



ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO

Vol. XV, Junio 2026. N.º 44 • ISSN: 2007 - 6703



Revista Digital de la Universidad Autónoma de Chiapas
Indizada en los catálogos de **Latindex, BIBLAT, CLASE, SIC, Actualidad Iberoamericana, REDIB, DOAJ, MIAR, Biblioteca COLMEX, Scilit y AmeliCA.**

ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO

Junio 2026, Vol. XV, N.º 44.

Registrada en **Latindex**, **BIBLAT**, **CLASE**, **Actualidad Iberoamericana**,
Sistema de Información Cultural de la Secretaría de Cultura, **REDIB**,
DOAJ, **MIAR**, **Biblioteca COLMEX** y **SCILIT**.

Es una revista digital de divulgación científica y cultural de carácter multidisciplinario de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), cuenta con una periodicidad cuatrimestral y registro:

Reserva: 04-2022-070614023200-102

ISSN: 2007-6703

Secretaría de Identidad y Responsabilidad Social Universitaria

Directora General-Mónica Guillén Sánchez

Editora Responsable-Silvia E. Álvarez Arana

Diseño Editorial y Apoyo Técnico Editorial-Joshep Fabián Coronel Gómez

Desarrollador Web y Soporte Técnico Editorial-Héctor Daniel Niño Nieto

Traducción General-Alanis Berenice Ovalle Aguilar, Claudia Ruiz Ortiz

Boulevard Belisario Domínguez, Km. 1081, sin número, Terán,
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 29050.

www.espacioimasd.unach.mx

Contacto: espacioimasd@unach.mx

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.



Comité Editorial

Alexandra Mulino • Universidad Central de Venezuela
Alfredo Briones Aranda • Universidad Autónoma de Chiapas
Ana Alejandra Robles Ruiz • CESMECA- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Ana Almansa • Universidad de Málaga España
Carlos Alberto Noriega Guzmán • Universidad Autónoma de Baja California
Christian Maythe Santiago Bartolomé • Instituto de Elecciones y Participación Ciudadana/UNACH
Diana Leslie Mendoza Robles • Universidad Autónoma de Chiapas
Dorian Francisco Gómez Hernández • Universidad Autónoma de Chiapas
Eduardo Torres Alonso • Universidad Nacional Autónoma de México
Emilio Rodríguez Macayo • Universidad Autónoma de Chile. Sede Talca
Flora Eugenia Salas Madriz • Universidad de Costa Rica
Gabriel Castañeda Nolasco • Universidad Autónoma de Chiapas
Gerardo Núñez Medina • Colegio de la Frontera Norte
José Bastiani Gómez • Universidad Intercultural de Chiapas
José Martínez Torres • Universidad Autónoma de Chiapas
Karen Caballero Mora • Universidad Autónoma de Chiapas
Lorenzo Franco Escamirosa Montalvo • Universidad Autónoma de Chiapas
Lucía Tello Peón • Universidad Autónoma de Yucatán
María Eugenia Aguilar Álvarez • Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM)
Mayra Isabel de la Rosa Velázquez • Universidad Autónoma de Sinaloa
Miguel Abud Archila • Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez. México
Natacha Coca Bernal • Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Villa Clara, Cuba
Sandra Aurora González Sánchez • Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Sarely Martínez Mendoza • Universidad Autónoma de Chiapas
Sandra Isabel Ramírez González • Universidad Autónoma de Chiapas
Segundo Jordán Orantes Albores • Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Ottmar Raúl Reyes López • Academia de Química y Biología en la UPIITA del IPN
Víctor Darío Cuervo Pinto • Instituto Politécnico Nacional-UPIITA

Asesor:

Orlando López Báez • Universidad Autónoma de Chiapas

Coordinación y gestión operativa

Silvia E. Álvarez Arana • silvia.alvarez@unach.mx

Instructivo de publicación:

<https://www.espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/Instrucciones>

ÍNDICE

| | |
|-----------|---|
| Editorial | 5 |
|-----------|---|

Artículos

| | |
|--|-----|
| Construcción de una estrategia regional de política pública con enfoque interseccional e intercultural: estudio comparado de las Alertas de Violencia de Género en regiones indígenas mesoamericanas | 7 |
| Competencias Profesionales para la Investigación Educativa en México | 26 |
| Las Mil Caras de la Biblioteca Escolar: Un Diagnóstico Regional en Primarias Públicas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. | 54 |
| Territorios de espera migrante en ciudades emergentes: propuesta teórica y análisis desde el sur de México | 73 |
| Cartografías desde el Sur: lo telúrico como una construcción sociocultural regional | 100 |
| Experiencias Itinerantes De Divulgación Científica, Tecnológica y Humanística para la Inclusión Educativa en Nueve Regiones Socio Educativas en El Colegio De Bachilleres De Chiapas | 122 |
| Identidades Juveniles desde una Regionalización Educativa Intercultural: Trayectorias Estudiantiles de COBACH-UNICH | 134 |
| Entre Diversidades y el Doctorado en Estudios Regionales: trayectoria editorial, convergencia temática y aportaciones a la construcción del conocimiento desde Chiapas | 149 |
| Contexto actual de la formación de docentes en Educación Física en Chiapas; análisis y revisión educativa regional | 167 |
| Análisis del papel de las niñas en el trabajo infantil desde la perspectiva de género | 191 |

Documento académico

| | |
|---|-----|
| Doctorado en Estudios Regionales de la UNACH: su importancia a 18 años de distancia | 205 |
|---|-----|

EDITORIAL

Estimada comunidad, presentamos el número correspondiente al periodo de junio a septiembre de 2026 del volumen 15 de la *Revista de Divulgación Científica Espacio I+D Innovación más Desarrollo*. Este número es significativo, ya que conmemora un aniversario más del Doctorado en Estudios Regionales de nuestra institución.

En este número ponemos a su disposición materiales que nos acercan a la situación actual de Chiapas, desde lo educativo, hasta el tema migratorio. En este sentido, encontramos artículos como: *Construcción de una estrategia regional de política pública con enfoque interseccional e intercultural: estudio comparado de las Alertas de Violencia de Género en regiones indígenas mesoamericana; Competencias profesionales para la Investigación Educativa en México; Las mil caras de la biblioteca escolar: un diagnóstico regional en primarias públicas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; Territorios de espera migrante en ciudades emergentes: propuesta teórica y análisis desde el sur de México; Cartografías desde el Sur: lo telúrico como una construcción sociocultural regional; Experiencias Itinerantes de divulgación científica, tecnológica y humanística para la inclusión educativa en nueve regiones socio educativas en el Colegio de Bachilleres de Chiapas; Identidades juveniles desde una regionalización educativa intercultural: trayectorias estudiantiles de COBACH-UNICH; Entre Diversidades y el Doctorado en Estudios Regionales: trayectoria editorial, convergencia temática y aportaciones a la construcción del conocimiento desde Chiapas; Contexto actual de la formación de docentes en educación física en Chiapas; análisis y revisión educativa regional, y, finalmente, Análisis del papel de las niñas en el trabajo infantil desde la perspectiva de género.*

Desde esta instancia dedicada a la difusión del conocimiento y la cultura de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas, contribuimos con la comunicación del saber y la ciencia regional. Felicitamos al núcleo académico que ha colaborado con nosotros en la coordinación de esta publicación y como siempre, les invitamos a participar en la convocatoria permanente, así como en los diversos espacios de esta revista.

En la Secretaría de Identidad y Responsabilidad Social Universitaria, a través de la Dirección Editorial, confiamos en que este número abonará al mejor conocimiento de las diversas situaciones de nuestra entidad.

«Por la conciencia de la necesidad de servir»

Silvia Álvarez-Arana
Editora

Revista Espacio I+D, Innovación más Desarrollo



Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas



ARTÍCULOS

Construcción de una estrategia regional de política pública con enfoque interseccional e intercultural: estudio comparado de las Alertas de Violencia de Género en regiones indígenas mesoamericanas

Building a Regional Policy Strategy with an Intersectional and Intercultural Approach: Comparative Study of Gender Violence Alerts in Indigenous Mesoamerican Regions

—
Alma Alejandra Soberano Serrano¹
alma.soberano@uabc.edu.mx
ORCID: 0000-0003-0823-463X

¹ FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA. ENSENADA, BAJA CALIFORNIA. MÉXICO



Para citar este artículo:

Soberano Serrano, A. A. Construcción de una estrategia regional de política pública con enfoque interseccional e intercultural: estudio comparado de las Alertas de Violencia de Género en regiones indígenas mesoamericanas. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 15(44). <https://doi.org/10.31644/IMASD.44.2026.a01>

RESUMEN

Este artículo analiza comparativamente las recomendaciones emitidas por los Grupos Interinstitucionales y Multidisciplinarios (GIM) en el marco de las Alertas de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM) en cinco estados del sur de México: Oaxaca, Chiapas, Campeche, Quintana Roo y Puebla. Todos ellos comparten una significativa presencia de mujeres indígenas, lo que exige incorporar enfoques interseccionales e interculturales en el diseño de políticas públicas. A través de una revisión crítica de los informes AVGM, se evalúa el grado en el que estas recomendaciones integran las condiciones diferenciadas que viven las mujeres indígenas por razones de género, etnicidad, clase social y contexto geográfico. Se observa que, si bien existen avances discursivos y propuestas aisladas sensibles a la diversidad cultural, persiste una débil articulación metodológica interseccional. El análisis concluye con una propuesta de estrategias regionales comunes para mejorar la implementación de políticas públicas con enfoque interseccional e intercultural, destacando la necesidad de una mayor participación de las mujeres indígenas en los procesos de formulación, ejecución y evaluación de dichas políticas. Este trabajo contribuye a la construcción de una agenda mesoamericana que responda a las violencias múltiples que enfrentan las mujeres indígenas, articulando soluciones desde una perspectiva situada y contextual.

Palabras clave:

interseccionalidad; interculturalidad; alertas de violencia de género; políticas públicas; Mesoamérica.

— *Abstract* —

This article presents a comparative analysis of the recommendations issued by the Interinstitutional and Multidisciplinary Groups (GIM) under the framework of the Gender Violence Alerts against Women (AVGM) in five southern Mexican states: Oaxaca, Chiapas, Campeche, Quintana Roo, and Puebla. All of these states share a significant presence of Indigenous women, which calls for the incorporation of intersectional and intercultural approaches in public policy design. Through a critical review of the AVGM reports, this study evaluates the extent to which these recommendations reflect the differentiated conditions experienced by Indigenous women due to gender, ethnicity, social class, and geographical context. While some discursive progress and culturally sensitive isolated proposals are identified, the findings reveal a weak methodological articulation of intersectionality. The analysis concludes with a proposal for common regional strategies to enhance the implementation of public policies with an intersectional and intercultural perspective, emphasizing the need for greater participation of Indigenous women in the formulation, implementation, and evaluation of such policies. This work contributes to the construction of a Mesoamerican agenda that addresses the multiple forms of violence faced by Indigenous women by articulating solutions from a situated and contextual perspective.

Keywords:

Intersectionality, interculturality, gender violence alerts, public policy, Mesoamerica.

En la región mesoamericana, la violencia de género contra las mujeres indígenas constituye una de las expresiones más complejas de desigualdad estructural. Las múltiples formas de discriminación que atraviesan sus vidas —por razones de género, etnicidad, clase social, lengua, territorio o acceso a la justicia— se entrelazan de forma acumulativa y no son suficientemente visibilizadas ni abordadas en los marcos institucionales de atención y prevención. Esta violencia, además, se agrava en contextos donde persisten dinámicas coloniales, patriarcales y racistas, que relegan a las mujeres indígenas a condiciones de marginalidad extrema.

Ante este panorama, México ha instrumentado mecanismos institucionales como la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM), con el objetivo de atender contextos de violencia feminicida y formular estrategias urgentes de acción. Sin embargo, la pertinencia de dichas recomendaciones en contextos indígenas ha sido escasamente analizada desde enfoques interseccionales e interculturales que permitan comprender cómo operan simultáneamente distintas formas de exclusión. Este vacío resulta especialmente preocupante en estados del sur de México —como Chiapas, Oaxaca, Campeche, Quintana Roo y Puebla— donde la población indígena femenina representa un segmento significativo y particularmente vulnerable.

Este artículo tiene como propósito realizar un análisis comparado de los informes AVGM emitidos en dichos estados, identificando los elementos comunes y divergentes en sus recomendaciones, así como los vacíos metodológicos respecto al reconocimiento de la diversidad cultural y las violencias múltiples. El objetivo es doble: por un lado, evaluar en qué medida las políticas formuladas incorporan una mirada interseccional con enfoque intercultural; y por otro, proponer estrategias regionales que fortalezcan una respuesta más justa, contextualizada y participativa en favor de las mujeres indígenas mesoamericanas.

Se parte de la necesidad de trascender las respuestas fragmentadas, proponiendo una agenda de acción articulada a nivel regional que integre conocimientos locales, garantice el acceso efectivo a derechos y coloque en el centro las voces de las propias mujeres indígenas. Solo a partir de un enfoque crítico y situado será posible transformar las estructuras que sostienen la violencia y construir políticas públicas con verdadero impacto en los territorios que históricamente han sido olvidados.

1. LAS ALERTAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO COMO MECANISMO INSTITUCIONAL

La AVGM es un mecanismo de emergencia previsto en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV). Su finalidad es enfrentar y erradicar la violencia feminicida en territorios específicos del país mediante la emisión de recomendaciones vinculantes por parte de un GIM que analiza el contexto local y propone acciones prioritarias. Este mecanismo, creado en 2007

y operativo desde 2015, surge como una respuesta institucional ante la alarmante prevalencia de violencia extrema contra las mujeres en distintas entidades del país.

El proceso de activación de una AVGM incluye la solicitud por parte de organizaciones civiles o instituciones, la instalación del GIM, la elaboración de un diagnóstico cuantitativo-cualitativo y la emisión de un informe con recomendaciones dirigidas a las autoridades locales. Estas recomendaciones deben tener carácter urgente y estar orientadas a eliminar los factores que generan y reproducen la violencia feminicida, bajo principios de protección integral y respeto a los derechos humanos (Grupo Interinstitucional y Multidisciplinario, 2018).

Sin embargo, diversos estudios han señalado que la efectividad de las alertas ha sido desigual, especialmente en contextos indígenas o rurales, donde las condiciones estructurales de discriminación histórica no han sido debidamente consideradas. Esta limitación ha generado críticas respecto a la homogeneidad de las recomendaciones, el carácter centralizado del diseño y la falta de participación de las mujeres indígenas en la formulación de políticas (Ríos Cázares, 2021).

2. INTERSECCIONALIDAD E INTERCULTURALIDAD COMO MARCOS ANALÍTICOS CRÍTICOS

La interseccionalidad se ha consolidado como una herramienta fundamental para comprender cómo distintas formas de opresión —género, etnicidad, clase social, discapacidad, orientación sexual, entre otras— interactúan de manera simultánea y acumulativa en la vida de las personas. Propuesta inicialmente por Kimberlé Crenshaw, esta noción ha sido retomada y ampliada por múltiples autoras para analizar cómo las estructuras de poder producen desigualdades complejas, especialmente en contextos marcados por herencias coloniales y racismo estructural (Crenshaw, 1991; Viveros Vigoya, 2016; Roth, 2022).

Desde una perspectiva situada, la interseccionalidad no solo implica la identificación de múltiples discriminaciones, sino la necesidad de analizarlas en relación con contextos históricos, políticos y sociales concretos (Viveros Vigoya, 2016). Así, el enfoque interseccional permite evidenciar cómo el género no opera de forma aislada, sino en constante interacción con otras condiciones estructurales que configuran experiencias diferenciadas de violencia.

En paralelo, el enfoque intercultural critica la visión homogénea de los derechos y políticas públicas, y propone incorporar el reconocimiento de las cosmovisiones, sistemas normativos propios y prácticas comunitarias de los pueblos indígenas. La articulación entre interculturalidad e interseccionalidad es especialmente relevante en la región mesoamericana, donde las mujeres indígenas no solo enfrentan violencia de género, sino también exclusión sistemática derivada de la racialización, la desigualdad territorial y la desprotección institucional (Sánchez-Melero & Gil-Jaurena, 2015; Guiñazú & Trentini, 2019).

Cabe precisar que en este artículo se distinguen analíticamente los enfoques de interseccionalidad e interculturalidad, aunque se articulan de manera complementaria. La interseccionalidad se utiliza como una herramienta analítica para identificar cómo la interacción entre género, etnicidad, territorio y otras categorías produce formas específicas y no aditivas de desigualdad (Crenshaw, 1989; Collins y Bilge, 2016; Hankivsky, 2014). Por su parte, la interculturalidad se asume como un enfoque normativo y político orientado al reconocimiento de la diversidad cultural, al diálogo de saberes y a la transformación de relaciones históricamente asimétricas entre grupos culturales (Walsh, 2009; Tubino, 2005; De Sousa Santos, 2010). En términos de políticas públicas, la interseccionalidad se operacionaliza mediante indicadores desagregados y análisis de impactos diferenciados, mientras que la interculturalidad se concreta a través de mecanismos de participación culturalmente pertinente, adecuaciones institucionales y reconocimiento de saberes locales en el diseño e implementación de las políticas.

Por ende, la combinación de ambos enfoques resulta indispensable para analizar la pertinencia de los informes AVGM en contextos indígenas, ya que permite valorar si las políticas públicas diseñadas responden o no a la complejidad de las violencias estructurales que atraviesan a las mujeres indígenas.

3. PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS AVGM: AVANCES Y LÍMITES

Las recomendaciones emitidas por los GIM en el marco de las AVGM retoman el enfoque de género como herramienta principal para el análisis de la violencia contra las mujeres. En la mayoría de los casos, los informes reconocen que las desigualdades estructurales y los estereotipos de género alimentan dinámicas de violencia feminicida. De ahí que se insista en la necesidad de capacitar a servidores públicos, armonizar leyes estatales, sensibilizar a comunidades y garantizar el acceso a servicios de justicia y salud sin discriminación (Grupo Interinstitucional y Multidisciplinario de Chiapas, 2016; Quintana Roo, 2016; Puebla, 2017).

Sin embargo, el uso del enfoque de género dentro de las alertas suele estar limitado a una visión binaria y universalista, que no siempre reconoce la diversidad de experiencias vividas por las mujeres en condiciones de desigualdad estructural. En muchos informes, el género aparece desvinculado de otras categorías sociales, lo que reduce la capacidad de las políticas para atender las violencias específicas que enfrentan las mujeres indígenas.

Este límite metodológico impide una comprensión profunda de cómo operan las múltiples formas de exclusión. Tal como advierte Ríos Cázares (2021), la ausencia de datos desagregados por etnicidad y lengua, así como la falta de estrategias de consulta con comunidades indígenas, refleja una aplicación insuficiente del principio de equidad desde una perspectiva interseccional.

4. METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque cualitativo de análisis documental con perspectiva interseccional e intercultural. La investigación se centra en el análisis comparado de cinco informes emitidos por los GIM en el marco de las AVGM, correspondientes a los estados de Chiapas, Oaxaca, Campeche, Quintana Roo y Puebla. Estos estados fueron seleccionados por contar con una alta proporción de población indígena femenina y por compartir dinámicas de desigualdad estructural en la región me-soamericana (INEGI, 2021).

La selección de los cinco estados analizados no responde a un criterio de representatividad estadística, sino a una lógica de selección teórica e intencional orientada a maximizar la pertinencia analítica del estudio. Se eligieron entidades federativas que cumplen simultáneamente con cuatro criterios: (1) contar con una proporción significativa de población indígena, de modo que la dimensión étnica sea sustantiva para el análisis de la violencia de género; (2) tener una Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres decretada y un informe oficial público disponible; (3) representar distintos contextos territoriales y trayectorias institucionales, a fin de incorporar variación regional y política; y (4) permitir un análisis cualitativo profundo y comparativo manejable dentro de los límites del estudio.

Limitar el análisis a cinco casos respondió a una decisión metodológica orientada a privilegiar la profundidad analítica sobre la amplitud descriptiva. Dado que el objetivo del estudio es examinar críticamente los marcos de interpretación, las categorías de política pública y los dispositivos institucionales desde una perspectiva interseccional e intercultural, ampliar el número de casos habría reducido la posibilidad de realizar una lectura densa, contextualizada y comparativa de cada informe. En este sentido, los cinco estados funcionan como casos estratégicos que permiten identificar patrones estructurales y variaciones relevantes sin pretender agotar el universo de entidades con presencia indígena.

La metodología se fundamenta en la revisión crítica de los contenidos y recomendaciones de cada informe, con el objetivo de identificar en qué medida se integran enfoques interseccionales —que consideran la interacción entre género, etnicidad, clase, lengua y territorio— (Viveros Vigoya, 2016) y enfoques interculturales —que reconocen la diversidad normativa y cosmovisiones de los pueblos indígenas— (Sánchez-Melero & Gil-Jaurena, 2015).

Para ello, se construyó una matriz de análisis que permitió categorizar las principales líneas de acción recomendadas, evaluar la presencia o ausencia de consideraciones diferenciadas hacia las mujeres indígenas, y detectar los elementos comunes o divergentes entre los documentos revisados. Este ejercicio se guió por el principio metodológico de experiencia situada y relacional (Roth, 2022), con el fin de interpretar las políticas desde contextos específicos de exclusión.

El estudio adoptó un enfoque de análisis comparado cualitativo de tipo documental, orientado a identificar similitudes, diferencias, patrones y ausencias en la

forma en que distintos Estados construyen el problema de la violencia de género y diseñan sus respuestas institucionales en contextos con presencia significativa de población indígena. La comparación no se realiza entre “casos” entendidos como unidades cerradas, sino entre configuraciones discursivas, normativas y programáticas presentes en los informes oficiales de creación de las Alertas de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM), leídos como textos de política pública que expresan determinados marcos de interpretación, prioridades institucionales y concepciones sobre sujetos, derechos y territorios.

A partir de una lectura sistemática de los cinco informes seleccionados, se construyó una matriz de análisis comparativo basada en seis dimensiones analíticas: (1) el diagnóstico del problema de la violencia de género y sus causas; (2) el reconocimiento —o ausencia— de la diversidad cultural, étnica y lingüística; (3) la forma en que se representa a las mujeres indígenas (como actrices, destinatarias o sujetos ausentes); (4) el tipo de medidas propuestas y su grado de adecuación a contextos territoriales específicos; (5) el modelo institucional implícito (centralizado, tecnocrático, territorializado o comunitario); y (6) la manera en que los derechos de las mujeres se traducen en ámbitos concretos de vida social, política, territorial, económica y laboral. Estas dimensiones permitieron comparar no solo contenidos explícitos, sino también silencios, omisiones y formas de invisibilización relevantes desde una perspectiva interseccional e intercultural.

El análisis se realizó desde un enfoque interseccional e intercultural, lo que implicó examinar cómo las categorías de género, etnicidad, territorio, lengua y desigualdad socioeconómica se articulan —o se disocian— en los documentos, y cómo dichas articulaciones producen efectos diferenciados en la construcción de las políticas públicas. De este modo, la comparación no buscó establecer jerarquías entre los estados, sino comprender las distintas racionalidades institucionales que orientan las respuestas frente a la violencia de género en contextos indígenas y los límites estructurales que comparten. En este sentido, los resultados no deben leerse como exhaustivos, sino como analíticamente transferibles a otros contextos con características estructurales semejantes. Asimismo, se recurrió a fuentes estadísticas nacionales —como la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH 2021)— para contextualizar los tipos de violencia que enfrentan las mujeres indígenas y contrastar dicha información con los vacíos u omisiones observados en las recomendaciones institucionales.

El carácter comparativo del estudio permite visibilizar patrones comunes de omisión, fragmentación o insuficiencia en las recomendaciones, al tiempo que identifica experiencias incipientes de buenas prácticas que podrían articularse como estrategias regionales. El análisis se llevó a cabo bajo una lógica crítica y propositiva, con el fin de contribuir al diseño de políticas públicas más pertinentes, eficaces y culturalmente situadas (Guiñazú & Trentini, 2019).

5. RESULTADOS POR ENTIDAD: ANÁLISIS COMPARADO DE LAS RECOMENDACIONES AVGM EN LA REGIÓN MESOAMERICANA

La región mesoamericana, en términos históricos y antropológicos, comprende el territorio ocupado por diversas civilizaciones indígenas antes de la colonización europea, y actualmente se extiende por el sur de México y parte de Centroamérica. En el caso mexicano, estados como Chiapas, Oaxaca, Campeche, Quintana Roo y Puebla representan núcleos geográficos, culturales y demográficos de esta región. Estas entidades comparten una alta densidad de población indígena, una rica diversidad lingüística y cultural, así como contextos históricos marcados por desigualdad estructural y exclusión institucional. Esta condición histórica, lejos de haberse superado, persiste en la actualidad como un factor que agrava la situación de violencia de género hacia las mujeres indígenas, quienes enfrentan múltiples obstáculos para el acceso efectivo a derechos y servicios públicos.

La selección de estos cinco estados obedece a tres criterios principales: 1) su ubicación dentro del territorio tradicional mesoamericano; 2) su alta proporción de población indígena femenina —en Chiapas, por ejemplo, más del 27% de las mujeres se autoidentifican como indígenas (INEGI, 2020)—; y 3) la existencia de informes de AVGM que permiten realizar un análisis comparado de sus recomendaciones institucionales. Según datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH 2021), las mujeres indígenas presentan porcentajes significativos de violencia psicológica (40.6%), física (28.7%) y económica (18.7%), cifras que, aun cuando puedan estar subestimadas por barreras de denuncia, evidencian una problemática sistémica. La revisión de los informes AVGM en estos estados permite comprender en qué medida las respuestas institucionales han logrado o no integrar una mirada interseccional e intercultural que responda a las condiciones particulares de las mujeres indígenas mesoamericanas.

5.1 Caso Chiapas

El informe del GIM del estado de Chiapas, emitido en octubre de 2016, constituye uno de los documentos más avanzados en términos de sensibilidad hacia contextos de vulnerabilidad múltiple. Aunque el concepto de "interseccionalidad" no se menciona de forma explícita, el análisis reconoce la necesidad de atender simultáneamente diversas condiciones de exclusión que atraviesan a las mujeres indígenas, como el embarazo, la discapacidad, la migración y la pertenencia étnica. Esta aproximación permite vislumbrar un entendimiento inicial de la intersección entre categorías estructurales, aunque sin una metodología desarrollada para articularlas de forma integral.

Entre las acciones destacadas se encuentra la capacitación del personal del sistema judicial —jueces, fiscales y operadores— para aplicar instrumentos como el *Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género* y el *Protocolo de actuación*

en casos que involucren derechos de personas, pueblos y comunidades indígenas. Esto sugiere una voluntad institucional de formar operadores con herramientas adecuadas para reducir la discriminación sistémica en el acceso a la justicia (Grupo Interinstitucional y Multidisciplinario de Chiapas, 2016).

Además, se promueve el diseño de políticas específicas para prevenir la violencia en comunidades indígenas, considerando elementos de cosmovisión, normas comunitarias y estructuras de autoridad local. Esta inclusión reconoce la importancia de adaptar los enfoques estatales a las particularidades culturales, evitando imponer modelos homogéneos que resulten ajenos a las dinámicas comunitarias.

Un aspecto relevante del informe es la propuesta de fortalecer liderazgos comunitarios femeninos a través de la formación de promotoras de derechos humanos, quienes tendrían un papel activo en la prevención de la violencia y en la difusión de información dentro de sus comunidades. También se plantea el desarrollo de campañas de sensibilización culturalmente pertinentes, que consideren el idioma, símbolos y referentes propios de los pueblos originarios.

Aunque el informe avanza en identificar factores de vulnerabilidad y propone intervenciones diferenciadas, persiste la ausencia de una estructura metodológica interseccional que permita articular de forma clara cómo se entrecruzan las distintas opresiones y cómo deben diseñarse las respuestas públicas a partir de esa complejidad. No obstante, el caso Chiapas puede considerarse un referente de prácticas incipientes que podrían fortalecerse y replicarse a nivel regional si se les dota de una sistematización analítica más robusta.

5.2 Caso Quintana Roo

El informe del GIM de Quintana Roo, publicado en 2016, aborda la situación de violencia de género en cinco municipios de la entidad: Benito Juárez, Cozumel, Isla Mujeres, Lázaro Cárdenas y Solidaridad. Aunque no articula explícitamente una metodología interseccional, el documento reconoce la existencia de condiciones de vulnerabilidad múltiple que afectan de manera diferenciada a ciertos grupos de mujeres, como las indígenas, migrantes y aquellas que viven en situación de pobreza extrema.

Una de las principales fortalezas del informe radica en el reconocimiento de las desigualdades estructurales que generan contextos específicos de violencia en el norte del estado. En este sentido, se propone la elaboración de diagnósticos más finos que integren variables socioeconómicas, demográficas y culturales, con el fin de diseñar estrategias de prevención más eficaces. Esta recomendación apunta hacia la necesidad de territorializar las políticas públicas, adaptándolas a las características de cada comunidad.

El informe también plantea la inclusión de criterios de vulnerabilidad en la asignación presupuestal, con el propósito de garantizar que las intervenciones

lleguen efectivamente a las mujeres más expuestas a múltiples formas de violencia. Este enfoque, aunque aún limitado, representa una tentativa de transversalizar la perspectiva de desigualdad estructural en los procesos de planeación y financiamiento.

Por otro lado, se destaca la urgencia de formar al personal del sistema de justicia y de los servicios públicos en perspectiva de género y no discriminación, a fin de evitar prácticas revictimizantes y fomentar una atención más humana y eficiente. El informe sugiere el diseño de protocolos especializados en casos de hostigamiento, acoso sexual y violencia familiar, aunque sin detallar cómo estos deberían adaptarse a contextos interculturales.

En conjunto, las recomendaciones del GIM de Quintana Roo muestran una aproximación parcial a los principios de la interseccionalidad, en la medida en que se reconoce la coexistencia de diversas formas de exclusión. Sin embargo, el documento no desarrolla mecanismos específicos para abordar estas interacciones de manera estructural. Su aporte más relevante se encuentra en el reconocimiento presupuestal de la vulnerabilidad múltiple, lo que constituye un punto de partida para impulsar reformas más profundas hacia una política pública con enfoque interseccional e intercultural.

5.3 Caso Puebla

El informe del GIM del estado de Puebla, emitido en diciembre de 2017, expone un conjunto de recomendaciones orientadas a enfrentar la violencia feminicida en el estado. A diferencia de otros informes, el documento se apega al marco legal de derechos humanos, la perspectiva de género y la necesidad de armonización normativa, pero carece de una articulación clara que permita identificar un enfoque interseccional en sentido estricto.

El texto enfatiza la importancia de que las políticas públicas atiendan las desigualdades estructurales que perpetúan la violencia contra las mujeres, especialmente en contextos indígenas y rurales. Si bien se reconoce la existencia de diferencias culturales y se hace un llamado a respetar las cosmovisiones de los pueblos originarios, estas referencias se mantienen a nivel declarativo, sin traducirse en mecanismos concretos de atención diferenciada.

Asimismo, se subraya la obligación del Estado de capacitar a sus servidores públicos en perspectiva de género para garantizar el acceso igualitario a la justicia. No obstante, el informe no contempla contenidos específicos relacionados con los derechos de los pueblos indígenas ni con las barreras institucionales, lingüísticas o culturales que enfrentan las mujeres indígenas al buscar protección frente a la violencia.

En términos de diseño institucional, el documento propone alinear la legislación estatal con instrumentos internacionales como la Convención Belém do Pará y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Esta orientación es positiva, pero nuevamente se observa la ausencia de estrategias

que reconozcan las múltiples formas de discriminación que se entrelazan en las experiencias de las mujeres indígenas.

El caso de Puebla ilustra los límites de un enfoque que, aunque reconoce la diversidad cultural y la perspectiva de género, no incorpora de manera estructurada una mirada interseccional. Las propuestas contenidas en el informe se enfocan más en la universalización de derechos que en la atención de desigualdades acumulativas, por lo que su potencial transformador es limitado frente a la complejidad de las violencias vividas por las mujeres indígenas en el estado.

5.4 Caso Campeche

El informe del GIM del estado de Campeche, emitido en mayo de 2017, incorpora algunas referencias relevantes al enfoque de derechos humanos y a la necesidad de garantizar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres. Aunque no explicita una metodología interseccional, el documento reconoce la importancia de implementar acciones afirmativas y transversales para atender a sectores históricamente excluidos, incluyendo a mujeres indígenas, migrantes y en situación de pobreza.

Entre las propuestas, se destaca la recomendación de eliminar estereotipos de género en diversos ámbitos institucionales, como medida previa para modificar las estructuras que reproducen la violencia. Este planteamiento se articula con la exigencia de desarrollar políticas públicas alineadas con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los derechos humanos, lo cual dota de solidez legal y normativa a las recomendaciones.

Sin embargo, el informe mantiene una lógica generalista al momento de proponer medidas específicas para mujeres indígenas. Aunque reconoce su condición de vulnerabilidad, no se explicitan acciones concretas que consideren las particularidades culturales, lingüísticas o comunitarias que enfrentan. Tampoco se incorporan mecanismos diferenciados de participación ni se alude a la necesidad de consultar a las propias comunidades en el diseño de políticas.

A diferencia del caso de Chiapas, donde se vislumbra una voluntad de territorializar las estrategias de prevención, en Campeche persiste una visión más institucional y normativa, sin suficiente conexión con los contextos locales. La presencia de un lenguaje orientado a los derechos humanos es una fortaleza, pero su potencial transformador se ve limitado por la falta de estrategias que atiendan la intersección de múltiples desigualdades estructurales.

En síntesis, el informe de Campeche avanza en el plano discursivo hacia una política de igualdad más inclusiva, pero aún carece de herramientas metodológicas para operar con una mirada interseccional e intercultural que contemple las realidades específicas de las mujeres indígenas.

5.5 Caso Oaxaca

El informe del GIM del estado de Oaxaca, emitido en agosto de 2017, evidencia un mayor esfuerzo por reconocer las múltiples dimensiones de la desigualdad que enfrentan las mujeres indígenas. Aunque no incorpora una metodología interseccional declarada, el documento contiene referencias importantes a la discriminación estructural, el racismo y la exclusión histórica que atraviesan la vida de las mujeres en contextos indígenas.

Una de las principales fortalezas del informe es su reconocimiento explícito de que las mujeres indígenas viven una situación de vulnerabilidad ampliada debido a factores como el idioma, las costumbres locales, la pobreza y las barreras institucionales. A partir de ello, se plantean estrategias que buscan adaptar los servicios públicos a las realidades culturales y lingüísticas de las comunidades originarias. Destaca, por ejemplo, la propuesta de certificar intérpretes en lenguas indígenas y de regionalizar las acciones institucionales para que respondan a usos y costumbres locales.

Asimismo, el informe propone que los programas gubernamentales incorporen la cosmovisión indígena y promueve la participación comunitaria en el diseño de políticas públicas. Este enfoque representa un avance importante hacia una política intercultural que, si bien no se estructura bajo el marco teórico de la interseccionalidad, sí reconoce la necesidad de ajustar las respuestas estatales a los contextos de vida de las mujeres indígenas.

No obstante, al igual que en los demás casos, persiste la ausencia de una articulación metodológica que explique cómo interactúan las diferentes dimensiones de la desigualdad y cómo estas deben guiar el diseño de estrategias específicas. Las recomendaciones avanzan hacia una atención diferenciada, pero siguen estando fragmentadas y sin una lógica común que las integre en un sistema estructurado de prevención y atención a la violencia.

Oaxaca representa uno de los ejemplos más prometedores en términos de sensibilidad cultural, pero requiere consolidar su enfoque mediante mecanismos que garanticen la participación efectiva de las mujeres indígenas en la formulación de políticas, y que aseguren su acceso a la justicia desde una perspectiva interseccional e intercultural.

6. DESIGUALDADES PERSISTENTES Y OPORTUNIDADES DE CONVERGENCIA

El análisis comparado de los informes AVGM de Chiapas, Oaxaca, Campeche, Quintana Roo y Puebla pone de manifiesto una constante: si bien existe un reconocimiento parcial de las condiciones diferenciadas que enfrentan las mujeres indígenas, las recomendaciones institucionales carecen, en su mayoría, de una articulación metodológica interseccional que permita abordar de manera efectiva la complejidad de sus experiencias. La diversidad de contextos culturales, lingüísticos

y geográficos no se refleja en la profundidad de las propuestas, lo que limita la capacidad de las alertas para transformar las estructuras que reproducen la violencia.

Una primera observación transversal es la ausencia de un enfoque interseccional estructurado. En ninguno de los informes se utiliza este marco como categoría analítica formal, aunque algunos —como el de Chiapas y, en menor medida, Oaxaca— reconocen implícitamente la necesidad de atender condiciones múltiples de vulnerabilidad. Sin embargo, este reconocimiento se mantiene en el plano descriptivo y no se traduce en estrategias sistemáticas para abordar la interacción entre género, etnicidad, clase y territorio. Como advierte Viveros Vigoya (2016), sin una perspectiva situada y relacional, las políticas públicas tienden a replicar enfoques fragmentarios que no atienden las desigualdades acumulativas.

Un segundo patrón común es la escasa inclusión de las voces de las mujeres indígenas en el diseño de las recomendaciones. La mayoría de los diagnósticos se construyen a partir de fuentes oficiales, entrevistas a funcionariado y, en algunos casos, a organizaciones civiles, pero rara vez incorporan procesos participativos directos con las comunidades afectadas. Esta omisión refuerza una lógica centralista y tecnocrática que invisibiliza el conocimiento situado y reproduce dinámicas coloniales de toma de decisiones (Guiñazú & Trentini, 2019).

Otro punto crítico es la falta de adaptación territorial y cultural de las acciones propuestas. En los informes analizados se observa una tendencia a replicar modelos urbanos de prevención y atención de la violencia, sin considerar las particularidades de las comunidades indígenas. La centralización de servicios en cabeceras municipales, la escasa presencia de intérpretes en lenguas originarias y el desconocimiento de las estructuras de autoridad comunitaria son barreras persistentes que limitan el acceso efectivo a la justicia (Ríos Cázares, 2021). Aunque Oaxaca y Chiapas presentan algunas propuestas incipientes de regionalización y adecuación cultural, estas aún no se consolidan como políticas públicas integrales.

Desde la interculturalidad crítica (Gago, 2015), los hallazgos sobre participación limitada, centralización y baja adecuación cultural no se explican solo como “déficits de implementación”, sino como expresión de relaciones históricas de poder que tienden a traducir la diversidad cultural a un lenguaje técnico-administrativo, sin redistribuir autoridad ni reconocer plenamente los saberes y formas de deliberación comunitaria. En este marco, fortalecer una estrategia regional no supone únicamente “adaptar” programas, sino reconfigurar la gobernanza, es decir, 1) desplazar la toma de decisiones hacia mecanismos comunitarios y regionalizados; 2) asegurar mediación lingüística e institucional, no solo el uso de la traducción actual; y 3) establecer condiciones para la coproducción de diagnósticos, indicadores y rutas de acceso a justicia, salud y protección, con enfoque interseccional e intercultural.

Finalmente, la revisión comparada evidencia la necesidad de una estrategia regional mesoamericana que articule las buenas prácticas detectadas y subsane las omisiones recurrentes. Tal estrategia debería orientarse a construir una política de

prevención de la violencia basada en el reconocimiento de las múltiples formas de discriminación que afectan a las mujeres indígenas, articulando el enfoque de género con una perspectiva interseccional e intercultural robusta. Esto implica romper con la fragmentación actual y avanzar hacia una lógica de intervención que sea territorializada, participativa, situada y respetuosa de las diversidades culturales de la región.

