=yes,0=no)};Marital status{ X_{15} =never married(1=yes,0=no), X_{16} = married (1=yes,0=no), X_{17} =widowed (1=yes,0=no), X_{18} =divorced (1=yes,0=no)}, X_{19} =Sex of household head (male=0, female=1), X_{20} =Place of residence(urban=0, rural=1), Wealth-Index { X_{21} =poorest (1=yes,0=no), X_{22} =poor(1=yes,0=no), X_{23} =midd-

le (1=yes,0=no), X_{24} =rich (1=yes,0=no), X_{25} =richer (1=yes,0=no), X_{26} = Age of household head

Results and Discussion

Socio-economic characteristics of Nigerian women

The socio-economic characteristics of women in Nigeria are presented in Table 1. The mean age of Nigerian women is 31 ± 12 years with more than half (51%) ranging between 31-60 years and 49% being ≤ 30 years. Majority (75%) are married, while less than 5% are widowed/divorced. Marriage could play a positive role in helping women get more education, thus getting well paid jobs. This could happen if a woman has a supporting partner. About 32% of women have no formal education while 18% have primary education. However, 39.3% have secondary education while 11% have tertiary education. More women have secondary education than other educational levels. It is believed that after secondary school education, a woman can learn a trade so that she can marry early to raise a family.

Most women (81%) live in male-headed households and 49% are in small sized households. The mean household size for women is 6 ± 4 persons. In Nigeria, 20 out of 100 women are from North Central, 19 out of 100 from North West, 17 out of 100 from North East, 15 out of 100 from South West. About 59% of women in Nigeria reside in the rural areas. Also, about 23% of the women are in the middle and richer wealth quantile.

Female Employment in Nigeria

The different employment types that Nigerian women are involved in are presented in Table 2. Employment types were grouped under no employment, skilled employment and unskilled employment. In the skilled employment category, the job types include Professional/technical/managerial and skilled manual. The job types in the unskilled category are clerical, sales, services, unskilled manual and agriculture. From the results, only 0.3% of women in Nigeria are not employed,

while 99.7% are employed in the skilled and unskilled jobs. This implies that Nigerian women are working. However, only 13.4% of the women are engaged in skilled employment; 8.5% are in professional/technical/managerial jobs, while 4.9% are involved in skilled manual.

The majority (86.3%) are in the unskilled manual employment category; 1.6% are in clerical, 49.4% in sales, 9.5% in services, 0.1% in unskilled manual and 25.7% in Agriculture. More women in the skilled jobs category are involved in professional/technical/managerial jobs. Also, in the unskilled jobs category, there are more women in sales. An average woman in Nigeria is enterprising, some women get involved with trading (sales) as early as in primary school when they hawk for their mothers. Women are also involved in Agriculture. It is evident from literature that 70% of smallholder farmers are women (Sabo *et al.* 2017).

Nigerian Women in skilled and unskilled employment types

The decomposition of the employment categories across socio-economic characteristics is presented in Table 3. This is to describe women in the employment categories. The majority (78.9%) of women who are not employed are the younger ones (≤ 30 years) and the young ones are also involved more with skilled employment (53.4%). This is quite understandable as women in this category are young and are still in school or learning a trade. Even with the high unemployment rate, most university graduates in this age category are still hunting for jobs or learning a trade. Older women (31-60 years) are more involved in unskilled employment (51.3%).

The highest proportion (51.3%) of married women in the study are unemployed followed by 42.1% of single women. Also, married women have the highest percentage of those involved in skilled (69.2%) and unskilled employment (75.8%). North Central zone has the highest percentage (26.3%) of women who are unemployed, South West zone has the highest percentage (28.5%) of women who are involved in skilled employment and North

Table 1:
Socio economic characteristics of Nigerian women

Variable	Freq (N=28,494)	%	Variable	Freq (N=28,494)	%
Age			Geopolitical Zones		
≤30	14076	49.4	North Central	5610	19.7
31-60	14418	50.6	North East	4785	16.8
Mean 33 ± 12	31 ± 9		North West	5520	19.4
Marital Status			South East	4239	14.9
Single/Never married	5258	18.4	South South	3842	13.5
Married	21318	74.8	South West	4498	15.8
Widowed	982	3.5	Place of residence		
Divorced/separated	936	3.3	Urban	11729	41.2
Sex of household head			Rural	16765	58.8
Male	23127	81.2	Wealth Index		
Female	5367	18.8	Poorest	4868	17.1
Household size			Poorer	5652	19.8
1-5	14049	49.3	Middle	6204	21.8
6-10	10904	38.3	Richer	6208	21.8
>10	3541	12.4	Richest	5562	19.5
Mean 6 ± 4	6 ± 4				

Source: Computation from NDHS, 2018

Table 2:
Female Employment in Nigeria

Variable	Freq (N=28,494)	%
No employment	76	0.3
skilled (n=3816)		
Professional/technical/managerial	2423	8.5
Skilled manual	1393	4.9
Unskilled Manual (n=24,602)		
Clerical	463	1.6
Sales	14,072	49.4
Services	2708	9.5
Unskilled manual	34	0.1
Agricultural	7325	25.7

Source: Computation from NDHS, 2018

Table 3:
Description of Nigerian Women in skilled and unskilled employment types

Variable	Not employed		Skilled		Unskilled		N
Age	Frequency	%	Frequency	%	Frequency	%	
≤30	60	78.9	2038	53.4	11978	48.7	14076
31-60	16	21.1	1778	46.6	12624	51.3	14418
Marital status							
Single	32	42.1	976	25.6	4250	17.2	5258
Married	39	51.3	2641	69.2	18638	75.8	21318
Widow	1	1.3	81	2.1	900	3.7	982
Divorced	4	5.3	118	3.1	24602	3.3	936
Geopolitical Zone							
North Central	20	26.3	645	16.9	4945	20.1	5610
North East	19	25.0	395	10.4	4371	17.7	4,785
North West	12	15.8	559	14.7	4949	20.1	5,520
South East	8	10.5	624	16.4	3607	14.7	4,239
South South	14	18.4	506	13.3	3322	13.5	3,842
South West	3	3.9	1087	28.5	3408	13.9	4,498
Place of Residence							
Urban	27	35.5	2350	61.6	9352	38.0	11,729
Rural	49	64.5	1466	38.4	15250	62.0	16,765
Sex of household head							
Male	61	80.3	3028	79.4	20,038	81.4	23,127
Female	15	19.7	788	20.7	4564	18.6	5,367
Educational level							
No formal education	19	25.0	504	13.2	8439	34.3	8962
Primary	10	13.1	329	8.6	4798	19.5	5137
Secondary	35	46.1	1589	41.7	9573	38.9	11197
Tertiary	12	15.8	1394	36.5	1792	7.3	3198
Household size							
1-5persons	34	44.7	2264	59.3	11751	47.8	14,049
6-10persons	29	38.2	1230	32.2	9645	39.2	10,904
>10persons	13	17.1	322	8.4	3206	13.0	3,541
Age of household head							
≤30years	3092	82.7	579	15.5	67	1.8	14,049
31-60years	9477	45.4	8662	41.5	2731	13.1	10,904
>60years	1480	38.1	1663	42.8	743	19.1	3,541
Wealth Index							
Poorest	12	15.8	216	5.7	4640	18.9	4,868
Poor	18	23.7	327	8.6	5307	21.6	5,652
Middle	17	22.4	645	16.9	5542	22.5	6,204
Rich	16	21.1	1079	28.3	5113	20.8	6,208
Richer	13	17.1	1549	40.6	4000	16.3	5,562

Source: Computation from NDHS, 2018

West zone has the highest percentage (20.1%) of women who are involved in unskilled employment.

A higher percentage (64.5%) of women in rural Nigeria are unemployed, 61.6% of women in skilled employment group are in urban Nigeria (Mitra, 2005). This is because majority of the establishments that need the services of skilled workers are in urban areas. Also, 62% of women in the unskilled group reside in rural areas. Majority of the women who are unemployed (80.3%), employed in skilled (79.4%) and unskilled (81.4%) jobs are in male headed households. Women with secondary education has the highest percentage (46.1%) of those that are unemployed. This is true because Nigerian women, after secondary education, further their education to get a university degree or are learning a trade. Also, higher percentages of women with secondary education are involved in skilled employment (41.7%) and unskilled employment (38.9%). Higher proportions of women in the three employment categories are in small sized households (1-5 persons). When women care for more people in their households, they have less time to focus on themselves and their jobs (Sirianni & Negrey 2000). From the results on wealth index, higher proportion (39.5%) of women who are in the unemployed category are poor. The highest percentage (68.9%) of women in the skilled employment category are richer because they are empowered and get more money from their jobs while 22.5% of women in unskilled employment category are in the middle class.

Factors influencing female employment in Nigeria

Tables 4a and 4b show results on factors influencing female employment in Nigeria. Multinomial regression results show a maximum likelihood of -31416.733, LR χ^2 of 15185.98, Prob. $W\chi^2$ (0.0000), which is significant at 1 percent ($P < 0.01$). The employment types used in this regression are Professional/Technical/Managerial, skilled manual, clerical, Sales, Services, unskilled manual, and agriculture.

Professional/technical/managerial employment type

The likelihood of being engaged in professional/technical/managerial employment type increases with age (0.06) but decreases for a woman with a large household size of more than 10 persons (-0.71). It will be almost impossible to take care of more than ten persons in the household and be able to cope in this kind of job. London (2014) in their book emphasised that family and friends could serve as a barrier for making progress in their career. The likelihood of being engaged in professional/technical/managerial increases in North West by 1.18 and South West by 1.87 as opposed to the base category (not employed). The likelihood of engaging in professional/technical/managerial increases by 0.68 for secondary level of education and 1.64 for tertiary level of education. This is true because any woman who wishes to be involved in this employment type must have at least a secondary level of education because of the high level of skills required. Sinha (2015) affirmed that there are less women in managerial jobs and more women in service sector in Japan, China and India. The likelihood of being involved in professional/technical/managerial increases with richer (0.90) and richest (0.95) wealth index

The likelihood of being involved in professional/technical/managerial employment by women in Nigeria increases with age (0.06), region {North West (1.18), South West (1.87)}, educational level {secondary (0.68), tertiary (1.64)}, wealth Index {richer (0.90), richest (0.95)}. On the other hand, the likelihood of being engaged in professional/technical/managerial reduces with large household size >10 persons (-0.71).