7. PROPUESTAS PARA UNA ESTRATEGIA REGIONAL CON ENFOQUE INTERSECCIONAL E INTERCULTURAL

La revisión de los informes AVGM en estados clave de la región mesoamericana evidencia la urgencia de construir una respuesta articulada, situada y diferenciada frente a las múltiples formas de violencia que afectan a las mujeres indígenas. A partir del análisis realizado, se identifican cinco ejes estratégicos que pueden constituir la base de una agenda regional compartida, diseñada con enfoque interseccional e intercultural:

1. Diseño participativo de políticas con mujeres indígenas

La participación activa de las mujeres indígenas en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas es un componente esencial para asegurar su pertinencia y efectividad. Es necesario establecer mecanismos institucionalizados de consulta comunitaria en cada entidad federativa, con representación directa de lideresas, promotoras comunitarias y defensoras indígenas. Esto permitirá integrar el conocimiento situado y fortalecer el tejido organizativo local, reconociendo a las mujeres no como beneficiarias, sino como sujetas de derecho y actores estratégicos.

En este trabajo, la participación de las mujeres indígenas se entiende como un derecho habilitante y una condición de justicia pública: no se limita a la consulta, sino que implica capacidades reales para incidir en el ciclo de la política pública (definición del problema- construcción de categorías- priorización- presupuestación- implementación- seguimiento y evaluación). En clave intercultural e interseccional, ello exige que las categorías de intervención se construyan desde todos los ámbitos múltiples de vida donde se materializan los derechos de las mujeres (social, político, territorial, económico y laboral), evitando que el Estado imponga marcos universales que invisibilicen barreras lingüísticas, el racismo institucional aún imperante, la a veces evidente desigualdad territorial y la existencia de normas comunitarias atravesadas por relaciones de género.

2. Desarrollo de protocolos diferenciados por contexto cultural y lingüístico

Se requiere avanzar en la creación de protocolos específicos de atención en materia de justicia, salud y protección, elaborados en conjunto con las comunidades

indígenas. Estos deben considerar las lenguas originarias, la cosmovisión propia, los sistemas normativos internos y la ubicación geográfica. La certificación de intérpretes, la traducción de materiales de prevención y la regionalización de servicios deben formar parte de una política de acceso efectivo con enfoque de derechos.

3. Formación estructural en interseccionalidad e interculturalidad

Es indispensable incorporar contenidos estructurados sobre interseccionalidad e interculturalidad en la formación de funcionarios públicos, operadores de justicia, personal de salud y seguridad, así como en los planes de estudio de universidades públicas. Esta formación debe permitir la comprensión crítica de cómo operan las desigualdades múltiples y cómo deben transformarse las prácticas institucionales para no reproducir violencia estructural, ni revictimización.

4. Descentralización operativa de servicios y recursos

Una estrategia regional requiere impulsar modelos de descentralización real, con servicios móviles y unidades de atención integral que lleguen a comunidades alejadas. Esta descentralización debe ir acompañada de asignaciones presupuestales específicas para contextos con alta población indígena femenina, aplicando criterios de vulnerabilidad estructural e inequidad histórica en la distribución del gasto público.

5. Sistematización de buenas prácticas regionales

Las experiencias detectadas en entidades como Chiapas y Oaxaca —en cuanto a la integración de promotoras comunitarias, el reconocimiento de la cosmovisión indígena y la regionalización de acciones— pueden ser sistematizadas y replicadas entre estados con características culturales y sociodemográficas similares. Es necesario promover espacios interinstitucionales e intergubernamentales de diálogo, en los que se compartan metodologías, indicadores y marcos normativos adecuados a la realidad mesoamericana.

Estas propuestas apuntan a consolidar una estrategia regional que no solo responda a la emergencia feminicida, sino que contribuya a desmontar las estructuras de exclusión que históricamente han silenciado a las mujeres indígenas. Desde una lógica de justicia social, estas acciones deben orientarse a construir políticas públicas transformadoras, que coloquen en el centro a las comunidades, reconozcan la pluralidad de identidades y reparen las deudas históricas del Estado con los pueblos originarios.

CONCLUSIONES

El análisis de los informes AVGM en los estados de Chiapas, Oaxaca, Campeche, Quintana Roo y Puebla permite identificar un patrón común de insuficiencia estructural en las respuestas institucionales frente a la violencia que viven las mujeres indígenas en la región mesoamericana. Aunque en algunos casos se reconoce la existencia de condiciones de vulnerabilidad múltiple, la mayoría de las recomendaciones carecen de una mirada interseccional sistematizada y de una articulación con las realidades culturales y territoriales de los pueblos originarios.

La violencia contra las mujeres indígenas no puede ser comprendida ni atendida únicamente desde una perspectiva de género universalista. Las condiciones históricas de exclusión, el racismo institucional, las barreras lingüísticas y la invisibilización política operan como factores que agravan la violencia y dificultan el acceso a la justicia, la salud y la protección integral. Las respuestas estatales que no consideran estas dimensiones están condenadas a reproducir la exclusión que pretenden combatir.

Es imprescindible transitar hacia una política pública que articule los enfoques de género, interseccionalidad e interculturalidad desde una lógica de justicia situada. Esto implica no solo reconocer la pluralidad de las identidades y experiencias de las mujeres indígenas, sino también transformar las estructuras de poder que las subordinan, incluyendo el propio diseño tecnocrático y centralizado de los mecanismos institucionales como las AVGM.

El futuro de las políticas para erradicar la violencia de género en la región mesoamericana requiere construir una agenda regional basada en el diálogo horizontal, el respeto a la autonomía comunitaria y la participación activa de las mujeres indígenas como sujetas políticas. Solo mediante esta ruta será posible avanzar hacia una justicia verdaderamente transformadora, que repare las deudas históricas, reconozca la diversidad y garantice a todas las mujeres una vida libre de violencia, sin excepciones culturales, territoriales ni étnicas.

REFERENCIAS

- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad* (R. Filella, trad. Ediciones Morata).
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Gago, A. (2025). La interculturalidad como proyecto político. En L. Concheiro, L. E. Ávila, Á. Gordillo, E. Martínez Torres & I. Peralta (Coords.), *Interculturalidad crítica e investigación vinculada* (pp. 283–304). CLACSO; UNICACH.
- Grupo Interinstitucional y Multidisciplinario del estado de Campeche.** (2017). *Informe del Grupo de Trabajo conformado para atender la solicitud de AVGM en el estado de Campeche*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/252119/Informe_GT_Solicitud_AVGM_Campeche.pdf
- Grupo Interinstitucional y Multidisciplinario del estado de Chiapas.** (2016). *Informe de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres para el Estado de Chiapas*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/261307/Informe_GT_Solicitud_AVGM_Chiapas.pdf
- Grupo Interinstitucional y Multidisciplinario del Estado de Oaxaca.** (2017). *Informe del Grupo de Trabajo conformado para atender la solicitud de AVGM en el estado de Oaxaca*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/252095/Informe_GT_Solicitud_AVGM_Oaxaca.pdf
- Grupo Interinstitucional y Multidisciplinario.** (2018). *Informe del Grupo de Trabajo conformado para atender la solicitud de AVGM para el estado de Puebla*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/452551/38__Informe_GT_Solicitud_AVGM_Puebla_16-07-18.pdf
- Grupo Interinstitucional y Multidisciplinario del estado de Quintana Roo.** (2016). *Informe del Grupo de Trabajo conformado para estudiar la solicitud de AVGM en los municipios de Benito Juárez, Cozumel, Isla Mujeres, Lázaro Cárdenas y Solidaridad en el estado de Quintana Roo*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/456146/Informe_GT_Solicitud_AVGM_QuintanaRoo.pdf
- Guiñazú, S., & Trentini, F. (2019). Agencia(s) indígena(s) en políticas públicas participativas en Norpatagonia: políticas de comanejo y relevamiento territorial. *Polis Revista Latinoamericana*, 52, 1–21. <http://journals.openedition.org/polis/16778>
- Hankivsky, O. (2014). *Intersectionality 101*. The Institute for Intersectionality Research & Policy, Simon Fraser University. <https://www.sfu.ca/iirp/intersectionality-101>
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021. Principales resultados*: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/endireh2021_presentacion_ejecutiva.pdf
- Roth, J. (2022). *Intersectionality: Origins, developments, tensions, and future research directions*. *Current Sociology*, 70(1), 3–26.

- Sánchez-Melero, H., & Gil-Jaurena, I.** (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación. Consideraciones epistemológicas. *Diálogo Andino*, 47, 143-149.
- Tubino, F.** (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político* [Documento de trabajo]. Universidad Católica del Perú. <https://scholar.google.com/citations?user=xIPyDPMAAAAJ&hl=e>
- Viveros Vigoya, M.** (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. https://debatefeminista.cieg.unam.mx/index.php/debate_feminista/article/view/2077
- Walsh, C.** (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala.

Competencias Profesionales para la Investigación Educativa en México

Professional Skills for Educational Research in Mexico

—

Luis-Alan Acuña-Gamboa¹

luis.gamboa@unach.mx • ORCID: 0000-0002-8609-4786

Leticia Pons-Bonals²

leticia.pons@uaq.mx • ORCID: 0000-0001-6323-6297

Jorge-Gustavo Gutiérrez-Benítez³

gutierrezjorge@uabc.edu.mx • ORCID: 0000-0003-3392-6398

1 FACULTAD DE ARQUITECTURA, CAMPUS I. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS.
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS, MÉXICO.

2 FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
QUERÉTARO. QUERÉTARO, MÉXICO.

3 FACULTAD DE IDIOMAS. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA.
MEXICALI, MÉXICO.



Para citar este artículo:

Acuña Gamboa, L. A., Pons Bonals, L., & Gutiérrez Benítez, J. G. Competencias Profesionales para la Investigación Educativa en México. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 15(44). <https://doi.org/10.31644/IMASD.44.2026.a02>

RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar las principales competencias que identifican investigadoras e investigadores en México para su desempeño profesional, teniendo en cuenta características personales, académico-laborales, así como el reconocimiento social que les da el pertenecer a sistemas de investigación nacional y estatales. La investigación es de índole cuantitativa con un diseño descriptivo correlacional, levantando la información mediante cuestionario respondido por 1,246 participantes que laboran en instituciones mexicanas. Los resultados destacan a la investigación educativa como un campo profesional que requiere múltiples competencias, entre las que sobresalen tres que se consideran prioritarias; estas son analizadas mostrando algunas variaciones que corresponden a las condiciones académico-laborales de la muestra. Esto abre rutas para definir derroteros de la investigación educativa como campo profesional.

Palabras clave:

Competencia profesional; investigación educativa; investigador científico; educación superior; México

— *Abstract* —

This paper aims to analyze the main competencies identified by researchers in Mexico as crucial for their professional performance, considering personal and academic-occupational characteristics as well as the social recognition they obtain from belonging to national and state research systems. The discussion presented results from a quantitative research with a descriptive correlational design, gathering information through a questionnaire answered by 1,246 participants working in Mexican institutions. The results highlight educational research as a professional field that requires multiple competencies, among which three stand out as priorities. These are analyzed, showing variations corresponding to the academic working conditions of those who conduct the research. The results open routes to define educational research paths as a professional performance field.

Keywords:

Skill requirements; educational research; scientific researchers; higher education; México.

La realidad social está cambiando vertiginosamente a nivel mundial como consecuencia de la 4.^a Revolución Industrial, donde los escenarios formativos y laborales se están reconfigurando a partir de las demandas y necesidades del nuevo orden global. En este sentido, en los últimos años la oferta educativa ha iniciado un proceso de actualización en cuanto a las profesiones del futuro y la imperiosa formación de capital humano que responda a estas nuevas dinámicas socioprofesionales (Schwab, 2016). A pesar de que son pocos los puntos de encuentro entre la nueva y la vetusta oferta educativa, existen algunos ejes que las conectan a guisa de puentes que permiten un cambio escalonado pero continuo entre estas; a decir, “[serán necesario mantener las] matemáticas, ciencia, cómputo...” (El Financiero, 2023, 4:25) en la medida que se desee estar a la vanguardia en la era de la inteligencia artificial y la digitalización. De ahí que en cada campo de conocimiento se debata acerca de cuáles son las competencias pertinentes que deberán desarrollar sus integrantes para desenvolverse en el mundo profesional actual.

Tomando como referencia lo anterior, se entiende que la investigación es uno de los ejes más importantes en la formación de las nuevas generaciones a nivel mundial, puesto que el desarrollo del conocimiento permitirá dilucidar los alcances, retos y horizontes de la sociedad del siglo XXI ante la vorágine de cambios que representa la actual revolución industrial. Y es que la producción del conocimiento en los distintos campos está inmanentemente relacionada con el número de investigadoras e investigadores con los que cuentan los países por cada millón de habitantes, lo que se traduce en desarrollos científicos y tecnológicos asimétricos y alarmantes entre las naciones a nivel mundial.

En este tenor de ideas, y a pesar de que en el año 2020 México ocupó el lugar 29 en desarrollo de conocimiento científico a nivel mundial (Scimago, 2022), este contaba con una población aproximada de 263 científicos por cada millón de habitantes, que lo posicionó como una de las naciones con menor formación para el ejercicio profesional de la ciencia (Sandoval Villalbazo, 2019; UNESCO, s. f.), donde el campo de la investigación educativa es uno de los que menos capital humano posee para su desarrollo.

La investigación educativa está llamada a atender los graves problemas que en esta materia enfrenta la humanidad, los cuales se sintetizan en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 establecido en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (PNUD, 2023). Dar cuentas de la investigación educativa como campo profesional en México se torna relevante en la búsqueda de rutas para lograr una educación inclusiva y de calidad, mejorar los aprendizajes en todos los niveles que conforman el Sistema Educativo Nacional (SEN) y contribuir a la disminución de las brechas económicas, de género y de etnia, entre otras, que prevalecen hoy día. Para ello es necesario conocer quiénes son los profesionales que tienen en sus manos esta tarea y cuáles serán las competencias a desarrollar para preparar a las nuevas generaciones que serán responsables en el futuro.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La presente revisión de la literatura se enfoca en dos ejes de análisis relevantes para profundizar en la concepción de la investigación educativa como campo profesional y laboral: primero, las definiciones e incidencia social de las y los investigadores educativos; segundo, las competencias profesionales para el quehacer científico en educación.

En el primer eje, *Definiciones e incidencia social de las y los investigadores educativos*, algunos autores definen el término como el capital humano que desarrolla su quehacer profesional entre el diseño y coordinación de proyectos de investigación, la publicación de sus resultados y formar a nuevos bloques de especialistas en el campo (Pérez-Reveles et al., 2014; Vásquez-Villanueva et al., 2020); otros trabajos definen a estas y estos profesionales como los agentes que interpretan y explican los fenómenos educativos desde el espacio en el que estos se circunscriben (Lozoya, 2017; Pons Bonals y Espinosa Torres, 2020); por otro lado, hay investigaciones que los definen como sujetos autónomos que se forman a sí mismo, con el apoyo de mediadores humanos o desde la práctica misma (López Ordoñez y Naidorf; 2017; Nájera et al., 2017).

Para la presente investigación, se asume que las y los investigadores educativos son actores clave que circunscriben su ejercicio profesional en el análisis de las realidades sociales que le son propias, para incidir en la mejora o solución de problemas educativos regionales o de amplio espectro, desde los preceptos de la ética y la justicia para todos (Acuña-Gamboa, 2022a); a pesar de esto, la formación para la investigación educativa continúa siendo un objetivo por alcanzar casi a nivel mundial (Colás-Bravo, 2021).

En cuanto a la incidencia social, algunos autores asumen que dicha incidencia está estrechamente ligada con los procesos formativos en los que desarrollan las competencias para el oficio de la investigación, donde la formación institucionalizada juega un papel preponderante en la toma de conciencia de las necesidades y demandas sociales en el campo educativo a fin de dar respuesta a las mismas (Acuña Gamboa y Pons Bonals, 2019; Reis-Jorge et al., 2020); sin embargo, también se encuentran trabajos que asumen que las y los investigadores educativos han dejado en segundo plano su capacidad de agencia ante los problemas y necesidades socioeducativas de sus contextos de incidencia, para convertirse en el capital humano ávido de credencialismo con fines de reconocimiento social, simbólico y económico (Acuña-Gamboa et al., 2023; Ocampo-Gómez et al., 2019; Turpo Gebera et al., 2021).

En el segundo eje, *Competencias profesionales para el quehacer científico en educación*, algunos trabajos sostienen la idea de que son necesarias competencias personales (sensibilidad a los fenómenos sociales, capacidad de escucha, así como pensamiento crítico, reflexivo y autónomo), interpersonales (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo en el campo), intelectuales (creatividad y toma de decisiones),

y organizacionales (Gestión y manejo de recursos, y responsabilidad ambiental) para la dedicación a la investigación (Guerrero Useda, 2007; Moreno Bayardo, 2002). Una segunda línea sostiene la idea de que plantear de manera correcta problemas de investigación, formular preguntas de investigación rigurosas, saber revisar estados del arte y marcos teóricos, diseñar y validar instrumentos de investigación, dominar técnicas de análisis de datos, elaborar y presentar documentos científicos en eventos académicos, así como tener conocimiento en lenguas y cultura general son las competencias necesarias que deben desarrollarse para el ejercicio de la investigación, que por lo regular se adquieren en los contextos institucionales de formación (Numa-Sanjuan y Márquez Delgado, 2019; Quijano Aranibar, 2020; Pérez Díaz et al., 2019; Rivas Tovar, 2011; Vásquez-Villanueva, 2020).

Por otro lado, otros documentos aluden al desarrollo de estas competencias a través del acompañamiento de un experto (vía artesanal) (Chávez Vera et al., 2022; Gorostiaga, 2017; Sánchez Puentes, 1987). En una línea diferente, algunos autores enfatizan la necesidad de desarrollar competencias en el uso y aplicación de las tecnologías de la información, la comunicación, el conocimiento y el aprendizaje digital (TICCAD) que contribuyan a la comprensión de la realidad social y al análisis de los hallazgos dentro de esta (Acuña-Gamboa, 2022b; Chumaceiro Hernández et al., 2022).

Por último, más allá del desarrollo de competencias profesionales para el ejercicio de la investigación educativa, se evidencia que los principios de la ética en la investigación son fundamentales para el buen desempeño del oficio de ser investigadora e investigador, ya que a partir del cuidado de estos se puede concretar la incidencia en el campo social (Espinoza Freire y Calva Nagua, 2020; Hortigüela Alcalá et al., 2017; Ruiz-Guanipa, 2020).

Con base en lo anterior, queda evidencia de que los estudios relacionados con la comunidad científica en educación y sus competencias son de larga data; sin embargo, los trabajos se sustentan en clasificaciones genéricas de dichas competencias que no permiten, hasta ahora, comprender el oficio del investigador educativo en función de los capitales académicos, culturales y simbólicos que le permiten asumirse como tal; de esta manera, resulta de interés analizar las competencias profesionales con que las y los investigadores educativos mexicanos desarrollan su ejercicio profesional, y su relación con los espacios personales y formativos, así como con los sistemas de reconocimiento al mérito en investigación con los que se invierte la comunidad científica del país.

MÉTODO

La investigación es de índole cuantitativa con un diseño descriptivo correlacional, (Arias González y Covinos Gallardo, 2021; Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018), utilizando la técnica de encuesta para el levantamiento de información mediante cuestionario, con el propósito de identificar aspectos que inciden en el

objeto de estudio investigado, es decir, en las competencias que definen el actuar profesional de los investigadores educativos en México.

El objetivo de la investigación que se aborda en este artículo es identificar las principales competencias que identifican investigadoras e investigadores en México para su desempeño profesional, teniendo en cuenta características personales (edad y género), académico-laborales (nivel máximo de estudios y tipo de contratación laboral), así como el reconocimiento social que les da el pertenecer a sistemas de investigación nacional y estatales.

Instrumento

Los resultados que se presentan aquí son producto del análisis de las respuestas dadas a un cuestionario que integró 33 ítems distribuidos en 6 dimensiones (ver Tabla 1), los cuales responden a la necesidad de dar cuentas sobre las competencias profesionales más importantes para el ejercicio de la investigación educativa en México, ítems que se construyeron tomando como base diversos modelos de formación para la investigación educativa tanto a nivel nacional como internacional en los que se enfatizan las competencias más importantes para esta profesión (Evans, 2011; Fieldman et al., 2013; Hunter et al., 2006; Moreno Bayardo, 2002; Moreno Bayardo y Romero, 2011; Reeves et al., 2012; Rivas Tovar, 2011; Pérez-Reveles et al., 2014). Dicho cuestionario fue diseñado expofeso y compartido a través de la plataforma Survey Monkey. Los reactivos utilizados fueron de opción múltiple, empleando escalas ordinales que incluían cinco opciones (lo más importante, muy importante, importante, poco importante y nada importante). En el instrumento se dispuso de un apartado especial para reactivos que permitieron recuperar los caracteres personales (como la edad y el género), académico-laborales (como el nivel máximo de estudios y el tipo de contrato laboral) y aquellos que evidencian su reconocimiento social como investigadores (pertenencia a sistemas de investigación nacional y estatal).

Tabla 1

Dimensiones que abarca el instrumento de recopilación de información

| ATRIBUTOS | |
|-----------|--|
| 1 | Profesiográficos |
| 2 | Reconocimientos al mérito en investigación educativa |
| 3 | Relevancia formativa para la dedicación a la investigación educativa |
| 4 | Historias de vida para la dedicación a la investigación educativa (vocaciones científicas) |
| 5 | Beneficios profesionales y personales de la dedicación a la investigación educativa |
| 6 | Compromisos profesionales y personales |

Para el cálculo de la consistencia interna del instrumento se empleó el Coeficiente Omega de McDonald (ω), considerado el más apropiado para la validez de instrumentos que utilizan ítems de tipo ordinal, además de no verse afectado por el número de preguntas en la validación del mismo, ni por las opciones de respuestas que posea el cuestionario (Frías-Navarro, 2020). En ese mismo tenor se obtuvo un valor $\omega=.805$; lo anterior refleja que el conjunto de ítems es fiable en la medida del constructo.

Los resultados del artículo corresponden a la tercera dimensión, en la cual se abordan las competencias, requisitos y/o conocimientos que las investigadoras e investigadores educativos consideran necesarios para trabajar de manera profesional en la investigación educativa. Lo anterior permite recuperar el juicio de quienes actualmente integran esta comunidad generadora de conocimientos y descubrir las condiciones académicas y personales que subyacen a las consideraciones que realizan sobre aquello que es importante en su quehacer profesional.

Muestra

Para este trabajo de investigación se realizó un muestreo no probabilístico de tipo opinático, el cual selecciona muestras representativas de manera cualitativa a través de la inclusión de grupos típicos (Hernández-Ávila y Carpio Escobar, 2019). Con base en lo anterior, resultó necesario que las personas candidatas a ser parte de la muestra cumplieran con dos características de especial interés para la investigación: 1) que fueran académicas y académicos activos en alguna institución de educación superior pública o privada en México, y 2) que desarrollen como parte de su quehacer profesional investigaciones en el campo educativo.

Para la selección de la muestra se realizó una convocatoria abierta donde la participación en el estudio fue voluntaria, de lo cual se conformó una muestra de 1,246 participantes. La recuperación de la información abarcó un periodo aproximado de 70 días, y dada la intención de contar con representatividad en las entidades federativas de México, se optó por trabajar de manera conjunta con una empresa especializada en comunicación, encuestas y sondeos (SocialLightMX). Esta colaboración dio como resultado el diseño de estrategias de comunicación y relaciones públicas con una serie de personajes que ayudaron a la difusión del instrumento, por lo que se realizaron las siguientes acciones:

- Creación de agenda de directores, rectores, jefes de departamento, autoridades educativas y docentes e investigadores.
- Contacto con personajes cercanos a la empresa: directores, docentes, rectores y autoridades educativas de primer nivel (DGESuM, UNAM, IPN, UAM, UAEM, Sistema Universitario Jesuita, Secretarías de Educación locales, Subsecretaría de Educación Superior, Conahcyt, entre otros).

- Primer contacto y envío de información a autoridades educativas no cercanas, para establecer comunicación y enviar información sobre el instrumento de investigación.
- Uso de bases de datos propias (más de 35 mil correos).
- Uso de redes sociales y plataformas digitales.
- Contacto directo con docentes e investigadores.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos a través de Survey Monkey fueron exportados a archivo de Microsoft Excel, con la finalidad de efectuar un proceso de depuración y rectificación de los datos para garantizar la integridad de la información y eliminar las respuestas incompletas. Toda la información fue sometida a un proceso de codificación para que la base de datos se importara en el software especializado de análisis estadístico utilizado, que para el caso fue el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 28. Al contar con los datos importados en el sistema, se llevó a cabo el análisis primario y descriptivo de la base de datos, donde se realizaron análisis de frecuencias, medias, desviación estándar y coeficientes de asimetría. Para estimar los factores que incidieron en el desarrollo de competencias profesionales de las y los investigadores, se llevaron a cabo análisis de tablas de contingencia utilizando la prueba Chi cuadrado (X^2) de Pearson, y para identificar la fuerza presente en estas asociaciones, se empleó el cálculo de la prueba V de Cramer. Asimismo, se empleó el coeficiente de Spearman para determinar otras asociaciones existentes entre las variables de estudio.

Se analiza aquí la información referida a las competencias profesionales requeridas para desempeñarse en la investigación educativa en México, en función de propiedades personales (género y edad), académico-laborales (grado máximo de estudios y tipo de contratación laboral) y simbólicas (reconocimiento nacional en investigación) de las personas participantes en la investigación. En un primer momento, se presenta la prelación establecida por quienes participaron en la investigación, incluyendo 19 competencias profesionales de su campo; posteriormente, se analizan las tres que ocupan los primeros lugares en el conjunto de la información recabada. Teniendo en cuenta que, como se explicó antes, las respuestas incluían cinco opciones de respuesta, se analizaron los pares extremos (lo más importante y muy importante, por un lado, y, por el otro, poco importante y nada importante), excluyendo las respuestas que quedaron en el centro.

Con la finalidad de identificar cuáles son los caracteres personales, académico-laborales y de reconocimiento social que están incidiendo en la definición de las que se consideran las tres competencias más importantes para realizar investigaciones educativas, se procedió a correlacionar las respuestas dadas con el género, edad, nivel máximo de estudios, tipo de contratación y pertenencia a sistemas de reconocimiento nacional y estatales.

RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en la encuesta respecto a las competencias profesionales para el ejercicio de la investigación educativa en México, profundizando el análisis de aquellas que las investigadoras e investigadores educativos que participaron en esta investigación consideran más importantes.

De las 19 competencias que se presentaron en el cuestionario, más del 65% de quienes respondieron identificaron como las más importantes las siguientes tres:

- Tener un conocimiento especializado sobre su disciplina.
- Realizar revisiones sistemáticas de la literatura (estado del arte) para la sustentación de objetos de estudio.
- Estructurar un trabajo científico y tener amplio conocimiento en las técnicas de escritura científica (ver Tabla 2 y Figura 1).

Tabla 2
Competencias importantes para el desempeño profesional de la investigación educativa

| COMPETENCIA | La más importante o muy importante (%) |
|--|--|
| Tener un conocimiento especializado sobre su disciplina. | 69.9 |
| Realizar revisiones sistemáticas de la literatura (estado del arte) para la sustentación de objetos de estudio. | 65.6 |
| Estructurar un trabajo científico y tener amplio conocimiento en las técnicas de escritura científica. | 65.5 |
| Ser garante y mediador entre el conocimiento científico y los distintos actores educativos interesados en este (especialistas, docentes, alumnos, público en general). | 63.6 |
| Contar con habilidades didácticas y/o pedagógicas para el desarrollo de vocaciones científicas en las y los estudiantes. | 63.2 |
| Saber presentar los hallazgos y conclusiones en eventos académicos nacionales e internacionales. | 63.2 |
| Manejar las técnicas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos. | 63.2 |
| Plantear problemas de investigación de forma rigurosa | 61.8 |
| Habilidades retóricas: cómo persuadir y crear argumentos lógicos. | 61.8 |
| Crear y validar modelos de investigación. | 61.1 |
| Dominar e implementar conocimientos sobre herramientas tecnológicas para la producción y comunicación de la ciencia. | 60.0 |
| Pertenecer a una o más redes nacionales y/o internacionales para el ejercicio profesional e investigativo en educación. | 48.8 |
| Tener dominio de idiomas y conocimientos sobre arte y cultura universales. | 54.7 |
| Haber publicado con un o una especialista reconocida en el campo de la investigación educativa nacional y/o internacional. | 52.8 |
| Pertenecer a un Cuerpo Académico o Grupo Colegiado de Investigación. | 49.4 |
| Contar de manera obligatoria con el grado de Doctorado. | 46.4 |
| Haber realizado estancias de investigación a nivel nacional y/o internacional con académicos de alto prestigio académico en el campo educativo. | 42.1 |
| Contar con grado de Maestría. | 40.1 |
| Haber realizado al menos un año de estancia o estudios de posdoctorado. | 31.8 |

Fuente: Elaboración propia

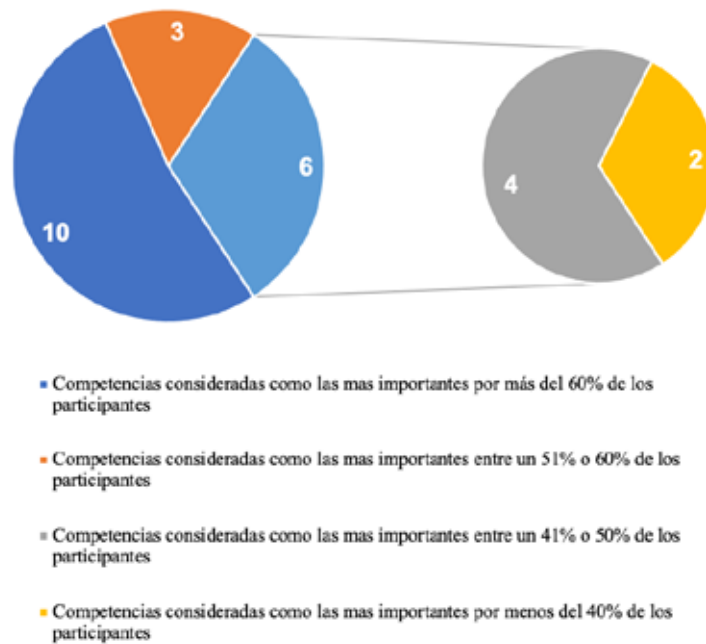


Figura 1. Distribución de las 19 competencias consideradas como las más importantes para el desempeño profesional de la investigación educativa. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las respuestas contrarias, es decir, aquellas competencias que se consideran poco o nada importantes, los porcentajes son bajos y solo superan el 21% de respuestas las siguientes tres:

- Contar con grado de Maestría
- Haber realizado al menos un año de estancia o estudios de posdoctorado
- Haber realizado estancias de investigación a nivel nacional y/o internacional con académicos de alto prestigio académico en el campo educativo (ver Figura 2).

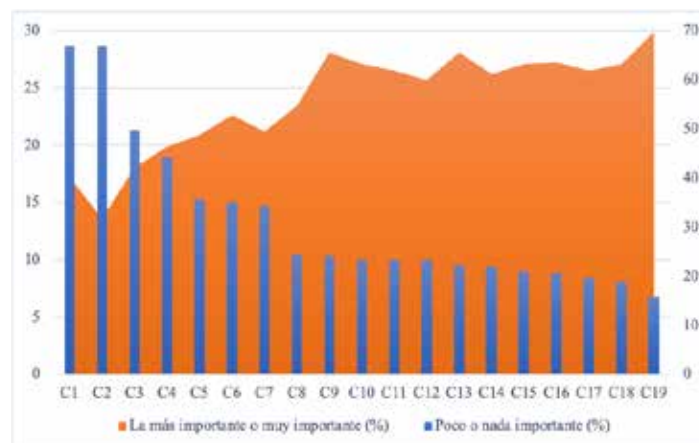


Figura 2. Distribución comparativa de las competencias. Fuente: Elaboración propia

En la Figura anterior se observa un patrón de concordancia: la competencia 19 (*Tener un conocimiento especializado sobre su disciplina*) anteriormente fue elegida por el 69.9% de los participantes como la más importante, y este hecho se ve confirmado con el 6.8% (n= 85) de los participantes que la eligieron como la competencia menos importante, recalando así que para siete de cada 10 participantes esta competencia es fundamental. Por otro lado, analizando las dos competencias que tuvieron mayor porcentaje de elección, se encuentran la competencia 1 (*Contar con grado de Maestría*) y la competencia 2 (*Haber realizado al menos un año de estancia o estudios de posdoctorado*), las mismas que fueron señaladas por un 28.7% (n=358).

Teniendo en cuenta que quienes respondieron el cuestionario se desempeñan como investigadoras o investigadores educativos y que al hacerlo son poseedores de determinados caracteres que les permiten posicionarse y emitir opiniones respecto a su quehacer profesional, se analizaron las respuestas que colocaron las tres competencias más importantes, mostrando las variaciones que asumen al tener en cuenta el género, la edad, el nivel máximo de estudios, el tipo de plaza y la pertenencia a sistemas de investigación.

Del total de respuestas, 174 personas encuestadas, equivalente al 14% del total, se identifican como integrantes de la comunidad LGBTIQ+; 452 (36.3%) con el género femenino, 592 (47.5%) con el masculino, y el resto (2.2%) prefirió no responder.

De acuerdo con el género de quienes participaron en la investigación, del total de las respuestas que consideran que tener un conocimiento especializado sobre su disciplina es una competencia de las más importantes para realizar investigación educativa, 44.2% fueron dadas por participantes del género masculino, 41.6% del femenino, 10.7% de la comunidad LGBTIQ+ y 3.5% prefirió no responder, mostrando porcentajes similares a la composición genérica de la muestra con un ligero incremento de la participación femenina en la definición de la importancia de esta competencia. Este ligero aumento se intensifica en el caso de la realización de revisiones sistemáticas de la literatura (estado del arte) para la sustentación de objetos de estudio, siendo el 45.3% de las respuestas del género femenino las que priorizan esta competencia, así como en la estructuración de un trabajo científico y tener amplio conocimiento en las técnicas de escritura científica, en la que el porcentaje asciende a 43.8% (ver Figura 3).

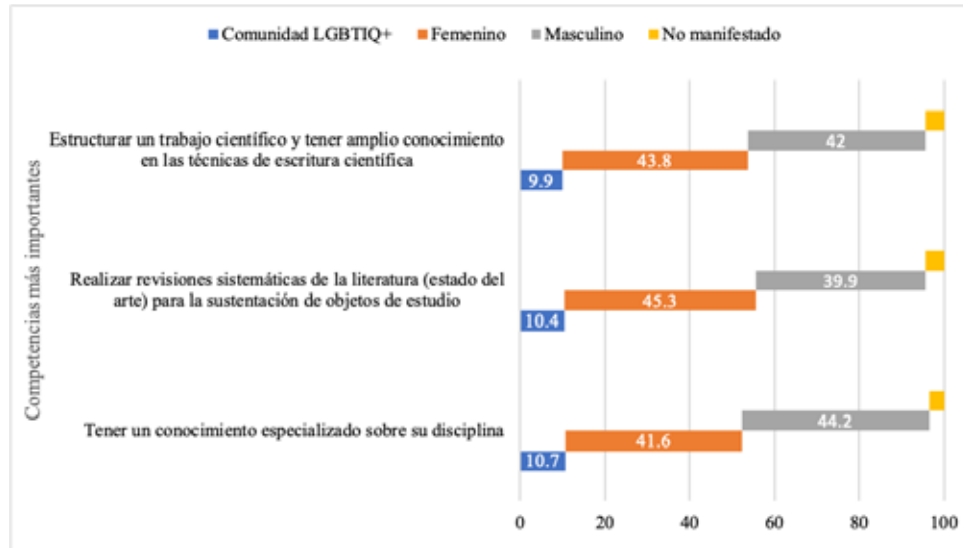


Figura 3. Distribución por género de la elección de las competencias importantes para el desempeño profesional de la investigación educativa. Fuente: Elaboración propia

En la composición etaria del grupo de investigadoras e investigadores educativos contemplados en la investigación, se observa que 86 (6.9%) tienen una edad inferior a 30 años, 310 (24.9%) tienen entre 31 y 40 años, 497 (39.9%) se ubican entre los 41 y 50 años, 264 (21.2%) entre los 51 y 60 años, en tanto que 89 (7.1) cuentan con una edad mayor a los 60 años.

En la Tabla 5 se muestran los porcentajes de respuestas que corresponden a cada grupo etario y otorgan relevancia a las tres competencias identificadas como más importantes para el ejercicio profesional de la investigación educativa. De acuerdo con la información que se presenta, son los grupos etarios de mayor edad (51 a 60 y más de 60 años) los que incrementan su participación para priorizar estas competencias, sobre todo la que corresponde a la realización de revisiones sistemáticas de la literatura (estado del arte) para la sustentación de objetos de estudio (ver Figura 4).

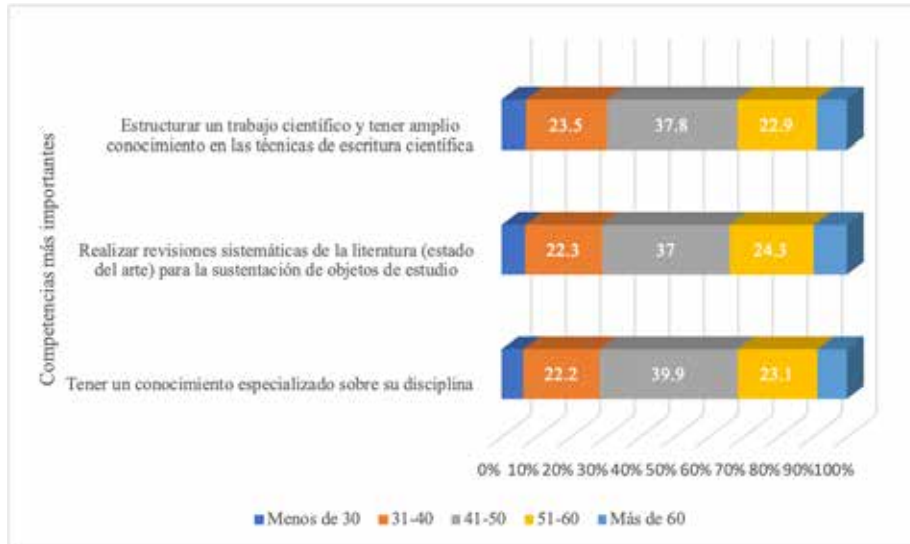


Figura 4. Distribución por género de la elección de las competencias importantes para el desempeño profesional de la investigación educativa. Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Figura anterior, las tres competencias guardan una relación proporcional en la elección por parte de cada uno de los géneros que participaron en la encuesta. Con diferencias que oscilaron en el rango de .1 a 1.3 puntos porcentuales de diferencia para las edades entre 31 y 40; para las edades de 41 a 50, el rango fue de .8 a 2.1 puntos porcentuales y, por último, el rango de 0.2 a 1.4 puntos porcentuales para las edades de 51 a 60 años.

Lo anterior en promedio significa que para los tres grupos de edades en los que se concentró la mayoría de las respuestas, las diferencias porcentuales se ubicaron como mínima entre .36 y como máxima de 1.6. Lo anterior implica, por consiguiente, una consistencia o estabilidad en la percepción de importancia de dichas competencias al interior de cada uno de los grupos de edades.

El nivel máximo de estudios de las investigadoras y los investigadores: 983 (78.9%) cuentan con doctorado, 255 (20.5%) con maestría y solo 8 (0.6%) con posdoctorado. Las respuestas que priorizan las tres competencias que se develan como las más importantes para el grueso de las personas que realizan investigaciones educativas se vuelven más significativas para quienes cuentan con doctorado y posdoctorado, mientras que presentan un ligero descenso en el porcentaje que representa a quienes cuentan con maestría como mayor grado de estudios (ver Figura 5).

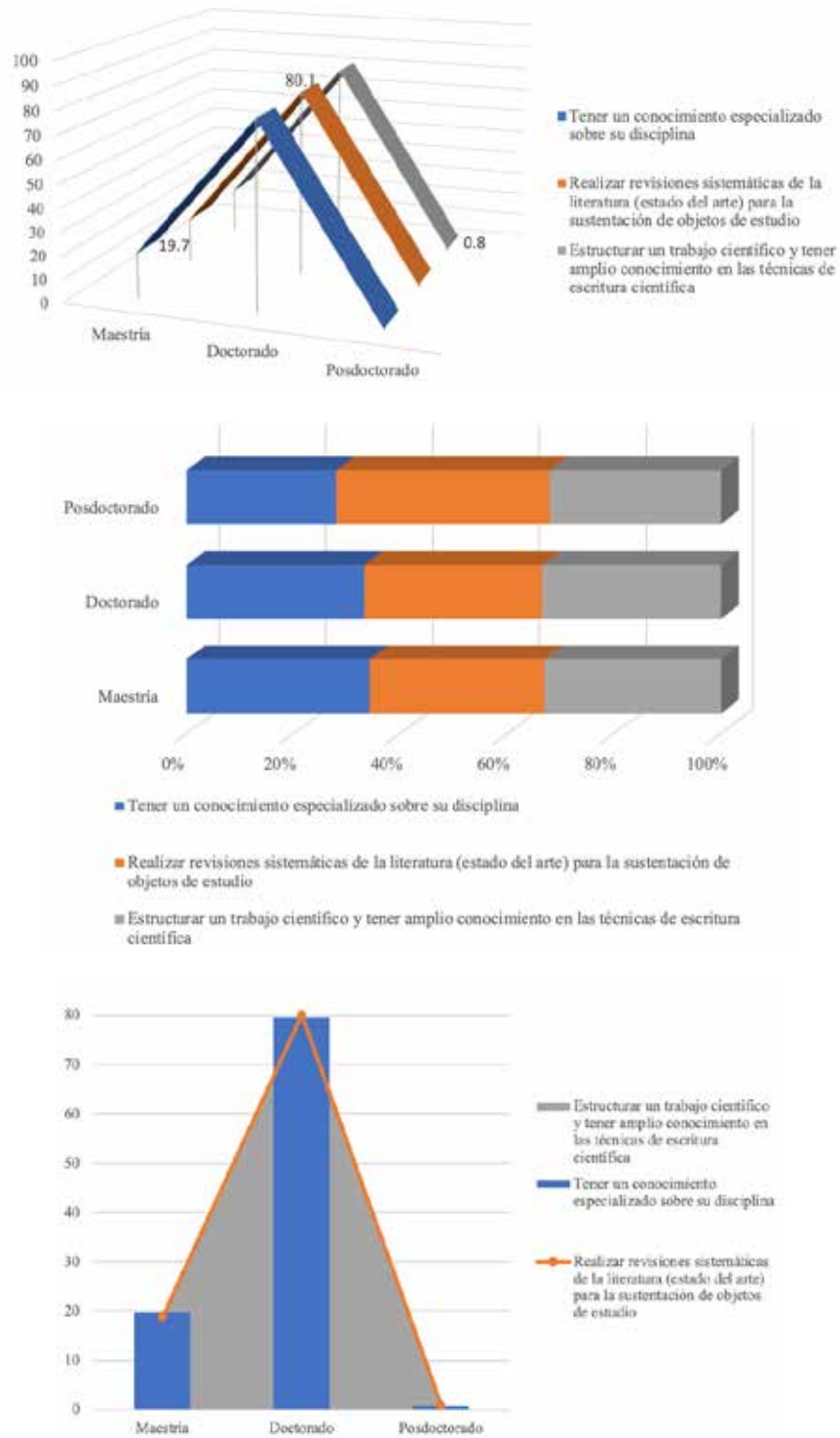


Figura 5. Competencias más importantes para el desempeño profesional de la investigación educativa de acuerdo al nivel máximo de estudios de las y los investigadores educativos. Fuente: Elaboración propia

En la Figura 6 se observa que las tres competencias guardan una relación proporcional en la elección por cada grupo de participantes según el grado de estudios. En el caso de los participantes con Maestría, la diferencia de elección entre las tres competencias varió solamente en promedio .45 puntos porcentuales. Para el grupo de nivel de estudios de Doctorado y Posdoctorado, la diferencia es aún menor, con una diferencia promedio de .35 y .2 puntos porcentuales, respectivamente. En términos generales, los tres grupos de participantes consideran prácticamente en el mismo nivel de importancia o indispensables estas tres competencias, ya que las diferencias no alcanzaron ni el 1% de diferencias entre una y otra.

En cuanto al tipo de contratación de quienes realizan investigaciones educativas y respondieron el cuestionario utilizado en esta investigación, se reporta que 515 (41.3%) ocupan una plaza de medio tiempo, 481 (38.6%) una plaza de tiempo completo, 203 (16.3%) mantienen contrato por asignatura o por horas y 47 (3.8) mantienen una situación laboral no especificada.

En la Figura 6 se muestra que las respuestas que definen la importancia de las tres competencias para el desempeño profesional de investigadoras e investigadores educativos, que son señaladas como más importantes, para el caso del tipo de contratación, se concentran en el sector que ostenta una plaza de tiempo completo, seguido de quienes cuentan con un contrato por asignatura u horas, así como quienes mantienen una relación laboral no especificada. En caso contrario, la participación porcentual de las respuestas del sector de investigadoras e investigadores de medio tiempo, el cual representa el mayor porcentaje en el total de participantes, presenta una disminución considerable. Esta situación es similar para el caso de las tres competencias consideradas.

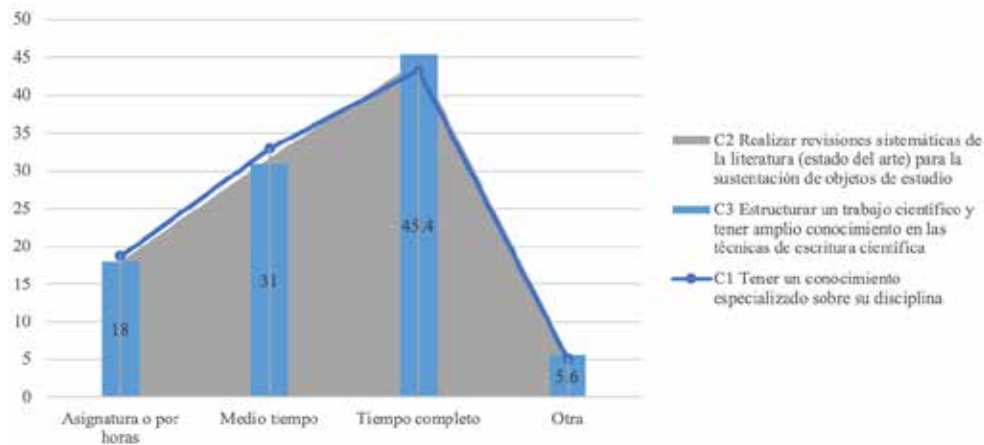


Figura 6. Competencias más importantes para el desempeño profesional de la investigación educativa de acuerdo al tipo de contratación de las y los investigadores educativos. Fuente: Elaboración propia

En la Figura anterior se observa nuevamente una consistencia en las elecciones de las tres competencias más importantes según el tipo de contratación. Para los

docentes de asignatura se identificó una elección directa por dos competencias, las mismas que guardan relación con la composición del trabajo, la elaboración del estado del arte y la escritura propia del trabajo científico. Con una leve tendencia a ser más valorada la competencia sobre tener conocimiento especializado de la disciplina (.7% más).

Una situación similar sucede con los participantes con una contratación de medio tiempo; las mismas dos competencias, C2 y C3, tienen diferencias menores al 1%, y en el caso de la C1, la diferencia es más notoria con un 2%. Sin embargo, esta tendencia no se dio con los participantes de tiempo completo, ya que hubo diferencias significativas entre las tres competencias, y siendo la competencia C3 la más valorada para este tipo de participantes.

Un indicador del reconocimiento que tienen las investigadoras e investigadores en México, es su participación en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT); al respecto, se observa que las investigadoras e investigadores de la educación encuestados, 868 (69.7%), no pertenecen a este Sistema, mientras que los 378 restantes (30.3% del total) sí pertenecen. Estos últimos se distribuyen en los siguientes niveles de reconocimiento, que son:

Candidatos = 95 (7.6%)

Nivel I = 134 (10.7%)

Nivel II = 116 (9.3%)

Nivel III = 21 (1.7%)

Eméritos = 12 (1%)

Las respuestas dadas en el cuestionario muestran que las respuestas de quienes fueron encuestados mantienen porcentajes muy similares a los que corresponden a la participación de cada sector en su totalidad, siendo ligeramente superiores para quienes forman parte del SNII, Nivel I y quienes no forman parte del Sistema. En el caso contrario, la participación porcentual de las respuestas que priorizan estas tres competencias como las más importantes para el ejercicio profesional de la investigación educativa es ligeramente inferior para quienes cuentan con los niveles más elevados del SNII (II, III y eméritos), tal como se muestra en la Figura 7.

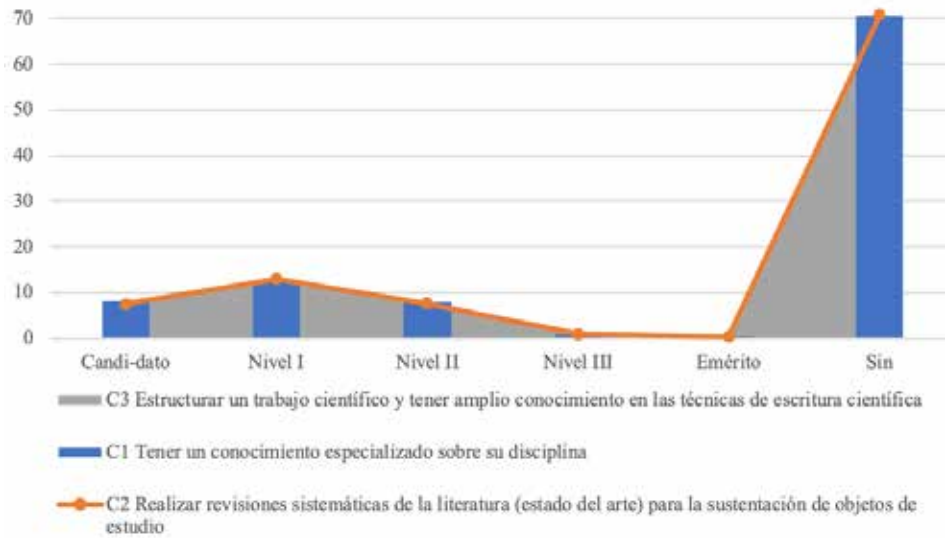


Figura 7. Competencias más importantes para el desempeño profesional de la investigación educativa de acuerdo a la pertenencia o no de las investigadoras y los investigadores educativos en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Fuente: Elaboración propia

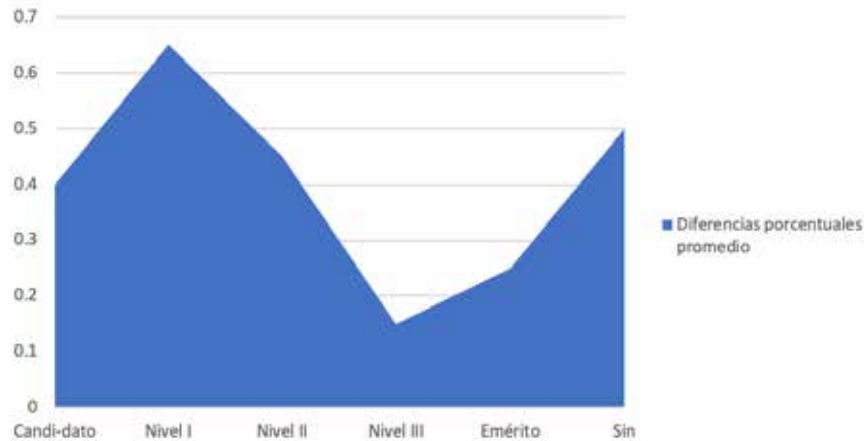


Figura 8. Diferencias en la elección de las competencias más importantes en la investigación según el nivel ostentado en el SNII. Fuente: Elaboración propia

Otro indicador del reconocimiento de las investigadoras y los investigadores en México es su pertenencia a alguno de los Sistemas Estatales que existen en las entidades en las que habitan; en este caso se encuentran 210 (16.9%) de los encuestados, en tanto que 794 (63.7%) no pertenecen a alguno de estos sistemas y 242 (19.4%) respondió que no aplicaban en su situación.

En cuanto a cómo se modifican las respuestas que admiten como competencias más importantes para la realización de investigaciones educativas a las tres que se destacan en el colectivo, si tomamos en cuenta este indicador, se observa que el porcentaje de respuestas se eleva para quienes respondieron que no aplica la pertenencia a un sistema estatal de investigación y disminuye para quienes re-

spondieron que no pertenecen, en tanto se mantiene para quienes sí participan en dos de las tres competencias destacadas: *Tener un conocimiento especializado sobre su disciplina* y *Estructurar un trabajo científico y tener amplio conocimiento en las técnicas de escritura científica*. Para este último sector de investigadoras e investigadores solo se observa una disminución en el porcentaje de respuestas en la competencia Realizar revisiones sistemáticas de la literatura (estado del arte) para la sustentación de objetos de estudio (ver Figura 9).

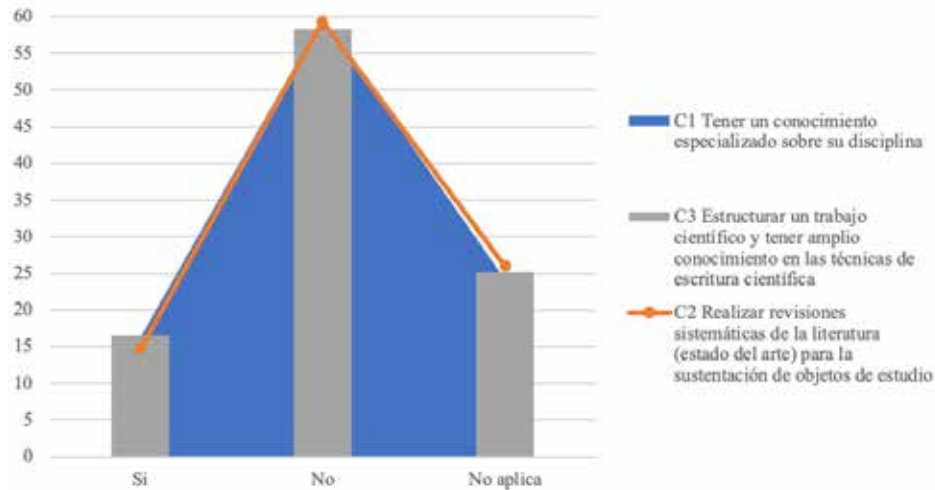


Figura 9. Competencias más importantes para el desempeño profesional de la investigación educativa de acuerdo con la pertenencia o no de las investigadoras y los investigadores educativos en Sistemas Estatales de Investigación. Fuente: Elaboración propia

En relación con las competencias más importantes según la clasificación de los participantes por su pertinencia o no al Sistema Estatal de Investigadores, se observa una marcada diferencia en la elección de la competencia C1 y C3. Mientras que los que pertenecen al SNE valoran como la más importante la C3, los que no pertenecen privilegian la competencia C1, y particularmente los que no aplican para esta categoría fueron los únicos que pusieron por encima de las tres competencias a la C2. La distribución porcentual promedio de diferencia entre cada una de las tres competencias más importantes se representa en la siguiente Figura (ver Figura 10).

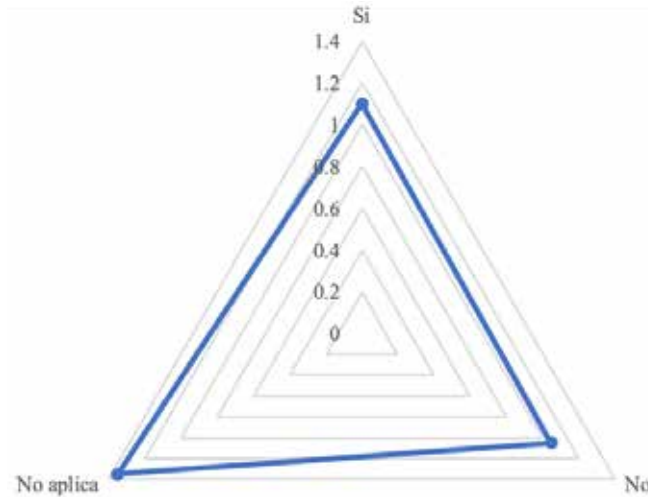


Figura 10. Diferencias en la elección de las competencias más importantes en la investigación según el nivel ostentado en el SNII. Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ante la necesidad de actualizar los procesos de formación en todos los campos de conocimiento, con la finalidad de responder a las nuevas dinámicas socioprofesionales (Schwab, 2016), se considera oportuno realizar investigaciones como la presente, en la cual se busca analizar cuáles son las competencias profesionales que se valoran por parte de las comunidades dedicadas a la generación y aplicación de conocimientos, de manera particular en el campo de la educación en el que prevalecen graves problemas a nivel mundial (PNUD, 2023). México no es la excepción y la mejora de su SEN requiere de investigaciones pertinentes y de profesionales que cuenten con las competencias requeridas para enfrentar este reto.

En la investigación realizada se destaca a la investigación educativa como un entramado complejo de operaciones entre las que no se descarta de manera absoluta alguna de las 19 competencias que fueron expuestas en el instrumento utilizado para recabar la información. Las que fueron clasificadas como poco o nada importantes no fueron compartidas por más del 29% de los encuestados. Entre las competencias menos valoradas se destacan las siguientes: *Contar con grado de maestría y Haber realizado al menos un año de estancia o estudios de posdoctorado* (con 28.7% de referencias en cada caso); la que le sigue es *Haber realizado estancias de investigación a nivel nacional y/o internacional con académicos de alto prestigio académico en el campo educativo* (con 21.3% de referencias).

Pero, si bien no hay un consenso acerca de la poca o nula importancia que puede tener alguna de las competencias consideradas en la investigación educativa, en caso contrario se presenta un consenso a favor de tres competencias que se asumen como las más importantes. Este consenso abarca a más del 65% de las investigadoras e

investigadores que participaron respondiendo el cuestionario. Respecto a cada una de estas tres competencias, pueden hacerse las siguientes consideraciones:

Tener un conocimiento especializado sobre su disciplina.

El conocimiento especializado que deviene de una formación profesional especializada es garante de saber hacer lo necesario. Esta es la competencia más valorada por investigadoras e investigadores educativos, alcanzando casi 70% de aprobación. ¿Qué es lo propio de la formación de quienes se dedican a hacer investigación educativa? De acuerdo con Pérez-Reveles et al. (2014), Vásquez-Villanueva et al. (2020) quien realiza investigación educativa sabe diseñar y coordinar proyectos de investigación, sabe comunicar los resultados de sus investigaciones y sabe cómo formar a nuevos especialistas en el campo. Ahora bien, la investigación educativa es un campo multidisciplinario en el que colaboran pedagogos, educadores, sociólogos, psicólogos, entre otros especialistas, lo que hace compleja la definición de lo que es propio de la disciplina del investigador o la investigadora educativa. Baste mencionar las 18 áreas temáticas que ha definido el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2023), las cuales muestran las diversas posibilidades de incorporación de especialistas en el campo (por ejemplo, tecnologías, educativas, currículo, política educativa, procesos de aprendizaje, etc.). No obstante, este conocimiento especializado es reconocido por quienes realizan investigación educativa.

¿Quiénes valoran más este conocimiento? De acuerdo con la información recabada, esta competencia es más valorada por las mujeres investigadoras, por quienes cuentan con una edad de 51 años y más, cuentan con doctorado o posdoctorado, poseen una plaza de tiempo completo (en menor medida trabajan por asignatura o por horas, no forman parte del SNII o, si lo hacen se ubican en los niveles más bajos (Candidato y Nivel I), así como para quienes consideran que no aplica su incorporación a algún Sistema Estatal de Investigación, por desconocimiento o inexistencia de este en la entidad donde radican. En estos casos, los porcentajes de respuestas a favor de esta competencia superan el porcentaje de participación de cada sector en el total.

Realizar revisiones sistemáticas de la literatura (estado del arte) para la sustentación de objetos de estudio.

El cumplimiento de esta competencia está vinculado, por una parte, con un saber hacer necesario como punto de partida de toda investigación y, por otra, con la necesidad de publicar como indicador de productividad académica. En este último sentido se concuerda con los planteamientos de Acuña-Gamboa et al. (2023), Ocampo-Gómez et al. (2019) y Turpo Gebera et al. (2021), quienes plantean cierta orientación de la investigación educativa hacia fines de credencialismo.

¿Quiénes valoran más el saber hacer revisiones sistemáticas para sustentar objetos de conocimiento? De acuerdo con la información recabada, el comportamiento de las respuestas es similar a la competencia anterior, ya que la aprobación es mayor en las mujeres investigadoras, por quienes cuentan con una edad de 51 años y más, cuentan con doctorado o posdoctorado, poseen una plaza de tiempo completo (en menor medida trabajan por asignatura o por horas), no forman parte del SNII o si lo hacen se ubican en el Nivel I, así como para quienes consideran que no aplica su incorporación a algún Sistema Estatal de Investigación, por desconocimiento o inexistencia de este en la entidad donde radican.

Estructurar un trabajo científico y tener amplio conocimiento en las técnicas de escritura científica.

Esta competencia se vincula con la anterior en el sentido de promover prácticas relacionadas con la publicación de los resultados de investigaciones. ¿Quiénes valoran más el tener conocimiento de las técnicas de escritura científica? Son los mismos sectores que se señalan en la competencia anterior con ligeros cambios porcentuales. Destaca solo como diferencia el hecho de que esta competencia es más valorada también por el sector de investigadoras e investigadores cuyas edades son inferiores a 30 años, lo que los coloca como novatos o personas que se encuentran en la etapa inicial de su carrera profesional y para quienes el conocimiento de las técnicas de escritura parece resultar esencial.

En términos generales, se observa que las competencias más importantes que se identifican hoy como claves en el ejercicio de la profesión de investigadora e investigador educativo están siendo definidas de acuerdo con las condiciones que se enfrentan en el ejercicio profesional, destacando como atributo esencial el tipo de contratación. Es notorio que las y los participantes que ocupan una plaza de medio tiempo representaron el 41.3% del total; sin embargo, ese sector es el que menos valoró la importancia de las tres competencias que los demás sectores señalaron. En este sentido, se pueden extrapolar las consideraciones de Lozoya (2017) y Pons Bonals y Espinosa Torres (2020) acerca del hecho de que investigadoras e investigadores interpretan y explican los fenómenos desde el espacio en el que estos se circunscriben.

Para cerrar este apartado, es necesario mencionar que lo expuesto aquí constituye un primer acercamiento al conocimiento de las condiciones en las que realizan su ejercicio profesional las y los agentes del campo de la investigación educativa y cómo estas condiciones definen sus posicionamientos acerca de las competencias que deben poseer. El ejercicio iniciado con las tres competencias que resultaron de mayor importancia deberá extenderse hacia las demás con fines de profundizar en la materia y definir las rutas a seguir en la formación de las futuras generaciones de investigadoras e investigadores educativos en México desde enfoques cuantitativos y, quizá, que profundicen más sobre las personas

académicas en cuanto a sus posturas, sentires y pensares respecto a este objeto de estudio (enfoque cualitativo). Aunado a lo anterior, se requieren además realizar estudios complementarios de índole cualitativa para identificar los problemas y posibles soluciones que se dan en cada caso para alcanzar el logro de las competencias que hoy por hoy se consideran importantes para realizar investigaciones educativas en México.

REFERENCIAS

- Acuña-Gamboa, L.-A. (2022a). Periodismo científico y formación de investigadores educativos en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LII (3), 425-448. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.506>
- Acuña-Gamboa, L.-A. (2022b). Aprendizajes Basados en la Incertidumbre: Construyendo escenarios educativos post-Covid en México. *Revista de Investigación en Educación*, 20 (2), 127-139. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4220>
- Acuña-Gamboa, L.-A., Mérida-Martínez, Y. y Gutiérrez Benítez, J. (2023). Agotamiento profesional y problemas de salud en la educación superior de México: Aprendizajes en tiempos de confinamiento. En M. A. Salas Luévano y R. Calderón García (Coords.), *Retos y perspectivas para transformar la educación del Siglo XXI* (pp. 205-224). Guadalajara: UDG-UAZ-Astra Ediciones. Recuperado de <https://bit.ly/47tzYv5>
- Acuña Gamboa, L. A. y Pons Bonals, L. (2019). Itinerarios de la Formación de Investigadores Educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (4), 27-57. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.002>
- Arias González, J. S., y Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Arequipa: Enfoques Consulting Eirl. Recuperado de <https://bit.ly/3SGAkuc>
- Chávez Vera, K. J., Ayasta Llontop, L., Kong Nunton, I. y González Dávila, J. S. (2022). Formación de competencias investigativas en los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII (1), 250-260. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i1.37689>
- Chumaceiro Hernández, A. C., Hernández García de Velazco, J. J. y Pérez Prieto, M. E. (2022). University social responsibility for the generation of ICT skills. *Procedia. Computer Science*, 210, 373-377. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.10.167>
- Colás-Bravo, M. P. (2021). Retos de la investigación educativa tras la pandemia Covid-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39 (2), 319-333. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.469871>
- COMIE (2023). *Coordinadores de Área Temática*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. Recuperado de <https://bit.ly/3GYoqFb>
- El Financiero. (2023, agosto 2). *Julieta Fierro Gossman encontró varios errores en una imagen de los nuevos libros de texto* [Video]. Facebook. Recuperado de <https://bit.ly/44PDL54>
- Espinoza Freire, E. E. y Calva Nagua, D. J. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12 (4), 333-340. <https://bit.ly/3FWqtJq>
- Evans, L. (2011). The scholarship of researcher development: mapping the terrain and pushing back boundaries. *International Journal for Researcher Development*, 2(2), 75-98. <https://doi.org/10.1108/17597511111212691>

- Feldman, A., Divoll, K. & Rogan-Klyve, A. (2013).** Becoming researchers: The participation of undergraduate and graduate students in scientific research groups. *Science Education*, 97, 218-243. <https://doi.org/10.1002/sce.21051>
- Frías-Navarro, D. (2022).** *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Recuperado de <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Gorostiaga, J. M. (2017).** La formación de investigadores en el campo de la política educativa Una mirada regional. *Revista de la Educación Superior*, 46 (183), 37-45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.001>
- Guerrero Useda, M. E. (2007).** Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 190-192. Recuperado de <https://bit.ly/3QXJIly>
- Hernández-Ávila, C. E. y Carpio Escobar, N. (2019).** Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta. Revista Científica del Instituto Nacional de Salud*, 2 (1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018).** *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hortigüela Alcalá, D., González Calvo, G. y Hernando Garijo, A. (2017).** Valoración del investigador sobre los códigos éticos en el ámbito científico. *Perfiles Educativos*, XXXIX (155), 38-50. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58101>
- Hunter, A. B., Laursen, S. L., y Seymour, E. (2006).** Becoming a scientist: The Role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. *Science Education*, 91, 36-74. <https://doi.org/10.1002/sce.20173>
- Ibarra, R. (2003, 13 de enero).** Centralizada la investigación en México. *Ciencia y Tecnología. Gaceta Universitaria*. Recuperado de <https://bit.ly/3MRFLmC>
- López Ordoñez, C. y Naidorf, J. (2017).** La tutoría en Chiapas: El sentido de sus actores en la formación de investigadores. En L. A. Acuña Gamboa, A. Barraza Macías y A. Jaik Dipp, *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica. Hacia la construcción de un estado del arte* (pp. 133-149). Durango: ReDIE. Recuperado de <https://bit.ly/3QWm53d>
- Lozoya, E. (2017).** Un acercamiento al estado del arte sobre la formación de investigadores en el campo educativo. En L. A. Acuña Gamboa, A. Barraza Macías y A. Jaik Dipp (Eds.), *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica. Hacia la construcción de un estado del arte* (pp. 40-52). Durango: ReDIE. Recuperado de <https://bit.ly/3QWm53d>
- Moreno Bayardo, M. G. (2002).** *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <https://bit.ly/47v1kB6>
- Moreno Bayardo, M. G., y Romero Morett, M. A. (2011).** Ética, investigación educativa y formación de investigadores: Entre la norma y el proyecto de vida.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 79-96. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.2.005>
- Nájera, F., Murillo, R. y García, G. (2017). Experiencia en la formación de investigadores educativos en posgrado, a través de la tutoría. En L. A. Acuña Gamboa, A. Barraza Macías y A. Jaik Dipp (Eds.), *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica. Hacia la construcción de un estado del arte* (pp. 151-168). Durango: ReDIE. Recuperado de <https://bit.ly/3QWm53d>
- Numa-Sanjuan, N. y Márquez Delgado, R. A. (2019). Los semilleros como espacios de investigación para el investigador novel. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1), 230-248. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.289>
- Ocampo-Gómez, E., Jiménez-García, S. y Palacios-Rámirez, L. (2019). El investigador fragmentado: Conflictos y tensiones derivados de la diversificación de su carga laboral. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XI (30), 41-56. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.587>
- Pérez Díaz, A. B., López García, J. C. y Buendía Espinosa, A. (2019). El congreso académico como espacio para la formación de investigadores. El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (83), 1109-1134. Recuperado de <https://bit.ly/3FY7Lkn>
- Pérez-Reveles, M., Topete-Barrera, C., y Rodríguez-Salazar, L. (2014). Modelo para la formación y el fortalecimiento de investigadores en las universidades. *Investigación Administrativa*, 43 (114), 82-94. Recuperado de <https://bit.ly/3FH3Pln>
- PNUD (2023). *Los ODS en acción. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Recuperado de <https://bit.ly/41E7qxr>
- Pons Bonals, L. y Espinosa Torres, I. (2020). Protagonistas de la investigación educativa: Investigador-investigado en construcción recíproca. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10 (1), e068. Recuperado de <https://bit.ly/3QCbXLB>
- Quijano Aranibar, I. E. (2020). Educación patrimonial y competencias pedagógicas investigativas en estudiantes de educación superior tecnológica de Lima, Perú. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11 (1), 61-83. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2943>
- Reeves, J., Denicolo, P., Metcalfe, J. & Roberts, J. (2012). *The Vitae Researcher Development Framework and Researcher Development Statement: Methodology and validation report*. Careers Research & Advisory Centre. Recuperado de <https://bit.ly/3aeMmqq>
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M. y Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44 (1), 489-501. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>
- Rivas Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, 40 (108), 34-54. Recuperado de <https://bit.ly/3KmatkQ>

- Rivas Tovar, L. A. (2004). La formación de investigadores en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 12(25), 89-113. Recuperado de <https://bit.ly/3tGeLxD>
- Ruiz-Guanipa, E. G. (2020). Las competencias investigativas en la formación docente. Reflexiones epistemológicas y pedagógicas. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6 (1), 309-322. Recuperado de <https://bit.ly/3QBotIj>
- Sánchez Puentes, R. (1987). La formación de investigadores como quehacer artesanal. *Omnia*, 3 (9). Recuperado de <https://bit.ly/3FA1Sr1>
- Sandoval Villalbazo, A. (2019, junio 21). #CIENCIA Ineficiente, canalización de recursos para formar investigadores. *Ibero*. Recuperado de <https://bit.ly/3WaXrLt>
- Schwab, K. (2016). *La 4.ª revolución industrial*. Barcelona: Debate.
- Scimago. (2022). *Country Ranking 2020*. Recuperado de <https://bit.ly/3OOu8Nq>
- Turpo Gebera, O., Hurtado Mazezyra, A., Delgado Sarmiento, Y. y Mango Quispe, P. (2021). Formación de investigadores en educación: Entre la performatividad y el credencialismo. *Revista Conrado*, 17 (78), 23-31. <https://bit.ly/3QqUjug>
- UNESCO. (s. f.). *How much does country invest in R&D?* Recuperado de <https://bit.ly/47PdsoC>
- Vásquez-Villanueva, S., Vásquez-Campos, S. A., Vásquez-Villanueva, C. A., Alania Pacovilca, R., Díaz-Pinedo, M. y Gonzáles de Castillo, M. A. (2020). El perfil del docente investigador: Hacia sus dimensiones y fortalecimiento. *Apuntes Universitarios*, 10 (4), 69-88. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.492>

Las Mil Caras de la Biblioteca Escolar: Un Diagnóstico Regional en Primarias Públicas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

The thousand faces of the school library: a regional diagnosis in public
primary schools in Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

—

Carlota Amalia Bertoni Unda¹
bertoni@unach.mx
ORCID: 0000-0002-2700-0321

Brenda Berenice Zambrano Córdova¹
brenda.zambrano63@unach.mx
0009-0006-5977-5427

¹ UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS. FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI.
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS, MÉXICO.



Para citar este artículo:

Bertoni Unda, C. A., & Zambrano Córdova, B. B. Las Mil Caras de la Biblioteca Escolar: Un Diagnóstico Regional en Primarias Públicas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 15(44). <https://doi.org/10.31644/IMASD.44.2026.a03>

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo describir el estado actual y la presencia de las bibliotecas escolares (BE) en las primarias públicas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, con el propósito de construir un panorama diagnóstico sobre su existencia y sus condiciones. Para ello, se recurre a una metodología cualitativa con un enfoque regional. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los directores de cada institución para analizar las condiciones simbólicas, estructurales, organizativas y materiales en las que se encuentran 137 bibliotecas escolares de la ciudad.

El principal hallazgo del estudio es la identificación de seis configuraciones distintas de BE, que revela una diversidad de sentido en el uso del espacio bibliotecario por parte de los actores escolares. Esta diversidad responde a las dinámicas particulares de cada escuela, así como a los contextos locales, las políticas públicas vigentes y los marcos normativos que rigen (o en muchos casos omiten) su funcionamiento. A lo largo del análisis, se constató un desconocimiento generalizado sobre las funciones que formalmente se han asignado a la BE dentro de las comunidades escolares, lo que ha derivado, en la mayoría de los casos, en su abandono y marginación. En este contexto, se propone el concepto de *bibliotecas huérfanas* como una categoría analítica que permite nombrar el abandono institucional por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta categoría parte de la concepción de la BE como una *región del saber*, entendida como un espacio simbólico y pedagógico desde el cual es posible explorar y comprender las prácticas, los usos y las resignificaciones que alumnos y maestros de nivel primaria hacen de las BE en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Palabras clave:

Biblioteca escolar, región del saber, escuela primaria, usos y prácticas, actores escolares.

— Abstract —

This study aims to describe the current state and presence of school libraries (SLs) in public primary schools in Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, with the purpose of constructing a diagnostic overview of their existence and conditions. To this end, a qualitative methodology with a regional approach was employed. Semi-structured interviews were conducted with the principals of each institution in order to analyze the symbolic, structural, organizational, and material conditions of 137 school libraries in the city.

The main finding of the study is the identification of six distinct configurations of SLs, revealing a diversity of meanings in the ways school actors use and understand the library space. This diversity responds to the particular dynamics of each school, as well as to local contexts, current public policies, and the regulatory frameworks that govern (or, in many cases, fail to address) their operation. Throughout the analysis, a widespread lack of awareness regarding the formally assigned functions of SLs within school communities was observed, which has led, in most cases, to their abandonment and marginalization.

In this context, the notion of *orphaned libraries* is proposed as an analytical category that makes it possible to name the institutional abandonment by the Ministry of Public Education (SEP). This category is grounded in the conception of the SL as *a region of knowledge*, understood as a symbolic and pedagogical space from which it is possible to explore and understand the practices, uses, and resignifications that primary school students and teachers in the city of Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, construct around school libraries.

Keywords:

School library, región of knowledge, primary school, uses and practices, school actors.

ENTRE LA NORMA Y EL ABANDONO: LA BIBLIOTECA ESCOLAR EN TENSIÓN

Las BE surgen con el propósito de respaldar una de las funciones fundamentales de la escuela, que es el fomentar en los niños la práctica de la lectura y la escritura. Sin embargo, su operatividad, en términos específicos, no ha facilitado el acceso efectivo de los estudiantes a los libros, ni ha promovido una práctica lectora que fortalezca la cultura local. Esto solo es posible si las bibliotecas se transforman en escenarios donde lo leído estimule las expresiones, saberes y emociones de los lectores y escritores dentro de sus propios contextos regionales. Si bien la BE se concibe como un centro de recursos pedagógicos que cumplen un papel fundamental en la democratización de la información, también se le reconoce como un espacio clave para promover el uso de la cultura escrita, el fomento de hábitos lectores y el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares por parte del alumnado (Bonilla, 2008; SEP, 2020).

En el plan de estudios de la denominada Nueva Escuela Mexicana (2022, p. 116) se expone la importancia de las BE, enfatizando el “papel relevante en la formación académica ¹ y personal de los estudiantes”, así como su función en la promoción de la lectura como hábito. Asimismo, se reconoce que las BE deben cumplir “un rol compensatorio del capital cultural de los estudiantes de menos recursos, favoreciendo así la labor de la escuela en la disminución de las desigualdades de origen” (Munita y Bustamante, 2019, p. 3). No obstante, esta visión normativa contrasta con las condiciones reales que enfrentan muchas BE en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Diversos estudios señalan que el potencial de las BE no se materializa con frecuencia en las escuelas, convirtiéndose en un espacio didáctico desaprovechado (Vega, 2000; Ruiz, 2021; Zambrano y Bertoni, 2022). La BE es, en muchos casos, un espacio abandonado, alejado y marginado dentro de la escuela; en ocasiones se ve como un lugar destinado a fungir como bodega y vinculada con el aburrimiento (Serna, et al., 2017).

Para entender cómo se implanta este espacio dentro de las escuelas mexicanas de educación básica, es necesario recuperar algunos antecedentes importantes. Las BE en México empezaron a configurarse como las conocemos hoy en día a partir de 1986, cuando la SEP puso en marcha el programa *Rincón de Lectura* ² en las escuelas primarias. No fue sino hasta el 2001, con la implementación del *Programa*

-
- 1 La formación académica normalmente está vinculada al desarrollo profesional (en términos liberales), a oportunidades laborales, disciplina intelectual y habilidades específicas, incluso hasta se relaciona con la formación de pensamiento crítica; lo que se aprende en el trayecto por instituciones escolares.
 - 2 Es una estrategia educativa formal, con un acervo de libros y actividades estructuradas, que implica la promoción de la lectura libre, reflexiva y diversa, suponer el trascender el uso de los libros escolares y acercando a los niños a experiencias literarias diversas y enriquecedoras, es implementada por la SEP, con un espacio físico en el aula y pensando en los docentes como promotores de la lectura.