Clerical employment type

Also, the likelihood of being engaged in clerical employment type increases with age (0.10), region {South West (1.17)}, educational level {secondary (1.27), tertiary (1.99)} and wealth index {middle (1.67), richer (2.09), richest (2.34)}. The likelihood of women engaging in clerical employment reduces

with large household size of >10persons(1.14) and marital status{divorced(-1.35)}. The level of education in South West is high because of the introduction of free education in the 1970s by Chief Obafemi Awolowo. Girls are sent to school because of the high level of exposure of families in this region.

Sales employment type

Furthermore, the likelihood of being engaged in sales employment type increases with age (0.05), region {North West (1.26), South West (1.83)}, marital status {married (0.93)} while it decreases with tertiary level of education (-1.45). Women do not require a high level of education to be involved in this type of employment. Most of the time, women with no formal education do well in their trade as they have learned the tricks from their mother/father or a trainer (Yasunaga, 2014; Grajcevci & Shalla 2016).

Services employment type

The likelihood of engaging in services employment type increases in South West region (1.63) and wealth index {middle (0.77), richer (1.03), richest (1.09)}.

Skilled manual employment type

The likelihood of being engaged in skilled manual employment type increases in North East (0.61) and South West (2.07); marital status {ma-

ried (0.67); wealth index{richer(0.99), richest(1.25) while it decreases with tertiary level of education(-1.40) .

Agriculture

The likelihood of being engaged in Agriculture increases with age(0.06); region{South East(0.72); place of residence {rural (0.66)}; age of household head(0.005) while it reduces for region{North East(-0.85), North West(-2.35)} and wealth index{middle(-0.91), richer(-1.63), richest(-2.63).

Age seems to be a common positive factor across all the employment types. This may probably be that as age increases women stick with their jobs and gain more experience in it. Ortiz-Ospina *et al.*(2024) affirmed in their study that female labour participation varies across age in countries considered in this study. Younger women could be more involved and older women could be more involved too or vice versa. For agricultural employment, women are highly involved in Agriculture in South East and in the rural areas. In the South East, it is a normal occurrence for women to farm and support their households. Practising agriculture would be hard in the Northern region because of the high level of insecurity in this region particularly in North East. Poverty is a common occurrence in Agriculture in Nigeria, women in this job need to do much work to break even (Jiggins, 1989; Anyanwu, 2010). This is because agricultural practice in Nigeria is still crude.

Table 3: Description of Nigerian Women in skilled and unskilled employment types

Employment types/Variables	Coefficient	S.E	Z	P< z
Professional/Technical/Managerial				
Age	0.0559***	0.0192	2.92	0.004
"Household size(b:1-5persons) 6-10persons"	-0.1625	0.2787	-0.58	0.560
>10persons	-0.7073*	0.3897	-1.82	0.069
Geopolitical zones(b: North Central) North East	-0.5495	0.3625	-1.52	0.130
North West	1.1811***	0.4088	2.89	0.004
South East	0.6101	0.4413	1.38	0.167
South South	-0.0651	0.3732	-0.17	0.861
South West	1.8650***	0.6369	2.93	0.003

(Continue)	Employment types/Variables	Coefficient	S.E	Z	P< z
	Place of residence (b:urban) rural	-0.2176	0.2862	-0.76	0.447
	Marital Status (b:single) married	0.4288	0.3637	1.18	0.238
	Widowed	0.3232	1.1001	0.29	0.769
	Divorced	-0.4452	0.5871	-0.76	0.448
	Educational level (b: no formal education) primary	-0.1088	0.4328	-0.25	0.802
	Secondary	0.6776*	0.3778	1.79	0.073
	Tertiary	1.6427***	0.4772	3.44	0.001
	"Sex of household head (b:male) Female"	0.0589	0.3451	0.17	0.864
	Wealth Index (b: poorest) poorer	0.338	0.4094	0.08	0.934
	Middle	0.5448	0.4407	1.24	0.216
	Richer	0.9016*	0.4825	1.87	0.062
	Richest	0.9520*	0.5439	1.75	0.080
	Age of household head	0.0042	0.0097	0.43	0.665
	Constant	-0.2972	0.7799	-0.38	0.703
	Clerical				
	Age	0.0973***	0.0203	4.80	0.000
	"Household size(b:1-5persons) 6-10persons"	-0.3422	0.2966	-1.15	0.249
	>10persons	-1.1388**	0.4664	-2.44	0.015
	Geopolitical zones(b: North Central) North East	-0.0944	0.4008	-0.24	0.814
	North West	0.4992	0.4556	1.10	0.273
	South East	-0.1396	0.4641	-0.30	0.764
	South South	-0.1299	0.3919	-0.33	0.740
	South West	1.1687*	0.6487	1.80	0.072
	Place of residence(b:urban) rural	-0.3588	0.3035	-1.18	0.237
	Marital Status(b:single) married	-0.0995	0.3857	-0.26	0.796
	Widowed	-0.0302	1.1256	-0.03	0.979
	Divorced	-1.3503**	0.6608	-2.04	0.041
	Educational level(b: no formal education) primary	-0.3623	0.6042	-0.60	0.549
	Secondary	1.2713**	0.4878	2.61	0.009
	Tertiary	1.9901***	0.5683	3.50	0.000
	"Sex of household head(b:male) Female"	0.1185	0.3636	0.33	0.744
	Wealth Index(b: poorest) poorer	0.0012	0.7968	0.00	0.999
	Middle	1.6699**	0.7423	2.25	0.024
	Richer	2.0856**	0.7673	2.72	0.007
	Richest	2.3415***	0.8091	2.89	0.004
	Age of household head	0.0047	0.0104	0.45	0.654
	Constant	-4.1159***	1.0150	-4.06	0.000
	Sales				
	Age	0.0499**	0.0189	2.64	0.008
	"Household size(b:1-5persons) 6-10persons"	-0.0126	0.2747	-0.05	0.963
	>10persons	-0.2454	0.3771	-0.65	0.515

(Continue)	Employment types/Variables	Coefficient	S.E	Z	P< z
	Geopolitical zones(b: North Central) North East	0.4927	0.3465	1.42	0.155
	North West	1.2568***	0.4008	3.14	0.002
	South East	0.6847	0.4367	1.57	0.117
	South South	0.1077	0.3672	0.29	0.769
	South West	1.8253***	0.6342	2.88	0.004
	Place of residence(b:urban) rural	-0.1302	0.2825	-0.46	0.645
	Marital Status(b:single) married	0.9258**	0.3584	2.58	0.010
	Widowed	0.7075	1.0909	0.65	0.517
	Divorced	-0.0815	0.5732	-0.14	0.887
	Educational level(b: no formal education) primary	-0.0943	0.4150	-0.23	0.820
	Secondary	-0.3579	0.3649	-0.98	0.327
	Tertiary	-1.4535***	0.4678	-3.11	0.002
	"Sex of household head(b:male) Female"	0.2021	0.3407	0.59	.553
	Wealth Index(b: poorest) poorer	-0.1205	0.3863	-0.31	0.755
	Middle	0.3315	0.4208	0.79	0.431
	Richer	0.5498	0.4647	1.18	0.237
	Richest	0.7056	0.5278	1.34	0.181
	Age of household head	0.0044	0.0096	0.46	0.647
	Constant	2.4015***	0.7604	3.16	0.002
	Services				
	Age	0.0271	0.0191	1.42	0.157
	"Household size(b:1-5persons) 6-10persons"	-0.0587	0.2775	-0.21	0.832
	>10persons	-0.3534	0.3836	-0.92	0.357
	Geopolitical zones(b: North Central) North East	-0.3867	0.3549	-1.09	0.276
	North West	0.6139	0.4061	1.51	0.131
	South East	0.6268	0.4397	1.43	0.154
	South South	-0.0318	0.3711	-0.09	0.932
	South West	1.6309**	0.6364	2.56	0.010
	Place of residence(b:urban) rural	-0.2859	0.2850	-1.00	0.316
	Marital Status(b:single) married	0.4836	0.3619	1.34	0.182
	Widowed	0.3175	1.0976	0.29	0.772
	Divorced	-0.2318	0.5806	-0.40	0.690
	Educational level(b: no formal education) primary	0.1938	0.4213	0.46	0.645
	Secondary	0.2535	0.3708	0.68	0.494
	Tertiary	-0.6178	0.4742	-1.30	0.193
	"Sex of household head(b:male) Female"	0.3590	0.3434	1.05	0.296
	Wealth Index(b: poorest) poorer	0.2332	0.3976	0.59	0.558
	Middle	0.7711*	0.4305	1.79	0.073
	Richer	1.0335**	0.4736	2.18	0.029
	Richest	1.0893**	0.5363	2.03	0.042
	Age of household head	0.0042	0.0097	0.43	0.667

N=28,494, Prob>chi²=0.0000, Log Likelihood= -31416.733, LR chi²(147)= 15185.45 (p<0.01=1%, p<0.05=5%, p<0.1=1%)
Source: Authors Computation, DHS 2018