Nacional de Lectura (PNL), que la colección *Libros del Rincón* se incorporó también en escuelas de nivel preescolar y secundaria, abarcando así toda la educación básica. En ese momento “se invitaba a los colectivos escolares a instalar la BE con el propósito de apoyar las prácticas docentes, favorecer el aprendizaje y contribuir a la formación de lectores y escritores autónomos y críticos” (SEP, 2020, p. 14). A partir de esta política surgieron dos tipos de acervos: la biblioteca escolar y la biblioteca de aula.

La colección *Libros del Rincón* se concibió como una herramienta clave para contribuir significativamente en la formación de lectores y escritores en el contexto escolar, pues no olvidemos que es la escuela la institución responsable de enseñar a leer y a escribir a los niños en una sociedad moderna (Hebrard, 1989). No obstante, su distribución fue suspendida luego de que, en 2012, estando en la presidencia Enrique Peña Nieto, dejara de asignar presupuestos al PNL, lo que provocó su cancelación definitiva en 2014. Esta decisión no solo interrumpió una política pública orientada a la formación de lectores y escritores desde edad temprana, sino que también truncó el desarrollo de una cultura bibliotecaria escolar.

Actualmente, la situación de los espacios bibliotecarios es incierta: se desconoce el estado y la magnitud de sus acervos, como las condiciones físicas de su mobiliario y del espacio destinado para su funcionamiento. La cancelación del PNL no solo suspendió las acciones orientadas al fomento lector. Sino que sumió a las BE en una situación de abandono, arrebatándoles la visibilidad que habían ganado dentro de la comunidad escolar. Esto limitó la actualización de sus acervos literarios y las dejó sin el respaldo de políticas educativas que garantizaran su funcionamiento.

A partir de este escenario, la presente investigación fue desarrollada entre febrero de 2024 y noviembre de 2025. Se sitúa en una perspectiva regional que reconoce a las BE no como entes homogéneos, sino como espacios configurados por las subjetividades, los contextos, interacciones, concepciones y representaciones que se tienen de las bibliotecas. Consideramos que es un lugar donde conviven múltiples voces, saberes, prácticas y significados, transformados a lo largo del tiempo por contextos históricos, políticos, culturales y sociales. Estas manifestaciones se encarnan en regiones específicas, con dinámicas propias, donde las BE se configuran como espacios heterogéneos y se constituyen en escenarios de prácticas culturales. A esta región le hemos denominado *la región del saber*, la cual se configura a partir de las apropiaciones, resignificaciones, abandonos y resistencias que surgen en la forma en la que maestros y estudiantes habitan la BE.

Esta *región del saber* está en constante transformación, intervenida por los contextos locales y por ese entramado complejo de significados culturales que, como advierte Geertz (1987), deben ser interpretados desde dentro, en sus propios términos, tal como son vividos y dotados de sentido por sujetos de culturas específicas. En este entramado intervienen tanto la cultura escolar como las políticas públicas, dando lugar a prácticas bibliotecarias diversas que permiten definir a cada BE como un microespacio sociocultural.

Pensar la biblioteca como *la región del saber* nos permite explorar y comprender las prácticas que alumnos y maestros de nivel primaria desarrollan dentro del espacio bibliotecario. Esta perspectiva nos permite analizar cómo los sujetos configuran dichos espacios, dotándolos de un sentido específico en la organización y en las formas de uso (Merchand, 2007; Hernández, 2010).

El término *región del saber* encuentra sustento en el trabajo de diversos investigadores que han caracterizado a la biblioteca con metáforas que exaltan su vínculo con el conocimiento: templos del saber, catedrales del saber, representaciones del saber (Gallo-León, 2022), centros del saber (Fernández, 2006; Ramírez, 2001) o almacenes del saber (Murray, 2014). Estos investigadores conciben al espacio bibliotecario como las “instituciones que entre otras cosas resguardan el saber, las ideas y el conocimiento que produce el hombre para ser recreado y acrecentado” (Morales, 2003, p. 31).

METODOLOGÍA

Este proyecto se enmarca en una investigación de carácter cualitativo, ya que nos interesa explorar a profundidad la manera en la que se concretizan las BE, reconocer las prácticas que en ellas se desarrollan y observar cómo los significados construidos por los sujetos involucrados configuran una dinámica propia. La investigación cualitativa nos permite, como señala Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, p. 9), “comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes lo viven”; en ese sentido, lo relevante es “reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente”.

La investigación cualitativa también adopta un enfoque naturalista, ya que se desarrolla en el contexto específico donde ocurre el fenómeno, lo que permite analizarlo como una realidad situada e históricamente construida. Por ello, el trabajo de campo se llevó a cabo directamente en las BE de las primarias de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Los datos recopilados nos han permitido construir nuestras propias interpretaciones, en tanto que esta perspectiva busca comprender el fenómeno de estudio a partir de los significados que los sujetos le atribuyen (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), así como observar lo que hacen y cómo lo hacen dentro de ese espacio: la biblioteca escolar.

Uno de los objetivos que orienta esta investigación es describir el estado actual y presencia de las bibliotecas escolares en las primarias públicas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, con el propósito de construir un panorama diagnóstico sobre su existencia y condiciones. Los hallazgos obtenidos se desarrollan en las secciones siguientes.

Las fuentes principales de esta investigación fueron los directivos de las escuelas primarias. Para el trabajo diagnóstico se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada, aplicada tanto de forma presencial como a través de llamada telefónica. Este tipo de entrevista permitió entender las percepciones de los sujetos de estudio y, a partir de ellas, comprender sus realidades y opiniones en torno al

fenómeno estudiado (Lázaro, 2021, p. 9). Su carácter flexible facilitó un diálogo abierto entre entrevistador y entrevistado, permitiendo introducir nuevas preguntas durante la conversación, solicitar aclaraciones cuando surgían dudas o profundizar en temas relevantes. Esta técnica favoreció un tono conversacional cercano, permitiéndonos un acercamiento más significativo al fenómeno de estudio (Lázaro, 2021, p.12).

El instrumento de investigación que se utilizó fue un guion de entrevista, diseñado para indagar sobre la existencia física de la BE, las características del acervo literario, el uso del espacio y las condiciones tecnológicas de cada escuela. Las preguntas realizadas fueron las siguientes: 1) ¿La escuela cuenta con biblioteca escolar? 2) ¿El espacio de la biblioteca escolar es exclusivo, es decir, no lo comparte con otro servicio o actividad? 3) ¿Cuenta con espacio físico para gestionar una biblioteca escolar? (Solo para los que respondían que no tenían biblioteca escolar.) 4) ¿Nos puede hablar del acervo de la biblioteca escolar? Por ejemplo: ¿Cuántos libros tiene? ¿Son libros de texto o de literatura? 5) ¿La escuela cuenta con sala de cómputo? 6) ¿La escuela cuenta con internet?

Como dijimos anteriormente, las entrevistas semiestructuradas fueron dirigidas a los directores de las primarias públicas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, tanto de la administración federal como estatal. En los casos de las escuelas que no respondieron por vía telefónica, se optó por realizar visitas presenciales, lo que permitió observar de manera directa las condiciones de las BE.

Otra fuente de información relevante fue la Plataforma Nacional de Transparencia. A través de esta vía, se solicitó un listado completo de instituciones de nivel primaria en la ciudad, incluyendo sus direcciones y números telefónicos. Esta base de datos, que fue recibida por correo electrónico después de tres meses, nos permitió contactar directamente a los centros escolares y realizar entrevistas con los directivos, con el fin de indagar sobre la presencia o ausencia de la BE, así como sobre sus condiciones materiales y funcionales.

A partir de la información obtenida mediante la Plataforma Nacional de Transparencia, se logró conformar un registro de 164 escuelas primarias públicas en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: 113 de la administración federal y 51 de la administración estatal. Sin embargo, al intentar contactar a las escuelas a través de los números telefónicos proporcionados, se identificó que la mayoría no estaban vigentes. Ante esta situación, fue necesario acudir directamente a las supervisiones escolares de cada zona para actualizar el directorio telefónico y poder establecer contacto con sus directores. Como resultado de este proceso, se logró entrevistar a 137 directoras y directores, quienes proporcionaron información clave sobre la presencia, ausencia y condiciones actuales de sus respectivas BE.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación presentan un diagnóstico preliminar, y el análisis de los datos nos permite afirmar que las BE en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez,

Chiapas, han ido desapareciendo paulatinamente. Resulta insólito que, a pesar de que los discursos educativos de la SEP continúan refiriéndose a ellas como espacios fundamentales para la democratización de la educación y la promoción del hábito lector, no se destinen recursos para su adecuada gestión y fortalecimiento. (SEP, 2020; SEP, 2015; SEP, 2010).

En el proceso de análisis de las 137 entrevistas, se identificaron seis tipos de BE, lo que evidencia la ausencia de una legislación que regule y gestione adecuadamente estos espacios. Esta carencia normativa se ha derivado de un desconocimiento institucional sobre los roles y funciones que debería cumplir la BE en el contexto educativo, lo cual ha dado lugar a una diversidad de formas en que se utilizan en las escuelas. A partir de estas observaciones, se emprendió un ejercicio de categorización para clasificar los distintos tipos de BE detectados durante el trabajo de campo. Estas diferencias y las dinámicas de las BE responden a las necesidades particulares de cada comunidad escolar, al contexto regional en el que se insertan y al capital cultural de directores y docentes. A partir de estos elementos, procedimos a nombrar y clasificar los distintos tipos de BE que identificamos a lo largo de las entrevistas. En la tabla 1 se puede observar la propuesta de categorización que surgió del análisis cualitativo de las 137 entrevistas semiestructuradas realizadas a los directores de las escuelas primarias públicas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Tabla 1

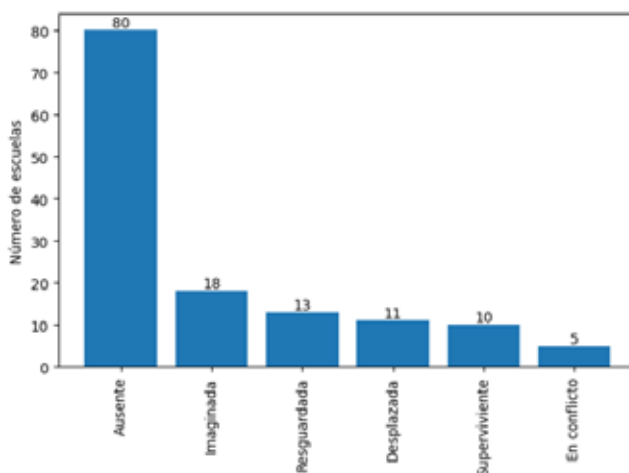
Propuesta de categorización de las bibliotecas escolares de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

| Tipo de BE | Con espacio físico | Con acervo | Con responsable | Tiene uso escolar |
|-------------------|--------------------|------------|-----------------|-------------------|
| 1. Ausente | Sí/No | No | No | No |
| 2. Desplazada | Sí/No | A veces | No | No |
| 3. Resguardada | Sí | Sí | A veces | Limitado |
| 4. Supervivientes | Sí | Sí | Sí | Sí |
| 5. Imaginada | No | Limitado | No | No |
| 6. En conflicto | Sí/No | Sí | A veces | Limitado |

Nota: Entrevistas realizadas a directivos de escuelas primarias federales y estatales de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, durante el periodo comprendido entre mayo de 2024 y julio de 2025. Elaboración propia

Cada una de estas entrevistas proporcionó información que permitió ubicar a las BE en estas categorías construidas por medio de los relatos y las observaciones de campo. Asimismo, en el proceso de análisis se identificaron BE que compartían más de una categoría; por ejemplo, una BE podía ser catalogada como biblioteca en conflicto y al mismo tiempo como superviviente. Esta superposición de características compartidas revela la complejidad y heterogeneidad de las prácticas y significados que coexisten en estos espacios del saber.

En la figura 1 se identifican las tipologías de las BE presentes en las escuelas primarias públicas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Los datos se encuentran ordenados de mayor a menor frecuencia y los valores numéricos que acompañan a la gráfica representan el número de escuelas en las que se registró cada tipología.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de las 137 entrevistas realizadas a directores de escuelas primarias públicas de la ciudad.

Figura 1. Tipologías de bibliotecas escolares

TIPOLOGÍA DE LAS BE

- 1) En la **biblioteca ausente**, se refiere a 80 escuelas primarias que no tienen BE. La falta del espacio dedicado al acervo revela una carencia institucional y evidencia la exclusión simbólica del libro y la lectura en la vida escolar. Al prescindir del espacio destinado a estas prácticas culturales, también se marginó el derecho a imaginar y construir saberes a través de la lectura. Que 80 escuelas carecieran de BE reflejó una realidad preocupante: más de la mitad de los centros escolares no garantizan el acceso a una lectura libre, democrática y placentera. Con ello, se privó al contexto escolar de una herramienta diseñada para formar ciudadanos críticos, difundir la cultura y fomentar hábitos lectores como parte de la educación de los estudiantes.
- 2) La **biblioteca desplazada**: Este concepto alude a aquellas BE cuyo espacio fue resignificado (usurpado) por otras necesidades escolares más urgentes. En algunos casos, dicho espacio fue ocupado por el servicio de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), utilizado como oficinas administrativas, adaptado como salón de clases o convertido en bodegas. El espacio bibliotecario se transformó en un terreno de disputa institucional, reflejo de la precariedad estructural

del sistema educativo nacional. También evidenció que ese espacio se percibía como sacrificable ante las necesidades de la escuela. Este desplazamiento simbólico de la cultura escrita refleja que, en términos de prioridades, ese bien cultural no se valoraba y su fragilidad institucional se hizo evidente. Esta situación se observó en 11 escuelas encuestadas.

- 3) La **biblioteca resguardada**: Las BE abandonaron la visión de resguardar el conocimiento para convertirse en espacios destinados a facilitarlos. Sin embargo, en algunas instituciones visitadas persistió la práctica de restringir el acceso a los libros, manteniéndolos alejados de manos inexpertas por temor a su deterioro. Muchas permanecían cerradas con llave para evitar su uso no autorizado, y solo los maestros, en contadas ocasiones, utilizaban este espacio. En lugar de ser un derecho, la democratización del conocimiento seguía condicionada a pedir permiso. Esta categoría abarcó 13 escuelas, donde tanto el espacio como los libros se percibían como elementos frágiles que requerían custodia. Esta práctica institucional, heredada de época colonial, convirtió a la lectura en un bien custodiado que exigía autorización; lamentablemente, esta dinámica de resguardo sigue manteniéndose en pie en pleno siglo XXI.
- 4) La **biblioteca superviviente**: Se refiere a los espacios bibliotecarios que perduraron sin el respaldo institucional de las autoridades educativas que originalmente los crearon (la SEP), y que se han mantenido gracias al compromiso individual de maestros, directores y padres, quienes enriquecieron el acervo mediante donaciones. Se identificaron 10 bibliotecas escolares con estas características, todas ellas con la presencia de un maestro bibliotecario. En estos casos, la lectura adquirió un valor cultural significativo dentro de la comunidad escolar, integrándose al currículo educativo. Además, los directores mantenían una relación cercana con la práctica de la cultura escrita y reconocían a la biblioteca como un pilar esencial en la formación de los estudiantes.
- 5) La **biblioteca imaginada**: Esta categoría agrupa 18 casos en los que los directores afirmaban contar con una BE, pero al indagar más, se descubre que a lo que llamaban biblioteca consistía en una caja de cartón con pocos libros o un estante en la dirección con alrededor de 50 volúmenes. Resultó evidente no solo el desconocimiento de lo que debe ser una BE (espacio dedicado, acervo especializado y mobiliario adecuado (IFLA/UNESCO, 2015)). También se observó la confusión en el concepto mismo de biblioteca, reduciéndolo a una etiqueta simbólica, exponiendo la brecha entre el discurso institucional de la SEP y la práctica escolar. Como dijo Carlos Ortiz: “Si a una caja de libros en un aula lo llamamos biblioteca, a un botiquín lo podemos llamar hospital” (Ortiz, 2023).
- 6) La **biblioteca en conflicto**: Este tipo de bibliotecas surgió en contextos donde los turnos matutino y vespertino compartían (y disputaban) el

mismo espacio institucional. A menudo, el turno de la mañana se apropiaba territorialmente del espacio bibliotecario.

Demostrando que la infraestructura no garantiza el acceso y que ciertas prácticas escolares pueden generar exclusión. En cinco escuelas detectamos esta dinámica: el espacio bibliotecario llegó a fragmentarse, destinándose un estante a cada turno, sin que se lograran acuerdos para un uso eficiente y compartido. Este hallazgo subraya la importancia de establecer lineamientos claros para su gestión, ya que la ausencia de acuerdos favoreció en este caso la tensión institucional.

Desde esta situación de abandono que han sufrido las BE, en el presente trabajo proponemos denominar a estos espacios en una situación de orfandad como *bibliotecas huérfanas*, en alusión metafórica a su condición de marginación dentro del propio sistema educativo que las originó, pero que hoy las ha relegado. Muchas de ellas subsisten gracias al esfuerzo de padres de familia y del colectivo docente. Los seis tipos de bibliotecas identificados comparten esta condición de orfandad, pues todas carecen de algún elemento esencial: espacio, responsable, acervo, mobiliario, etcétera. En distintos grados y formas, todas son, en esencia, bibliotecas huérfanas.

La orfandad de las BE también constituye una invitación a la reflexión sobre la necesidad de que estos espacios cuenten con el respaldo efectivo de las autoridades y de políticas educativas que garanticen su funcionamiento. Es fundamental que dichas políticas no solo definan con claridad sus funciones, sino que también reconozcan y fortalezcan la labor de los maestros-bibliotecarios, promoviendo la incorporación de la BE como una práctica cotidiana y como un espacio vivo de construcción cultural.

Los resultados que se presentan permiten cuestionar los discursos oficiales que enfatizan la importancia de las BE como una herramienta para democratizar el conocimiento y estimular el hábito lector, sin tener en cuenta los vacíos estructurales de estos espacios que impiden o hacen difícil su funcionamiento.

Estos resultados revelan que el problema de la BE no solo es de infraestructura, sino de capital cultural, prácticas educativas, políticas públicas y normativas. La BE se convierte en un territorio en disputa donde están presentes las apropiaciones locales, las omisiones institucionales y las indecisiones políticas.

Desde una perspectiva regional, las BE se entienden como una región del saber, en donde confluyen los actores escolares, las prácticas, las disputas, las políticas públicas y las resistencias, y en donde cada tipo de BE en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, refleja las condiciones particulares del contexto en el que operan. Estamos ante un fenómeno heterogéneo que nos invita a repensar las políticas educativas con un enfoque regional, a visibilizar los discursos históricos que resignifican los espacios escolares y a construir legislaciones sensibles a la diversidad de los contextos. Las BE no son solo un espacio físico destinado al acervo literario, son indicadores que señalan cómo circula, se distribuye o restringe el conocimiento en una región.

Estos resultados permiten comprender que diseñar políticas públicas sin una perspectiva regional conlleva el riesgo de gestar proyectos descontextualizados, pues se ignoran las necesidades específicas de cada región y de los sujetos que la habitan. La comprensión regional es indispensable para implementar estrategias viables, culturalmente pertinentes y efectivamente integradoras.

Al final del texto se incorpora una tabla, a manera de listado, en la que se presentan las bibliotecas escolares encuestadas y la tipología a la que corresponde cada una (ausente, desplazada, resguardada, superviviente, imaginada y en conflicto).

CONCLUSIÓN

Las BE siguen siendo un tema poco investigado en México e inexistente en Chiapas, y como bien exponen Munita y Bustamante (2019, p. 7), “la biblioteca escolar continúa siendo uno de los contextos escasamente tratados por la bibliografía científica”. Esta ausencia en la investigación limita la capacidad de comprender cómo estos espacios se están usando y las prácticas que se realizan en ellos, para reflexionar de qué forma pueden ser potencializados. De igual manera, subrayamos la necesidad de contar con estudios regionales que exploren si las BE responden a las necesidades específicas de cada región y, desde los estudios regionales, generar propuestas que abonen a estos escenarios de una forma más efectiva.

Estos espacios bibliotecarios (desplazados, olvidados o en permanente conflicto) revelan una tensión de fondo que ha sido escasamente estudiada: la que se produce entre políticas públicas difusas, normativas ausentes, infraestructura precaria y un capital cultural docente limitado en torno a la lectura. En este escenario, la BE aparece como una institución que se desmorona lentamente por las condiciones de orfandad en las que se encuentra.

Las BE están sobreviviendo por la voluntad individual de los actores escolares más que por políticas institucionales. El desconocimiento de los lineamientos básicos para gestionar una biblioteca, desde la conceptualización de estos espacios hasta la importancia de la figura del bibliotecario, evidencia un vacío de formación y una falta de acompañamiento institucional. No es suficiente con enviar el acervo, sin antes fortalecer desde la comunidad escolar su sentido cultural, simbólico y pedagógico de estos espacios. El abandono de esta región del saber también revela cómo la sociedad valora o desestima la lectura, los libros y las bibliotecas.

Tabla 2

Listado de escuelas primarias públicas encuestadas y tipología correspondiente

| Nombre de la escuela | Tipo | ¿Cuenta con biblioteca escolar? | ¿Cuenta con espacio físico para gestionar una biblioteca escolar? | Tipología de la biblioteca |
|---|---------|---------------------------------|---|----------------------------|
| 1. Escuela Primaria Federal Emiliano Zapata | Federal | No | Sí | Desplazada |
| 2. Escuela Primaria Urbana Federalizada Emilio Rabasa Estebanell. | Federal | No | Sí | Desplazada |
| 3. Escuela Primaria Federal Niños Héroes | Federal | No | Sí | Ausente |
| 4. Camilo Pintado | Federal | Sí | Sí | Sin bibliotecario |
| 5. Belisario Domínguez Palencia | Estado | Sí | Sí | Superviviente |
| 6. José Vasconcelos Calderón | Estado | No | No | Ausente |
| 7. Juan Sábines Gutiérrez | Estado | Sí | Sí | Resguardada |
| 8. Lázaro Cárdenas del Río | Estado | No | Sí | Ausente |
| 9. Cinco de mayo | Federal | No | Sí | Ausente |
| 10. Gral. Lázaro Cárdenas del Río | Federal | Sí | Sí | Ausente |
| 11. Octavio Paz Lozano | Estado | No | Sí | Ausente |
| 12. Héroes de Chapultepec | Estado | No | No | Ausente |
| 13. Tierra y Libertad | Federal | No | Sí | Ausente |
| 14. Justo Sierra Méndez | Federal | No | Sí | Ausente |
| 15. Mariano Matamoros | Federal | No | Sí | Ausente |
| 16. Juan Aldama | Federal | No | Sí | Ausente |
| 17. Josefa Ortiz de Domínguez | Federal | Sí | Sí | Resguardada |
| 18. Rosario Castellanos | Federal | Sí | Sí | Resguardada |
| 19. Niños Héroes de Chapultepec | Estado | No | No | Ausente |
| 20. Carlos Maciel Espinosa | Estado | Sí | Sí | Imaginada |
| 21. 20 de Noviembre | Federal | Sí | Sí | Imaginada |
| 22. María Gutiérrez Carbajal | Federal | Sí | Sí | Resguardada |
| 23. 7 de octubre | Federal | No | Sí | Ausente |
| 24. Escuela Coordinación de la enseñanza | Federal | No | Sí | Ausente |
| 25. Gustavo Díaz Ordaz | Estado | No | Sí | Desplazada |
| 26. Adolfo López Mateos | Federal | Sí | Sí | Superviviente |
| 27. Raúl Isidro Burgos | Federal | No | Sí | Ausente |
| 28. Club Rotario | Federal | No | No | Ausente |
| 29. Daniel Robles Sasso | Federal | No | No | Ausente |
| 30. Restauramiento de la República | Federal | No | No | Ausente |
| 31. César Cruz Soto 2 | Federal | No | No | Ausente |

| | | | | |
|--|---------|----|-----|--------------|
| 32. Benito Juárez García | Federal | No | Sí | Ausente |
| 33. José María Morelos y Pavón | Federal | No | Sí | Ausente |
| 34. Constitución de 1857 | Federal | Sí | Sí | Imaginada |
| 35. Educación popular | Federal | No | Sí | Ausente |
| 36. Aquiles Serdán Alatríste | Federal | No | Sí | Ausente |
| 37. Francisco Villa | Federal | Sí | Sí | Imaginada |
| 38. Benito Juárez García | Estado | No | No | Ausente |
| 39. Dr. Belisario Domínguez Palencia | Federal | No | No | Ausente |
| 40. Justo Sierra Méndez | Federal | No | No | Ausente |
| 41. Felipe Carrillo Puerto | Federal | No | Sí | Ausente |
| 42. Juan Sabines Gutiérrez | Federal | Sí | Sí | Imaginada |
| 43. Club de Leones | Federal | Sí | Sí | Resguardada |
| 44. Francisco J. Grajales | Federal | No | Sí | Ausente |
| 45. César Cruz Soto | Federal | Sí | Sí | Resguardada |
| 46. Voz de mi patria. | Federal | No | No | Ausente |
| 47. Ignacio José de Allende y Unzaga | Estado | No | No. | Ausente |
| 48. Manuel Aguilar Juárez | Federal | No | Sí | Ausente |
| 49. Fernando Castañón Gamboa | Federal | No | No | Ausente |
| 50. 14 de septiembre | Federal | No | Sí | Ausente |
| 51. Bernal Díaz del Castillo | Federal | No | Sí | Ausente |
| 52. Cámara Nacional de Comercio | Federal | Sí | Sí | Desplazada |
| 53. Armando Duvalier Cruz Reyes | Federal | Sí | Sí | Imaginada |
| 54. Jaime Sabines Gutiérrez | Federal | Sí | Sí | Imaginada |
| 55. José Emilio Grajales | Federal | Sí | Sí | imaginada |
| 56. Manuel Jesús Martín Braga | Federal | No | Sí | Ausente |
| 57. Ricardo Flores Magón | Federal | No | No | Ausente |
| 58. José María Morelos y Pavón | Federal | No | No | Ausente |
| 59. Centenario de Tuxtla | Federal | No | No | Ausente |
| 60. Marcos Enrique Becerra | Federal | No | Sí | Ausente |
| 61. Daniel Delgadillo | Federal | No | No | Ausente |
| 62. Alberto González Blanco | Federal | No | No | Ausente |
| 63. Juan Sabines Gutiérrez | Federal | Sí | Sí | Imaginada |
| 64. Plan de Ayala (vespertino) | Estado | Sí | Sí | Resguardada |
| 65. Francisco González Bocanegra (vespertino) | Estado | No | No | En conflicto |
| 66. Francisco González Bocanegra | Estado | Sí | Sí | En conflicto |
| 67. Juan Benavides (vespertino) | Estado | Sí | Sí | En conflicto |
| 68. Organización para la educación la ciencia y la cultura de las naciones unidas (vespertino) | Estado | No | No | Ausente |

| | | | | |
|---|---------|----|----|---------------|
| 69. Amado Nervo Ordaz (vespertino) | Estado | Sí | Sí | Superviviente |
| 70. Juan Benavides | Estado | Sí | Sí | Superviviente |
| 71. 15 de mayo | Federal | No | No | Ausente |
| 72. Profesor Eliseo Palacios | Federal | Sí | Sí | Superviviente |
| 73. Belisario Domínguez Palencia | Federal | Sí | Sí | Resguardada |
| 74. Romeo Rincón Castillejos | Federal | No | Sí | Ausente |
| 75. Organización para la educación la ciencia y la cultura de las naciones unidas | Estado | Sí | Sí | Superviviente |
| 76. Jaime Torres Bodet | Federal | No | Sí | Ausente |
| 77. David Gómez | Federal | Sí | Sí | Imaginada |
| 78. Romeo Abelardo Rodríguez Espinoza | Federal | No | Sí | Ausente |
| 79. Fray Víctor María Flores Fernández | Federal | No | Sí | Ausente |
| 80. Profa. María Rincón Coutiño | Federal | No | No | Ausente |
| 81. Francisco Ignacio Madero González | Estado | Sí | Sí | Superviviente |
| 82. Ángel Albino Corzo Castillejos | Estado | Sí | Sí | Imaginada |
| 83. Fray Matías de Córdova | Estado | Sí | Sí | Resguardada |
| 84. Anexa a la normal de estado | Estado | Sí | Sí | Desplazada |
| 85. Enrique Rodríguez Cano (Vespertina) | Estado | Sí | Sí | Resguardada |
| 86. Enrique Rodríguez Cano | Estado | Sí | Sí | Superviviente |
| 87. Plan de Ayala | Estado | No | Sí | Ausente |
| 88. Jorge Tovilla Torres | Estado | No | Sí | Ausente |
| 89. Rosario Aragón Coss | Estado | Sí | Sí | Desplazada |
| 90. Salvador Urbina | Federal | No | No | Ausente |
| 91. Sor Juana Inés de la Cruz | Federal | No | No | Ausente |
| 92. Manuel Velasco Suárez | Federal | No | No | Ausente |
| 93. Artículo tercero Constitucional | Federal | Sí | Sí | Resguardada |
| 94. Naciones Unidas (vespertino) | Federal | Sí | Sí | Desplazada |
| 95. Ángel Albino Corzo (vespertino) | Federal | No | No | Ausente |
| 96. Benito Juárez García (vespertino) | Federal | No | No | Ausente |
| 97. Jaime Sabines Gutiérrez | Federal | Sí | No | Imaginada |
| 98. Rafael Ramírez Castañeda (vespertino) | Federal | No | No | Ausente |
| 99. Joaquín Miguel Gutiérrez (vespertino) | Federal | No | No | Ausente |
| 100. Primero de Mayo (vespertino) | Federal | Sí | Sí | Imaginada |

| | | | | |
|--|---------|----|----|---------------|
| 101. Ignacio Manuel Altamirano Basilio (Vespertino) | Federal | No | | Ausente |
| 102. Fray Víctor María Flores Fernández | Federal | No | Sí | Ausente |
| 103. Amado Nervo Ordaz | Estado | Sí | Sí | Superviviente |
| 104. Manuel Aguilar Juárez (vespertino) | Federal | No | No | Ausente |
| 105. Plan de Ayala (vespertino) | Federal | Sí | Sí | En conflicto |
| 106. Profesor Alfredo Aguilar Juárez | Federal | Sí | No | Desplazada |
| 107. Ignacio Manuel Altamirano (vespertino) | Federal | No | No | Ausente |
| 108. Mi Patria es primero (vespertino) | Estado | No | Sí | Ausente |
| 109. Juan Enrique Pestalozzi | Federal | Sí | Sí | Resguardada |
| 110. Doroteo Arango (vespertino) | Federal | No | NO | En conflicto |
| 111. Leona Vicario | Federal | No | No | Ausente |
| 112. Cuauhtémoc | Federal | No | Sí | Ausente |
| 113. Dr. Belisario Domínguez Palencia | Federal | Sí | Sí | Superviviente |
| 114. Francisco González Bocanegra (vespertino) | Federal | No | No | Ausente |
| 115. Octavio Paz Lozano (vespertino) | Estado | No | No | Ausente |
| 116. Asunción de la Cruz Vázquez | Estado | No | No | Ausente |
| 117. Niño Artillero | Estado | No | Sí | Ausente |
| 118. Emiliano Zapata Salazar | Estado | Sí | Sí | Desplazada |
| 119. Centro de Educación Básica del Estado de Chiapas Belisario Domínguez Palencia | Estado | Sí | Sí | Resguardada |
| 120. Rodulfo Figueroa Esquinca | Estado | No | Sí | Ausente |
| 121. Juan Escutia Martínez | Estado | No | Sí | Desplazada |
| 122. Romeo Rincón Castillejos | Federal | No | No | Ausente |
| 123. Juan de la Barrera e Inzaurraga | Estado | No | No | Ausente |
| 124. Emiliano Zapata Salazar | Estado | No | No | Ausente |
| 125. José María Morelos y Pavón | Estado | No | Sí | Ausente |
| 126. Primaria Gustavo Díaz Ordaz (vespertino) | Estado | Sí | Sí | Imaginada |
| 127. Rosario Aragón de Coss (vespertino) | Estado | No | No | Ausente |
| 128. Ángel Albino Corzo (vespertino) | Estado | Sí | Sí | Desplazada |
| 129. Joaquín Miguel Gutiérrez (vespertino) | Estado | No | No | Ausente |
| 130. Emiliano Zapata Salazar | Federal | No | No | Ausente |

| | | | | |
|--|---------|----|----|-----------|
| 131. Belisario Domínguez Palencia | Federal | No | No | Ausente |
| 132. Niños Héroes de Chapultepec | Federal | Sí | Sí | Imaginada |
| 133. Gral. Ignacio Zaragoza (vespertino) | Federal | Sí | No | Imaginada |
| 134. Jaime Sabines Gutiérrez (vespertino) | Federal | No | No | Ausente |
| 135. Josefa Ortiz de Domínguez | Federal | Sí | Sí | Imaginada |
| 136. José María Morelos y Pavón (vespertino) | Federal | No | No | Ausente |
| 137. Miguel Álvarez del Toro | Federal | Sí | Sí | Imaginada |

REFERENCIAS

- Bonilla, E.** (2008). *La importancia de la biblioteca escolar para el logro académico*, en Bonilla, E., Goldin, D. y Salaberria, R. (eds.), *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*, México, Océano.
- Clemencia, M.** (2008). *El personal de la biblioteca escolar: su formación previa y en el ejercicio*. En *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. Océano, Travesía.
- Fernández, F.** (2006). Evolución histórica de la función social de las bibliotecas públicas. *Revista general de información y documentación* 16(2), pp. 93-100. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID0606220093A>
- Gallo-León** (2022). Uso simbólico del libro en el diseño de las bibliotecas de la era digital. *Anuario ThinkEPI*. Doi <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2022.e16a27>
- Geertz, C.** (1987). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas* (M. G. Palacios, Trad.). Paidós.
- Hebrard, J.** (1989). La escolarización de los saberes elementales en la época moderna. *Revista de Educación*, (288), 63-104. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:815cb030-cf80-41f7-a88a-02bc563ccb6d/re28804-pdf.pdf>
- Hernández, J.** (2010). *Los estudios regionales en un contexto de globalización. ¿Sirven de algo?* Acentos editores.
- Hernández-Sampieri y Mendoza C.** (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- IFLA/UNESCO.** (2015). *Directrices de la IFLA para la biblioteca escolar*. https://www.auxiliardebiblioteca.com/wp-content/uploads/2021/12/IFLA_BIBLIOTECAS_ESCOLARES_2015.pdf
- La Nueva Escuela Mexicana** (2022). *Aprende los beneficios de la biblioteca escolar: ¡Amplía tu lectura con todos los libros disponibles!* <https://nuevaescuela-mexicana.org/cuantos-libros-se-pueden-sacar-una-persona-de-la-biblioteca-escolar-al-mismo-tiempo/>
- Lázaro, R.** (2021). *Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido*. En J. Tejero (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 65-84). Universidad de Castilla-La Mancha. http://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.00
- Merchand, M.** (2007). *Metodología para construir una región con carácter paramétrico, regional y territorial con un significado económico, Teorías y conceptos de economía regional y estudios de caso*. [Cap. II] Universidad de Guadalajara,
- Morales, E.** (2003). *Bibliotecas y Cultura: Presentación*. Martínez (Ed.), *Bibliotecología, sociedad y cultura: El CUIB en la EXPO-UNAM 450 años*. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L181
- Munita, F. y Bustamante, P.** (2019). Somos un ejemplo de biblioteca: el caso de una biblioteca escolar exitosa. *El profesional de la información. EPI*, 28 (6), 279-

- 289: (ed.). EPI- El Profesional de la Información. <https://revista.profesionalde-lainformacion.com/index.php/EPI/article/view/epi.2019.nov.12/47598>
- Murray, S. (2014). *Bibliotecas una historia ilustrada*. S.L. Editorial. ISBN: 978-84-9060-256-0 (epub)
- Ortiz, C. (2023). El reto de la comprensión lectora. *El periódico*. <https://www.el-periodico.com/es/sociedad/20230903/carlos-ortiz-bibliotecario-escolar-comprension-lectora-plan-bibliotecas-cataluna-91225755>
- Ramírez, L. (2001). *El libro y la lectura en el proceso de occidentalización de México*. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Robledo, B. (2008). *Una cartografía inconclusa: la realidad de las bibliotecas escolares en nuestros países, en Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. Océano, Travesía
- Ruíz, J. (2021). La lectura y los alumnos de educación básica de Chiapas. *Revista académica de investigación Tlatemoani*, 38(12). ISSN: 19899300
- Secretaría de Educación Pública (2010). *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar*. Secretaría de Educación Pública. https://educacion.chihuahua.gob.mx/pel/sites/default/files/documentos/6%20Manual%20del%20Maestro%20Bibliotecario_o.pdf
- SEP (2015). Orientaciones para el uso y aprovechamiento de acervos de Bibliotecas Escolares y de aula <http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/assets/pdf/00-Index/LR-ORIENTACIONES-BE-BA-BAJA.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Una biblioteca escolar al servicio de la comunidad educativa*. Secretaría de Educación Pública.
- Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 18-49.
- Vega, L. (2000). Bibliotecas escolares y su función social en la promoción de la lectura. *Biblioteca Universitaria*, 3(1)
- Zambrano B. y Bertoni, C. (2022). *Leer y escribir experiencias educativas*. Bertoni, C. y Acevedo, M. (Coords.) Universidad Autónoma de Chiapas. DOI: <https://www.doi.org/10.31644/DE2023B1>

Territorios de espera migrante en ciudades emergentes: propuesta teórica y análisis desde el sur de México

Migrant Waiting Territories in Emerging Urban Areas: A Theoretical Proposal and Analytical Perspective from Southern Mexico

—

Mario Alberto Escobedo Hernández¹
mario.escobedo84@unach.mx
ORCID: 0000-0002-8484-6761

Rubenia Iracema Ruiz Barrientos²
rubiruibarrientos@gmail.com
ORCID: 0009-0002-3317-8609

1 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS. TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS. MÉXICO

2 ADMINISTRACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS POR EL INSTITUTO DE ADMINISTRACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS DEL ESTADO DE CHIAPAS. TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS. MÉXICO



Para citar este artículo:

Escobedo Hernández, M. A., & Ruiz Barrientos, R. I. Territorios de espera migrante en ciudades emergentes: propuesta teórica y análisis desde el sur de México. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 15(44). <https://doi.org/10.31644/IMASD.44.2026.a04>

RESUMEN

Este artículo propone una ampliación teórica, metodológica y conceptual del término territorio de espera, originalmente formulado por Alain Musset (2015), a partir del análisis de la experiencia de personas en movilidad en ciudades emergentes del sur de México. El objetivo es visibilizar cómo, en contextos urbanos no fronterizos como Tuxtla Gutiérrez, la espera migratoria se transforma en una dimensión estructurante de la vida cotidiana y de la territorialidad precaria. A través de una metodología cualitativa de corte etnográfico, que incluye entrevistas semiestructuradas y observación de campo, se examina cómo la ciudad ha sido reconfigurada por flujos migratorios recientes como las caravanas de 2018 y los efectos de la pandemia por COVID-19, convirtiéndose en un espacio de inmovilidad forzada. El análisis revela que la espera en estas ciudades no representa pasividad, sino un proceso activo de reorganización del tránsito, descanso físico y emocional y creación de redes de apoyo. Se argumenta que los territorios de espera migrante en ciudades emergentes como Tuxtla Gutiérrez configuran nuevas formas de habitar, donde las personas en movilidad ejercen agencia, resignifican el espacio urbano y producen estructuras temporales con densidad simbólica. El estudio propone una reconfiguración del concepto de territorio de espera, extendiéndolo más allá de las zonas fronterizas hacia ciudades intermedias no planificadas para la acogida migrante, lo que permite repensar la movilidad en el sur de México desde una perspectiva crítica, territorial y situada.