Table 3:
Description of Nigerian Women in skilled and unskilled employment types

Employment type/Variable	Coeff.	S.E	Z	P> z
Skilled Manual				
Age	0.0080	0.1935	0.41	0.679
"Household size(b:1-5persons) 6-10persons"	-0.1896	0.2814	-0.67	0.501
>10persons	-0.2399	0.3876	-0.62	0.536
Geopolitical zones(b: North Central) North East	0.6066*	0.3579	1.69	0.090
North West	0.6500	0.4128	1.57	0.115
South East	0.4399	0.4474	0.98	0.325
South South	-0.3569	0.3825	-0.98	0.351
South West	2.0681***	0.6395	3.23	0.001
Place of residence(b:urban) rural	-0.3522	0.2889	-1.22	0.223
Marital Status(b:single) married	0.6678*	0.3677	1.82	0.069
Widowed	0.0957	1.1211	0.09	0.932
Divorced	-0.2689	0.5959	-0.45	0.652
Educational level(b: no formal education) primary	-0.0056	0.4214	-0.01	0.989
Secondary	-0.1143	0.3742	-0.31	0.760
Tertiary	-1.4025***	0.4829	-2.90	0.004
"Sex of household head(b:male) Female"	0.0064	0.3495	0.02	0.985
Wealth Index(b: poorest) poorer	-0.0347	0.4024	-0.09	0.931
Middle	0.6997	0.4342	1.61	0.107
Richer	0.9962**	0.4781	2.08	0.037
Richest	1.2545**	0.5415	2.32	0.021
Age of household head	0.0032	0.0098	0.32	0.748
Constant	1.4920*	0.7817	1.91	0.056
Unskilled Manual				
Age	0.0507	0.0319	1.59	0.113
"Household size(b:1-5persons) 6-10persons"	-0.5649	0.5377	-1.05	0.293
>10persons	-19.1545	8165.774	-0.00	0.998
Geopolitical zones(b: North Central) North East	-19.1283	6055.421	-0.00	0.997
North West	-0.4046	0.9166	-0.44	0.659
South East	-1.2101	0.8941	-1.35	0.176
South South	-0.2755	0.5850	-0.47	0.638
South West	1.1738	0.7917	1.48	0.138
Place of residence(b:urban) rural	-0.3527	0.4895	-0.72	0.471
Marital Status(b:single) married	-0.7286	0.6456	-1.13	0.259
Widowed	0.2497	1.4089	0.18	0.859
Divorced	0.6859	0.7956	0.86	0.389
Educational level(b: no formal education) primary	-0.1432	0.9042	-0.16	0.874
Secondary	0.2539	0.7883	0.32	0.747
Tertiary	-0.5173	0.9459	-0.55	0.584
"Sex of household head(b:male) Female"	0.4962	0.5682	0.87	0.383
Wealth Index(b: poorest) poorer	0.3443	1.1992	0.29	0.774

(Continue)				
Employment types/Variables	Coefficient	S.E	Z	P< z
Middle	0.5874	1.1828	0.50	0.620
Richer	0.8077	1.2048	0.67	0.503
Richest	0.6077	1.2650	0.48	0.631
Age of household head	-0.0136	0.0175	-0.77	0.439
Constant	-1.3818	1.6432	-0.84	0.400
Agricultural				
Age	0.0594***	0.0189	3.13	0.002
"Household size(b:1-5persons) 6-10persons"	-0.0971	0.2755	-0.35	0.725
>10persons	-0.5855	0.3789	-1.55	0.122
Geopolitical zones(b: North Central) North East	-0.8544**	0.3471	-2.46	0.014
North West	-2.3479***	0.4049	-5.80	0.000
South East	0.7241*	0.4377	1.65	0.098
South South	-0.0317	0.3682	-0.09	0.931
South West	0.6507	0.6362	1.02	0.306
Place of residence(b:urban) rural	0.6581**	0.2842	2.32	0.021
Marital Status(b:single) married	0.2807	0.3597	0.78	0.435
Widowed	0.5813	1.0921	0.53	0.594
Divorced	-0.6737	0.5766	-1.17	0.243
Educational level(b: no formal education) primary	-0.0634	0.4156	-0.15	0.879
Secondary	-0.4611	0.3658	-1.26	0.208
Tertiary	-1.8818	0.4739	-3.97	0.000
Sex of household head(b:male) female	-0.1407	0.3419	-0.41	0.681
Wealth Index(b: poorest) poorer	-0.4945	0.3865	-1.28	0.201
Middle	-0.9056**	0.4214	-2.15	0.032
Richer	-1.6303***	0.4659	-3.50	0.000
Richest	-2.6345***	0.5329	-4.94	0.000
Age of household head	0.0046***	0.0096	0.48	0.000

N=28,494, Prob>chi²=0.0000, Log Likelihood =-31416.733, LR chi²(147) = 15185.45 (p<0.01=1%, p<0.05=5%, p<0.1=1%)
Source: Computation from NDHS, 2018

Conclusion

Nigerian women are relatively young, married, mostly have secondary education as compared to other educational levels and live in male headed households. Also, Nigerian women are employed more in unskilled employment types. The majority of women that are not employed are the younger ones of less than 30 years. While women in the North Central have the highest percentage of unemployed women, South West has the highest percentage of women who are

involved in skilled employment. North Central and North West zones have the highest percentage of women involved in unskilled employment. Women's engagement in skilled employment types are driven by education while education discourages them in engaging in unskilled employment types. However, because the highest proportion of the women have secondary education, they are found more in the unskilled employment types. Also, engagement in skilled employment types is

driven by wealth index while age drives all skilled and unskilled employment types. Nigerian women are not much involved in skilled employment. The right policy should be put in place to educate girls beyond the secondary education level and enli-

ghten them on the need to be involved in skilled employment.. The age limit of women in the data used 15-49years. Information was not provided for older women >49years. This scope of this study was limited because of this.

Authorship contributions:

Yetunde Oladokun: data curation, analysis, methodology, resources, software, supervision, validation, visualization, writing original, writing final draft.

Olubunmi Alawode: methodology, resources, software, supervision, validation, visualization, writing original, writing final draft.

References

- Anyanwu, J. C. (2010). Poverty in Nigeria: A gendered analysis. *African Statistical Journal*, 11(11), 38-61.
- Arrow, K. (1973) "The Theory of Discrimination", in Ashenfelter Orley and Rees All, (ed.), *Discrimination in Labour Markets*, N.J: Princeton University Press, Princeton, 3-33. Becker, G. S. (2010). *The economics of discrimination*. University of Chicago press. <https://books.google.com.ng/books?>
- Arrow, K. J. (2014). The Theory Of Discrimination. *Annals of Economics and Finance*, 15(2), 685-723.
- Becker, G.S. (1957). *The Economics of Discrimination*. University of Chicago Press, Chicago.
- Efanga, U.O., Alli, M.M., Ihemeje, J.C., and Adeleke, E.O. (2021). Modelling Gender Diversity and Its Relationship with Employment Opportunities in Nigeria. *International Journal of Arts, Languages and Business Studies (IJALBS)*, 6: 133 – 142. <https://ijalbs.go-jams.net/index.php/IJALBS/article/view/135>
- Ehrenberg, R., Smith, R., & Hallock, K. (2021). *Modern labor economics: Theory and public policy*. Routledge.
- Enfield, S. (2019). *Gender Roles and Inequalities in the Nigerian Labour Market. K4D Helpdesk Report*. Brighton, UK: Institute of Development Studies. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media>
- Grajcevcic, A., & Shala, A. (2016). Formal and non-formal education in the new era. *Action Researcher in Education*, 7(7), 119-130.
- International Labour Organization (ILO) (2010). *Women in labour markets: Measuring progress and identifying challenges*. International labour office, Geneva. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_elm/---trends/documents/publication/wcms_123835
- Iweagu, H.E. (2012). *The Determinant of Labour Force Participation among Women in Nigeria*. <http://www.unn.edu.ng/publications/files/images/IWEAGU%20HELEN%20E.pdf>
- Jiggins, J. (1989). How poor women earn income in sub-Saharan Africa and what works against them. *World development*, 17(7), 953-963. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(89\)90160-5](https://doi.org/10.1016/0305-750X(89)90160-5)
- Kee, R. C. S., Othman, W. N. W., Zainudin, Z. N., & Yusop, Y. M. (2020). Factors Affecting Women's Participation in Career: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(9): 509-521. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i9/7829>
- Krueger, A. O. (1963). The economics of discrimination. *Journal of Political Economy*, 71(5), 481-486. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/258796>
- Lambin, R., & Nyssölä, M. (2022). *Employment policy in Mainland Tanzania: what's in it for women?* (No. 2022/67). WIDER Working Paper. <https://hdl.handle.net/10419/267810>
- Lincoln, A. (2012). Nature of leadership practices of Nigerian female entrepreneurs. *International Journal of Business and Social Science*, 3(10): 50-59. <https://ssrn.com/abstract=2363401>
- London, M. (2014). *Career barriers: How people experience, overcome, and avoid failure*. Psychology Press. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono>
- Luci, A. (2019). Female Labour Market Participation and Economic Growth. *International Journal Innovation and Sustainable Development*, pp.1-12. <https://doi.org/10.1504/IJISD.2009.028065>
- Mitra, A. (2005). Women in the urban informal sector: Perpetuation of meagre earnings. *Development and change*, 36(2), 291-316. <https://doi.org/10.1111/j.0012-155X.2005.00412.x>
- NDHS (2018). Nigeria Demographic and Health Survey, 2018.
- Ortiz-Ospina, E., Tzvetkova, S., & Roser, M. (2024). *Women's employment. Our world in data*. <https://ourworldindata.org/female-labor-supply?>

- Neumark, D. (2018). Experimental research on labor market discrimination. *Journal of Economic Literature*, 56(3), 799–866. <https://doi.org/10.1257/jel.20161309>
- Sabo, B. B., Isah, S. D., Chamo, A. M., & Rabi, M. A. (2017). Role of smallholder farmers in Nigeria's food security. *Scholarly Journal of Agricultural Science*, 7(1), 1–5. <https://www.sciepub.com/reference/303461> (Scientific Research Publishing) (Scientific Research Publishing).
- Schmader, T. (2023). Gender inclusion and fit in STEM. *Annual Review of Psychology*, 74, 219–243. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032720-043052>
- Sinha Mukherjee, S. (2015). More educated and more equal? A comparative analysis of female education and employment in Japan, China and India. *Gender and Education*, 27(7), 846–870. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1103367>
- Sirianni, C., & Negrey, C. (2000). Working time as gendered time. *Feminist Economics*, 6(1), 59–76. <https://doi.org/10.1080/135457000337679>
- Women's Working Group (2005). Women's budget group response to the women and work commission February 2005. <http://wbg.org.uk/documents/WBGsubmissiontoWWC11.02.05.pdf> (accessed on 20 March 2022).
- Yasunaga, M. (2014). *Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. <https://www.allinschool.org/media/>

La educación intercultural y los movimientos de mujeres indígenas en política: Una revisión de la literatura Latinoamericana

Intercultural education and indigenous women's movements in politics: A review of Latin American literature

Myriam Patricia Jara Peña

Doctorado en Comunicación, Universidad de la Frontera y Universidad Austral de Chile, Chile
<https://orcid.org/0009-0001-0209-9724>
patricia.jarap@gmail.com

Cómo citar: Jara Peña, M. (2024). La educación intercultural y los movimientos de mujeres indígenas en política: Una revisión de la literatura Latinoamericana. *Mujer Andina*, 2(2), 195-209. <https://doi.org/10.36881/ma.v2i2.872>

Resumen

La educación intercultural en Latinoamérica y en particular en Chile, necesita ser revisada y actualizada, para mejorar la convivencia entre las y los ciudadanos (Arredondo & Paidacán, 2023). Este artículo presenta una revisión descriptiva de la literatura sobre investigaciones, que se encuentran plasmadas en tres textos de las autoras: Pequeño (2009); Rousseau y Morales (2018) y Ulloa (2020). Son compilaciones de trabajos sobre mujeres indígenas en política y movimientos de mujeres indígenas en Latinoamérica, sus roles, vivencias, formas de organización y luchas. Si bien, entre los fundamentos de la educación intercultural es la comprensión del otro. Las teorías de la comunicación intercultural evidencian que las fallidas políticas públicas han surgido por desconocimiento a ese otro, (Del Valle, 2009; Grimson, 2001 y Rodrigo, 1999). El objetivo es, por lo tanto, describir la literatura para conocer y comprender las formas de organización de las mujeres indígenas en política y aportar en la educación intercultural. Desde la perspectiva de género con el conocimiento situado, (Haraway, 1991 y Bidaseca, 2022) se crean los criterios de inclusión (género, contexto y temática). En consecuencia, las tres autoras de esta investigación establecen que la invisibilización que han sufrido las mujeres indígenas ha dado pie al desconocimiento de las razones de fondo de sus luchas. Se hace necesario comprender que la comunidad unida, educada y organizada logra mantener su identidad.

Palabras clave: educación intercultural, mujeres indígenas en política, perspectiva de género.



Sin conflicto de interés

Recibido: 21/04/2024
Revisado: 20/05/2024
Aceptado: 01/06/2024
Publicado: 30/06/2024

Financiamiento:

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Subdirección de Capital Humano. Beca Doctorado Nacional, folio: 21240746, FONDECYT: 1220324.
Representaciones discursivas de los medios hegemónicos y contrahegemónicos sobre mujeres indígenas en política de Chile, Perú y Colombia durante el año 2022.

Abstract

Intercultural education in Latin America, particularly in Chile, needs to be reviewed and updated to improve coexistence between citizens (Arredondo & Paidacan, 2023). This article presents a descriptive review of the research literature, which is reflected in three texts by the authors: Pequeno (2009), Rousseau and Morales (2018), and Ulloa (2020). They are compilations of works on Indigenous women in politics and Indigenous women's movements in Latin America, as well as their roles, experiences, forms of organization, and struggles. However, among the foundations of intercultural education is understanding the other. Theories of intercultural communication show that failed public policies have arisen from ignorance of that other (Del Valle, 2009; Grimson, 2001; Rodrigo, 1999). Therefore, the objective is to describe the literature to know and understand the forms of organization of indigenous women in politics and contribute to intercultural education. From the gender perspective with situated knowledge (Haraway, 1991 and Bidaseca, 2022), the inclusion criteria (gender, context, and theme) are created. Consequently, the three authors of this research establish that the invisibility that Indigenous women have suffered has given rise to ignorance of the underlying reasons for their struggles. It is necessary to understand that the united, educated, and organized community manages to maintain its identity.

Keywords: intercultural education, indigenous women in politics, gender perspective.

Introducción

La diversidad de estudiantes en las aulas de los países Latinoamericanos, tanto por el flujo migratorio como por el vivir y convivir con los pueblos originarios, crea la necesidad de implementar la educación que incluya sus visiones de mundo. Es así como, en los aspectos fundamentales de la educación intercultural aparece el aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro (UNESCO, 2006).

Los movimientos de mujeres indígenas en Latinoamérica son de larga data. Si bien han surgido desde los movimientos mixtos, se desprenden de estos formando una orgánica propia. Sin embargo, las luchas de base por mantener sus los saberes y conocimientos de sus comunidades se mantienen (Ulloa, 2020). En este sentido, la comunicación intercultural aclara que los problemas de los estados con los pueblos originarios se deben a la falta de conoci-

miento para entender sus verdaderas demandas (Del Valle, 2009).

Es así como, esta investigación tiene como objetivo describir la experiencia y orgánica de los movimientos de mujeres indígenas relacionado con sus procesos de participación política, como aporte a la educación intercultural. Para ello se ha realizado una revisión del corpus de tres textos en base a tres criterios de inclusión, que la perspectiva de género nos permite generar al considerar el conocimiento situado, Dona Haraway (1991) dice: "la objetividad feminista trata de la localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y el desdoblamiento del sujeto y el objeto. Caso de lograrlo, podremos responder de lo que aprendemos y de cómo miramos" (p.327). Además, donde los cuerpos racializados también tienen voz, saberes y conocimientos para compartir (Bidaseca, 2022). La revisión bibliográfica que se desarrolla a continuación nos generará datos, conceptos, saberes y conocimientos que

permitirán ser un aporte a la educación intercultural chilena. Aproximaciones a la educación intercultural

Los aspectos fundamentales que la UNESCO (2006) ha desarrollado en el tema de educación intercultural, constan de tres partes; una primera

parte tiene relación con los principios en que se rige la educación intercultural, una segunda parte trata sobre el marco normativo de la educación intercultural y una tercera parte ofrece tres principios básicos de los cuales se debiera regir la educación intercultural, que se resumen en Tabla 1.

Tabla 1.
Los aspectos fundamentales en la educación intercultural

Primera Parte: Principales aspectos	
Cultura: se define como el conjunto de signos, de rasgos, que caracterizan a una sociedad o a un grupo, que abarca a los modos de vida.	Cultura y educación: como instrumento del desarrollo integral de la persona humana, siendo la escuela la institución educativa más visible.
Cultura y Lenguaje: expresión de la cultura humana, que expresa concepciones del mundo y sistemas de valores, existiendo en el mundo más de 6.000 lenguas.	Cultura y Religión: expresan lo que se percibe como sagrado. En algunos países el Estado ha promovido la escuela como un espacio libre de simbolismos.
Diversidad Cultural y Patrimonio cultural: formas de expresar la cultura. El patrimonio son las obras que surgen de la creatividad de un lugar (arte, arquitectura, literatura, monumentos históricos, entre otros).	Culturas mayoritarias y minoritarias: también se conocen como dominantes y dominadas. Las minorías están categorizadas por pueblos originarios, migrantes y grupos sin territorios.
Multiculturalismo e interculturalismo: lo primero se refiere a la naturalización cultural diversa de las sociedades humanas.	El segundo a las relaciones evolutivas entre grupos, expresando en lo restante del intercambio y diálogo entre grupos.
Segunda Parte: Objetivos de la educación intercultural	
Aprender a conocer: es la profundización, la apertura a otros lenguajes y formas de comunicar.	Aprender a hacer: competencia para el trabajo en equipo y así encontrar un lugar en la sociedad.
Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro. El educando necesita adquirir conocimientos, experiencias y valores que contribuyan a la solidaridad entre grupos.	Aprender a ser: desarrollar la propia personalidad y responsabilidad, asegurando su capacidad cognitiva y basándose en el derecho a la diferencia.
Tercera Parte: Instrumentos Normativos	Internacionales
La educación: tiene como función el desarrollo humano y el respeto de los derechos humanos. Potenciar la erradicación de todas las formas de discriminación.	Tratados convenciones y pactos: apuntan al desarrollo del individuo y a los tratados de paz. La educación debe capacitar a todas las personas para participar en una sociedad libre.
Declaraciones y recomendaciones: educar a los jóvenes sin distinción de raza, color, origen étnico o creencia, porque toda cultura tiene una dignidad y un valor. Destacando la importancia de las culturas y de sus idiomas.	Principios básicos de la educación intercultural: Respetar: la identidad del educando. Enseñar: conocimientos y actitudes. Enseñar: competencias que permitan el entendimientos, respeto y solidaridad entre grupos.

Con base en los antecedentes expuestos, se puede deducir que la educación intercultural se expresa como los saberes y conocimientos de una cultura cuya existencia minoritaria tiene un valor cultural que se debe conocer y respetar, para evitar cualquier forma de discriminación.

La educación intercultural además de fenómeno político es una ciencia social que permite comprender los procesos de adaptación a los cambios de grupos, de personas e instituciones, desarrollándose de forma diferenciadas en los distintos países. Como en occidente que se es-

tudia considerando los migrantes, en los países Latinoamericanos su origen está vinculado a la educación escolar indígena (Villalta, 2016). En su revisión sistemática, este autor logra categorizar la educación intercultural en tres dimensiones; la primera como campo de conocimiento, segundo el rol de la diferencia y tercera como propuesta de acción educativa de estudio de la educación intercultural (p. 129).

El estudio de la interculturalidad en Latinoamérica incluye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como modo de reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios. Para Fajardo (2011) la participación de las comunidades en la EIB permite una implementación exitosa, además de una pedagogía propiamente indígena, para potenciar el bilingüismo en la vida social y pública del educando. Además, Fajardo (2011) indica que “la formación inicial docente especializada es el elemento clave y, en general, la formación de un recurso humano sensibilizado bajo la filosofía intercultural” (p. 28).

En su revisión sistemática Arredondo y Paidacán (2023) analizan diversas investigaciones que existen entorno a la interculturalidad: Schmelkes del Valle, (2009); Malik y Ballesteros (2015); Aguaded (2005); Morales (2015); Novaro (2006); Williamson (2012), quienes la definen como la comprensión de la riqueza que la diversidad significa, facilitador de los espacios para la producción cultural, como paradigma sociocultural y representa un desafío que permite comprender la diversidad en un contexto cultural y social, además de ser un desafío pedagógico para lograr la educación de calidad.