Palabras Clave:

Territorios de espera migrante; ciudades emergentes; personas en movilidad; inmovilidad forzada; agencia migrante; espera migratoria.

— *Abstract* —

This article proposes a theoretical, methodological, and conceptual expansion of the term territory of waiting, originally formulated by Alain Musset (2015), based on the analysis of the experiences of people on the move in emerging cities of southern Mexico. The objective is to highlight how, in non-border urban contexts such as Tuxtla Gutiérrez, migratory waiting becomes a structuring dimension of everyday life and precarious territoriality. Using a qualitative ethnographic approach, including semi-structured interviews and field observation, the study explores how the city has been reconfigured by recent migratory flows, such as the 2018 caravans and the effects of the COVID-19 pandemic, turning it into a space of forced immobility. The analysis reveals that waiting in these cities does not imply passivity, but rather an active process of transit reorganization, physical and emotional recovery, and the creation of support networks. The article argues that migrant waiting territories in emerging cities like Tuxtla Gutiérrez represent new forms of inhabiting, where people on the move exercise agency, resignify urban space, and produce temporary structures with symbolic density. This study proposes a reconfiguration of the concept of territory of waiting, extending it beyond border zones to include intermediate cities not designed for migrant reception. This allows for a critical, territorial, and situated understanding of mobility in southern Mexico.

Keywords:

Migrant waiting territories; emerging cities; people on the move; forced immobility; migrant agency; migratory waiting.

La migración internacional en países como México ha estado marcada históricamente por el tránsito de personas en movilidad que buscan alcanzar el llamado “sueño americano” en los Estados Unidos. Sin embargo, en la última década, el país ha dejado de ser únicamente una zona de paso para convertirse también en un destino y lugar de estancia forzada. Esta transformación ha reconfigurado sustancialmente las dinámicas espaciales, sociales y políticas del territorio nacional, generando nuevas geografías de contención y movilidad.

En este proceso, emerge una paradoja central: la inmovilidad dentro de la movilidad. Las personas en tránsito experimentan detenciones burocráticas, estructurales o voluntarias que las obligan a esperar, transformando su experiencia migratoria en una secuencia de pausas inciertas. Esta espera, lejos de ser una mera interrupción del desplazamiento físico, afecta la subjetividad, el tiempo vivido y las estrategias cotidianas. Como plantea Appadurai (2013), la espera exacerba la imaginación de la sobrevivencia: esa capacidad humana de proyectarse hacia un futuro incierto. En estos territorios transitorios, las personas en movilidad construyen vínculos, reorganizan sus trayectorias y resignifican el espacio desde la vulnerabilidad y la agencia.

Particularmente, las llamadas ciudades emergentes, localidades que no formaban parte del circuito migratorio tradicional, han comenzado a figurar como nodos estratégicos en la cartografía migratoria. Ciudades como Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, se han transformado en territorios de espera migrante tras el endurecimiento de las políticas migratorias, las caravanas de 2018 y los efectos sociales derivados de la pandemia por COVID-19. En estos contextos urbanos no fronterizos, la espera no es un acto pasivo, sino una práctica social densa, que implica adaptación, conflicto, redes de apoyo y nuevas formas de habitar.

Desde esta perspectiva, el presente artículo tiene como objetivo ampliar el concepto de territorio de espera, formulado originalmente por Alain Musset (2015), a partir del análisis de las experiencias de personas en movilidad en ciudades emergentes del sur de México. Con base en un enfoque cualitativo y etnográfico, se propone comprender estos territorios no solo como espacios de contención burocrática, sino como escenarios donde se producen subjetividades, resistencias y formas de territorialidad en movimiento.

Así, la espera se presenta como un fenómeno estructurante que redefine tanto las trayectorias migratorias como los entornos urbanos que las alojan. A través de la noción de territorio de espera migrante, este artículo propone una lectura crítica y situada de la inmovilidad forzada y sus implicaciones espaciales, políticas y simbólicas en contextos no fronterizos, con énfasis en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo con orientación etnográfica, centrado en comprender las experiencias vividas por personas en movilidad en territorios de espera que emergen en ciudades no fronterizas del sur de México. Se trata de un estudio de caso desarrollado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, reconocida recientemente como nodo emergente dentro del nuevo mapa migratorio regional.

La aproximación etnográfica permitió registrar la cotidianidad de la espera desde una lógica situada, considerando no solo los discursos expresados por las personas migrantes, sino también las prácticas, silencios y apropiaciones espaciales observadas en su tránsito detenido. El trabajo de campo se realizó durante los años 2024 y 2025, en distintos momentos de intensidad migratoria, en zonas clave de la ciudad.

Participantes y muestreo

Se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas con personas en movilidad de Venezuela seleccionadas mediante muestreo intencional y por criterios de relevancia teórica. La muestra incluyó a hombres y mujeres de distintas edades, con trayectorias migratorias variadas, localizados en campamentos improvisados, plazas públicas.

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma presencial, en escenarios de tránsito urbano, y tuvieron una duración promedio de 20 a 40 minutos.

Tabla 1

Características de las personas entrevistadas en el estudio

| País de procedencia | Edad | Género | País de destino | Territorio de espera |
|---------------------|------|--------|-----------------|---------------------------|
| Venezuela | 25 | Mujer | EE. UU. | Estacionamiento Plaza Sol |
| Venezuela | 28 | Hombre | EE. UU. | Puente Torre Chiapas |
| Venezuela | 30 | Mujer | EE. UU. | Puente Torre Chiapas |
| Venezuela | 40 | Hombre | EE. UU. | Puente Torre Chiapas |

Fuente. Elaboración propia con base en entrevistas realizadas en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2024–2025

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron tres técnicas principales:

- Entrevistas semiestructuradas, con énfasis en el significado de la espera, las condiciones del tránsito detenido, las redes de apoyo y la percepción del espacio urbano.

- Observación etnográfica, realizada en campamentos informales, calles, plazas, terminales de autobuses y albergues temporales. Se documentaron interacciones, dinámicas de asentamiento y formas de adaptación colectiva a la inmovilidad.
- Revisión documental, incluyendo informes institucionales, comunicados de prensa y material de redes sociales que permitieron contrastar los relatos y construir un panorama contextual más amplio.

Estas técnicas se complementaron entre sí para captar no solo el discurso explícito, sino también las formas sensibles, simbólicas y espaciales de habitar la espera.

Estrategia de análisis de datos

Los datos se analizaron mediante un enfoque de análisis temático categorial, siguiendo la metodología propuesta por Braun y Clarke (2006). A partir de una codificación inicial abierta, se definieron tres grandes dimensiones analíticas: (1) estrategias de subsistencia durante la espera, (2) redes de solidaridad migrante y (3) territorialización precaria del tránsito.

Por ejemplo, dentro de la categoría estrategias de subsistencia, emergieron prácticas como la venta informal, el intercambio de alimentos y el uso compartido de espacios públicos para dormir o asearse. La triangulación de técnicas, junto con el uso de memos de campo y reflexión analítica, fortaleció la validez interpretativa del estudio, permitiendo una lectura situada y crítica del fenómeno.

CIUDADES EMERGENTES: NUEVOS ESCENARIOS DE LA ESPERA MIGRANTE

El concepto de territorios de espera cobra una dimensión clave al analizarse en el contexto de las llamadas ciudades emergentes, entendidas como aquellas localidades del interior del país que, a partir de 2020, comenzaron a experimentar transformaciones estructurales significativas debido al incremento sostenido de flujos migratorios. Estas ciudades, tradicionalmente ajenas al tránsito internacional de personas en movilidad, se han convertido en nodos estratégicos de espera temporal, reorganización del trayecto y contención burocrática, generando nuevas dinámicas sociales, económicas y territoriales.

Históricamente, el fenómeno migratorio en México se concentró en dos grandes zonas: la frontera sur, particularmente Tapachula, y la frontera norte con ciudades como Tijuana, Ciudad Juárez y Reynosa—, articuladas por la conocida “ruta migratoria tradicional” (Massey et al., 2005). Esta ruta, utilizada principalmente por personas centroamericanas en situación irregular, conectaba directamente con los Estados Unidos a través de corredores consolidados de tránsito. Sin embargo, diversos factores estructurales han alterado esta lógica: el endurecimiento de las

políticas migratorias estadounidenses, la emergencia de las caravanas a partir de 2018 y, de forma determinante, la pandemia por COVID-19.

El cierre de fronteras y las restricciones sanitarias impuestas durante la crisis global forzaron un redireccionamiento de las rutas migratorias. Las personas en tránsito comenzaron a detenerse en ciudades que previamente no figuraban en el mapa migratorio. Esta redistribución territorial dio lugar a nuevas centralidades migrantes, es decir, ciudades del interior que comenzaron a desempeñar funciones de espera, contención, refugio o reagrupamiento. En estos lugares, calles, parques, banquetas, edificios públicos y hoteles de bajo costo fueron convertidos en territorios improvisados de estancia. La mayoría de estos espacios emergieron sin planificación ni infraestructura adecuada, lo que derivó en condiciones precarias de habitabilidad (Escobedo et al., 2025).

En estos escenarios, los *territorios de espera* no constituyen únicamente espacios de detención involuntaria, sino territorios vivos donde las personas migrantes desarrollan actividades cotidianas como el trabajo informal, el acceso intermitente a servicios de salud o educación y la interacción con instituciones locales. Al inicio, muchas de estas ciudades respondieron con gestos de solidaridad y redes de ayuda humanitaria, especialmente desde la sociedad civil. Sin embargo, el desbordamiento de capacidades institucionales y la saturación de servicios públicos han generado tensiones sociales, respuestas punitivas e incluso discursos de criminalización hacia las personas migrantes (Silvey & Lawson, 2021).

Los gobiernos municipales, sin experiencia previa en gestión migratoria, han improvisado mecanismos de atención. Una estrategia común ha sido la instalación de oficinas de atención para personas en movilidad, cuyo objetivo es agilizar trámites y disminuir el flujo visible. Sin embargo, estas medidas han generado una nueva forma de espera: *la espera burocrática*. Los trámites documentales pueden extenderse por semanas o incluso meses, transformando estos espacios en lugares de fijación temporal forzada (Escobedo, 2025).

A diferencia de las ciudades históricamente articuladas al fenómeno migratorio, las ciudades emergentes presentan contextos más frágiles: carecen de infraestructura institucional, recursos humanos capacitados y marcos normativos específicos para atender a esta población. No obstante, su consolidación como nodos migratorios ha sido reforzada por las propias redes migrantes. A través del “boca a boca”, mensajes en redes sociales o aplicaciones de mensajería, estas ciudades se vuelven puntos de referencia donde “se puede esperar unos días”, “hay oficinas del INM” o “se puede reencontrar a conocidos”.

Analizar estas ciudades exige superar los marcos territoriales clásicos. Se vuelve indispensable incorporar variables como los conflictos locales, las tensiones raciales o xenofóbicas, la capacidad institucional de respuesta, así como los modos en que los propios migrantes reproducen, ocupan y resignifican el espacio urbano. Los territorios de espera no son únicamente resultado del control estatal o de la omisión, sino también

de la agencia migrante, de su capacidad de construir formas de habitar lo inestable y lo contingente en medio de un capitalismo periférico que margina e invisibiliza.

Tabla 2

Comparación entre ciudades fronterizas y ciudades emergentes como territorios de espera migrante

| Dimensión | Ciudades fronterizas | Ciudades emergentes |
|-----------------------------------|---|--|
| Historial migratorio | Alta tradición de tránsito y destino migrante. | Incorporación reciente al mapa migratorio. |
| Infraestructura institucional | Presencia de albergues, ONGs y oficinas gubernamentales especializadas. | Infraestructura limitada o inexistente para atención migrante. |
| Respuesta estatal | Mayor experiencia operativa y protocolos establecidos. | Respuestas improvisadas y burocracia ineficiente. |
| Condiciones de habitabilidad | Mayor capacidad de acogida, aunque saturada. | Ocupación de espacios públicos, precariedad extrema. |
| Tipo de espera | Contención estratégica, espera en frontera. | Espera burocrática, legal y prolongada en el interior. |
| Relación con población local | Convivencia conflictiva pero estabilizada en algunos casos. | Tensiones recientes, brotes de xenofobia y estigmatización. |
| Rol dentro del sistema migratorio | Punto final o de cruce hacia EE. UU. | Nodo intermedio de reagrupación o detención. |

Fuente: Elaboración propia con base en Escobedo (2025), COMDHSM (2024), OIM (2024), Musset (2015), Silvey & Lawson (2021)

Las ciudades emergentes son hoy escenarios nodales para entender las nuevas geografías de la movilidad humana en México. Son puntos inesperados dentro de la cartografía del tránsito, donde se condensan múltiples formas de espera: institucional, legal, económica, emocional. En ellas, los territorios de espera migrante no solo representan el desplazamiento forzado de cuerpos, sino también profundas transformaciones sociales que reconfiguran tanto a las comunidades migrantes como a las sociedades receptoras. Ya no pueden pensarse fuera del fenómeno migratorio: en sus calles, escuelas, hospitales y mercados, resuena la espera como forma de vida, tensión estructural y posibilidad futura.

Uno: territorio

“Y, quizá, la única manera de empezar a entender estos años tan oscuros para los migrantes que cruzan Centroamérica, México y Estados Unidos sea registrar la mayor cantidad de historias individuales posibles. Escucharlas, una y otra vez. Escribirlas, una y otra vez...” — Valeria Luiselli,, *Los niños perdidos*

Las palabras de Luiselli abren una dimensión ética y política que atraviesa esta discusión: comprender el territorio de espera no solo como una categoría espacial, sino como un dispositivo narrativo que exige memoria, escucha y crítica. En este primer apartado, se propone una reflexión teórico-conceptual sobre el territorio, entendiendo que nombrarlo como tal implica reconocerlo como una construcción activa, conflictiva y socialmente situada.

En el contexto de esta investigación, una pregunta clave interpela desde el inicio: ¿es legítimo y necesario designar como “territorio” los espacios que habitan las personas en movilidad durante su tránsito? Para responder, es preciso recurrir a una genealogía del concepto que ha transitado desde la geografía física clásica hasta convertirse en una herramienta analítica de las ciencias sociales críticas.

Autores como Bosque Maurel y Ortega Alba (1995) recuerdan que no existe una sola geografía, sino una constelación de saberes geográficos que configuran el territorio como algo más que una delimitación natural. En la tradición moderna, desde Ratzel (1897) hasta Sack (1986), el territorio ha sido entendido como espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción material y simbólica. Esta apropiación, que implica control, identidad y uso, permite diferenciar entre un simple espacio de paso y un territorio dotado de sentido.

El concepto de territorio ha desempeñado un papel fundamental en la configuración de la disciplina geográfica. Sin embargo, fue en el siglo XIX cuando este concepto experimentó una transformación significativa. Su surgimiento coincidió con el advenimiento de la modernidad, lo que provocó que este enfoque disciplinario sobre el territorio trascendiera hacia otras áreas de estudio, extendiendo así su influencia a diversas disciplinas académicas.

Todo territorio de un Estado es igualmente, en tanto que porción del suelo terrestre, un territorio natural. Sus propiedades naturales se asocian a las de la nación y las del Estado para formar la suma de las características generales del Estado [...] Cada pueblo aplica a su territorio la totalidad de sus fuerzas y sus recursos con el fin de obtener el máximo beneficio posible para su desarrollo cultural y político [...]. El conjunto étnico tiende a transformarse en una entidad natural. (Ratzel, 1897: 158-159)

Sack, por ejemplo, define el territorio como “todo espacio cuyo acceso está controlado”. Esto es especialmente útil para comprender los territorios de espera como espacios donde las personas en movilidad gestionan su presencia dentro de límites geográficos y simbólicos marcados por el control institucional, pero también por sus propias prácticas de subsistencia y convivencia.

Desde esta mirada, los territorios de espera migrante no pueden reducirse a “espacios de paso”, sino que deben ser comprendidos como espacios vividos, aunque precarios, donde se configuran relaciones sociales, afectivas y políticas. Musset (2015) enfatiza que estos territorios son “construidos desde abajo”, a partir de las prácticas de los propios migrantes que los habitan temporalmente. En ellos se produce una territorialidad efímera, pero no por ello menos potente: redes de

cuidado, intercambio, descanso, juego, fe, agencia. Se trata de territorios habitados desde la contingencia.

“Llevamos un mes viajando, vengo con mi esposo y mis hijos, queremos que nos vendan un boleto para seguir avanzando, pero nos dicen que no lo pueden vender y pues aquí nos hemos quedado. Nos tocó pasar la noche en la calle y ahorita hay mucho sol y aquí seguimos esperando todavía” Hernández, M. (Comunicación personal, 16 de julio 2024).

Al ejercer control sobre el acceso espacial y material de diversos flujos, ya sean de mercancías, individuos o capitales, se consolida la formación de un espacio territorial. Esta noción responde al cuestionamiento previamente planteado respecto a la distinción entre espacios de espera (De Souza Miranda et al., 2025).

“Es duro, sobre todo para los niños porque no tenemos ayuda de nadie, los niños pasan hambre, a veces las personas nos humillan, nos insultan, pero también hay otras personas de buen corazón, lo único que pedimos ahora es un apoyo para llegar a Ciudad de México”. Cruz, K. (Comunicación personal, 30 de enero 2025)

Esta vivencia revela que, incluso en los márgenes urbanos —estacionamientos, plazas, debajo de puentes o en hoteles económicos—, los niños y adolescentes en movilidad ejercen una forma de apropiación del espacio, generando sentido y estructuras relacionales mínimas. Como plantea Haesbaert (2013), el territorio es también una forma relacional, no solo física, donde se cruzan las condiciones materiales y simbólicas de los sujetos que lo habitan.



Nota: Fotografía propia.

Figura 1. Puente Torre Chiapas en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Campamento Provisional Abril 2025

La idea de heterotopía, introducida por Foucault (1984), también resulta clave en esta discusión. Estos “espacios otros” operan como realidades paralelas dentro de una ciudad: espacios que, aunque localizables, no pertenecen del todo al orden hegemónico. En este sentido, los territorios de espera funcionan como heterotopías urbanas: lugares marginales, visibles e invisibles al mismo tiempo, donde se experimenta la vida en tránsito como ruptura del orden normativo. No son “no lugares” en el sentido de Augé (1992)¹, sino “lugares tensos” donde la vida continúa, aunque fragmentada.

Este testimonio evidencia la suspensión temporal que define al territorio de espera. La espera no es solo una pausa, sino una forma de habitar el tiempo y el espacio marcada por la incertidumbre. Como señala Santos (2000), el territorio es la base de la vida, del trabajo, de los intercambios. Y en este caso, también de la espera como experiencia cotidiana.

En suma, el territorio de espera migrante debe ser entendido como una producción social que transforma lo urbano. No es únicamente un lugar físico delimitado por fronteras, sino una forma de organización temporal de la vida migrante en condiciones adversas. A diferencia del “espacio de espera” como noción

1 Para Marc Augé (1992), los “no lugares” son espacios de tránsito característicos de la modernidad como aeropuertos, carreteras, centros comerciales o estaciones que no generan identidad, pertenencia ni relaciones duraderas. Son espacios funcionales, anónimos y despersonalizados, donde los sujetos permanecen de manera temporal sin construir vínculos simbólicos profundos. A diferencia del “lugar antropológico”, el no lugar se define por la ausencia de memoria colectiva, historia compartida y arraigo.

transitoria, el territorio de espera se consolida en tanto genera vínculos, significados y estructuras simbólicas que otorgan sentido a la experiencia de estar detenido.

En términos más precisos, el territorio, más allá de sus connotaciones físicas, abstractas o simbólicas, puede definirse como una porción del espacio geográfico que adquiere significado social cuando en él se establecen relaciones diferenciadas de tipo político, cultural, económico o afectivo, que lo distinguen de los espacios circundantes. Estas relaciones producen fronteras tanto físicas como simbólicas, generando una apropiación diferencial del espacio. Como advierte Taylor (1993), "no todos los territorios son Estados soberanos", lo que sugiere que los territorios no deben entenderse exclusivamente bajo marcos geopolíticos institucionales, sino también como construcciones sociales dinámicas que emergen a partir de prácticas situadas.

Los espacios se transforman en territorios cuando son habitados, vividos y resignificados. Esta transformación da lugar a una territorialidad, entendida como la estructura latente de la vida cotidiana, conformada por las relaciones interpersonales y sociales que se reproducen en ese entorno (Bresso y Raffestin, 1982). En el caso del tránsito migratorio, el territorio migrante se configura como una red de lugares funcionales: calles, estaciones, albergues, plazas donde las prácticas individuales y colectivas dan sentido a lo vivido. No obstante, el territorio trasciende la función: expresa también sistemas de representación, disputas simbólicas e infraestructuras de poder. Desde esta óptica, el territorio constituye una dimensión del espacio que cobra relevancia cuando se analiza desde las relaciones de poder, siendo así un concepto nodal en la geografía social crítica.

De este modo, los territorios de espera se construyen a partir de una tensión constante entre quienes los habitan y quienes los niegan o regulan. Sus dinámicas no se definen únicamente por su localización espacial, sino por el modo en que el tiempo, la espera prolongada, incierta, obligada, se inscribe en la cotidianidad de quienes transitan. La espera no es neutra: organiza la vida, reconfigura expectativas y redefine trayectorias. En consecuencia, se propone comprender el territorio de espera migrante en ciudades emergentes como una producción relacional y temporal, donde la estructura invisible de lo cotidiano, sus ritmos, vínculos y disputas, moldea la experiencia migratoria. Es en esta trama donde emerge una territorialidad migrante marcada por la contención, pero también por la agencia y la creatividad social.

Tabla 3
Tipología de experiencias en territorios de espera migrante

| Dimensión | Descripción |
|-----------|--|
| Temporal | Estancia prolongada o indefinida en ciudades no fronterizas; espera burocrática para trámites migratorios. |
| Espacial | Ocupación de parques, banquetas, albergues, hoteles económicos, calles y plazas públicas. |
| Emocional | Ansiedad, incertidumbre, frustración, esperanza, nostalgia. |
| Social | Generación de redes de apoyo entre migrantes, tensiones con población local, visibilidad e invisibilidad social. |
| Política | Condiciones de inmovilidad forzada; contención institucional y falta de reconocimiento legal pleno. |
| Económica | Búsqueda de ingresos temporales para continuar el tránsito migratorio (venta informal, trabajo ocasional). |

Fuente. Elaboración propia con base en observaciones y entrevistas realizadas en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2024–2025

Dos: Tránsito y Estancia

La célebre obra *La epopeya de Gilgamesh* comienza con el verso: “Quien ha visto el fondo de las cosas y de la tierra, / y todo lo ha vivido para enseñarlo a otros, / propagará su experiencia para el bien de cada uno.” Este poema ancestral, considerado uno de los primeros relatos literarios de la humanidad, narra el viaje de un hombre que, en su búsqueda de inmortalidad, termina confrontando su propia vulnerabilidad, sus límites y su relación con la muerte. Gilgamesh encarna una experiencia universal: la de quien se ve obligado a dejar atrás lo conocido para enfrentarse al desconocimiento y al tránsito. Esta figura, milenaria y mítica, resuena con fuerza en las trayectorias de las personas en movilidad contemporáneas, quienes, como él, abandonan su tierra no solo en busca de un destino, sino como parte de un viaje en el que también se disputa su identidad, su arraigo y su posibilidad de futuro.

En el marco de esta investigación, la dicotomía entre tránsito y estancia se revela como una tensión permanente. Desde una perspectiva física, las y los migrantes se encuentran alojados temporalmente en territorios de espera. Sin embargo, en términos simbólicos y emocionales, su situación es profundamente ambivalente: viven en el tránsito, piensan en el movimiento, planifican el siguiente paso. Como advierte la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL 2020), la migración en tránsito implica una condición de movilidad constante, donde los sujetos se sitúan en una temporalidad intermedia entre la salida y la llegada. La espera, entonces, no niega el movimiento: lo suspende.

“Migración, había venido diciendo que nos iban a desalojar, pero realmente aquí hay familias que no tienen para pagar un arriendo, queremos que entiendan que las personas que estamos aquí no somos personas malas, no queremos dañar al país, nosotros queremos reunirnos con nuestras familias en Estados Unidos” — Ramos, H. (Comunicación personal, 30 de enero 2025).

Este testimonio revela cómo, incluso en espacios que son ocupados de manera provisional, se desarrollan prácticas de arraigo temporal: los territorios de espera se convierten en espacios vividos donde se construyen redes, se accede a recursos, se sobrevive. Musset y Vidal (2016) proponen pensar estos territorios como lugares donde la espera misma da origen a nuevas territorialidades. Ya sean institucionales, como albergues y centros de atención, o informales, como plazas, hoteles económicos o banquetas, estos espacios funcionan como zonas de contención que estructuran no solo la movilidad, sino también la cotidianidad.



Figura 2. Estacionamiento Plaza Sol en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Campamento Provisional Julio 2024. Fuente: Fotografía propia

La noción de estancia, en este sentido, no puede entenderse como mera permanencia. Deriva del latín *stare* (estar de pie, permanecer), y se refiere a una forma de ocupar el espacio que está mediada por estructuras de poder, acceso a recursos y capacidad de agencia. Spíndola Zago (2016) señala que los territorios no son dados, sino gestionados, construidos y habitados en tensión. En los territorios de espera, la estancia se convierte en el espacio donde los migrantes negocian su existencia: descansan, planifican, se cuidan, resisten.



Figura 3. Carretera Villaflores en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Campamento provisional, julio 2024. Fuente: Fotografía propia

Sin embargo, el tránsito sigue operando como horizonte. Como señala Carling (2002), el tránsito migratorio es un proceso de desplazamiento que no se limita a lo geográfico: también implica una construcción de sentido, una expectativa, una promesa. Para las personas en movilidad, esta promesa está mediada por múltiples factores, siendo el económico uno de los más determinantes. La obtención de dinero para el transporte, para el coyote, para el pasaje siguiente, condiciona profundamente la duración de la estancia.

“Tenemos un caso, agarraron a una de las muchachas que está viviendo bajo el puente, se la llevó la policía y la tienen secuestrada, necesitamos que se escuche nuestra versión, es una madre con tres hijos”. Ramos, H. (Comunicación personal, 28 de marzo 2025)

La espera, por tanto, no es solo una suspensión del movimiento. Es un estado de reorganización vital, donde el presente desafiante convive con un futuro anhelado y un pasado idealizado o reprimido (Musset, 2015). Los territorios de espera son, en este sentido, escenarios de tránsito donde el habitar se convierte en acto pedagógico y político. Como plantea Gennari (Kaiser, 2001), “habitar el viaje implica pensar el lugar no como un simple paso, sino como mundo-de-vida”. Esta vivencia transformadora configura una territorialidad temporal, pero no por ello superficial. Además, es importante subrayar que estas experiencias de tránsito

y estancia no son homogéneas. Desde un enfoque de género, se advierte que las vivencias de niñas y mujeres migrantes difieren significativamente de las de los varones. La llamada “feminización de la migración” ha evidenciado que cada vez más mujeres migran solas o con sus hijos, lo cual genera necesidades específicas y expone a riesgos diferenciados. Según datos de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM 2024), las mujeres representan 48% de la población migrante internacional, lo que exige respuestas sensibles a las desigualdades de género en el tránsito y la estancia.

Vivir en el viaje y durante el viaje, "habitarlo por lo que es y no por lo que conlleva (...) implica pensar el lugar como mundo-de-vida y no como lugar de tránsito" (Gennari, en Kaiser, 2001, p. 57). Es a través del descubrimiento que uno se educa, y se educa en la corporeidad relacionada con el territorio por donde discurre el viaje (citado en Planella, 2006, p. 272).

En suma, la dualidad entre tránsito y estancia no debe pensarse como opuesta, sino como complementaria. En los territorios de espera, el tránsito se detiene, pero no desaparece: se proyecta, se planifica, se sueña. La estancia, por su parte, no implica enraizamiento definitivo, sino una forma de habitabilidad mínima, precaria y, sin embargo, significativa. Ambos procesos coexisten, y su análisis permite comprender la experiencia migratoria como un *continuum* en el que se entrelazan el movimiento y la espera, la ruta y la pausa, el deseo y la sobrevivencia.

Tabla 4

Dimensiones comparativas entre tránsito y estancia en territorios de espera migrante

| Dimensión | Tránsito | Estancia |
|---------------------|---------------------------------------|---|
| Temporalidad | Desplazamiento continuo o planificado | Permanencia indefinida o prolongada |
| Emocionalidad | Expectativa, ansiedad por el futuro | Frustración, adaptación, esperanza |
| Espacialidad | Movimiento entre territorios | Apropiación parcial del espacio urbano |
| Relaciones sociales | Interacción breve y móvil | Construcción de redes temporales de apoyo |
| Condición legal | Irregularidad temporal | Gestiones ante instituciones o espera de trámites |
| Agencia | Búsqueda activa del siguiente destino | Reorganización cotidiana para sobrevivir |

Fuente. Elaboración propia a partir del análisis cualitativo realizado en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2024–2024

Tres: La espera

La noción de espera trasciende su significado convencional para convertirse en una categoría analítica central en el estudio de las migraciones contemporáneas. Este artículo propone desplazar el eje del análisis desde el movimiento hacia la inmovilidad, entendida no como ausencia de acción, sino como un estado complejo en el

que convergen dimensiones temporales, espaciales, afectivas y políticas. La espera, en tanto práctica social situada, revela una interacción intensa entre los sujetos en movilidad y su entorno. Más que una pausa pasiva, constituye un escenario de producción de sentido y de reconfiguración del habitar.

La espera implica anticipación, deseo y proyección de futuro. Está estrechamente vinculada con la esperanza, en tanto justificación simbólica del presente. Esta dimensión es evocada en el poema de Luis Ángel Orellana Esquivel, migrante salvadoreño, escrito durante su estancia en un albergue:

*“Entre lágrimas y abrazos es difícil olvidar
a mi viejecita que en mi casa tuve que dejar...
Hice una fogata, da algo de calor.
Extraño mi querido lugarcito, El Salvador...
me reconforta el anhelo de volver a verte,
sin embargo, tengo que huir de la muerte.”*
(Orellana Esquivel, 2023)

Este testimonio poético encarna la vivencia emocional y política de la espera: un tiempo suspendido que no se traduce en inacción, sino en imaginación, en resistencia y en construcción cotidiana de vínculos precarios. Desde la fenomenología, Heidegger plantea que el Dasein, el ser-en-el-mundo, está siempre proyectado hacia el afuera, hacia lo que viene. La espera, desde esta óptica, no es solo un estado, sino una forma de ser: el sujeto está siempre “fuera”, habitando anticipaciones e incertidumbres (Heidegger, 1927/2006).

Durante la espera, el tiempo adquiere una textura elástica: se dilata, se vuelve impreciso e inasible, mientras que el espacio se contrae y se encapsula. Einstein lo explicaba metafóricamente: “Cuando cortejas a una bella muchacha, una hora parece un segundo. Pero si te sientas sobre carbón al rojo vivo, un segundo parece una hora”. En esta experiencia, como señala Ana:

“Cuando mi hermana se vino a los Estados Unidos, ella solo duró una semana en México, la cita le salió en 3 días, y ella nos dijo que no tardaba mucho. Nosotros nos arriesgamos a venir sin saber nada y ya hemos pasado 5 meses aquí y la cita nada que sale. Aquí nos quedamos.” Martínez, A. (Comunicación personal, 30 de enero 2025)

La espera afecta cuerpo, mente y vínculos. En los territorios de espera migrante emergen nuevas formas de sociabilidad, jerarquía, comunidad e informalidad. Lo que se plantea es que estos espacios no son solo puntos de detención, sino escenarios sociales donde se configuran redes de afecto, estrategias de sobrevivencia y disputas por el reconocimiento.

La espera impone una nueva gestión del tiempo; se construye temporalmente una sociedad efímera, basada en el intercambio de sentimientos relacionados con el aburrimiento, el interés, el cansancio, la ira o el conflicto, según modalidades muy peculiares, ya que está organizada desde los automóviles, es decir, lugares privados inmovilizados en un espacio público (Musset, 2015).

En contraste con los “no lugares” de Augé (1992) ², los territorios de espera son espacios habitados, cargados de simbolismo y agencia. En ellos, la vida no se detiene, sino que se reconfigura. Como lo evidencian las entrevistas y la observación de campo, la espera se vuelve una forma de territorialidad en tránsito, donde los cuerpos, las emociones y las estrategias cotidianas ocupan el espacio más allá de su función formal.



Figura 4. Carretera Villaflores en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Campamento provisional, julio 2024. Fuente: Fotografía propia

Desde una perspectiva interseccional, la espera también genera desigualdades específicas. La llamada “feminización de la migración” visibiliza las experiencias diferenciadas de mujeres, niñas y adolescentes, quienes enfrentan formas particulares de violencia, exclusión y riesgo durante su estancia. Lejos de ser sujetos pasivos, muchas de ellas articulan redes de apoyo entre mujeres, reconfigurando la espera como un espacio de contención afectiva y resistencia.

2 En contraste, los territorios de espera migrante, aunque también se desarrollan en espacios de tránsito, no pueden ser comprendidos como no lugares. Por el contrario, son espacios intensamente vividos, cargados de afectividad, conflicto, memoria y producción de sentido, donde la espera produce formas de territorialidad precaria pero socialmente significativa.



Figura 5. Plaza Sol en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Campamento provisional, enero 2024.
Fuente: Fotografía propia

La pregunta que subyace en este apartado es clave: ¿Podemos considerar como verdaderos territorios aquellos espacios frecuentados por sujetos que se saben o se quieren en tránsito? Para Musset (2015), esta paradoja es precisamente lo que dota de densidad analítica al concepto. La espera no niega el movimiento: lo transforma en forma de habitar. Finalmente, es necesario destacar que las personas en movilidad no solo atraviesan la espera, sino que la configuran activamente. Son actores y autores de los territorios que esta produce. Al construir, ocupar y resignificar el espacio urbano, transforman los márgenes en escenarios sociales con densidad histórica, afectiva y política. Los territorios de espera, entonces, no son meramente transitorios: son espacios de disputa por el derecho a existir, a permanecer y a continuar.

Tabla 5
Dimensiones analíticas de la espera migrante

| Dimensión | Descripción |
|-----------|--|
| Temporal | La espera se extiende de forma indefinida; se experimenta como suspensión del tiempo y de los proyectos. |
| Espacial | Ocurre en espacios ocupados provisionalmente, sin condiciones adecuadas: calles, puentes, plazas, albergues saturados. |
| Afectiva | Genera sentimientos de angustia, esperanza, frustración, miedo y también solidaridad y comunidad. |
| Política | La espera es gestionada por instituciones, se convierte en mecanismo de control e invisibilización de derechos. |
| Económica | Condiciona el acceso al transporte, a comida y recursos; la falta de dinero prolonga la estancia. |
| Social | En la espera emergen redes de apoyo, jerarquías, conflictos y nuevas formas de organización colectiva. |

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis teórico-conceptual del artículo *Territorios de espera migrante en ciudades emergentes: una propuesta de ampliación conceptual desde la experiencia de personas en movilidad en el sur de México. 2024-2025*

TUXTLA GUTIÉRREZ COMO TERRITORIO DE ESPERA MIGRANTE: EMERGENCIA URBANA Y RECONFIGURACIÓN ESPACIAL

La territorialización del espacio es una acción inevitable para las personas en contextos de movilidad e inmovilidad. Los espacios que habitan las personas en tránsito no son dados, sino contruidos a partir de necesidades humanas inmediatas: la necesidad de detenerse, de reorganizar el trayecto, de resistir a la incertidumbre. En la Frontera Sur de México, este proceso ha generado enclaves urbanos que, sin haber sido planificados para ello, han sido transformados en hogares temporales para personas en movilidad. Son espacios nacidos de la espera, de la pausa forzada, de la ausencia estructural de políticas públicas destinadas a garantizar el derecho a la movilidad humana digna.

Este fenómeno responde a una realidad cambiante y compleja: ante la falta de espacios institucionales otorgados, las personas en movilidad ocupan territorios diversos: banquetas, estaciones, albergues saturados, hoteles marginales, creando configuraciones efímeras que oscilan entre la visibilidad y el abandono. La proliferación de estos espacios no responde a una planificación urbana, sino a una lógica de subsistencia que pone en evidencia una nula o deficiente intervención del Estado en la gestión territorial de la movilidad.

En este contexto, Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas, ha emergido como una ciudad receptora de flujos migratorios diversos. A partir de 2021, se intensificó la visibilidad de personas migrantes provenientes no solo del Triángulo Norte de Centroamérica (Guatemala, Honduras, El Salvador), sino también de nacionalidades de África Central, el Caribe y Sudamérica. Esta

diversificación de perfiles ha convertido a Tuxtla en una ciudad clave dentro del corredor central migratorio, donde la espera migratoria se territorializa en condiciones de alta precariedad.



Figura 6. Estacionamiento de la Central de Autobuses OCC. Campamento provisional en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez 2023. Fuente: Fotografía propia

El territorio ocupado por personas en movilidad dentro de esta ciudad evidencia carencias profundas en infraestructura de acogida. No existen espacios institucionales adecuados para garantizar descanso, atención médica, alimentación o información. La respuesta estatal ha sido parcial o inexistente, lo cual ha derivado en una situación de calle generalizada, especialmente entre familias, mujeres con niñas y niños, y personas solicitantes de protección internacional. Esta condición no solo representa un problema social, sino que constituye una emergencia de salud pública.

Diversas organizaciones de la sociedad civil, como el Colectivo de Observación y Monitoreo de Derechos Humanos en el Sureste Mexicano (COMDHSM), han documentado esta situación crítica en municipios que integran el corredor migratorio de Chiapas, incluyendo Frontera Comalapa, Comitán, San Cristóbal de Las Casas, Chiapa de Corzo y Tuxtla Gutiérrez. Sus informes dan cuenta de múltiples violaciones a los derechos humanos: uso excesivo de la fuerza, detenciones arbitrarias, represión, violencia institucional y criminalización de las personas en movilidad y sus redes de apoyo.

A nivel regional, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) ha definido los corredores migratorios como procesos acumulativos de movimientos poblacionales a lo largo del tiempo. En su Informe sobre las migraciones en el mundo 2024, destaca que el corredor México–Estados Unidos continúa siendo el más transitado del planeta, con más de 11 millones de personas en movilidad. Sin embargo, este dato global invisibiliza los puntos intermedios donde la espera se

convierte en una práctica estructural. Ciudades como Tuxtla Gutiérrez, al margen de las fronteras formales, se transforman en territorios de espera migrante en ciudad emergente no institucionalizada, donde la movilidad se detiene y la vida se reinventa en condiciones de alta vulnerabilidad.