Educación intercultural en Chile

Las iniciativas impulsadas por los pueblos originarios en Chile, provocan presión a los gobiernos para mejorar su educación (Arredondo y Paidacán, 2023). Planteando que, los tiempos actuales requieren renovación, superación e innovación, esto lo representa la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), (Williamson, 2012). Es así como, el Estado de Chile implementa el programa de educación

intercultural bilingüe (PEIB) a partir del año 1996. Ante esto, la investigación de Arredondo y Paidacán (2023) nos indica que; “un elemento importante lo representa el inicio al Programa Orígenes que pretende el desarrollo de las comunidades indígenas, por medio del fortalecimiento organizacional, productivo, salud, educación y cultura” (p. 214).

Comunicación intercultural

Los estudios de comunicación intercultural han aportado en esta línea, es así como Del Valle (2009) en su texto: Genealogía crítica de los estudios interculturales y la “comunicación intercultural” en América, propone a la comunicación intercultural como una herramienta que permite comprender los conflictos sociopolíticos y económicos en el estado nación, frente a los procesos etno-revindicatorios de los grupos étnicos. Si bien se refiere a la genealogía de la comunicación en los estudios interculturales haciendo referencia a Hall (1959) (citado por Del Valle, 2009), quien utiliza las palabras comunicación intercultural por las demandas y reivindicaciones de las minorías étnicas afrodescendientes, en la década de los sesenta. Con este análisis el autor indica que la comunicación intercultural nace a otros campos como los son la comunicación interpersonal e internacional, y que los estudios desde la comunicación intercultural se caracterizan por presentarse como “ahistóricos” y centrarse más en los medios que en las comunidades étnicas (p.16)

En esta línea Alejandro Grimson (2001), autor del texto Interculturalidad y Comunicación explica que la diferencia cultural vivida puede llevar a desarrollar políticas discriminatorias sobre lo otro diferente. Además, Miquel Rodrigo (1999) en su libro Comunicación Intercultural, propone que los conflictos a los que se les pone la etiqueta intercultural tienen otras causas políticas, sociales o económicas de fondo que no se solucionan con una sola mirada.

En consecuencia, los estudios en comunicación intercultural evidencian que las sesgadas políticas públicas que emanan desde los estados

ante las demandas de los pueblos originarios, se transforman en respuestas fallidas y discriminatorias, dado que el problema tiene muchas aristas y como indica Miquel Rodrigo (1999) no se soluciona con una sola mirada. Ante esto, se hace necesario aportar en una educación intercultural de calidad, conociendo por ejemplo los aportes de los movimientos de las mujeres indígenas.

Metodología

La presente investigación es una revisión de literatura (Kitchenham, 2004) descriptiva, de nivel exploratorio con base en tres textos. En la que se

vincula la educación intercultural y movimientos de mujeres indígenas en política. Se toma como punto de partida los aspectos fundamentales que giran en torno al desarrollo de la educación intercultural y los aportes que pueden entregar los saberes y conocimientos de las mujeres indígenas en política, además de los movimientos en los que participan. Género, contexto y temática, como se explica en Tabla 2. La incorporación de estos textos a la revisión está sujeto a los criterios de inclusión predefinidos. El orden de las descripciones está dado por el año de publicación (2009, 2017 y 2020), por lo tanto, es un orden cronológico.

Tabla 2.
Criterios de inclusión

Criterio	Descripción
1. Género	Considerando la perspectiva de género los trabajos expuestos en los tres libros han sido elaborados por mujeres, indígenas, no indígenas y afrodescendientes.
2. Contexto	Estas investigaciones describen y analizan los contextos de las mujeres indígenas en política de países latinoamericanos, tales como; Colombia, Chile, Argentina, México Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia.
3. Temática	Los temas en los que se desarrollan los tres textos analizados son: participación política de mujeres indígenas y movimientos de mujeres indígenas en política.

Los criterios antes expuestos sitúan la toma de decisiones sobre la literatura bibliográfica a incluir en este estudio. A través de ellos, se busca hacer la revisión viable y focalizada Menéndez et al. (2023) . Viable, porque son tres textos y cada uno con un número de trabajos específicos. Focalizada, porque se considera el material representativo de la temática.

Para la presentación de los textos se incluyen tablas informativas (3,4 y 5). Donde la tabla 3 y 5 identifica el nombre de las autoras, país de su procedencia y el título de su investigación. En el caso de la tabla 4 presenta los capítulos del libro, con los títulos y subtítulos (enumerados) que representan el contenido que se desarrolla en cada país y las conclusiones generales describen la idea global de cada capítulo.

Descripción sobre las principales consideraciones en las investigaciones del libro de Pequeño (2009)

En el texto de Andrea Pequeño, considera investigaciones de Guatemala, Chile, Ecuador, México y Colombia. Desde donde participa la autora Aura Cumes (2009), quien realiza un análisis sobre el encuentro entre el multiculturalismo y el feminismo alrededor de la lucha de las mujeres indígenas en Guatemala. Mediante un estudio teórico visualiza que construir desde la pluralidad de posicionamientos, vivencias, perspectivas y propuestas que existe entre mujeres de diversos contextos, puede ser un camino para reconstruir los conceptos, los marcos analíticos y políticos que rigen las luchas indígenas.

Tabla 3.
Libro de Andrea Pequeño (2009)

Primer Capítulo: Participación política de mujeres indígenas	
Autora/País	Título
Aura Cumes (Cumes, 2009) de Guatemala	Multiculturalismo, género y feminismos: Mujeres diversas, luchas complejas.
Georgina Méndez (Méndez G., 2009) de México	Miradas de género de las mujeres indígenas en Ecuador, Colombia y México.
Alejandra Flores (Flores, 2009) de Chile	Mujeres aymaras: política y discursos en torno al feminismo.
Margarita Calfio (Calfio, 2009), de Chile	Mujeres mapuche, voces y acciones en momentos de la historia.
Clorinda Cuminao (Cuminao, 2009), de Chile	Mujeres mapuche: voces y escritura de un posible feminismo indígena
Manuela Lavinas (Lavinas, 2009) de Ecuador	La violencia como factor de exclusión política: mujeres indígenas en Chimborazo.
Segundo Capítulo: Género, etnicidad y violencia	
Andrea Pequeño (Pequeño, 2009) de Ecuador	Vivir violencia, cruzar los límites. Prácticas y discursos en torno a la violencia contra mujeres en comunidades indígenas de Ecuador.
Maritza Segura (Segura, 2009), de Ecuador	Camino al buen trato: las comunidades kichwas de Sucumbíos frente a la violencia contra la mujer.
Flérida Guzmán (Guzmán, 2009), de México	La violencia contra las mujeres indígenas en México: un primer acercamiento.
María Soledad Pérez (Pérez, 2009), de Chile	Violencia contra mujeres en comunidades indígenas en Chile: un acercamiento inicial.
Jael Mercedes Duarte (Duarte, 2009) de Colombia	Violencia intrafamiliar en el pueblo Nasa (Paeces), Colombia: un caso de pluralismo jurídico.

Reflexionar acerca de las miradas de género de las mujeres indígenas en Ecuador, Colombia y México, para Georgina Méndez (2009), es necesario y fundamental en la democratización de la sociedad y de la cultura indígena el respeto por sus derechos. Siendo necesario trabajar por los derechos individuales para que la comunidad en su conjunto los conozca, luche por ellos y la palabra de las mujeres indígenas sea escuchada.

Las mujeres aymaras al igual que las mapuche, las kishwa y de otros pueblos originarios, se encuentran fuertemente impedidas desde la cultura occidental para incorporar sus códigos,

historias y vivencias. En este sentido, Alejandra Flores (2009), después de hacer un análisis del discurso feminista en su investigación, expresa la necesidad de considerar las múltiples voces que emanan desde mujeres aymaras, como parte de los procesos que vive un pueblo, a quienes les corresponde renovar, cambiar, desechar e incorporar nuevas prácticas que contribuyan, o no, al desarrollo o fortalecimiento identitario, pero desde sus propios procesos históricos.

En este texto, Andrea Pequeño (2009) presenta investigaciones sobre el rol desempeñado por las mujeres mapuche al interior de las organiza-

ciones y su participación política, al analizar los feminismos mapuches y entregar un panorama de la situación de los pueblos indígenas en Chile, considerando su relación con el Estado chileno. En esta línea, las investigadoras; Margarita Calfío Montalva (2009), Clorinda Cuminao Rojo (2009) y María Soledad Pérez Moscoso (2009), mediante entrevistas a mujeres mapuche y testimonios a lideresas, evidencian que se ha invisibilizado el rol que han cumplido en sus comunidades, de decisión y valentía, lo que puede deberse, según Margarita Calfío (2009), al proceso de subvaloración que han vivido las mujeres tanto al interior de la sociedad mapuche, como en las estructuras políticas imperante hasta el día de hoy. La situación de las mujeres indígenas en torno a la violencia parte de la falta de sistematización sobre datos oficiales, en salud sexual y reproductiva, lo que para María Soledad Pérez (2009) es parte de la violencia que han tenido que sufrir por años.

Las investigadoras Manuela Lavinas (2009) Andrea Pequeño Bueno (Pequeño, 2009) y Maritza Segura Villalva (2009), se han preocupado de analizar las diversas manifestaciones de violencia de género, desde la marginalización socio-económica hasta la exclusión política y la discriminación normativa de la mujer indígena en el Ecuador, reconociendo, la triple discriminación por ser mujer, indígena y rural, lo que provoca un aumento en la violencia a nivel social y político, no solo es una violencia individual sino también es institucional. En particular las mujeres Kichwas deben convertirse en sujetas de rupturas, para pasar de sobrevivientes a autoras de sus propios proyectos de vida.

El problema de la violencia de género en la población de las mujeres indígenas en México, es un tema insuficientemente estudiado y no existe la información necesaria para superar esta limitación. La investigadora Flérida Guzmán Gallangos (2009), indica que se requiere la sistematización y socialización de los estudios y trabajos que se hacen con grupos de mujeres indígenas específicos, dado que sus investigaciones están basadas en bibliográficas, hemerográficas, documentales y estadísticas.

La participación política de las mujeres nasa (Colombia) en sus sistemas jurídicos, ha ido generando mecanismos para las reivindicaciones de igualdad entre hombres y mujeres y la necesidad de entender las diferencias dan lugar a transformaciones culturales. Para Jael Mercedes Duarte (2009) las transformaciones en derechos, son el resultado de una constante interacción de los sistemas jurídicos.