La investigación es relevante, ya que visibiliza las rutas migratorias, sentires y la vida dentro de su permanencia en la Frontera Sur, así como la percepción de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez como una ciudad que no les permite salir de sí misma, que enfrenta desafíos similares e incluso más complejos que la selva del Darién.

Hanny, un hombre de nacionalidad venezolana que viaja solo con sus dos hijos, dice sentirse confundido bajo el contexto que están viviendo, ya que su destino es seguir avanzando para establecerse en una ciudad donde puedan trabajar y con el tiempo llegar a los Estados Unidos, teniendo presente que el mal llamado “Sueño Americano” ya se esfumó, ya no existe.

En ese sentido, el territorio de espera en la Frontera Sur es mayor a los establecidos, son esperas prolongadas que la población en movilidad desconoce en el tránsito, pero lo determina en el territorio mexicano. Llegar a las personas en estos contextos se determinaba entre la complejidad y la simplicidad del acercamiento, desde la necesidad de escucha, de expresar el sentir. La narrativa se demostraba en espacios públicos con mayor vialidad en la ciudad capital, esto los hacía sentir en un espacio “seguro”, debajo de un puente con espacios infantiles o en parques en el centro de la ciudad, afuera del Instituto Nacional de Migración, desarrollando su día a día, en esa vida pausada, pero sucediendo.

“Nosotros lo único que teníamos claro, o medio claro, era el pase de la selva. Que era difícil, en verdad es difícil pasar la selva, pero no es imposible, nosotros estamos aquí. Pero se nos ha hecho más difícil, no el pase de la selva, sino el trayecto después de la selva por acá. Más que nada aquí en México. Porque de Tapachula nos trajeron hasta aquí, hasta Tuxtla. El problema más fuerte es aquí en México, que nos ponen mucha traba, de aquí uno avanza y lo regresan, porque a mí me regresó la migración, me tiraron otra vez en Tapachula. O sea, el problema más fuerte es aquí en México, y eso nadie te lo dice. Porque nosotros pasamos por otros países pero nada se compara con México”. Cruz, K. (Comunicación personal, 30 de enero 2025).

La comunicación personal de Cruz, K. permite reforzar la idea de que la espera es una experiencia profundamente relacional y afectiva. En su relato, el lugar de estancia, aunque sea transitorio, se configura como un espacio donde se articulan el sentir, el pensar y el habitar. Así, la espera no se vive únicamente como inmovilidad forzada, sino como una forma de construcción territorial que, aun siendo precaria y temporal, produce sentido, arraigo momentáneo y formas de cuidado colectivo.

TERRITORIOS DE ESPERA EN FRONTERA Y CIUDADES EMERGENTES: CONTRASTES GEOGRÁFICOS Y SOCIOPOLÍTICOS DEL SUR GLOBAL

La noción de territorio de espera se ha desarrollado ampliamente en relación con espacios fronterizos tradicionales, como las ciudades limítrofes del norte y sur de México. No obstante, es necesario problematizar y ampliar este concepto para comprender cómo opera la espera en contextos urbanos no fronterizos como las denominadas ciudades emergentes, que recientemente han comenzado a formar parte del entramado migratorio regional. Esta diferenciación no es meramente geográfica; implica contrastes significativos en cuanto a institucionalidad, visibilidad social, estrategias de contención y configuraciones territoriales.

En las zonas fronterizas, como Tapachula (sur) o Tijuana (norte), los territorios de espera están marcados por una mayor institucionalización de la contención migratoria. Estos espacios cuentan con presencia activa del Instituto Nacional de Migración (INM), estaciones migratorias, albergues formalizados, oficinas de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), agencias internacionales y organizaciones de la sociedad civil con experiencia en atención humanitaria (Casillas, 2020). Esta infraestructura ha sido moldeada históricamente por flujos migratorios sostenidos, lo que ha generado marcos normativos, protocolos de recepción y rutinas institucionales, aunque muchas veces insuficientes o violatorios de derechos.

En cambio, en las ciudades emergentes como Tuxtla Gutiérrez, la migración es una irrupción reciente que ha desbordado la capacidad estatal y comunitaria. Estas ciudades no estaban preparadas para recibir flujos numerosos y diversos, por lo que los territorios de espera se configuran de manera improvisada, fragmentada y vulnerable. Espacios como banquetas, plazas públicas, parques, márgenes viales y bajos de puentes se transforman en enclaves temporales donde la contención ocurre sin estructura formal, sin acompañamiento legal y con una visibilidad ambigua: los migrantes son a la vez hipervisibles como cuerpos ocupando el espacio público e invisibilizados institucionalmente como sujetos de derecho.

Martha, una mujer que viaja sola con sus hijos, comenta que:

“La situación está muy difícil al no poder rentar un cuarto, nos toca dormir en la calle y me preocupa los costos de alquiler de los baños públicos que son de \$20 o \$25 para uno bañarse, para los niños, comprar el alimento, el agua porque todo es comprado. Uno no venía con presupuesto para quedarse varados, la idea era seguir el camino, como veníamos haciendo ahorita. Pero bueno, toca esperar y con la esperanza que no sean muchos días de espera”. Hernández, M. (Comunicación personal 16 de julio 2024)

En la frontera norte, la espera suele estar vinculada a la expectativa de cruzar a Estados Unidos, lo cual conlleva dinámicas como la contratación de coyotes, la espera de citas CBP One, el contacto con redes familiares ya establecidas en EE. UU. y una

mayor circulación de recursos económicos. La espera en esta zona, si bien incierta, está orientada hacia la inminencia del cruce. Por su parte, en las ciudades emergentes del sur, como Tuxtla Gutiérrez, la espera tiene un carácter más prolongado, menos articulado y con menor acceso a infraestructura humanitaria. En estos contextos, la espera está mediada por trámites migratorios burocráticos, detenciones arbitrarias y condiciones de precariedad más severas (COMDHSM, 2024).

Además, las ciudades emergentes del sur global enfrentan una doble marginalidad: por un lado, la debilidad institucional para gestionar los flujos; por otro, su posición periférica dentro del sistema económico nacional e internacional. Esto genera contextos donde las respuestas gubernamentales son tardías o punitivas, las redes de apoyo dependen casi exclusivamente de la sociedad civil y la migración es percibida como un fenómeno perturbador de la “normalidad” urbana. En Tuxtla Gutiérrez, por ejemplo, la presencia de miles de personas en movilidad ha revelado una profunda falta de políticas públicas de acogida, evidenciando las desigualdades estructurales del territorio y los límites del Estado en el sur de México.

En síntesis, mientras que los territorios de espera en las zonas fronterizas tienden a ser más institucionalizados, vigilados y conocidos dentro del mapa migratorio, en las ciudades emergentes se configuran como espacios inestables, invisibilizados y carentes de reconocimiento oficial. Esta diferencia no es menor: transforma radicalmente la experiencia de la espera, el acceso a derechos y las posibilidades de agencia para las personas en movilidad. Reconocer esta distinción es crucial para comprender la nueva geografía de la migración en México y para impulsar políticas sensibles al territorio, que reconozcan la espera como un fenómeno estructurante y no como un accidente de la movilidad.

TERRITORIO DE ESPERA MIGRANTE: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Este estudio ha permitido demostrar que los territorios de espera migrante en ciudades emergentes no deben ser comprendidos únicamente como espacios transitorios o simples zonas de paso dentro de los flujos migratorios. Por el contrario, constituyen entornos complejos, densamente cargados de significado, en los que convergen dimensiones materiales, simbólicas, sociales y políticas que modelan profundamente la experiencia de quienes se encuentran en movilidad.

Lejos de representar una fase pasiva del trayecto, la espera se revela como una forma activa de habitar el tiempo y el espacio. Se trata de una práctica social y vital, atravesada por la incertidumbre, pero también por la agencia, la reorganización cotidiana, la producción de vínculos y la emergencia de territorialidades precarias. En este sentido, la espera deviene en una forma de resistencia y de construcción de sentido, incluso en contextos de inmovilidad forzada.

La investigación realizada en ciudades como Tuxtla Gutiérrez permite identificar un fenómeno clave: el desplazamiento de la centralidad de las fronteras hacia ciu-

dades del interior del país, que hasta hace pocos años no figuraban como puntos relevantes en las rutas migratorias. Estas ciudades emergentes han adquirido un rol inesperado como nodos de reorganización del trayecto, contención burocrática y rearticulación territorial, evidenciando una reconfiguración de las geografías migratorias tradicionales.

En estos territorios urbanos no fronterizos, la espera adopta múltiples expresiones: legal, emocional, económica, institucional. Esta pluralidad de formas visibiliza la complejidad del fenómeno migratorio contemporáneo, que no puede entenderse sin atender a las estructuras de inmovilidad impuestas, pero también negociadas en el recorrido. Además, se observa que la emergencia migrante no solo transforma la experiencia de las personas en movilidad, sino también las dinámicas urbanas de las ciudades receptoras, generando presiones en los servicios públicos, tensiones sociales, respuestas de solidaridad ciudadana y reconfiguraciones territoriales.

En términos teóricos, este trabajo propone una ampliación del concepto de territorio de espera, más allá de su definición fronteriza, para reconocer su despliegue en espacios no institucionalizados del interior del país. Desde esta mirada, los territorios de espera son construcciones relacionales y contingentes, generadas por las prácticas sociales de los sujetos migrantes que los habitan y por los marcos de contención explícitos o implícitos que los rodean. La espera, como fenómeno multidimensional, se posiciona, así como una categoría analítica central para comprender la manera en la que las personas en movilidad resignifican el espacio, transforman las ciudades y reorganizan sus vidas.

Finalmente, este estudio abre diversas líneas para futuras investigaciones. Entre ellas, destacan: (1) profundizar en la relación entre las políticas migratorias y la configuración territorial de la espera; (2) analizar el papel de los gobiernos locales y de la sociedad civil frente a los desafíos de la movilidad forzada; y (3) comprender con mayor profundidad los efectos económicos, afectivos y políticos de la espera tanto en las personas migrantes como en las comunidades receptoras. Avanzar hacia una lectura crítica, ética y territorialmente situada de estos procesos es urgente para diseñar respuestas más humanas y sostenibles a los desafíos de la movilidad contemporánea en el sur global.

REFERENCIAS

- Appadurai, A.** (2013). *El rechazo de las minorías: Ensayo sobre la geografía de la ira*. Tusquets.
- Augé, M.** (1992). *Los no lugares: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Bosque Maurel, J., & Ortega Alba, S.** (1995). *La construcción del territorio*. Institución Fernando el Católico.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo630a>
- Carling, J.** (2002). Migration in the age of involuntary immobility: Theoretical reflections and Cape Verdean experiences. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(1), 5–42. <https://doi.org/10.1080/13691830120103912>
- Casillas, R.** (2020). Migración, control y fronteras en México. *Migración y Desarrollo*, 18(35), 7–30.
- Castañeda, H.** (2020). The bureaucratic production of waiting: Administrative migration delays and temporal vulnerability in Mexico. *Current Anthropology*, 61(S21), S101–S110. <https://doi.org/10.1086/705502>
- Colectivo de Observación y Monitoreo de Derechos Humanos en el Sureste Mexicano (COMDHSM).** (2024). *Informe sobre la situación de derechos humanos de personas migrantes en el sureste de México*. COMDHSM.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).** (2020). *Migración en tránsito*. <https://www.cepal.org>
- Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR).** (2024). *Informe anual de actividades*. Gobierno de México.
- De Souza Miranda, B., e, Prunier, D., & Torres Mejía, P.** (Eds.). (2025). *Movilidades e inmovilidades en contextos migratorios* (De Universidad Nacional Autónoma de México & Instituto de Investigaciones Sociales). https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/6129/2/movilidades_e_inmovilidades_repositorio.pdf
- Escobedo Hernández, M. A., & Magaña Ochoa, J.** (2024). Migración internacional, crisis económica y cambios en la estructura laboral de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. *Fermentum: Revista Venezolana de Sociología y Antropología*.
- Foucault, M.** (1984). De los espacios otros (heterotopías). *Arquitectura, Movimiento, Continuidad*, (16), 46–49.
- Garay, C., Martínez, S., & Muñoz, L.** (2023). *Migración y ciudad: nuevos espacios, viejos desafíos*. FLACSO.
- Kaiser, A.** (2001). [Reseña de Filosofía del viaje, de M. Gennari]. *Teoría de la Educación*, (13), 279–282.
- Haesbaert, R.** (2013). *Del mito de la desterritorialización: Del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- Heidegger, M.** (2003). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927).

- Instituto Nacional de Migración (INM).** (2024). *Estadísticas migratorias*. Gobierno de México.
- Massey, D. S., Durand, J., & Malone, N. J.** (2005). *Beyond smoke and mirrors: Mexican immigration in an era of economic integration*. Russell Sage Foundation.
- Musset, A.** (2015). Territorios de espera. Geografías migratorias contemporáneas. *Revista de Geografía Norte Grande*, (61), 27–46. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022015000300002>
- Musset, A., & Vidal, D.** (2016). *Waiting territories: Migration and suspended temporalities*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Orellana Esquivel, L. A.** (2023). Poema escrito durante su estancia migratoria en albergue [Poema inédito, testimonio migrante].
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM).** (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. OIM.
- Planella, J.** (2006). La educación del cuerpo. En J. Planella & G. Paris (Eds.), *Educación, cuerpo y subjetivación* (pp. 261–277). Graó.
- Sack, R. D.** (1986). *Human territoriality: Its theory and history*. Cambridge University Press.
- Santos, M.** (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Silvey, R., & Lawson, V.** (2021). Geographies of migration and social difference: Exploring the intersectional and relational. *Progress in Human Geography*, 45(2), 262–280. <https://doi.org/10.1177/0309132520910730>
- Spíndola Zago, M.** (2016). *Territorialidades en disputa: Movimientos sociales y producción del espacio urbano en São Paulo*. Ediciones Sur.
- Stasik, M., & Hann, C.** (2020). Waiting in motion: Migration, temporality, and the politics of movement. *Social Anthropology*, 28(1), 42–57. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12702>
- Taylor, P. J.** (1993). *Geografía política: Economía-mundo, estado-nación y localidad*. Paidós.

Cartografías desde el Sur: lo telúrico como una construcción sociocultural regional

Cartographies from the South: the telluric as a regional sociocultural construction

—

Adriana María Parra Peña¹
adriana.parra20@unach.mx
ORCID: 0000-0002-5591-9773

Karla Jeanette Chacón Reynosa¹
karlachaconr@unach.mx
ORCID: 0009-0001-8593-0172

1 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS, FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI.
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS. MÉXICO



Para citar este artículo:

Parra Peña, A. M., & Chacón Reynosa, K. J. Cartografías desde el Sur: lo telúrico como una construcción sociocultural regional. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 15(44). <https://doi.org/10.31644/IMASD.44.2026.a05>

RESUMEN

En este artículo se presenta una propuesta teórica y metodológica construida desde los estudios regionales, con el propósito de observar las diversas formas de intervenir el espacio público como forma de protesta social en los siglos XX y XXI. Esta regionalización se denominó región telúrica en el Sur-Sur y se configuró a partir de las expresiones de insurgencia simbólica, propias de los movimientos sociales que emergen de los enfrentamientos con la matriz colonial vigente. Esta región se construyó desde una epistemología decolonial y una metodología histórica cualitativa sustentada en la observación y el análisis documental; así, la región telúrica en el Sur-Sur integra un sistema regional simbólico a partir del Sur como concepto, que supera las limitaciones geográficas en tanto que no abarca solamente el hemisferio Sur del globo, sino que se delimita a partir de unas condiciones sociales, políticas, económicas y de relaciones de poder frente al Norte, como otro sistema regional simbólico transformado históricamente, pero que a partir de la Colonia y la Conquista, ya sea como Europa, Occidente, Euro-USA o el Norte Global, ha mantenido diversas formas de dominación, explotación y opresión sobre el Sur.

Los resultados de esta investigación ejemplifican la construcción regional desde un enfoque sociocultural y develan una cartografía en movimiento del espacio/tiempo, actores, acciones, agencias, motivaciones, iconografías y discursos generados de la complejidad del conocimiento regional sociocultural y el papel modelador de la historia, no como un evento del pasado, sino como una de las fuerzas que marca las prácticas y las relaciones de poder inter e intrarregionales en el presente. De este modo, la región telúrica en el Sur-Sur es un ejemplo de una región simbólica construida que enfatiza el análisis complejo y transdisciplinario de un sistema reticular de relaciones de poder, interpelación y circulación de información, personas y recursos, a diferentes escalas, conectada a nivel regional en dirección Sur-Sur y también en sentido Sur-Norte.

Palabras clave:

Construcción regional, estudios regionales, sur, telúrico.

— Abstract —

This article presents a theoretical and methodological proposal developed within the field of regional studies, aimed at examining the diverse ways in which public space has been intervened as a form of social protest during the twentieth and twenty-first centuries. This process of regionalization was termed the telluric region in the South-South and was configured through expressions of symbolic insurgency characteristic of social movements that emerge from confrontations with the prevailing colonial matrix. This region was constructed from a decolonial epistemology and a qualitative historical methodology grounded in observation and documentary analysis. Thus, the telluric region in the South-South integrates a symbolic regional system based on the South as a concept. This system transcends geographical limitations insofar as it does not encompass only the Southern Hemisphere of the globe, but is instead delimited by specific social, political, economic, and power relational conditions in relation to the North, understood as another symbolic regional system. Although historically transformed, the North, whether conceived as Europe, the West, Euro USA, or the Global North, has, since the period of Colonization and Conquest, maintained diverse forms of domination, exploitation, and oppression over the South.

The results of this research exemplify regional construction from a socio-cultural perspective and reveal a dynamic cartography of space and time, actors, actions, agencies, motivations, iconographies, and discourses generated by the complexity of sociocultural regional knowledge and by the shaping role of history, not as an event of the past, but as one of the forces that continues to mark practices and interregional and intraregional power relations in the present. In this way, the telluric region in the South-South constitutes an example of a constructed symbolic region that emphasizes a complex and transdisciplinary analysis of a reticular system of power relations, interpellation, and the circulation of information, people, and resources at different scales. This system is connected regionally along South - South axes as well as in South - North directions.

Keywords:

Regional construction, regional studies, south, telluric.



UNA REGIÓN TELÚRICA DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

La región telúrica como región decolonial desde el paradigma sociocultural pretende, como lo propone Haesbaert (2021), apartarse de las ideas de región correspondientes a la tradición occidental orientadas en su origen y objetivos por diferentes intereses geopolíticos, como sucedía con la geografía colonial, que se ocupaba de documentar los bienes, recursos, lugares y pueblos, con fines económicos, políticos y de dominación. En este tipo de estudio, menciona el autor que los nuevos territorios explorados y desconocidos se denominaban “regiones naturales” para ser declaradas “tierra de nadie”, lo que ignoraba la presencia de pueblos originarios y su diversidad, para de esta forma poder asignar la propiedad a alguien. Era, por lo tanto, una regionalización desde el poder conforme a sus necesidades administrativas, militares y comerciales, sostenida por una idea de región instrumentalizada que sirvió a la expansión colonial, es decir, desde arriba. Por el contrario, desde la perspectiva decolonial, la región se observa como una categoría de práctica o vivida por los grupos sociales que la componen (Haesbaert, 2021, p. 248). En este sentido, la región telúrica emerge desde abajo, en donde una:

Regionalización o articulación regional “desde abajo” [es] una forma de pensar/representar –y actuar en– el espacio a partir de una lectura integrada de sus múltiples dimensiones. En este caso, nuevas articulaciones (tanto intra como inter) regionales pueden ser la base esencial para la construcción de nuevas prácticas espaciales de poder, es decir, de una nueva territorialización más alternativa [...] podemos encontrar problemas al intentar regionalizar dentro de un criterio estándar que reconozca la acción, no solo de los grupos hegemónicos, sino también de los subordinados (Haesbaert, 2021, p. 262).

De este modo, descolonizar el concepto de región es un asunto que hace parte de revisar y “contextualizar la construcción de nuestras epistemologías en el espacio, el tiempo y problematizar el carácter a menudo excesivamente universalizador de una cierta lectura racionalista eurocéntrica” (Haesbaert, 2021, p. 241). Para concluir y orientar la práctica de la regionalización con este propósito, el autor sugiere tres aspectos necesarios para lograr construir una región decolonial: a. Cuestionar las afirmaciones excesivamente generalizadoras de la colonialidad del poder que impone un criterio estándar universal de regionalización sin considerar diferentes formaciones espacio-temporales. b. Valorar otras materias y conocimientos, “locales/regionales”, en una regionalización (también) “desde abajo”. c. Incorporar con mayor énfasis las dimensiones étnicas y de género en las regionalizaciones, precisamente aquellas que, especialmente en América Latina, están más vinculadas a grupos subordinados (Haesbaert, 2021, p. 263).

En este mismo sentido, se retoma a Albán-Achinte (2013) ya que puede complementar la conceptualización de la región desde lo telúrico como una forma de emancipación de ese universalismo y racionalismo eurocéntrico:

Si la modernidad emancipó al sujeto de sus creencias, propongo entonces emanciparnos de la emancipación occidental para que lo telúrico construya sentidos, las emociones revolotean sin límites establecidos, la imaginería nos surque hasta las entrañas y lo enigmático se convierta en una posibilidad de asomarnos a formas otras de existir (Albán-Achinte, 2013, p. 449).

De este modo, la región telúrica toma un carácter de emancipación y de ruptura frente a la categoría de región concebida en su forma clásica, es telúrica porque se hace presente cuando las estructuras tiemblan, y es en este punto que se hace necesaria la mirada sobre la acción humana. Hay que reconocer que para comprender esta región, no solo hay que dar un giro en la forma de concebir la región, sino en la manera de analizar el vínculo indisoluble entre el territorio y sus comunidades.

En esta idea, los procesos personales y comunitarios influyen y transforman los territorios, aquí es donde cobra importancia la agencia y la acción humana. Por este motivo, el “corazonar” que propone Guerrero-Arias (2010) permite conectar con estos procesos dentro de la región telúrica. El autor propone este concepto, al observar que la matriz colonial-imperial tomó el control más allá del territorio y se extendió sobre todo, incluidos los saberes, los cuerpos, las subjetividades, las afectividades y la vida. Plantea entonces que el camino a la decolonialidad, no solo del saber, sino de todos los aspectos del ser humano, está trazado por el reconocimiento de la afectividad y de las emociones en respuesta a la imposición cartesiana de separar la emoción de la razón, y cuestiona el propósito de la ciencia en su pretendida objetividad. De este modo:

Corazonar constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón, y muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia. De ahí que Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes pueda contribuir a la construcción, no sólo de una distinta propuesta académica y epistémica sino, sobre todo, de sentidos otros de la existencia (Guerrero-Arias, 2010, p. 83).

Es por eso que la región telúrica se construye desde la ruptura con la prevalencia de la racionalidad y conecta también, a partir de la afectividad y la emotividad, para considerar las diversas formas de vivir el espacio y en el espacio. Retomar el concepto de “corazonar” como uno de los fundamentos teóricos en la forma de concebir la región telúrica implica un sentido profundamente político, en tanto es esa interrelación entre la afectividad y la razón que propone Guerrero-Arias (2010) la que permite la empatía, la comprensión y, sobre todo, desentrañar las lógicas que motivan las manifestaciones de insurgencia simbólica.

Para explicar el sentido político de Corazonar la razón, es necesario recordar su relación con el término sentipensar, que explicado de manera muy breve, propone

pensar con el corazón y sentir con la razón, una postura epistemológica que obliga a reconfigurar la razón occidental, por lo cual se hizo central dentro de la tradición decolonial desde que fue retomado por Fals-Borda (2007) en los años setenta, cuando lo descubrió como eje fundamental del pensamiento de las comunidades de las riveras de los ríos del Caribe colombiano.

De este modo, sentipensar y corazonar constituyen dos orientaciones esenciales en la construcción de la región telúrica, pues es una región que por una parte, desde su episteme se aparta del tradicional concepto de región y de las formas de estudiarla, y por otra parte, exige una lectura diferente del fenómeno analizado, sin perder de vista el sentido político de las insurgencias simbólicas y la necesidad de descolonizar el espacio, la memoria y la historia. Guerrero-Arias (2010) sostiene que la colonialidad ha determinado y sigue determinando la existencia de los pueblos colonizados, a pesar de que generalmente, se asume que la colonia terminó con la independencia. Para sustentar esto, retoma la diferenciación clara entre colonialismo y colonialidad, que propone la teoría decolonial, en la cual el colonialismo, “hace referencia a un momento histórico marcado por la dominación, la administración política, económica, cultural, etcétera, de determinadas metrópolis sobre sus colonias pero que no adquirió un carácter universal, y que, supuestamente, terminó con la independencia” (p.84) y la colonialidad, que

Se refiere a un proceso de dominación que no ha concluido, que se inició con la conquista y permanece vigente. Es una realidad de dominación y dependencia a escala planetaria y universal, que sobrepasó el periodo colonial, se mantuvo en el periodo de surgimiento de los Estados nacionales y continúa operando en la actualidad con el capitalismo global-imperial. (Guerrero-Arias, 2010, p. 84).

Desde la postura epistemológica decolonial de la región telúrica, y de acuerdo con Guerrero-Arias (2010), aunque se asume que el colonialismo terminó, la colonialidad no se acabó con los procesos de independencia y formación de las nuevas naciones. Cambió de manos la administración, pero no cambiaron las relaciones de poder, continuó la colonialidad criolla elitista, bajo otras formas administrativas, estrategias de expropiación y explotación a nivel nacional y posteriormente, se internacionalizó y globalizó gracias a la alianza de estas mismas élites con naciones imperialistas y neocolonialistas del Norte Global. Adicionalmente, en la región telúrica en el Sur-Sur, se reconoce la condición estructurante de la colonialidad y la vigencia de la misma, de donde surge la necesidad de la decolonialidad, que pretende,

Transformar de manera radical las subjetividades, los imaginarios y las sensibilidades. Por eso hace de la existencia su horizonte, para lograr la recuperación de la humanidad y de la dignidad negadas por la colonialidad. La decolonialidad se plantea la lucha por un horizonte otro de civilización y de existencia. (Guerrero-Arias, 2010, p. 84).

En esta medida, la región telúrica en el Sur-Sur es decolonial porque es emotiva, en ella, conmoverse, indignarse, reconocer el dolor y la alegría, la euforia y la frustración, la nostalgia, la tristeza, el duelo, pero también la esperanza, la utopía y la ilusión, son parte constitutiva de su existencia, de su ser y su razón de ser. El coraje y el valor se hacen presentes, el ímpetu de lucha, el valor de lo simbólico, de lo performático, el cuerpo en acción, la región telúrica emerge y se vive a través del cuerpo, y de los cuerpos que se unen, avanzan, se defienden y se enfrentan. Se mueven con decisión atravesando la delgada línea entre la vida y la muerte.

En la región telúrica se reclama por la sangre derramada; se grita y se canta por justicia; se exige por el trato digno y humano; se encienden velas por los que ya no están; se tapizan las calles, los muros y las barricadas, con carteles que llevan los nombres y las fotos de los desaparecidos; se siembran cruces por los que no volvieron a casa, por los que murieron dando la batalla; se izan, se sostienen y se abrazan las banderas que representan la libertad; los monumentos son vehículos de la memoria, pero de la memoria de los olvidados. Concebir la región desde lo telúrico abre la posibilidad de experimentarla, transitarla y conocerla, a partir de percibir y observar los movimientos que le van dando forma a sus paisajes y de las fuerzas que allí convergen.

De este modo, es que desde la complejidad de esta región sociocultural de corte decolonial es posible hacer lecturas sensibles y empáticas para comprender los sentidos de la memoria, la importancia del recuerdo, la necesidad de no olvidar para no repetir, de reparar, de contener y acompañar. El reclamo por reconocer los duelos inconclusos y las heridas abiertas por el silenciamiento, el ocultamiento y el encubrimiento.

DESCOLONIZANDO EL MÉTODO HISTÓRICO DOCUMENTAL EN LA REGIÓN TELÚRICA: SENTIPENSAR, INDISCIPLINAR Y CORAZONAR

La región telúrica en el Sur-Sur es una región que epistemológica y teóricamente, transita en tres paradigmas afines de los Estudios Regionales: participativo posmoderno oposicional, poscolonial y decolonial, por lo tanto, la metodología, los métodos, técnicas e instrumentos, deben mantenerse en congruencia para lograr conseguir los objetivos, como lo explica Sautú (2005):

Teoría-objetivos-metodología deben estar articulados entre sí. Las teorías tienen implicaciones metodológicas; por lo tanto, resulta imprescindible tenerlas en cuenta en el momento de evaluar nuestro objetivo de investigación. Ellas son dimensiones generales que trascienden las teorías o posiciones epistemológicas específicas, aunque cada teoría específica o posición teórico-metodológica asume o adhiere explícitamente a posiciones en cada una de ellas (p.18).

De este modo, se plantearon los métodos que condujeran a responder la pregunta que dio origen a esta investigación, sobre ¿cómo se conceptualiza, se constituye,

y se configura la región telúrica en el Sur-Sur? Sin embargo, en este punto cabe anotar, que la región telúrica en el Sur-Sur está compuesta por múltiples movimientos sociales que tienen en común una confrontación directa con las prácticas derivadas de la matriz moderno colonial capitalista patriarcal, por lo tanto, para el recorte de este estudio la regionalización se hizo a partir de las manifestaciones de insurgencia simbólica, producto de la agencia intersubjetiva de comunidades indígenas latinoamericanas, a finales del siglo XX y principios del XXI.

La unidad de análisis de esta investigación cualitativa histórica fue de observación documental situada en archivo, prensa, publicaciones oficiales y textos bibliográficos. Si bien, el método histórico-documental corresponde a las formas tradicionales de hacer historia como disciplina que registra y estudia eventos del pasado, desde la episteme decolonial es posible utilizarlo, siempre y cuando esta construcción de la historia sea crítica frente a la matriz moderno/colonial/capitalista, se acoja a los postulados del giro decolonial y, en el caso del estudio de pueblos originarios, considere los principios propuestos por sus académicos e investigadores para el análisis de fuentes y producción de resultados.

En este sentido, para el estudio de la región telúrica en el Sur-Sur, como estudio regional, la metodología transitó en tres estadios:

1. Pensar en un método histórico regional diferente al tradicional

Para ello, se partió de lo que Miño-Grijalva (2002) propone para lograr una integración y un consenso en la historiografía regional, para lo cual considera cinco aspectos fundamentales: a) estudiar los procesos históricos introduciendo sistemáticamente el espacio como un elemento analítico; b) el objeto de estudio de la historiografía regional será la sociedad regional; c) el espacio regional estaría determinado por la sociedad regional y no a la inversa; d) la sociedad regional y el espacio que ocupa son segmentos de una sociedad y de un espacio más amplio, y e) la sociedad regional y el espacio que ocupa cambian con el tiempo. El autor, además, resalta la importancia de la globalidad y la multideterminación de los procesos sociales como un aspecto relevante en la construcción de la historia regional.

2. Diseñar un método histórico regional decolonial

Al método propuesto por Miño-Grijalva (2002) se le incorporaron tres conceptos orientadores de la teoría y la metodología decolonial: sentipensar, indisciplinar y corazonar, que en términos generales pretenden cuestionarse sobre la prevalencia de la razón en el mundo académico occidental para abrir caminos hacia la sensibilidad y otras formas de ser, estar y pensar el mundo.

En la actualidad el concepto sentipensar, que tiene su origen en las comunidades anfibas del Caribe colombiano como una forma de concebir la existencia y que Fals Borda (2007) retomó para sus explicaciones sociológicas, se ha popularizado,

y ha sido utilizado por académicos y activistas indígenas, afrodescendientes, ambientalistas y feministas. Como por ejemplo, en los feminismos decoloniales que proponen sentipensar el género donde investigadores indígenas como: Georgina Méndez Torres, Juan López Intzín, Alicia Lemus Jiménez, Mónica Elena Ríos, entre otros (Méndez, López, Marcos y Osorio, 2013) consideran,

Imprescindible conocer, analizar, reflexionar, discutir, aprender, cuestionar y visibilizar las estrategias que las mujeres han tenido para despertar del letargo colonial de opresión, sin que por ello niegue las múltiples aristas de la opresión y de la subalternización de los conocimientos. Hoy por hoy, las mujeres han creado espacios para el diálogo, para el aprendizaje de otros mundos, han creado metodologías desde el sentir, del despertar de la creatividad, de sentir los sentidos, del corazonar de las metodologías. (Méndez, 2013, p.36).

Por otra parte, académicos como Arturo Escobar (2014) y su idea de sentipensar con la tierra para trabajar los temas ambientales derivados de la separación hombre – naturaleza, y de las consecuencias de las campañas desarrollistas en los ecosistemas; o Catherine Walsh (2019) cuando se refiere a sus reflexiones sobre su lugar en el mundo y la radicalización de su sentipensar frente al sistema dominante indiferente ante la muerte. Menciona también, la institucionalidad de la universidad y su “ethos blanco-mestizo, masculino y heteropatriarcal, su indiferencia intelectual, su ceguera frente a la realidad y sus complicidades crecientes con el sistema violencia-guerra-muerte que hoy es la modernidad/colonialidad/capitalismo global” (p. 95).

De esta forma, este concepto que algún día nació en medio de la cotidianidad se ha convertido en la base de múltiples reflexiones teóricas, prácticas y metodológicas de estudiosos de diferentes campos del conocimiento, de artistas, literatos, pensadores, de lo que Fals Borda llamó una generación activa y sentipensante. Además, de ser en la actualidad una noción vertebral para el pensamiento y la práctica decolonial.

Indisciplinar las ciencias sociales es otra de las propuestas que ha sido vertebral para estudiar la región telúrica, pues,

Se refiere a la necesidad de hacer evidente el disciplinamiento, las disciplinas y las formaciones disciplinarias que se han venido construyendo en las ciencias sociales desde el siglo XIX pero especialmente en su institucionalización en América Latina en el siglo XX, y hacer resaltar su legado colonial (Castro-Gómez, Schiwy y Walsh, 2002, p.13).

Esta indisciplinación cuestiona la colonialidad del poder que marca diferencias étnico-raciales; que concibe un solo camino de desarrollo que sigue a Europa como modelo y pone los demás proyectos en una escala temporal de atraso; que valida el conocimiento científico como el único y considera al resto en un estado pre-científico; que privilegia a la escritura sobre la oralidad. En este sentido,

“indisciplinar significa desatar las fronteras de las ciencias sociales que cercan la producción y distribución del conocimiento y las ‘regiones ontológicas’ de lo social, lo político y lo económico” (Lander, 2000 como se citó en Castro-Gómez, Schiwy y Walsh, 2002, p.13). La indisciplina, replantea relaciones “propone romper con las tendencias modernistas de las ciencias sociales que dividen y distancian el sujeto y el objeto de conocimiento para, así replantear la relación dialéctica entre sujeto y estructura” (Castro-Gómez, Schiwy y Walsh, 2002, p.14). Al igual que una transformación en la relación Norte-Sur en las geopolíticas del conocimiento. Por una parte, el Sur deja de ser consumidor pasivo de teorías y pasa a ser productor de las mismas, lo que genera un nuevo polo en estas lógicas geopolíticas del conocimiento. Y por otra parte, se promueve la circulación de información en el sentido Sur-Sur. “Hacer ver” es una de las actividades indisciplinadas. Hacer ver el sexismo, las jerarquías etno-raciales, el colonialismo del poder, las geopolíticas del conocimiento, el eurocentrismo, el desprecio de la afectividad.

Sobre esto último, la afectividad, entendemos que desde la episteme moderno/colonial instrumental al poder, se niega, invisibiliza y desecha aquello que no le sirve. Y “Una de las formas más perversas de la colonialidad del poder y del ser ha sido la negación de la afectividad en el conocimiento al fragmentar la dimensión de lo humano en nombre de la razón cartesiana occidental hegemónica” (Guerrero-Arias, 2010, p. 83), lo que el autor denomina “la colonialidad de la afectividad”. Por lo tanto, desde el Corazonar se pretende encontrar otros caminos epistemológicos de existencia y de re-existencia, que resultan insurgentes frente a la dominación de la razón, es por esto, que es una respuesta política frente a esta colonialidad del poder, del ser y del saber.

Guerrero-Arias (2010) habla de la fuerza de la afectividad y de la fuerza insurgente de la ternura, son fuerzas que mantienen viva la esperanza, son las que le dan sentido a seguir con vida a pesar de las adversidades, a recuperar la voz. A que se mantenga el deseo de cantar, bailar, amar y crear. Son esas luchas de las que habla el Viejo Antonio, el líder indígena chiapaneco zapatista, las que sólo pueden “hacerse desde lo más profundo del amor, amor a la humanidad, amor a nuestra tierra, amor a nuestros muertos” (p.93).

Pueblos como el Kitu Kara, “hacen de la afectividad el centro de su propuesta política en su lucha por existir” (Guerrero-Arias, 2010, p.92), el encuentro por Corazonar la vida (2010), es una expresión de “la dimensión espiritual de la lucha política y de la dimensión política de la espiritualidad”. (p.92). En estas múltiples significaciones de lo afectivo dentro de los pueblos originarios, para el pueblo Nasa el corazón es una parte esencial de la existencia y de la sanación de la tierra, “Se ha dicho por los y las liberadoras de la Madre Tierra [...] que sanar la enfermedad de la tierra, depende de sanar el corazón de nosotros sus hijas e hijos” (Zamora-Sánchez, 2018, p.112) pues para ellos “es el corazón enfermo de capitalismo el que enferma a Nabgwana. Es la hidra capitalista habitando nuestro corazón desde donde puede operar a su antojo” (p.109).

3. Alineación con los principios propuestos por los pueblos indígenas para la investigación

Por último, para completar un método decolonial enfocado a los pueblos originarios y sus acciones, se incluyeron los principios propuestos desde los colectivos de pueblos originarios para la adaptación de metodologías de investigación a los propósitos y perspectivas decoloniales. Que en un breve resumen, tienen que ver con las formas de trabajar durante procesos de estudio e investigación con comunidades indígenas. En ellos se establece cómo deben darse las relaciones entre investigadores y comunidades; cómo evitar prácticas irrespetuosas, extractivistas y violentas; a evaluar el aporte que les representa a los grupos indígenas el participar en procesos de investigación; orienta la práctica de la investigación hacia una participación activa en la construcción de conocimiento, diálogo entre saberes y escucha activa. Es una invitación a abandonar la idea del papel pasivo del investigado como objeto de estudio y más bien formar una red de intercambio de ideas, saberes y conocimientos, mediada por el afecto y el respeto. (Meza-Guzmán, Delgado, Shuñaqui-Sangama, Vásquez- Fernández, Castro-Mayo y Reserva Comunal ECA Amarakaeri, 2021).

De este modo, se llevó a cabo el proceso de construcción teórica y metodológica del método histórico regional para la región telúrica, con el propósito de leer las acciones e intervenciones en monumentos y espacio público en una clave diferente al vandalismo o la iconoclasia, encontrar las lógicas y motivaciones de las insurgencias simbólicas y comprender sus diversas manifestaciones.