Descripción sobre las principales consideraciones en las investigaciones del libro de Stéphanie Rousseau y Anahí Morales “Movimiento de mujeres indígenas en Latinoamérica” (2018)

Este texto desarrolla investigaciones que abarca a los países de Bolivia, Perú y México. Estas investigadoras se han propuesto analizar las diferentes rutas que han seguido las mujeres indígenas y que han conducido a la creación de espacios autónomos desde los que ellas hablan con voz propia. Realizando acciones mediante la perspectiva de género en Bolivia a comienzos de los 2000, en Perú a finales de los 2000 y en México a finales de la década de 1990. Además de los efectos que han provocado estos movimientos en clave de género.

El estudio de Rousseau y Morales, (2018) se basa en “el modelo del proceso político desarrollado para estudiar los movimientos sociales” (p.256), para las dinámicas de políticas externas. En consecuencia, para analizar las dinámicas internas las investigadoras se basan en la “interseccionalidad”, dado que “Estas últimas se formaron —y formaron— sobre la base de las trayectorias organizativas de las mujeres indígenas, particularmente en relación con los procesos de formación de identidades colectivas” (Rousseau y Morales, 2018, p. 256). Esto les ha permitido crear alianzas con otras actoras como los movimientos de mujeres y los movimientos feministas, que les hace ganar un espacio de voz, sin tener que ser sobre-representadas por otras actoras.

Las autoras toman en consideración la trayectoria en una tipología cuádruple. El primer camino son los espacios de mujeres en las organizacio-

Tabla 4.

Libro de Stéphanie Rousseau y Anahi Morales (2018)

Capítulo 1	Los movimientos indígenas se apoderan de la política partidaria y del Estado	Conclusiones generales
Bolivia	"1.- Raza y etnicidad en la Bolivia del siglo XXI 2.- Un partido indígena en el poder 3.- El movimiento indígena"	Las organizaciones indígenas en Bolivia han pasado de la protesta callejera a una más formal.
Capítulo 2	Transformando la política de representación de las mujeres	Conclusiones generales
Bolivia	"1.- La organización de mujeres a través de diferentes procesos e identidades colectivas 2.- La agencia de las mujeres indígenas organizadas"	Las mujeres indígenas participan en organismos mixtos, con la figura de la complementariedad.
Capítulo 3	Autodeterminación indígena: de los diálogos nacionales a las autonomías locales	Conclusiones generales
México	"1.- Raza y etnicidad en el siglo XX en México 2.- El movimiento indígena contemporáneo"	El movimiento zapatista permitió abrir el camino a la organización de las mujeres indígenas que permanece hasta hoy.
Capítulo 4	La lucha de las mujeres indígenas por la autonomía	Conclusiones generales
México	"1.- Formas y procesos de organización 2.- Mujeres indígenas organizadas"	La participación de lideresas jóvenes ha permitido la continuidad de los movimientos de mujeres indígenas.
Capítulo 5	El "caso excepcional" que ya no es tan excepcional	Conclusiones generales
Perú	"1.- Raza y etnicidad en el Perú del siglo XX 2.- El movimiento indígena peruano 3.- Coordinación de la acción política"	Los movimientos de mujeres indígenas han surgido como portavoces de los requerimientos de las comunidades mixtas.
Capítulo 6	Las mujeres indígenas fortalecen al movimiento indígena	Conclusiones generales
Perú	"1.- Formas de organización y procesos 2.- La agencia política de las mujeres indígenas organizadas"	Las mujeres indígenas protegen la soberanía alimentaria, la identidad étnica y los derechos territoriales.

nes mixtas, principalmente de Perú los Andes y la Amazonía (AIDSESP, CONACAMI, CNA y CCP) y México las organizaciones nacionales indígenas y campesinas (UNORCA y ANIPA), promoviendo su participación mediante las secretarías de mujeres y comisiones de mujeres. Donde se desarrollan proyectos enfocados en las necesidades de las mujeres y logrando crear una agenda sobre los derechos de las mujeres indígenas. Sin embargo, "no se consigue cambiar las agendas centrales de las organizaciones para abordar específicamente las demandas de las mujeres indígenas de manera convincente" (p. 258).

Como segunda línea organizativa se encuentra las "organizaciones paralelas", que se desarrolla en Bolivia como un organismo a la par de las organizaciones mixtas. Como ejemplo, "las mujeres indígenas negociaron la creación de la Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas

Originarias de Bolivia «Bartolina Sisa» («Bartolinas»), a partir del sindicato campesino más grande del país, la CSUTCB" y a "CNAMIB, creada a partir de la CIDOB, y la CSMCIB, que surgió de la CSCIB". Lo que les permitió el desarrollo de un perfil público propio, porque están en el marco de instituciones oficiales, (p. 259).

La tercera trayectoria organizativa se desarrolla en Bolivia también, son las "organizaciones basadas en el dualismo de género", como es la CONAMAQ de comunidades quechuas y aymaras reunidas.

El cuarto camino son las "organizaciones independientes", que funcionan totalmente separadas de cualquier otra organización, para representar a las mujeres indígenas con total autonomía nacional. Creadas por las mujeres a fines de los 2000 en México y Perú, quienes lide-

raron las luchas indígenas y campesinas. Se vieron obligadas a crear un espacio propio por la falta de integración de las demandas de género y la negación de reconocer a las mujeres como agentes políticos en sus comunidades. Un ejemplo en Perú es ONAMIAP, creada a partir de un proceso de diez años de capacitación y trabajo en redes entre organizaciones de mujeres rurales de base, promovido por la ONG Chirapaq (centro de investigaciones indígenas del Perú). En México tras el levantamiento zapatista surgieron organizaciones de mujeres CONAMI, nace de ANIPA y CNI, primera organización con perspectiva de género.

En cuanto a los efectos que han provocado las organizaciones de mujeres indígenas, crearon una organización colectiva sobre la base de categorías sociales como la indigenidad y género. La defensa de incorporar los derechos de las mujeres en las organizaciones indígenas provocó el efecto, que las autoras le llaman; “creación de fronteras e identidad colectiva” (p. 261). Además, las relaciones de poder están ancladas en las estructuras neocoloniales que colocan a las mujeres indígenas en nivel de subordinación de las mujeres mestizas de clase media y urbana, que ocupa los puestos de liderazgo, tanto en los movimientos de mujeres como en los movimientos feministas, por lo tanto, las mujeres indígenas desafiaron las relaciones de poder sobre la base de diferencia étnica y de clase, aunque esto no quita que excitan diferentes formas de acción conjunta. Como ocurrió en la Asamblea Constituyente en Bolivia, donde surgió una colaboración entre las mujeres indígenas y las organizaciones feministas, fueron capaces de crear plataformas conjuntas sobre los derechos de las mujeres, paridad de género, alternancia en todos los procesos electorales, sobre el acoso político en contra de las mujeres elegidas y sobre la violencia contra las mujeres entre otros temas, (Rousseau & Morales, 2018).

Organismos en Perú como FEMUCARINAP, se basó en el respeto mutuo y las luchas en conjunto según intereses comunes. En México han estado involucradas en el ámbito estatal para presionar a los partidos políticos en incorporar sus demandas

y preocupaciones, en sus agendas políticas. También existe colaboración entre las redes como la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México (DDSer). Sus fronteras les han permitido convertirse en actoras políticas autónomas desarrollando diferentes formas de organización y han colocado nueva agenda en la esfera pública, (Rousseau & Morales, 2018).

El contexto político en Bolivia para las mujeres indígenas ha significado ser mayoría, obteniendo acceso a cargos de poder local, regional y nacional. Sin desmerecer que el contexto político les favoreció, como es el caso del MAS (Movimiento al socialismo), dado que se estableció una nueva dinámica de competencia y dominación entre los diferentes sectores de mujeres organizadas, (Rousseau & Morales, 2018).

En el caso de Perú las organizaciones de mujeres indígenas han enfrentado diferentes obstáculos, aun cuando las dos organizaciones nacionales tanto andinas como amazónicas han logrado establecer trayectorias en común. En México, a pesar de que al igual que en Perú costó llegar a una autonomía, las mujeres indígenas lograron crear la Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas, el libro se finaliza con esta cita de la intelectual y activista afroamericana Audre Lorde: “Como negra, lesbiana, feminista, socialista, poeta, madre de dos, incluyendo un niño, e integrante de una pareja interracial, por lo general me siento parte de algún grupo en el que la mayoría me define como anormal, difícil, inferior o simple y llanamente «equivocada». De mi membresía en todos estos grupos he aprendido que la opresión y la intolerancia de la diferencia viene en todas las formas, tamaños, colores y sexualidades. Y que, entre nosotros, que compartimos los objetivos de la liberación y un futuro viable para nuestros hijos, no puede haber jerarquías de opresión” (Lorde, 1983, como se citó en Rousseau y Morales, 2018, p.271).

La activista Lorde (Lorde, 1983, como se citó en Rousseau y Morales, 2018) aclara que a pesar de lo estudiado que puedan estar las concepciones de género, raza, clase social, siempre los prejuicios y estereotipos son la primera aparición men-

tal que se genera ante lo diferente a la norma, es como el flash de una fotografía que borra todo conocimiento o saber y nos vuelve perplejos de nuestras estructuras mentales.

Para las investigadoras Rousseau y Morales (2018), entender los movimientos sociales desde una perspectiva interseccional permite comprender mejor su dinámica interna y la incorporación de mujeres indígenas en ellos.

El concepto de "frontera" se desarrollada en este libro al considerar una segregación por género, que permite a las mujeres indígenas volverse actrices más autónomas dentro de los movimientos indígenas mixtos.

El presente escrito, nos permite entender que existen dos instancias en las cuales las mujeres indígenas se desvinculan de los movimientos mixtos; una primera instancia son las oportunidades internas donde el poder les permite a las mujeres negociar para que se reconozcan sus demandas y que se redefinan los discursos al interior de las organizaciones, como en el caso de Bolivia. La segunda instancia ocurre cuando las organizaciones no se abren a las demandas de las mujeres lo que les fuerza a crear sus propios espacios, esto se debe a la falta de aliados externos que les ayuden a presionar los liderazgos masculinos, como es el caso de México y Perú.

Tabla 5.
Libro de Astrid Ulloa (2020)

Autora/País	Título
"Astrid Ulloa (Ulloa, 2020) Colombia"	Mujeres indígenas en su relación con la categoría de género y los feminismos.
"María Rossi Idárraga (Idárraga, 2020) Colombia"	Íntimo y público: Mujeres indígenas como sujetos y como asuntos políticos, Vaupés, Colombia.
"Mariana Daniela Gómez, Florencia Trentini (Gómez & Trentini, 2020) Argentina"	Mujeres mapuches en Argentina; acciones colectivas, formas de resistencia, esencialismo estratégico.
"María Cristina Valdés (Valdéz, 2020) Argentina"	Cuerpos territorios: territorios de conocimiento. Memoria y movilidad en el agenciamiento de pu zomo mapuce en el sur del actual territorio argentino.
"Denis Sandoval (Sandoval, 2020) México"	Mujeres indígenas: subjetividades políticas dentro y fuera del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
"Lourdes Raymundo Sabino (Sabino, 2020) México"	Pjiekak'joo: resistir desde lo "re-indio". Participación política de hombres y mujeres indígenas en México.
"María Clemencia Herrera, Claudia Diyanira Duarte (Herrera & Duarte, 2020) Colombia"	Reflexiones sobre la participación política de las mujeres indígenas amazónicas en Colombia.
Claudia Arellano (Arellano, 2020) de Chile	Territorialidades, clases sociales, despatriarcalización, la culpa.
"Georgina Méndez (Méndez G., 2020) México"	Mujeres indígenas, feminismos, conocimiento situado.
Marcela Amador, Eimy Johana Chilo, Diana Granados, Rosalba Velasco (Amador et al., 2020) de Colombia	Mujeres indígenas nasa, feminismos decoloniales, perspectiva política, participación política.

Descripción sobre las principales consideraciones en las investigaciones del libro de Astrid Ulloa (2020)

En el texto de Ulloa (2020), considera investigaciones de Chile, Colombia, México, Argentina y Guatemala. Las investigadoras; María Rossi Idárraga (2020), Mariana Daniela Gómez y Florencia

Trentini (2020), Lourdes Raymundo Sabino (2020), María Clemencia Herrera, Claudia Diyanira Duarte (2020), Georgina Méndez Torres (2020) y Denisse Sandoval Ramírez (2020), expresan preocupación por reflexionar en torno a las formas de participación política, activismo, propuestas políticas, formas de generar alianzas, identidad étnica y relaciones de género, además de, mos-

trar los procesos complejos que se viven dentro de las organizaciones, analizar otras narrativas como lo es la poesía para establecer una movilidad de nuevas formas de representación simbólica y así desprenderse de la hegemonía María Cristina Valdez (2020), Claudia Arellano Hermosilla (2020)

Las autoras presentes en este texto logran plasmar sus narrativas mediante la etnografía de lo particular de las vivencias de mujeres indígenas, realizando análisis teórico, relatos testimoniales de la experiencia de las propias autoras, relatos de historias de comunidades mediante revisión bibliográfica, antropología poética propuesta por Arellano (2020) y entrevistas semiestructuradas después de mesas de conversación y debate en torno a los feminismos en su perspectiva crítica y decolonial en América Latina realizado por Georgina Méndez (2020).

Las autoras Mariana Daniela Gómez , Florencia Trentini (2020), y María Cristina Valdez (2020), coinciden que las mujeres mapuche se sitúan en el espacio público después de un proceso de fortalecimiento político, como autoras, intelectuales y dirigentas políticas, para posicionarse como “mujeres mapuche”¹ ante el estado tanto chileno como argentino, así dar a conocer sus derechos como el sentido de territorio que no es solo una porción de tierra: es también un elemento simbólico y espiritual. Además, Claudia Arellano Hermosilla (2020), muestra la posibilidad de nuevas narrativas a través de la poesía mapuche, uno de los efectos es que produce la “reinención” de la historia y abandona relatos naturalizados, lo que implica una reactualización de los símbolos.

Las autoras María Rossi Idárraga (2020), María Clemencia Herrera Nemerayema Claudia Diyanira Duarte Duarte (2020), toman posición, en cuanto a mujeres indígenas de Colombia indicando que la Iglesia Católica ha sido la porta voz en configurarlas bajo la representación de la complementariedad y madre cuidadora de los saberes y conocimientos, es decir bajo las categorías de naturaleza

y cultura. El lugar de lo político será donde transmiten esa cultura y saberes en forma legítima y protagónica. Es así como, las mujeres Amazónicas se preparan en la Escuela Opiac, donde han logrado reconfigurar su participación política a través de acciones que, si bien parecieran aisladas, confluyen en una búsqueda para ser agentes de transformación de sus realidades.

Las autoras Denisse Sandoval Ramírez (2020), Lourdes Raymundo Sabino (2020) y Georgina Méndez Torres (2020), cuyas investigaciones están centradas en México y Guatemala, indican que la participación es limitada, negada y ocultada, por ser más indias que los re-indios, esto representaría lo que Rita Laura Segato ha llamado patriarcado de bajo impacto, el cual alude a las “jerarquías de género propias de la vida en comunidad” (2015, p.130), (citada por Sabino, p.252). Las metodologías que las mujeres indígenas buscan ubicar el saber, los conocimientos y formas de mirar el mundo de las mujeres indígenas sin necesitar ya del ventriloquismo, donde han sido siempre representadas. El teatro, la sanación y la recuperación de conocimientos son los elementos más visibles de sus procesos, lugar donde pensarse y hacerse cargo de las propias historias.

Descripción de revisión bibliográfica en los tres textos

Las investigaciones que se presentan en estos tres libros, son reflexiones y experiencias plasmadas en artículos y ensayos que nos aportan saberes y conocimientos, a fin de implementar la educación intercultural e ir comprendiendo las verdaderas razones de las luchas que los movimientos indígenas y en particular las mujeres desarrollan.

La investigadora Andrea Pequeño Bueno (2009), en su texto de 243 páginas titulado: “Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes” del año 2009, compila investigaciones en dos líneas, una primera sobre la participación política de mujeres indígenas y la otra sobre la violencia de género que sufren

1. Se mantiene comillas consideradas en el artículo de las autoras desde el artículo

en sus comunidades y fuera de ellas. Según Pequeño en esta compilación de escritoras mujeres permite “entender, caracterizar y evidenciar el liderazgo contemporáneo de mujeres indígenas”, considerando investigaciones de Ecuador, Colombia, Chile y México, (2009, p.10).

El ámbito de participación política de las mujeres indígenas para Andrea Pequeño (2009) está en los caminos de la educación formal, elaboración de proyectos, la participación en organizaciones de mujeres, en los organismos políticos de carácter nacional e internacional, dialogando con los discursos feministas interpelándolos por su carácter excluyente y homogeneizador. Dado que, los feminismos clásicos han caído en el estereotipo de mujer blanca caucásica, que trabaja en la ciudad y en el espacio hegemónico, dejando al olvido las “otredades”

El segundo texto que se expone es “Movimiento de mujeres indígenas en Latinoamérica” de Stéphanie Rousseau y Anahí Morales (2018), consta de 292 páginas y abarca los países de Bolivia, Perú y México. Esta obra se elabora con el objetivo de comprender los movimientos indígenas latinoamericanos contemporáneos involucrados en la transformación de los regímenes de ciudadanía, este estudio tiene la perspectiva de género, para evidenciar las exclusiones por clase y etnicidad que las mujeres indígenas han vivido en sus propias comunidades.

En el texto de Rousseau y Morales (2018), los trabajos plasmados allí tienen una mirada antropológica e histórica que describen la transformación de las vidas de las mujeres indígenas. “Se puede evidenciar en los estudios las dificultades y la exclusión que enfrentan las mujeres en las propias organizaciones indígenas”, (2018, p. 20). Es así como, en su texto “buscan abordar la cuestión de cómo se movilizan las mujeres indígenas para ser reconocidas como actrices políticas autónomas, al mismo tiempo mantener su afiliación a los movimientos indígenas” (2018, p. 22).

El tercer texto de 414 páginas “Mujeres indígenas haciendo, investigando y reescribiendo lo políti-

co en América Latina” de Astrid Ulloa (2020), invita a participar en su trabajo a mujeres de Colombia, Chile, Argentina, México y Guatemala. Ulloa (2020), entre las preguntas que plantea responder ¿cuáles son las implicaciones del auge de las discusiones y de la inclusión de mujeres indígenas mediadas por categorías de género que responden a otras nociones culturales?, ¿cómo se han repensado las luchas de las mujeres indígenas?, ¿Cuáles son los conocimientos y saberes de los que las mujeres indígenas son portadoras y lo han sido desde siglos?

En cuanto a las formas de hacer política de las mujeres indígenas, la autora acuña el concepto de “arenas” según Ulloa existen tres arenas; una primera arena es la vinculación de las mujeres indígenas a los partidos políticos, como ejercen cargos públicos y de representación en la toma de decisiones en estamentos institucionales. La segunda es en las propias comunidades de base. En el caso colombiano (Ulloa, 2020), están las escuelas de la Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Colombiana (Opiac), de la Organización Nacional Indígena de Colombia (onic) y de la Organización Indígena de Antioquia (oia), la tercera arena tiene relación con las formas de representación internacional, en temáticas ambientales y territoriales, (p.14).

Conclusiones

Considerando lo que concluyen Arredondo y Paidacán (2023) sobre el paradigma sociocultural y desafío pedagógico de la educación intercultural, como el medio para el fortalecimiento organizacional, productivo, salud, educación y cultural.

Los tres textos descritos nos aportan información sobre los caminos que recorren las mujeres indígenas en política, tanto el formal como el informal. En cuanto a la participación política de las mujeres indígenas en los tres textos se puede evidenciar diferentes vías, que me atrevo a resumir en dos caminos; uno el camino formal o institu-

cional, que ha existido desde los Estados Nación y el segundo camino el informal, que se desajusta de la institucionalidad. Lo primero es participar en un partido político establecido y conocido por décadas, siguiendo sus reglas y disciplina. Lo segundo es en una orgánica diferente que es establecida por las comunidades, participando como dirigentas indígenas, que llevan causas en común dentro de su espacio organizativo y desde allí plantear sus requerimientos, esta es la vía informal, porque no obedece a los cánones establecidos por los gobiernos de turno, ni de subordinación, sino más bien tomando un rol en igualdad de condiciones.