CARTOGRAFÍA DE LA REGIÓN TELÚRICA EN EL SUR-SUR

La región telúrica en el Sur-Sur, es la aplicación de la región telúrica como forma de estudio regional situado espacial y temporalmente, enfocada en explicar la intervención, modificación y derribo de monumentos en el Sur Global, en particular en Latinoamérica, región que hace parte y se encuentra conectada a otros sistemas regionales. Por lo tanto, identificar sus sistemas y escalas regionales permite, por un lado contextualizarla y por otro, identificar la tectónica regional, la morfología del paisaje y sus estructuras, las sedimentaciones, los ciclos, los actores, los objetivos y motivaciones, es la forma de conocer cómo funciona, cómo opera, cuáles son sus dinámicas intra e interregionales, conexiones, redes, formas de distribución de la información y sus alcances.

En cuanto a los sistemas y escalas regionales (Figura 1), esta región se encuentra ubicada dentro del sistema regional simbólico Sur Global, en contraparte al Norte Global como otro sistema regional simbólico, en donde su correlación y coexistencia se configuran de forma bilateral y bidireccional, mediadas por una relación asimétrica de poder, en la cual el Norte Global se posiciona en un lugar de superioridad ontológica y epistemológica, y ejerce su dominio y autoridad de forma

vertical. En tanto, el Sur Global confronta y cuestiona las prácticas, pretensiones y conceptualizaciones que el Norte Global tiene frente a este.

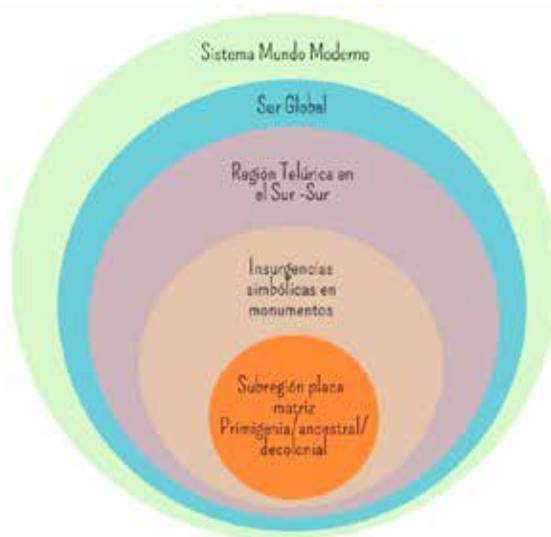


Figura 1. La escala regional en la región Sur-Sur. Fuente: Elaboración propia

Esta configuración regional, encuentra su origen en lo que Wallerstein (2005) ha caracterizado como el moderno sistema-mundo o la economía-mundo, una formación económica y política de orden global que se consolidó en el siglo XVI, después de la expansión del imperio español a ultramar y que fue la base para el establecimiento del capitalismo. Este análisis de los sistemas-mundo, tiene relación con otros estudios económicos y con los conceptos derivados de ello.

En primer lugar, retomó el análisis de Fernand Braudel (1970) respecto al establecimiento y expansión del capitalismo europeo y su relación con las estructuras de larga duración. Posteriormente, se complementó con otras dos teorías económicas propuestas por un grupo de economistas de la Comisión Económica para América y el Caribe CEPAL: la primera, en cabeza de Raúl Prebisch, es la relación centro-periferia que plantea la división de los países del mundo en países de centro y países de periferia, de acuerdo a las condiciones económicas establecidas históricamente respecto a los procesos de producción, de mercado, de acumulación de capital y desarrollo tecnológico. Lo que guarda una estrecha relación con la formación de los actuales Sur y Norte Global.

Y la segunda: la teoría de la dependencia, una propuesta que complementa a la anterior y que explica la subordinación sistemática de los países “subdesarrollados” a los países “desarrollados” y cuestiona la idea de la inevitable transición del feudalismo al capitalismo europeo, independientemente, de la relación con los países periféricos; expone las relaciones desiguales de poder entre unos y otros países, no limitadas a lo económico sino, que se extienden a lo político, lo cultural, lo educativo y cualquier otro aspecto del desarrollo humano y evidencia por qué a las

naciones que detentan el poder les conviene mantener en estado de dependencia a los países más pobres, pues estos proveen recursos, mano de obra barata y son objetivo comercial para mercancías y tecnologías obsoletas.

Frente a estas relaciones injustas, desiguales y opresivas, es que emergen los movimientos sociales que confrontan, cuestionan y toman acciones, es por esto que en el Sur Global la región telúrica tiene una presencia constante y activa.

Es importante, aclarar que este Sur Global, no se limita a la ubicación geográfica en el hemisferio Sur del planeta o a una relación arbitraria con los países periféricos y semiperiféricos del sistema-mundo, por el contrario, como lo explica de Sousa (2014) se refiere a una condición. Pues en él, se ubican todas aquellas personas y colectivos subalternizados por el sistema colonialista, imperialista, capitalista o neoliberal, con los diferentes nombres o connotaciones históricas que ha tenido. Destaca en ello, que la relación entre el Norte y el Sur, desde que inició en 1492, ha sido en buena medida, de explotación y despojo.

En este sistema, el Sur Global, ha recibido diferentes nombres a lo largo de la historia: colonias, Tercer Mundo, Países Subdesarrollados, Países en Vías de Desarrollo, Países No Alineados, Sur, Sur-Sur. Por su parte el Norte Global se ha llamado a sí mismo: Primer Mundo, Países Desarrollados u Occidente, relacionado generalmente con los países centrales, imponiendo un modelo uni-versal de civilización e ideal de desarrollo, mientras que el Sur, en su modelo, se encuentra en franca desventaja de acuerdo a estos estándares.

En la figura 2, se hace una breve caracterización del Sur y el Norte Global y sus diferencias más radicales, con el fin de señalar aquellos aspectos relevantes para la comprensión de la relación desigual que mantienen.



Figura 2. Fuente: Elaboración propia

Cabe anotar, que estos dos sistemas regionales no son monolíticos, ni homogéneos, pues cada país del Sur o del Norte, tiene sus propias singularidades sociales, culturales y particularidades históricas. Sin embargo, sí se pueden observar rasgos generales que permiten una regionalización, que parte de esta división histórica que ha marcado de diversas formas tanto al Norte como al Sur.

En el Sur, la condición colonial ha dejado una herida abierta, es un hecho que aún sigue vigente el colonialismo, y que la colonialidad del ser, el saber y el poder, está presente en todos los aspectos de nuestra vida. Allí, es donde realmente radica la razón de ser de la región telúrica en el Sur-Sur y desde donde se conecta con otras regiones telúricas del Sur como la de Sudáfrica con el movimiento Rhodes Must Fall y el Black Lives Matters en Estados Unidos, Canadá y Europa.



Figura 3. Mapa de interconexión entre las regiones telúricas del Sur. Fuente: Elaboración propia

Tres regiones que protestan por la justicia social, por la revisión de la historia y la memoria, para que no se sigan honrando personajes que en sus campañas colonialistas cometieron un sinnúmero de crímenes y abusos dirigidos a los pueblos originarios y comunidades de africanos y afrodescendientes. Son movimientos que luchan por la revaloración del patrimonio, sin embargo, estas acciones son sólo la parte visible de lo invisible, es decir, todos aquellos reclamos de desigualdad y violencia estructural, discriminación, pobreza, explotación, además de todos aquellos encubrimientos, como los llama Dussel (1996), del ser y el saber.

Estas regiones en algunos casos interactúan, se refuerzan, se influyen y se asocian, pueden encontrarse algunas alianzas entre ellas como entre Black Lives Matters y Rhodes Must Fall, que con el fin de hacer que su voz se oiga más fuerte,

se convocan entre sí y convocan otras regiones que se solidarizan con su causa. En todo caso, si no hay una relación directa entre regiones, sí se encuentran coincidencias en sus objetivos y motivaciones, acciones insurgentes, ideales, esperanzas y reclamos históricos, como en el caso de la región telúrica en el Sur-Sur y Rhodes Must Fall, que comparten más un vínculo simbólico.

En tanto Black Lives Matters, como región telúrica tiene gran influencia en la región telúrica en el Sur-Sur. Su existencia, como todas las regiones telúricas tiene su origen en un sismo, un acontecimiento que mueve la historia y la sensibilidad social. Esta vez el epicentro, Estados Unidos, choca la placa-matriz afroamericana/antirracista con la placa-matriz moderno/colonial/capitalista en su versión de la justicia tiene color, tras la absolución de George Zimmerman en 2013 luego de asesinar a Trayvon Martin en 2012. En ese momento, Alicia Garza, una de las tres activistas afroamericanas que fundaron el movimiento, publicó en redes sociales digitales la etiqueta #blacklivesmatter, la cual tuvo una amplia resonancia, y con ella, se sumó un gran número de personas a su causa. En 2014 volvió a removerse la región tras las muertes de Michael Brown en Misuri y de Eric Garner en Nueva York. En 2015 acompañaron y fortalecieron el movimiento Rhodes Must Fall en Sudáfrica y se realizó la primera convocatoria nacional en Cleveland. En 2017 el movimiento se transformó en la Fundación Black Lives Matter Global Network que actualmente, tiene sede en Reino Unido, Canadá y Estados Unidos, y donde en conjunto con Alicia Garza, trabajan Patrisse Cullors y Opal Tometi.



Figura 4. Mural de unión en la lucha del movimiento Black Lives Matters y los pueblos originarios. (Campabadá-Graus, 2020). Fuente: <https://diagonalciep.org/wp-content/uploads/2020/07/blacklivesmatter-750x379.jpg>

En cuanto a la tectónica regional de la región telúrica en el Sur-Sur, esta se explica de manera metafórica como igual a la corteza terrestre, que está conformada por placas tectónicas que están en constante movimiento. La región telúrica puede estar constituida por dos o más placas-matrices que experimentan interacciones de choque entre ellas, y que dan como resultado una voluntad de cambio en los

órdenes establecidos, que para este caso, se manifiesta a través de la modificación, intervención o derribo de uno o varios monumentos. En este sentido, es importante considerar que las regiones telúricas pueden tener configuraciones de placas-matrices diferentes, que traerían como resultado estos efectos disruptivos, los cuales se presentan en formas de insurgencias simbólicas,

resistencias, luchas armadas, partidos políticos de oposición, revueltas, revoluciones, atrincheramientos, terrorismo y otras diversas formas de expresar la inconformidad frente a las formas de dominación, opresión, autoritarismo, explotación, exclusión y discriminación, por mencionar algunas.

Es fundamental tener en cuenta que se han denominado regiones telúricas, entre otras razones, porque son movimientos estructurales que surgen desde abajo, desde la base social, de abajo hacia arriba, no desde las clases dirigidas, privilegiadas o con poder, donde sería un movimiento de arriba hacia abajo, esta es una aclaración importante a la hora de diferenciar las motivaciones para destruir o conservar un monumento, y el tratamiento que se le da al mismo luego de ser modificado, intervenido o derribado. Al ser movimientos que emergen desde la base, los paisajes de la región telúrica están configurados por las alteraciones en el relieve de la superficie social y cultural, producto de las sacudidas que ocurren al liberar tensiones acumuladas por largos periodos de tiempo, tal como, los movimientos telúricos que dan origen a diversas formaciones en la corteza terrestre que modifican el paisaje de manera permanente e irreversible.

De este modo, en la región telúrica como herramienta metodológica, un primer paso es identificar la tectónica de la misma, es decir cuáles y cómo son las placas-matrices que están interactuando. En el caso de la región telúrica en el Sur-Sur como parte de un estudio regional, podrían revisarse las insurgencias simbólicas y los movimientos indígenas, como una subregión situada, pero no exclusiva, ya que puede coexistir con otras subregiones telúricas en un mismo espacio.

En este sentido, la subregión telúrica o fragmentación tectónica analizada obedece a la necesidad específica de explicar las motivaciones y formas de insurgencias simbólicas que manifiestan las comunidades indígenas frente a los monumentos, a través de los cuales plasman expresiones, lenguajes, sentimientos, símbolos y significados propios. Se ha hecho evidente que en esta región hay un conjunto de placas-matrices que coexisten y se asocian, son placas-matrices hermanas o contiguas, que chocan con la placa-matriz moderno colonial capitalista como las placas-matriz de: movimientos feministas, afrodescendientes, grupos LGTTTBIQ+, jóvenes, estudiantes, obreros, trabajadores, campesinos, ambientalistas, entre otros.

En este sentido, es que se ha planteado una imagen de cómo se vería la cartografía de la región telúrica en el Sur-Sur en la figura 4, si ésta tuviese un espacio físico, si tuviese un territorio. En ella se imagina como se podrían representar las diferentes fragmentaciones tectónicas en las cuales cada grupo social emergente representaría un fragmento. Pero a la vez, todas unidas conforman la unidad de la

región frente a la gran matriz moderno/colonial/capitalista, que aparece implacable y poderosa, uniforme e indestructible. En este ejercicio de representación gráfica de la configuración tectónica de la región telúrica en el Sur-Sur, se identifican las pequeñas placas que se mueven permanentemente, cambian, chocan entre sí, se descolocan, se asocian sin perder autonomía, emergen, se expanden, se contraen, pero no desaparecen, pueden continuar mediante otras formas de lucha o replegarse para sobrevivir a movimientos represivos.

Cada subregión está identificada con un color y una categoría en donde se agrupan bajo un criterio amplio las diferentes causas, propósitos y motivaciones. Allí, cada subgrupo, podría decirse que, opera como una localidad, con sus propios ciclos, acciones, formas de lucha, ideologías y paisajes.

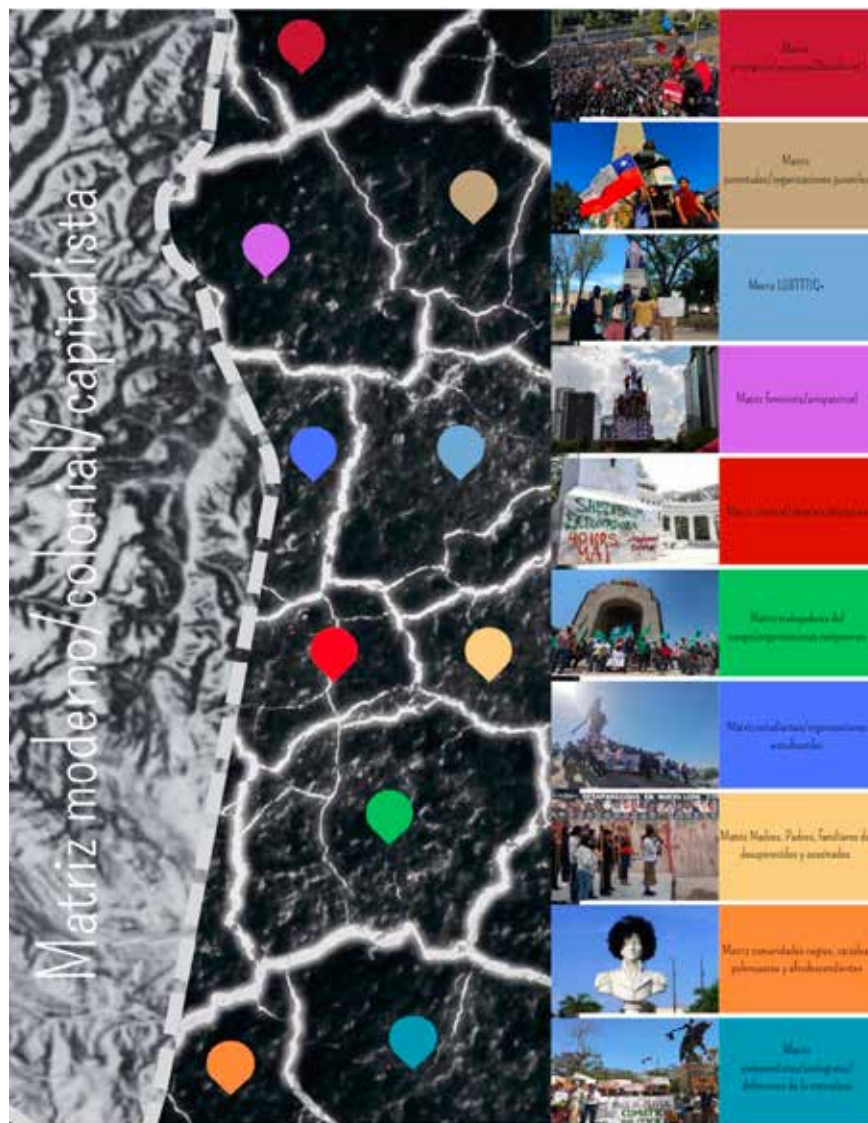


Figura 5. Cartografía de la región telúrica Sur-Sur. Fuente: Elaboración propia

El movimiento de las placas tectónicas, no es uniforme, hay zonas donde es muy lento y otras en las que es rápido, al igual que hay zonas en donde las placas chocan y otras donde no, estos movimientos tectónicos en la corteza terrestre “son los responsables de la aparición de montañas, volcanes, sismos, formación de plegamientos y fallas geológicas, expansión de océanos, desplazamiento de continentes y también está asociado a yacimientos minerales y petrolíferos” (Servicio Geológico Mexicano, 2017, p. 2), aunque las placas no choquen, sí se mueven constantemente, lo que genera modificaciones en la corteza de la tierra.

Esta teoría además, explica que la litosfera, se encuentra sobre la astenosfera que es una superficie semiplástica y caliente, producto de la actividad permanente del núcleo y el manto de la tierra, este núcleo sería entonces, la actividad humana.

Es preciso mencionar que la región telúrica siempre surge de un sismo original, se forma cuando hay un choque de placas-matrices, es decir necesariamente está mediada por el conflicto, es por definición un espacio de disputa y de confrontación único. Una región simbólica que emerge a partir de las acciones de dislocación del poder, de transgresión y de tensión frente a la autoridad. Lo que sucede al interior de la región telúrica no es posible fuera de ella. De este modo, en la región telúrica los agentes se enfrentan constantemente al poder y a la autoridad. Sin embargo, fuera de ella, las relaciones de poder son otras y las tácticas de resistencia diferentes. De lo contrario, hay otra clase de movimientos y por tanto de efectos sociales, como los préstamos, las adaptaciones, las reinterpretaciones o las apropiaciones culturales que suceden desde la mediación y la negociación, y además no interfieren con el curso del conflicto, lo que genera contradicciones, poli y ambivalencias, al militar en varios frentes aunque puedan parecer incompatibles entre sí.

En el caso de la región telúrica en el Sur-Sur, ésta surgió de un sismo original desencadenado, por la colisión entre la placa-matriz moderno colonial y la placa-matriz primigenia ancestral en 1492. Posteriormente, y a causa de los frecuentes choques, ésta última se fragmentó y dio origen a otras placas matrices, lo que generó el paisaje actual de la región telúrica. Que es una región liminal donde se manifiesta la actividad más intensa, en la que el paisaje de la protesta es el escenario principal, aunque no el único, en el que se hacen presentes las insurgencias simbólicas en monumentos y en el espacio público asociado.

De acuerdo a los grupos que la conforman y sus causas, la región telúrica en el Sur-Sur está dividida, como se explicó anteriormente, en subregiones que tienen en común la confrontación y el agrietamiento de la placa-matriz moderno/colonial/capitalista, y que derivan de estas placas-matriz diferenciadas en actores, ciclos, objetivos y motivaciones. Estas placas al ser contiguas se afectan entre sí, comparten sedimentaciones y pueden incluso chocar entre ellas y también fragmentarse. Como subregiones pueden generar conexiones, alianzas, acuerdos, acciones y estrategias conjuntas, establecer espacios de fronteras fluidas y porosas, en las cuales los actores pueden transitar entre unas y otras, para ser agentes polivalentes.

La región telúrica en el Sur-Sur es una región decolonial en dos sentidos, en primer lugar emerge con una clara intención descolonizadora en respuesta directa y confrontativa frente a una matriz moderno/colonial/capitalista, en la cual observamos en el análisis documental que el monumentalismo es parte de sus tradiciones, porque el monumento, tiene un carácter sintético, pues en él, se condensan valores, símbolos y significados. Los pueblos originarios comienzan a manifestarse a través de la modificación, intervención y derribo de los mismos, en medio de un contexto politizado en 1992 con el cumplimiento del V centenario de la llegada de Cristóbal Colón a este continente. Y por otra parte, es decolonial porque la región telúrica como herramienta teórica y metodológica, abrevia en la teoría decolonial, pues a partir de ahí es que surge una postura crítica, ya no frente a las modificaciones, intervenciones y derribos de los monumentos, si no a la historiografía y los conceptos de historia, memoria y patrimonio que sostienen y mantienen la vigencia de los monumentos independientemente de los valores que representen.

Es desde la matriz moderno/colonial que el monumento se conserva sólo por el hecho de serlo. Se impone como un símbolo de identidad, de unidad, de unos valores nacionales que se supone representan a toda una nación, que representan la universalidad de las narrativas históricas y además, una memoria que se asumía incuestionable.

CONCLUSIONES

El paisaje de la región telúrica tiene una morfología muy irregular, pues tiene un alto grado de actividad sísmica por la frecuencia y la intensidad de choque entre las placas que están en permanente movimiento. En consecuencia, emergen diferentes formas de acción social de insurgencia, resistencia y activismo, que modelan el paisaje. Este, al igual que encontrar diferentes subregiones, fue uno de los hallazgos al transitar y observar la región telúrica en el Sur-Sur, pues inicialmente se pensó que el estudio de esta subregión podía limitarse a las insurgencias simbólicas, que por su visibilidad se asociaron a los volcanes, y que en este sentido, podía llegar a determinarse la extensión y límites de la misma. Sin embargo, se encontró que no pueden comprenderse de forma independiente y aislada, tanto de las demás subregiones, como de los diversos elementos que moldean la morfología del paisaje, pues frecuentemente están asociadas a otras prácticas de insurgencia, resistencia o activismo. Las cuales, no están autocontenidas ni estáticas, sino que están conectadas e influenciadas entre sí y se asientan sobre las mismas sedimentaciones base.

Por otra parte, las estructuras son todas aquellas instituciones, ideologías, posturas políticas, actitudes, que sirven a la regeneración, reproducción y ampliación de la matriz moderno/colonial/capitalista. Son todos aquellos mecanismos que permiten la estabilidad y permanencia de este sistema, es lo que perpetúa el statu quo. Y por lo tanto, el objetivo de la actividad sísmica de los movimientos sociales es agrietarla, desestabilizarla, hacer que en ese muro del que

hablan los zapatistas en voz del Subcomandante Insurgente Galeano (2015) se mantenga abierta la grieta de la resistencia.

Las sedimentaciones en la región Sur-Sur son todos aquellos elementos que se van asentando en el tiempo y forman el sustrato que soporta y orienta las prácticas en el presente: creencias, formas de pensamiento, saberes, ideologías, cosmogonías, discursos, narrativas, mitos fundacionales, prácticas, paradigmas de la ciencia, imaginarios sociales (Restrepo, 2012), las anterioridades de las que habla Marisol de la Cadena (2007) o como lo explicaba Fernand Braudel, estructuras de larga duración. Estas sedimentaciones son las que mantienen abierta la herida colonial, con diferentes formas y manifestaciones, pero básicamente, con las mismas prácticas colonialistas e imperialistas pero que se identifican como neocoloniales o neoliberales, pero sólo son una nueva máscara de lo mismo, sedimentaciones profundas como el racismo, el patriarcado, el machismo, el sexismo, el cisgenderismo, el antropocentrismo, el adultocentrismo, el edadismo, el clasismo, el capacitismo, el mercantilismo, el cientificismo, los extremismos políticos y religiosos, entre otros. Son sedimentaciones que siguen marcando el presente, y siguen dejando un profundo dolor y una estela de muerte por donde se manifiestan, pero que en la región telúrica emergen, se cuestionan, se confrontan y cambian los paisajes al remover las estructuras.

La región telúrica, abre la posibilidad de observar y constituir desde lo simbólico, no una, sino muchas regiones telúricas, que incluso pueden coexistir en el mismo espacio de forma simultánea, pues si bien debe situarse espacial y temporalmente, ésta supera su sujeción espacial y física y se anida en los significados, memorias, valores y prácticas culturales de las comunidades que las hacen posibles.

REFERENCIAS

- Albán-Achinte, A.** (2013). Artistas indígenas y afrocolombianas: Entre las memorias y cosmovisiones estéticas de la resistencia. En: C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I, 443 – 468.
- Braudel, F.** (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- De la Cadena, M.** (Ed.). (2007). *Formaciones de indianidad: Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Envión.
- De Sousa Santos, B.** (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Editorial Akal.
- Dussel, E.** (1996). *Filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Escobar, A.** (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Editorial Anaula.
- Guerrero-Arias, P.** (Julio – diciembre de 2010). Corazonar el sentido de las epistemologías construir sentidos otros de la existencia. *CALLE14*, 4, (5). 80 – 94.
- Fals-Borda, O.** (2007). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Siglo del Hombre Editores.
- Haesbaert, R.** (2021). *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Méndez, A., López, B., Marcos, C., y Osorio, D.** (2013). *Senti-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios*. Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, Asociación Civil (Red-IINPIM, A.C.).
- Meza Guzmán, E. D., Delgado, D., Shuñaqui Sangama, M. I., Vásquez- Fernández, A., Castro Mayo, A. M. y Reserva Comunal ECA Amarakaeri.** (2021). *Guía de investigación decolonial. Trabajando con Pueblos Indígenas u Originarios en territorios ancestrales*. Editor Derecho, Ambiente y Recursos Naturales <https://www.tribama.org/enseñanza>
- Miño-Grijalva, M.** (Abril – junio de 2002). ¿Existe la historia regional? En: *Historia Mexicana*, L1(4), 867 – 897. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60051405>
- Restrepo, E.** (2012). *Antropología y estudios culturales: Disputas y confluencias desde la periferia*. Siglo XXI Editores.
- Santos, M.** (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Editorial Ariel.
- Sautú R. et al.** (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO
- Sistema Geológico Mexicano.** (22 de marzo de 2017). *Tectónica de placas*. <https://www.sgm.gob.mx/Web/MuseoVirtual/Riesgos-geologicos/Tectonica-de-placas.html>
- Subcomandante Insurgente Galeano.** (3 de mayo de 2015). El muro y la grieta. Primer apunte sobre el método zapatista. *Enlace Zapatista*.

patista.ezln.org.mx/2015/05/03/el-muro-y-la-grieta-primer-apunte-sobre-el-metodo-zapatista-supgaleano-3-de-mayo

- Wallerstein, I.** (2005). *Análisis de sistemas-mundo*. Siglo XXI Editores.
- Walsh, C., y Monarca, H.** (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171-194.
- Walsh, C.** (2019). Catherine Walsh: pensarsentir-actuar desde y con los gritos y las grietas en América Latina. En: *Revista de Estudos Culturais* 4, 92 - 110. Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP).
- Walsh, C., Schiwy, F., y Castro-Gómez, S.** (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: Perspectivas desde lo andino*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya Yala.
- Zamora-Sánchez, A.** (2018). Restablecer la Armonía: Remedios desde los Pueblos Nasa y Guna para la Sanación de la Madre Tierra. En: *Ciencia e Interculturalidad*, 23(23), 98-114. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6581084.pdf>

Experiencias Itinerantes De Divulgación Científica, Tecnológica y Humanística para la Inclusión Educativa en Nueve Regiones Socio Educativas en El Colegio De Bachilleres De Chiapas

Mobile Scientific, Technological, and Humanistic Outreach Initiatives
for Educational Inclusion Across Nine Socio-Educational Regions Of
The Colegio de Bachilleres de Chiapas

—
Ana Laura Castillo Hernández¹
ana_laura_265@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-2422-7010

Alfredo Raúl Hernández Ruíz²
redes@cobach.edu.mx
ORCID: 0000-0001-9318-2955

1 SECRETARÍA DE CIENCIA, HUMANIDADES, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN.
DIRECCIÓN GENERAL DE BECAS Y APOYOS A LA COMUNIDAD CIENTÍFICA Y
HUMANÍSTICA. CIUDAD DE MÉXICO

2 COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS, DIRECCIÓN DE TECNOLOGÍAS. TUXTLA
GUTIÉRREZ, CHIAPAS. MÉXICO



Para citar este artículo:

Castillo Hernández, A. L., & Hernández Ruíz, A. R. Experiencias Itinerantes De Divulgación Científica, Tecnológica y Humanística para la Inclusión Educativa en Nueve Regiones Socio Educativas en El Colegio De Bachilleres De Chiapas. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 15(44). <https://doi.org/10.31644/IMASD.44.2026.a06>

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como objetivo presentar algunos de los resultados durante el desarrollo del proyecto titulado “Centro Cultural y Artístico Itinerante de Divulgación Científica, Tecnológica y Humanística con Poblaciones en Condiciones de Vulnerabilidad en el Estado de Chiapas” (CCyAI) implementado de 2021 al 2022 en nueve Coordinaciones de Zona del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) y financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), ahora Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). La pertinencia de este proyecto radica en que responde a las necesidades de inclusión y educación científica informal para fomentar las vocaciones científicas desde Educación Media Superior (EMS) y promover el acceso al conocimiento a la población en general de localidades con alto y muy alto grado de marginalización en Chiapas. La metodología que se implementó fue la Investigación-Acción Participativa (IAP) que permitió una intervención multisituada y multilocal a partir de regiones educativas administrativas como lo son las Coordinaciones de Zona del COBACH.

El propósito del proyecto fue establecer mecanismos de inclusión educativa y comunitaria a los conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos y culturales a través del arte, así como la revalorización de saberes y conocimientos locales o regionales. Se trabajó en nueve sedes educativas cuyos criterios de selección fueron, en primer lugar, que estuvieran en comunidades con muy alto y alto nivel de marginalización, priorizando comunidades de origen indígena, rural y márgenes urbanos, que tuvieran población infantil en edad de asistir a educación básica y que contaran con al menos un espacio de EMS; de tal manera que estos espacios educativos se volvieran los espacios sedes, abiertos al público en general para promover procesos de formación informal, priorizando las infancias, las mujeres y las y los adultos mayores como población con mayor posibilidad de encontrarse vulnerable ante el acceso a conocimientos académicos y científicos.

Palabras clave:

Inclusión educativa, divulgación científica, cultura, saberes locales.

— *Abstract* —

The purpose of this paper is to present selected results obtained during the development of the project entitled “Itinerant Cultural and Artistic Center for Scientific, Technological and Humanistic Outreach with Populations in Vulnerable Conditions in the State of Chiapas” (CCyAI), The project was implemented from 2021 to 2022 across nine regional coordination offices of the Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH), and funded by the National Council of Science and Technology (CONACYT), currently the Ministry of Science, Humanities, Technology and Innovation (SECIHTI). The relevance of this project lies in its response to the need for inclusion and informal science education as a means of fostering scientific vocations among upper secondary education (EMS) and promoting equitable access to knowledge among the general population in communities with high and very high levels of marginalization in the state of Chiapas. The methodological approach adopted was Participatory Action Research (PAR), which enabled a multisited and multilocal intervention structured around the administrative educational regions known as COBACH regional coordination offices.

The main objective of the project was to establish mechanisms for educational and community inclusion in scientific, technological, humanistic, and cultural knowledge through artistic practices, while also promoting the revaluation of local and regional knowledge systems. The project was carried out in nine educational sites selected based on the following criteria: location in communities with high or very high levels of marginalization; prioritization of indigenous, rural, and peri-urban populations; the presence of children of primary education age; and the existence of at least one upper secondary education institution. These educational spaces functioned as open community venues aimed at fostering informal learning processes, with particular emphasis on children, women, and older adults, who are more likely to experience conditions of vulnerability regarding access to academic and scientific knowledge.

Keywords:

Educational inclusion, science outreach, local culture, knowledge.

El Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) es el subsistema de Educación Media Superior (EMS) con mayor presencia territorial en el Estado y cada año, según el INEE (2019), la inscripción suele ser de casi el 50% de la población juvenil estudiantil de diferentes municipios; sus 338 centros educativos se distribuyen en contextos urbanos, rurales e indígenas de 105 municipios con poblaciones en condiciones de muy alta y alta marginación. Desde el 2019, debido a la contingencia sanitaria por el virus SARS-CoV-2 causante de la enfermedad COVID-19, las desigualdades y la precarización histórica de muchas de las comunidades donde se encuentran los centros educativos del COBACH se agudizaron, lo que dejó al descubierto las brechas sociales, educativas, tecnológicas y de acceso a la información y la comunicación.

Ante estas condiciones de emergencia sanitaria, se volvió importante establecer estrategias implementadas desde los propios centros educativos de educación media superior, ya que funcionan como instituciones educativas y al mismo tiempo como espacios de cohesión social comunitaria, lo que facilita garantizar el acceso también a la población en general a los conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos y artísticos tanto a nivel local, regional y global.

Desde entonces, el COBACH colaboró activamente en diferentes proyectos orientados a la resolución de problemas socioeducativos con otras instituciones de educación superior y centros de investigación, lo que posteriormente permitió postular desde la propia institución el proyecto titulado “Centro Cultural y Artístico Itinerante de Divulgación Científica, Tecnológica y Humanística con Poblaciones en Condiciones de Vulnerabilidad en el Estado de Chiapas” (CCyAI) implementado en el COBACH y financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), ahora Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnologías e Innovación (SECIHTI) en el que participaron otras instituciones de Educación Superior, nueve ayuntamientos municipales con sus respectivas casas de la cultura, 27 escuelas de diferentes subsistemas y niveles educativos, así como 76 centros educativos del COBACH con un alcance de presencia e intervención educativa en 30 municipios y 124 localidades del Estado de Chiapas.

El objetivo del proyecto fue promover el acceso democrático a la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la cultura para aquellas poblaciones que han padecido históricamente condiciones de vulnerabilidad en el estado de Chiapas, México, mediante la implementación de un modelo de centro cultural y artístico itinerante que favorezca procesos de participación y apropiación social del saber y del conocimiento, inclusión educativa y fortalecimiento del tejido comunitario.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo sustentado en la Investigación Participante, el cual se caracteriza por involucrar directamente a las comunidades en todas las fases del proceso investigativo, privilegia la producción de conocimiento colectivo a partir de la experiencia compartida y la reflexión crítica sobre la práctica. Este tipo de investigación no se limita a describir fenómenos sociales, sino que busca generar procesos de transformación social, mediante la

participación de los actores involucrados; además, se toma como una vía pertinente para comprender dinámicas socioculturales complejas y promover cambios significativos desde la acción colectiva (Leaman & Cárcamo, 2021).

En el mismo sentido, la investigación participante desde un método de Investigación-Acción Participante (IAP) permitió articular la intervención educativa y cultural con procesos de análisis situados, en los que la toma de decisiones metodológicas se ajustó en condiciones específicas de cada sede. Un ejemplo de esta metodología se observó en una de las sedes donde se implementaron talleres artísticos con población infantil y juvenil; en este contexto, las actividades se ajustaron a partir del diálogo directo con docentes, madres y padres de familia, quienes propusieron adecuaciones temáticas acordes con las prácticas culturales locales.

Durante el desarrollo de la investigación-acción, las observaciones de las y los facilitadores, las narrativas de las y los participantes, así como encuestas de salida de la población usuaria de los talleres ofertados, se registraron como insumos para la reflexión colectiva y la mejora continua de actividades. De manera similar, en otra sede, la planeación de una exposición artística se construyó de forma conjunta con actores locales, quienes definieron los contenidos y formas de presentación, lo que permitió recuperar saberes comunitarios y fortalecer el sentido de pertenencia. Estos ejemplos evidencian cómo la investigación participante favoreció la adaptación contextual de la intervención y la generación del conocimiento contextualizado, apegado a los principios de inclusión, interculturalidad y participación activa descritos en el proyecto.

DE LA REGIONALIZACIÓN EDUCATIVA ADMINISTRATIVA A UNA REGIONALIZACIÓN SOCIOCULTURAL

En este apartado se brinda un panorama contextual de la organización territorial, social y administrativa del COBACH, es decir, una región plan administrativa de educación media superior. En el estado de Chiapas, la división administrativa se deriva del territorio, políticas y densidad poblacional, pero al mismo tiempo se superponen o imbrican otras regiones culturales, lingüísticas, de conocimientos y saberes que conforman una diversidad en constantes interrelaciones que también atraviesan conflictos.

Cuando se alude a una región establecida o región plan, como las quince regiones socioeconómicas en las que se divide el estado de Chiapas o los veinticuatro distritos electorales que a su vez se emplazan con otras quince jurisdicciones sanitarias, no significa que sean regiones irrevocables. Sin embargo, se puede partir de ellas en tanto que esas divisiones, organizaciones y delimitaciones históricas sirven para la comprensión de los marcos de sentido, los significados y las múltiples relaciones de imbricación, continuidad, exclusión e inclusión (Castillo, 2018, p.70).

El Colegio de Bachilleres de Chiapas es el Colegio de Bachilleres que a nivel nacional cuenta con más centros educativos (338 centros educativos), que se distribuyen en 105 municipios de un total de 124. Estos se encuentran en su mayoría en contextos rurales (184 centros educativos) e indígenas (112 centros educativos) con alta y muy alta marginación. De hecho, el mayor porcentaje de centros educativos no son planteles, sino que se organizan como Centros de Educación Media Superior a Distancia (CEMSaD), lo que implica que no cuentan con todas las condiciones estructurales ni con la cobertura docente o de servicios necesarios para la población estudiantil; esto coincide con la carencia de acceso a servicios básicos en las comunidades donde están establecidos.

En el año 2020 Chiapas tenía un total de 5,543,828 habitantes; 2,837,881 mujeres y 2,705,947 hombres. La mayor parte de su población, un 50.28%, residía en localidades rurales y 49.72% en zonas urbanas (INEGI, 2020). A su vez, en 2019, según la Secretaría de Hacienda del Estado de Chiapas, 2019, 20191,886,104 personas se autoadscribían como población indígena (36.1% de los habitantes del estado); de los cuales, 1,361,249 (26.10%) eran hablantes de una lengua indígena y no hablaba español (Hernández et al., 2022, p. 31)

El contexto multicultural con grandes brechas de desigualdad territorial demanda sin duda tal cantidad de centros educativos, pero también exige estrategias de atención a la diversidad y de cobertura que, muchas veces, lejos de generar horizontes de posibilidades, se vuelven espacios segregadores. Ante esta realidad, uno de los retos del subsistema, sobre todo a partir de un contexto pandémico, fue elaborar diagnósticos socioeducativos y apostar por una oferta educativa integral e inclusiva.

En el año 2019, una de las principales problemáticas para enfrentar la enfermedad de COVID-19 fue la desinformación generalizada y el riesgo que esto significaba para las comunidades donde se encontraban los centros educativos del COBACH, por su amplia cobertura territorial; tuvo a bien participar como subsistema de educación media superior en el proyecto “Percepciones sobre COVID-19 en zonas altamente marginadas en Chiapas: diseño de estrategias de información sobre esta enfermedad emergente” en colaboración con la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. La aplicación de un primer instrumento permitió tener como antecedente el conocimiento de las condiciones de las comunidades más alejadas y vulnerables donde se encuentran algunos de los centros educativos, así como las primeras percepciones de las y los jóvenes respecto a la nueva situación sanitaria, educativa y tecnológica. Al mismo tiempo, contar con un Centro Cultural de Ciencia y Tecnología en una de las coordinaciones de zona detonó la posibilidad de pensar en su itinerancia para llegar a otros espacios que difícilmente tienen la oportunidad de trasladarse a museos, centros artísticos o tecnológicos.