En cuanto al rol que cumplen las mujeres indígenas como dirigentas ser las portavoces cuyo mensaje se basa en el territorio, pero no solo en recuperar y defender una porción de tierra, sino es también un elemento simbólico y espiritual. Sin embargo, la subvaloración que sufren en sus comunidades y fuera de estas, por falta de evidencia y sistematización de datos oficiales provoca un desconocimiento por parte de la población

local y social.

Por lo tanto, la educación intercultural juega un rol fundamental en los procesos educativos, en concientizar sobre los saberes y conocimientos ancestrales de las formas organizativas por parte de las mujeres indígenas en política, sus códigos, sus discursos y lenguajes se deben conocer, cuidar y respetar, por medio del rescate-identitario-educativo, para no folclorizar, ni menos desvalorizar, porque finalmente, vuelven a etiquetarlas como las terroristas, las enemigas, las revoltosas, que traban el progreso de un país.

Si bien este estudio se limita en describir los contenidos de los tres textos, el siguiente paso puede ser un análisis de los discursos que las investigadoras emiten en sus trabajos, para responder a la pregunta; ¿Qué motiva a las mujeres indígenas, participar en política?, aplicando la metodología del análisis del discurso (Van Dijk), y con esto aportar a las nuevas mallas curriculares de la Educación Intercultural, tanto en Chile como en Latinoamérica.

Referencias

- Aguaded, E. (28 de mayo de 2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. [Tesis de Doctorado. Granada: Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/582>
- Amador, M., Chilo, E., Granados, D., & Velasco, R. (2020). Voltar el silencio y soplar el olvido: reflexión sobre la participación política de las mujeres nasa en el norte del cauca, Colombia. Una experiencia de investigación en colaboración. En A. Ulloa (Ed.), *Mujeres indígenas haciendo, investigando y reescribiendo lo político en América Latina* (1 ed., págs. 345-398). Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224tp39>
- Arellano, C. (2020). Poéticas del abandono y despatriarcalización en las otras de la nación en Chile. En A. Ulloa (Ed.), *Mujeres indígenas haciendo, investigando y reescribiendo lo político en América Latina* (1 ed., págs. 291-318). Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224tp39>
- Arredondo, P., y Paidacán, M. (2023). La educación interculturalidad en Chile. *Revista de estudios y experiencia en educación*, 22(49), 212-230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- Bidaseca, K. (2022). *Descolonizar el tercer espacio entre oriente y occidente. Estéticas feministas situadas en el sur* (1 ed.). Clacso. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/01/Descolonizar-el-tercer-espacio.pdf>
- Calfio, M. (2009). Mujeres mapuche, voces y acciones en momentos de la historia. En A. P. Bueno, *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (1 ed., págs. 91-110). Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41461.pdf>
- Cumes, A. (2009). Multiculturalismo, género y feminismos: Mujeres diversas luchas complejas. En A. P. Bueno, *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (1 ed., págs. 29-52). Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41465.pdf>
- Cuminao, C. (2009). Mujeres mapuche: voces y escritura de un posible feminismo indígena. En A. Pequeño, *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (págs. 111-124). Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41465.pdf>

- Del Valle, C. D. (2009). Genealogía crítica de los estudios interculturales y la “comunicación intercultural” en América. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, 6, 193-214. <https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/193>
- Duarte, J. M. (2009). Violencia intrafamiliar en el pueblo Nasa (Paeces), Colombia: un caso de pluralismo jurídico. En A. Pequeño, *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (1 ed., págs. 229-243). Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41465.pdf>
- Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica un breve estado de la cuestión. *Revista Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, 9(2), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/745/74522594002.pdf>
- Flores, A. (2009). Mujeres Aymaras: políticas en torno al feminismo. En A. Pequeño, *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (1 ed., págs. 73-90). Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41465.pdf>
- Gómez, M. D., & Trentini, F. (2020). Mujeres mapuches en Argentina: acciones colectivas, formas de resistencia y esencialismo estratégico. En A. Ulloa (Ed.), *Mujeres indígenas, haciendo investigando y reescribiendo lo político en América Latina* (1 ed., págs. 105-156). Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224tp39>
- Grimson, A. (2001). Interculturalidad y comunicación. Grupo Editorial Norma.
- Guzmán, F. (2009). La violencia contra las mujeres indígenas en México: un primer acercamiento. En A. Pequeño, *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (1 ed., págs. 185-204). Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41465.pdf>
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (1 ed.). Valencia: EDICIONES CÁTEDRA Universidad de Valencia Instituto de la mujer. <https://drive.google.com/file/d/0B0eSNzKvGUMNWINhc0xCRIZYYWM/view?resourcekey=0-qxLoi-7jseejAcSC0ieeWYw>
- Herrera, M. C., & Duarte, C. D. (2020). Reflexión sobre la participación de las mujeres indígenas en política en Colombia. En A. Ulloa (Ed.), *Mujeres indígenas haciendo, investigando y reescribiendo lo político en América Latina* (1 ed., págs. 265-290). Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224tp39>
- Idárraga, M. R. (2020). Íntimo y público: mujeres indígenas como sujetos y como asuntos políticos, Vaupés, Colombia. En A. Ulloa (Ed.), *Mujeres indígenas haciendo, investigando y reescribiendo lo político en América Latina* (1 ed., págs. 63-104). Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224tp39>
- Kitchenham, B. (26 de mayo de 2004). Procedures for performing systematic reviews. Joint technical report; Keele University. <https://rb.gy/vgsvi>
- Lavinas, M. (2009). La violencia como factor de exclusión política: mujeres indígenas en Chimborazo. En A. Pequeño, *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (1 ed., págs. 125-146). Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41465.pdf>
- Malik, B., & Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Dialogo andino, Revista de Historia Geografía y cultural Andina*, 14, 15-25. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812015000200003
- Méndez, G. (2009). Miradas de género de las mujeres indígenas de Ecuador, Colombia y México. En A. Pequeño, *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (1 ed., págs. 53-72). Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41465.pdf>
- Méndez, G. (2020). Producción de pensamiento de las mujeres indígenas en espacios colectivos, políticos y creativos en México y Guatemala. En A. Ulloa (Ed.), *Mujeres indígenas haciendo, investigando y reescribiendo lo político en América Latina* (1 ed., págs. 319-344). Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224tp39>
- Menéndez, D., Zanarotti, C., Almazan, A., & Borges, T. (2023). Democracia y Educación en el contexto: Una revisión de la literatura académica entre 2010 y 2019. *Foro de Educación*, 21(2), 137-164. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/946>
- Morales, C. (2015). Nociones y principios de la educación intercultural presentes en las prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la región metropolitana. *Dialogo Andino*, 47, 93-116. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200007>
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos interculturales*, 4(7), 49-60. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200704.pdf>
- Pequeño, A. (2009). *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes*. (1 ed.). Ecuador: Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41461.pdf>
- Pequeño, A. (2009). Vivir violencia, cruzar los límites. Prácticas y discursos entorno a la violencia contra mujeres en comunidades indígenas de Ecuador. En A. Pequeño, *Participación y políticas de mujeres en contextos latinoamericanos recientes* (1 ed., págs. 147-168). Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41465.pdf>
- Pérez, M. S. (2009). Violencia contra mujeres en comunidades indígenas en Chile un acercamiento inicial. En A. Pequeño, *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (1 ed., págs. 205-228). Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41465.pdf>
- Rodrigo, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Anthropos. <https://books.google.cl/books?id=uuMIYZ-ubiEC&printsec=frontco>

[ver&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](#)

- Rousseau, S., & Morales, A. (2018). Movimiento de mujeres indígenas en Latinoamérica género y etnicidad en el Perú , México y Bolivia (1 ed.). Fondo Editorial de la PUCP, 2018. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170313>
- Sabino, L. R. (2020). Pijekak'joo resistir desde lo "re-indio". Participación política de hombres y mujeres en México. En A. Ulloa (Ed.), *Mujeres indígenas haciendo, investigando y reescribiendo lo político en América Latina* (1 ed., págs. 225-264). Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224tp39>
- Sandoval, D. (2020). Mujeres indígenas: subjetividades políticas dentro y fuera del ejército Zapatista de Liberación Nacional. En A. Ulloa (Ed.), *Mujeres indígenas haciendo, investigando y reescribiendo lo político en América Latina* (1 ed., págs. 195-224). Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224tp39>
- Schmelkes del Valle, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valora. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/233>
- Segura, M. (2009). Camino al buen trato: las comunidades Kishwas de sucumbíos frente a la violencia contra la mujer. En A. Pequeño, *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (1 ed., págs. 169-184). Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41465.pdf>
- Ulloa, A. (2020). Mujeres indígenas en su relación con la categoría de género y los feminismos. En A. Ulloa (Ed.), *Mujeres indígenas haciendo, reescribiendo lo político en América Latina* (1 ed., págs. 29-62). Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224tp39>
- Ulloa, A. (2020). *Mujeres indígenas, haciendo investigando y reescribiendo lo político en América Latina* (1 ed.). Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224tp39>
- UNESCO. (2006). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Impreso en la UNESCO en París(ED-2006/WS/59) – CLD 427-7.
- Valdéz, M. C. (2020). Cuerpoterritorio: territorios del conocimiento. Memoria y movilidad en el agenciamiento de pu zomo mapeuce, en el sur del actual territorio argentino. En A. Ulloa (Ed.), *Mujeres indígenas, haciendo, investigando y reescribiendo lo político en América Latina* (1 ed., págs. 157-194). Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224tp39>
- Villalta, M. A. (2016). Educación Intercultural en Latinoamérica: Análisis de las Investigaciones de campo en a región. *Psicoperspectivas*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605>
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile y observaciones críticas. *Perfiles educativos*, 34(138), 126-147. <https://cutt.ly/Uv28QGE>



**Universidad
Andina
del Cusco**