Lo anterior permitió fundamentar el proyecto que se implementó de 2021 a 2022, en nueve sedes educativas en las cuales se llevaron a cabo exposiciones,

talleres y diversos eventos diseñados y ejecutados de manera conjunta con las comunidades participantes. Dichas acciones se apoyaron en metodologías activas, colaborativas y participativas, orientadas a la inclusión de la población en general y desde un enfoque intercultural, con perspectiva de género y pensamiento crítico-reflexivo. De este modo, la intervención trascendió el carácter instrumental de las actividades para consolidarse como un proceso formativo y transformador, en el que las experiencias, saberes y contextos locales se constituyeron en ejes centrales de la construcción colectiva del conocimiento y en la revalorización de elementos regionales compartidos.

La literatura actual sostiene que las metodologías activas y participativas, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje colaborativo, generan procesos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos, al promover la interacción, la participación significativa y la resolución conjunta de problemas, lo que incrementa la equidad educativa en contextos diversos (Jaramillo-Martínez et al., 2024). La inclusión educativa, entendida como la posibilidad de que toda la población estudiantil participe de manera equitativa y con el sentido de pertenencia hacia esta población, se favorece cuando las prácticas pedagógicas incorporan estrategias adaptativas y colaborativas que atienden las diferencias culturales y contextuales de los grupos en cada localidad (Yépez-Moreno, 2023; Matovelle-Zamora et al., 2023).

Del mismo modo, la recuperación y adaptación de la metodología multisituada con perspectiva de la investigación contextualizada permitió ajustar los temas y estrategias a las realidades específicas de cada sede o región educativa, lo que coincide con enfoques contemporáneos de investigación participativa que recomiendan adaptar los diseños metodológicos a las particularidades del campo de estudio para entender mejor las dinámicas de inclusión (Navarro-Montaña et al., 2022).

Desde esta perspectiva, la integración de estrategias colaborativas, el involucramiento activo de la comunidad y la adecuación de las acciones educativas a los contextos específicos contribuyen significativamente al fortalecimiento de prácticas educativas inclusivas, al propiciar ambientes de aprendizaje sensibles a la diversidad cultural y social existente en los centros educativos (Romero Parra et al., 2023). Tal enfoque contribuye así a la generación de conocimiento reflexivo-crítico en la práctica educativa, lo cual incide positivamente en la calidad de los aprendizajes y en el ejercicio de la equidad de género y el respeto intercultural en cada uno de los nueve contextos donde se implementó el proyecto.

Los temas abordados durante el proyecto fueron: Cuidado del medioambiente, historia local y regional, conocimientos astronómicos, ciencias exactas y sus usos en la vida cotidiana, composición de laboratorios, uso de TIC y dispositivos que permiten conocer cómo funciona la realidad virtual, prevención de la violencia y hostigamiento escolar, violencia de género, respeto a la diversidad. Para aterrizar estos temas, se usaron los formatos de taller, círculos de lectura, observación del medio, exposiciones, muestra de cine-documental, baile y danza representativa de

cada región, uso de laboratorios experimentales móviles y de dispositivos móviles que integraban apps o material precargado.

Estas actividades se realizaron a través de la colaboración interinstitucional, alianzas que permitieron incorporar ciclos de cine por parte de CONACULTA, talleres sobre salud y prevención de la violencia en el noviazgo por parte de ICATECH, talleres de yeso, salud, pintura y marimba por la Organización Civil Misión Cultural 72, Misiones Culturales de Chiapas. También se llevaron a cabo talleres sobre género y reflexión en torno a las masculinidades por parte de estudiantes de noveno semestre de pedagogía de la Facultad de Humanidades C-IV de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas en Tapachula.

Desde una perspectiva de innovación, concepto que emerge del ámbito empresarial, este estudio se alinea con la concepción de (Schumpeter, 1934/2008), para este autor, la innovación constituye un proceso complejo y no rutinario; implica la superación de obstáculos, inercias y resistencias inherentes al sistema, demandando capacidades excepcionales y la intervención de individuos extraordinarios. En sus palabras, "llevar a cabo un proyecto nuevo y actuar de acuerdo con uno ya establecido son cosas tan distintas como construir una carretera y caminar por ella" (Nasar, 2014, p. 219). Esta distinción resulta relevante para el análisis de procesos innovadores en contextos sociales y educativos, donde la introducción de las nuevas prácticas suele enfrentar resistencias comparables a las descritas en el ámbito económico.

Trasladado al campo educativo, esto se traduce en la implementación de proyectos disruptivos que buscan transformar el paradigma pedagógico tradicional, en consonancia con las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana. Este proyecto explora las percepciones sobre la incorporación de tecnología en el aula desde la perspectiva de la innovación educativa. Para ello, se propuso el uso de herramientas tecnológicas como tabletas, lentes de realidad aumentada, telescopios, laboratorio interactivo de ciencias, pantallas de proyección y aplicaciones móviles. Es fundamental destacar que estas propuestas fueron diseñadas para operar tanto en ambientes conectados como desconectados, atendiendo la necesidad de implementación en localidades con conectividad a internet limitada o nula, y utilizando recursos abiertos y de fácil acceso.

Finalmente, más allá de atender las necesidades educativas a partir de una división político-administrativa de un subsistema educativo, el proyecto del CCyAI permitió trazar o superponer una línea punteada a manera de otra ruta sociocultural posible, que se conforma a partir de la interconexión de la etnia, la lengua, los recursos naturales disponibles, saberes socialmente útiles relacionados con el campo, el clima, el cuidado a la salud o la impartición de justicia, pero sobre todo saberes culturales y artísticos compartidos entre cada localidad sede.

RESULTADOS Y EXPERIENCIAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CENTRO CULTURAL Y ARTÍSTICO ITINERANTE

Del análisis de las listas de asistencia en cada sede del Centro Cultural y Artístico Itinerante (CCyAI) se identificó una cobertura que abarcó 30 municipios, 124 localidades y 76 centros educativos del COBACH. Se registraron 13,475 asistentes, lo que representa una cobertura significativa si se considera la línea base de 14,316 estudiantes de COBACH matriculados en las diferentes sedes y una población general estimada de 67,253 personas. Cabe destacar que se estima un 10% adicional de asistentes no registrados (Hernández et al. 2022).

La participación tanto de personas adultas mayores como de infancias pertenecientes a niveles escolares básicos como preescolar y primaria constituye un aspecto relevante en los resultados del proyecto. Esto demuestra que la iniciativa no se limitó únicamente a la comunidad estudiantil del COBACH, sino que generó un interés más amplio por la apropiación del conocimiento en diferentes sectores sociales, así como poner sobre la mesa la interconexión entre diferentes niveles educativos o subsistemas del mismo nivel educativo y con ello la posibilidad de comprender los conocimientos y saberes más allá del aula, es decir, operativizar saberes de la cotidianidad en un espacio escolar, pero también incorporar a los programas educativos escolarizados conocimientos, saberes y prácticas de las comunidades.

Se pudo constatar que las posibilidades de acceso al saber no se restringen exclusivamente a los programas del Sistema Educativo Nacional, sino que también se encuentran en las prácticas de supervivencia de las mujeres y hombres de cada territorio. Gracias a la democratización de la información, emergen nuevas formas de acercarse y concebir el conocimiento, de principio como un derecho de acceso y justicia, como lo ejemplifica esta propuesta de CCyAI, que de alguna manera representó un lapso temporal de casa abierta educativa y de visibilización/revalorización de otros saberes que han sido excluidos de los espacios escolarizados.

Las y los jóvenes, a través de las lecturas dramatizadas, títeres y el arte, pueden abordar y reflexionar en torno a problemáticas sociales locales y nacionales. Al mismo tiempo, abordando temas transversales desde un enfoque socioemocional a través del arte. Dentro de la organización de cada sede, se procuró en todo momento que fuera un espacio de inclusión a las infancias, juventudes y población adulta mayor no estudiantil, abriendo el espacio de conocimiento, arte y esparcimiento a la población en general. Se generó un ambiente de empatía e interconexión entre cada grupo asistente y las y los talleristas creadores del CCy AI.

Otro de los resultados destacados fue la apuesta por estrategias implementadas a través del uso de técnicas pedagógicas lúdicas y tecnológicas, de tal manera que fueron atractivas para la población asistente, bajo el hilo conductor del uso razonable de los dispositivos tecnológicos, se plantea un modelo de acompañamiento pedagógico que potencia los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el empleo de recursos audiovisuales atractivos y pertinentes para las juventudes.

CONCLUSIONES

Utilizar diferentes mecanismos de difusión e implementar los medios de perifoneo en lengua local según cada región ha sido de gran impacto, ya que permitió involucrar a la población local de cada sede y no únicamente a la población estudiantil. Asimismo, en algunos espacios, según las experiencias recabadas, fue por primera vez la llegada de un evento para toda la comunidad, orientado a la divulgación de conocimientos científicos y tecnológicos, pues habían sido más orientados a eventos de espectáculo o de política.

Ha sido muy gratificante observar cómo las infancias y las juventudes se involucraron en las diferentes actividades, la población local se apropió del centro cultural, agregando por su parte los ayuntamientos municipales y diferentes organismos actividades y talleres en torno a los saberes locales. Algunos de los talleres compartidos fueron sobre actividades de tejido de mimbre, bordado, conocimientos agropecuarios, artesanías, danza, etc., de tal manera que cada sede agregó lo que consideró correspondiente respecto a sus saberes y conocimientos artísticos y científicos.

Una de las transformaciones en cuanto a las herramientas tecnológicas fue el cambio de significados respecto al uso del celular de forma pedagógica y lúdica al mismo tiempo, aminorando la brecha de habilidades digitales y generacional. Esto no quita, por supuesto, la brecha aún existente de la conectividad y el acceso a ciertos recursos tecnológicos, lo que ha impulsado a seguir de cerca aquellos proyectos propuestos por el COBACH en los que se trabaja con medios desconectados o buscadores escolares con acceso a información científica, tecnológica y sin conexión a internet. Lo anterior también permite participar en actividades culturales y artísticas con el uso de herramientas tecnológicas como el uso de APPS. Integrando el arte, la cultura y la tecnología.

La importancia de esta investigación para el campo de los estudios regionales en Chiapas radica: en un primer momento, en la visibilización de una región socio-cultural, educativa y artística superpuesta a una región plan política-administrativa; en un segundo momento, en el ejercicio situado, sensible y vivo de regionalización a partir de un engranaje metodológico entre la Investigación Acción Participativa, la intervención multilocal y otros métodos que permitieron la recuperación de experiencias y reflexiones de la propia población local, donde las regiones no se limitan únicamente por fronteras administrativas, sino que se constituyen simbólica, histórica y culturalmente a partir de las experiencias vividas de quienes las habitan, recorren y transforman.

En este mismo orden de ideas, la implementación de este proyecto e investigación permitió llevar a cabo en diferentes momentos y niveles un ejercicio de regionalización. Durante la etapa diagnóstica, regionalizar permitió detonar la propuesta inicial para conformar las sedes de intervención; posteriormente, durante la itinerancia del CC y AI, se logró identificar prácticas, discursos, saberes

e imaginarios compartidos entre la población educativa de COBACH (docentes en movilidad, estudiantes de cabeceras municipales o locales y personal administrativo centralizado), pero también entre la población local residente o de paso.

REFERENCIAS

- Castillo Hernández, A. L. (2019) *Región experiencial: geopolíticas de la desigualdad e itinerarios corporales de salud/enfermedad de mujeres con cáncer en Chiapas*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas].
- Hernández, R. A. R. (2022). *Resultados del modelo de itinerancia en el Centro Cultural y Artístico Itinerante COBACH. Una propuesta para la Divulgación Científica, Tecnológica y Humanística en contextos de vulnerabilidad*, coord. Castillo y Hernández: SAMSARA: México.
- Hernández J., M., Hernández J., L. A., Muñoa H., A.Y. y Marín M., M. A. (2022). *Contextos en condiciones de vulnerabilidad y las nuevas apuestas de formación integral en Centro cultural y artístico itinerante COBACH. Una propuesta para la Divulgación Científica, Tecnológica y Humanística en contextos de vulnerabilidad*, coord. Castillo y Hernández. SAMSARA: México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE). (2019). *La educación obligatoria en México*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-obligatoria-en-mexico-informe-2019/>
- Jaramillo-Martínez, M. I., Jaramillo-Martínez, L. G., Quispillo-Villagomez, M., Saransig-Ramos, L. A., y Mayancela-Caizan, N. R. (2024). Metodologías activas y participativas en el aula diversa. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 73–85. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.7>
- Leaman Hasbún, S. D., y Cárcamo Vásquez, H. G. (2021). Investigación Acción Participativa: vinculación con la epistemología del sujeto conocido, desarrollo histórico y análisis de sus componentes. *Espacio Abierto*, 30(3), 145-168. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654007/>
- Matovelle-Zamora, E. N., Escobar-Vargas, E. M., Ríos-Hurtado, D. A., y Ramos-Vázquez, J. R. (2023). Metodologías inclusivas en la práctica docente de educación básica. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 1(2), 1–11. <https://doi.org/10.53877/riced1.2-16>
- Nasar, S. (2014). *La gran búsqueda: Una historia del pensamiento económico*. Penguin Random House / Debate.
- Navarro-Montaña, M. J., Piñero-Virué, R., Jiménez Navarro, P., y Mateo Navarro, V. (2022). Metodologías participativas en la formación del profesorado: Análisis de estrategias didácticas activas y colaborativas. *Revista*

Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16(2), 53–70. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200053>

Romero Parra, R. M., Barboza Arenas, L. A., Rodríguez Ángeles, C. H., y Romero Parra, N. (2023). Programa de aprendizaje colaborativo para mejorar los niveles de inclusión educativa. *Espacio Abierto*, 32(1), 138–154. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7776034>

Shumpeter, J. A. (2008). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the Business Cycle* (Trans. R. Opie). Transaction Publishers. (Trabajo original publicado en 1934)

Yépez-Moreno, A. G. (2023). Metodologías inclusivas en el contexto socioeducativo. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 1(2), 28–34. <https://doi.org/10.53877/riced1.2-18>

Identidades Juveniles desde una Regionalización Educativa Intercultural: Trayectorias Estudiantiles de COBACH- UNICH

Youth Identities from an Intercultural Educational Regionalization: Student
Trajectories at COBACH-UNICH

—

María Gabriela López Suárez¹
gabriela.lopez@unich.edu.mx
ORCID: 0000-0002-0482-0976

Ana Laura Castillo Hernández²
ana.conacyt@unich.edu.mx
ORCID: 0000-0002-2422-7010

1 UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS. SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS,
CHIAPAS. MÉXICO

2 SECRETARÍA DE CIENCIA, HUMANIDADES, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN.
DIRECCIÓN GENERAL DE BECAS Y APOYOS A LA COMUNIDAD CIENTÍFICA Y
HUMANÍSTICA. CIUDAD DE MÉXICO



Para citar este artículo:

López Suárez, M. G., & Castillo Hernández, A. L. Identidades Juveniles desde una Regionalización Educativa Intercultural: Trayectorias Estudiantiles de COBACH-UNICH. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 15(44). <https://doi.org/10.31644/IMASD.44.2026.a07>

RESUMEN

Este texto, que se trabaja en colectivo, tiene como propósito reflexionar -desde la experiencia como docentes investigadoras- sobre la reconfiguración de las identidades en juventudes que cursan sus estudios de educación superior en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y que egresan de centros educativos del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH). Dentro de los elementos que se toman en cuenta para la reflexión de las identidades están los territorios, los cuerpos y los espacios que habitan las juventudes universitarias. El enfoque teórico del trabajo es desde la interculturalidad crítica y los estudios regionales.

La población estudiantil con la que se ha trabajado corresponde a las licenciaturas en Comunicación Intercultural y Desarrollo Sustentable de las sedes de San Cristóbal de Las Casas y Oxchuc en la UNICH, Región socioeconómica V Altos Tsotsil-Tseltal. Se partió de una metodología cualitativa, con enfoque participativo, aplicando cartografías corporales como una herramienta que aporta a la regionalización identitaria a partir de lo educativo. La estructura del documento se articula en dos apartados. El primero: La convergencia entre las identidades, territorios y espacios habitados; el segundo: Reconfiguraciones identitarias desde las perspectivas intercultural y regional. Se finaliza con las conclusiones.

Palabras clave:

Identidades juveniles, interculturalidad, regionalización, trayectorias educativas.

— *Abstract* —

This text, developed collectively, aims to reflect on the reconfiguration of identities among young people pursuing higher education at the Intercultural University of Chiapas (UNICH) and graduating from the Chiapas College of Bachelors (COBACH). Among the elements taken into account for the reflection on identities are the territories, bodies, and spaces inhabited by university students. The theoretical approach of this work is critical interculturality and regional studies.

The student population studied was from the Bachelor's programs in Intercultural Communication and Sustainable Development at the San Cristóbal de las Casas and Oxchuc campuses of UNICH, Region V Altos Tsotsil-Tseltal. A qualitative methodology with a participatory approach was used, applying body mapping as a tool that contributes to the regionalization of identity through education. The document is structured in two sections. The first: The convergence between identities, territories, and inhabited spaces; the second: Identity reconfigurations from intercultural and regional perspectives. It concludes with conclusions.

Keywords:

Youth identities, interculturality, regionalization, educational trajectories.

Adentrase en el tema de las identidades implica el tener presente las interacciones múltiples que se llevan a cabo de manera cotidiana entre actores sociales diversos, las formas de comunicación que se establecen, los territorios en los cuales habitan y los cambios que se generan en los distintos contextos que les rodean y, por ende, inciden en las identidades individuales y colectivas.

En los contextos escolares, las dinámicas que se llevan a cabo en quienes integran la comunidad educativa, los cambios de contextos en que se insertan las y los estudiantes al ingresar a la universidad, las interacciones con estudiantes de sus grupos y de otras carreras, el reconocimiento de los espacios nuevos en los que se integran y de las culturas a las que pertenecen, también puede incidir de manera directa o indirecta en sus cambios identitarios.

Abordar la temática de las identidades desde los enfoques teóricos de la interculturalidad y los estudios regionales permite dar cuenta de una manera más integral de las reflexiones generadas a partir de las interacciones con estudiantes universitarios de la UNICH, provenientes de contextos en su mayoría rurales, indígenas o espacios urbanizados periféricos y de instituciones de educación pública.

Se identificó que las principales instituciones de educación media superior de las que suelen egresar, antes de ingresar a la UNICH, son el COBACH y el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas (CECyTE); y en esta ocasión nos centraremos en estudiantes que estudian ahora en la UNICH, pero egresaron de COBACH, por ser una institución de Educación Media Superior (EMS) que tiene 338 centros educativos distribuidos en 105 municipios del estado y, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en 2019 atendía a un 44.59% del total de estudiantes, es decir, casi la mitad de la población juvenil estudiantil de EMS del estado.

En este artículo, el posicionamiento de lo regional se hace a partir de lo educativo intercultural, teniendo en cuenta, primero, en cuanto a lo regional, que:

Dentro de una región convergen, entonces, los sujetos con su entorno, donde establecen una interrelación que posibilita a la región para ser abordada desde diversos enfoques, ya sean sociológicos, antropológicos, históricos, geográficos, jurídicos, económicos, por mencionar algunos. De tal manera que, dependiendo del enfoque con el que se estudie se puede dar una significación y clasificación de región (López, 2012, p. 22).

En este sentido, se parte, en un inicio, desde una regionalización plan o administrativa preexistente, como lo son la organización territorial del estado, distribuida en quince Regiones Socioeconómicas de Chiapas, y nos situamos en la Región V—“Altos Tsotsil-Tseltal”, en la que convergen otras dos regionalizaciones educativas administrativas: como la Coordinación de Zona Altos del COBACH, que atiende a 42 centros educativos en modalidad planteles o CEMSaD (Centro de Educación Media Superior a Distancia) de un total de nueve Coordinaciones de

Zona del COBACH; las Unidades Académicas Multidisciplinarias (UAM) de la UNICH, San Cristóbal de Las Casas y Oxchuc; de un total de cuatro UAM y dos Unidades Académicas Multimodales de la UNICH.

Sin embargo, se observa cómo las dinámicas de las identidades de las y los jóvenes estudiantes de una región tipo palimpsesto configuran una región educativa intercultural que parte de un enfoque más fenomenológico-hermenéutico, es decir, a partir de las propias experiencias vividas, las regiones emergen, se construyen y tienen sentido en tanto son constituidas por sujetos que delimitan en la cotidianidad los elementos compartidos o no.

Si bien los elementos de la región educativa intercultural que se propone ahora y las interacciones que se establecen entre ellos se llevan a cabo desde una dimensión teórico-analítica y se ciñen a la capacidad o creatividad de quienes la formulan, determinar la relevancia de ciertas prácticas más que otras o elementos sustantivos del proceso obedece a que el contexto toma relevancia como punto de partida y de engrane entre lo local/nacional/global (Castillo, 2019, p. 260).

Con relación al enfoque intercultural, se tiene en cuenta uno de los aportes de Maya Lorena Pérez Ruiz, retomando la postura de que la interculturalidad es un “campo de investigación en construcción” (2009, p. 280) y, por lo tanto, es dinámico; además, se inserta en el campo de los estudios interculturales: “El centro está en los procesos culturales, en las prácticas sociales que visibilizan el cambio cultural” (2009, p. 282). De ahí que se parte desde un enfoque intercultural con miras hacia una educación crítica, donde las y los estudiantes interactúen con el reconocimiento y respeto de sus diversidades bioculturales, lingüísticas y de género, con el desarrollo de competencias interculturales que puedan adquirir en las interacciones con sus pares, en sus actividades académicas, en el reconocimiento de su educación no formal, pero también desde los choques culturales que vivencian, al respecto, la interculturalidad:

Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no solo a las condiciones económicas, sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras (Walsh, 2008, p. 140).

LA CONVERGENCIA ENTRE LAS IDENTIDADES, TERRITORIOS Y ESPACIOS HABITADOS

Al interactuar con los grupos estudiantiles de las licenciaturas en Comunicación Intercultural y Desarrollo Sustentable en las sedes de San Cristóbal de Las Casas y Oxchuc, Chiapas, se pueden identificar elementos que caracterizan a sus diversas identidades. En la interrelación que a diario tienen con sus compañeras y compañeros de grupo, se van integrando en pequeños subgrupos que tienen características afines, de acuerdo a sus gustos, lugares de origen, lenguas que hablan, actividades culturales, artísticas o deportivas, género, pero también es importante señalar las situaciones de salud o alguna problemática específica que tengan. Estos últimos elementos son parte de las identidades que van construyendo en las interacciones.

Al respecto de la interacción con las otras y los otros, Tostado menciona que:

Durante el proceso de construcción y consolidación de la identidad, los 'otros' juegan un papel determinante. Primeramente, la sociedad interpela a los individuos o grupos, les propone valores y modelos; el individuo (o el grupo) se reconoce como el destinatario de dichas interpelaciones y se identifica con los valores, ideales y modelos propuestos, los internaliza y a partir de ellos construye una imagen o representación de sí mismo (Tostado, 1999, p. 295).

Las intervenciones tuvieron como tema eje los mapeos territoriales en los que destacan los sentidos del hacer espacio, prácticas, identidades en espacios educativos, así como la construcción colectiva de una cartografía intercultural de sus trayectorias educativas en tanto sus prácticas de cuidado y autocuidado. Dos de las intervenciones se realizaron con estudiantes de la licenciatura en Comunicación Intercultural en la sede central en San Cristóbal de Las Casas, con dos grupos, uno de primer semestre con 32 estudiantes y otro de cuarto semestre de la carrera con 20 estudiantes; la tercera intervención fue con 17 estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Sustentable de cuarto semestre, en la UAM de Oxchuc. En total, la participación fue de 69 estudiantes entre la sede central de San Cristóbal de Las Casas y Oxchuc, donde al menos la mitad de esta población universitaria proviene de centros educativos de las regiones educativas Altos, Selva y Selva Norte del Colegio de Bachilleres de Chiapas, como institución de educación media superior. Por lo que se habla de experiencias situadas que participan en la configuración territorial e identitaria de las juventudes universitarias de la UNICH, mas no que representan una región total de los Altos o una región total educativa, pues sería borrar otras posibles experiencias situadas tanto de las diferentes sedes como del vasto territorio de Chiapas y el Sur.

Con ambas sedes y carreras, se propusieron las actividades en formato de charla-taller, partiendo de metodologías participativas, retomando las experiencias desde la docencia, la investigación, las experiencias personales y de vinculación

comunitaria en el diseño y al poner en práctica estas metodologías. De esta manera se trabajó con mapeos territoriales, cartografías corporales y algunos elementos autoetnográficos desde un enfoque centrado en la interculturalidad crítica, que busca abordar desde una mirada interseccional los elementos de etnia, género, lengua, clase social, cuerpo, salud, sexualidad y territorio. Además de lo anterior, se buscó como elemento clave colocar al centro las prácticas de las y los jóvenes, sus discursos, saberes, afectos y propias definiciones identitarias. Como menciona Walsh, “seres estando siendo, andando, caminando, preguntando, transitando, cruzando, así fracturando la estabilidad e inmutabilidad que el sistema moderno colonial de género nos ha impuesto como la única posibilidad, la única verdad” (2025, p.18).



Nota: Proceso de mapeo territorial. Fuente: Ana Laura Castillo Hernández (2025).

Figura 1. Mapeo territorial, sede San Cristóbal de Las Casas, UNICH, Comunicación Intercultural. Segundo semestre

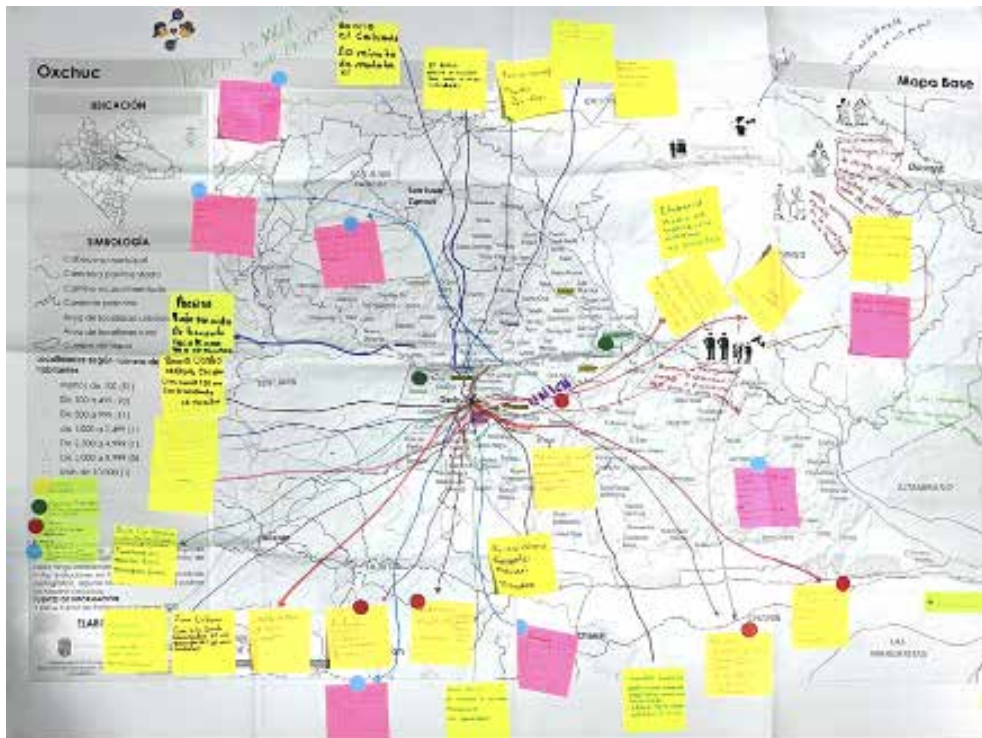


Nota: Cartografía corporal. Fuente: María Gabriela López Suárez (2025).

Figura 2. Mapeo territorial, sede San Cristóbal de Las Casas, UNICH, Comunicación Intercultural. Cuarto semestre.

Los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Intercultural en San Cristóbal de Las Casas se identifican, por ejemplo, con el hecho de haber egresado de algún centro educativo de COBACH, principalmente del Plantel 11 San Cristóbal y el Plantel 58 San Cristóbal Norte, pero también otro elemento presente en su configuración identitaria es la migración intrarregional dentro del estado, por lo que también provienen de otros centros educativos dentro de la misma Coordinación de Zona Altos. Plantel 11 San Cristóbal, Plantel 58 San Cristóbal Norte, CEMSAD 120 Nachig'y el Plantel 61 Chanal; de la Coordinación de Zona Selva Norte: CEMSAD160 Libertad Jolnishtí 2a Sección; Coordinación de Zona Selva: Plantel 16 Ocosingo, el 86 Tenango y el 156 El Corralito, este último ubicado en una localidad de Oxchuc en la Región V Altos Tsotsil-Tzeltal, pero que no pertenece administrativamente a la Coordinación de Zona de Altos del COBACH.

Esta última condición, en la que un plantel del COBACH se encuentre fuera de la cabecera, como el caso del Plantel 156 El Corralito, ubicado a 10 kilómetros de la cabecera municipal, implica que elijan como primera opción el CECyTE 11, que se encuentra más cerca; a su vez, esto condiciona de algún modo las posibles trayectorias de educación superior, ya que suelen buscar carreras afines al perfil de egreso de este subsistema, que es de corte más técnico y agrónomo, o bien Desarrollo Sustentable en el caso de las opciones de UAM Oxchuc de la UNICH, que se encuentra a muy poca distancia del CECyTE 11.



Nota: Resultado final del ejercicio. Fuente: Ana Laura Castillo Hernández (2025).

Figura 3. Mapeo territorial, UAM Oxchuc, UNICH, Desarrollo Sustentable. Cuarto semestre



Nota: Finalización del ejercicio. Fuente: Ana Laura Castillo Hernández (2025).

Figura 4. Foto grupal final, UAM Oxchuc, UNICH, Desarrollo Sustentable. Cuarto semestre

Se concibe entonces a las identidades como algo relacional y estas relaciones se dan a partir de la precondition de un espacio, que participa también en una configuración identitaria, pero que, al mismo tiempo, estas identidades relacionales constituyen y dinamizan los espacios. Blanca Ramírez y Liliana López conciben que:

El espacio implica una serie de relaciones de coexistencia explicadas desde diferentes perspectivas, en donde se dan los vínculos, las relaciones e interacciones, que llevan a la construcción, transformación, percepción y representación de la geografía; todo ello se expresa a través de factores tales como la localización, ubicación, distancia, superficies o zonas, dirección, rumbo, áreas de influencia, responsabilidad, dominio, resistencia, forma, tamaño, posición (centro-periferia, interno-externo, cerca-lejos, norte-sur), distribución, vecindad, accesibilidad, procesos de aglomeración y dispersión, patrones, nodos, flujos y rutas (2015, p.19).

A partir de las charlas, talleres y el trabajo interactivo al hacer los mapeos, los grupos expresaron, como parte de las dinámicas del trabajo, elementos muy importantes que permiten dar cuenta de cómo los actores, los territorios y los espacios que habitan son determinantes en los distintos roles que desempeñan, además de ser estudiantes. De ahí que, como destaca Tostado, “la identidad se construye y se transforma en la medida en que se confronta con otras identidades en la interacción social” (Tostado, 1999, p. 295).

Parte de este trabajo con las y los estudiantes nos lleva a reflexionar sobre las categorías que se hacen presentes en las interacciones entre grupos y subgrupos, como género, lugar de origen, lengua materna, edad, si trabajan o no, el uso de redes sociales, contextos de interacción, así como la sede de estudios en donde cursan su licenciatura.

Si bien, en su mayoría, las y los estudiantes que cursan la licenciatura en Comunicación Intercultural en San Cristóbal de Las Casas provienen de bachilleratos generales y quienes se encuentran cursando la licenciatura en Desarrollo Sustentable, en Oxchuc, de bachilleratos tecnológicos, la forma en la que reformulan en mucho su identidad juvenil ligada a la UNICH es el reconocimiento y revalorización de las lenguas originarias y de los espacios naturales; además, reconocen la desigualdad estructural económica que cruza sus trayectorias estudiantiles y de vida. En la reflexión realizada se identificó como un elemento principal a la lengua materna, porque tal como señala Walsh, “la lengua es una esfera clave de intervención e invención no solo a nivel lingüístico, sino también con respecto a lo sentido-vivido-carnal-corporal” (2025, p. 17).

Hay un cuestionamiento o inquietud hacia las formas de producción agrícola, los usos de los recursos naturales y su distribución, así como la generación de contenidos e información, pero al mismo tiempo, observan un panorama desalentador en los ámbitos de seguridad pública, de seguridad para las mujeres, aún en los espacios educativos, donde han mencionado el hostigamiento y acoso.

El ejercicio nos permitió conocer algunas de las apreciaciones sobre la conciencia que tienen de los espacios y el reconocimiento que tienen las y los estudiantes, por ejemplo, de los que pueden considerar espacios seguros y los no seguros; en todos, los recorridos escolares representan un riesgo. En el caso de estudiantes de Oxchuc, por estar a orillas de carretera, y en el de San Cristóbal de Las Casas, por la poca iluminación y las constantes inundaciones. Con lo anterior, identifican también la posición de desigualdad en la que viven en la mayoría de los contextos y encuentran en la educación universitaria una posibilidad de movilidad social o de poder migrar de los propios espacios familiares, muchas veces precarizados, hacia otras posibilidades.

Referente a la temática de autocuidados, por ejemplo, coincide en ambas sedes un culto al cuerpo deportivo a través de hacer deportes o ir al gimnasio, o bien, la transformación corporal a partir de un cuidado estético como uso de uñas postizas, pedicura y manicura o teñir el cabello. Aquí encontramos la relación entre cuerpo, género e identidad; asimismo, para Mari Luz Esteban es importante cruzarlo con otras categorías que también atraviesan el género:

como son la clase social, por la accesibilidad económica a ciertos tratamientos, por ejemplo; la etnia y la cultura, el colectivo del que se forma parte, que puede estar más o menos centrado en el cuerpo; las actividades que se llevan a cabo (trabajo, deporte...), o las transformaciones que se dan en el tiempo (2013, pp. 120-122).

Por su parte, también mencionaron el bordado familiar o grupal como un espacio seguro para poder olvidar o regular los sucesos negativos o violentos de su vida. Cabe mencionar que son además conocimientos tradicionales que se enseñan

por generaciones y constituyen espacios educativos no formales que conforman también su constitución identitaria cultural, lingüística y étnica.

Algo que sin duda diferencia la configuración de las identidades juveniles universitarias de otras es el tiempo-espacio educativo, pues la situación de “estudiante”, dice Pierre Bourdieu:

induce a un montón de cosas que son constitutivas de la situación escolar: tienen su paquete de libros amarrados con un cordel, están sentados en una motocicleta cotorreando con una chica, están solo entre jóvenes, chicos y chicas, fuera del trabajo, y en casa están eximidos de las tareas materiales en nombre del hecho de que están estudiando (1990. p.122).

Esta situación para algunos o algunas implica alejarse o posponer el ingreso al mundo laboral; suele evidenciar de forma más clara los conflictos generacionales, sobre todo en espacios rurales. Sin embargo, en varios casos de los tres grupos que participaron, las y los estudiantes trabajaban por las tardes, los fines de semana, para poder costear escuela o familia. En el caso de las mujeres, la opción de una beca representa una oportunidad económica para sustentar a su familia, sobre todo en caso de tener hijas o hijos, por lo que ingresan dos o tres años después de haber terminado su EMS.

RECONFIGURACIONES IDENTITARIAS DESDE LAS PERSPECTIVAS INTERCULTURAL Y REGIONAL

Las imbricaciones que se han presentado anteriormente, entre regiones socioeconómicas del estado de Chiapas, una de las Unidades Académicas Multidisciplinarias (UAM) de la UNICH y coordinaciones de zona del COBACH, dan la pauta para no obviar, desde las políticas educativas, pero también desde los planes y programas, aquellos elementos migratorios (internacionales, nacionales y locales), desplazamientos (forzados o no) y de gentrificación que nos muestran poblaciones juveniles dinámicas en constante movilidad y, por qué no decirlo, en casos de vulnerabilidad, elementos decisivos de su reconfiguración identitaria durante los procesos educativos universitarios.

A partir de lo antes expuesto, coincidimos con lo que menciona Giménez: “Las identidades nacen, crecen, se transforman, mueren y a veces resucitan” (Giménez, 1995, p. 21).

Durante los mapeos emergieron las reflexiones sobre los imaginarios respecto a cada centro educativo de COBACH o sedes de la UNICH, con ciertos atributos territoriales, que nos muestran a San Cristóbal de Las Casas como un nodo, al que otras ciudades como Oxchuc y las localidades aledañas se suscriben a sus parámetros socioespaciales. Por ejemplo, identificar centros educativos de EMS (COBACH) ubicados al norte de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas como los más peligrosos

por ser espacios de venta y consumo de droga, aunque también mencionaron el centro histórico como espacio de consumo de drogas, pero menos criminalizado.

Lo anterior se liga intrínsecamente a las dinámicas poblacionales migrantes o desplazamientos intrarregionales hacia la zona norte de la ciudad y la situación de inseguridad que percibe la población. También muestra la intensa zonificación del territorio a partir de diferencias económicas y sociopolíticas, pero también culturales, lingüísticas, religiosas y ambientales.

Por su parte, la centralización educativa en materia de servicios, información o infraestructura puede situar en ocasiones a la sede central de la UNICH, ubicada en San Cristóbal de Las Casas, como un espacio de borrarismo étnico lingüístico en el que mayormente se aprenden las dos principales lenguas originarias de la zona, Tseltal y Tsotsil, pero se genera menor interés en las otras lenguas hablantes de las y los jóvenes provenientes de otras zonas. Por mencionar un ejemplo, en la UAM de Valle del Tuliá, de un total de 25 estudiantes de la licenciatura de Lengua y Cultura y hablantes de la lengua Ch'ol, dos no tenían como lengua materna el Ch'ol, sino el Tsotsil y Tseltal (migrantes regionales además), pero no había forma de tener clases en su lengua e incluso mencionaron sentirse discriminados en una licenciatura que se supone debería fomentar el conocimiento y valoración de todas las lenguas; se reducía en ocasiones a solo conocer la propia lengua originaria. Esto último coloca de nuevo la interrogante de cómo generar procesos educativos interculturales lingüísticos para que, a partir de estos conflictos, se generen posibles estrategias de diversidad lingüística entre diferentes regiones educativas.

Por otro lado, con relación a los elementos identitarios, el de los lugares de origen y lengua materna de las y los estudiantes tiene un papel relevante en su interacción. En el caso de los grupos de la licenciatura en Comunicación Intercultural, convergen estudiantes mestizos en su mayoría y, en menor cantidad, son provenientes de pueblos originarios. Se observa que el lugar de origen y la lengua materna inciden en la conformación de los subgrupos no solo como compañeras, compañeros, amistades, sino también en las dinámicas de trabajo que se llevan a cabo en su formación académica. En varias ocasiones, interactuar con el resto del grupo se torna un poco forzado; no siempre se genera de manera voluntaria. Ese es uno de los retos importantes para trabajar desde lo colectivo y volver la mirada para reconocer las diversidades y también el interés por interactuar y aprender de ellas y con ellas.

En el caso del grupo de Desarrollo Sustentable de la UAM de Oxchuc, la mayoría de sus integrantes son originarios de dicho municipio o comunidades aledañas, hablantes de la lengua Tseltal y pocos no la hablan, pero la comprenden, a excepción de un estudiante que proviene del municipio de Ocosingo, que no es hablante del Tseltal y habla castellano. En este grupo, sus integrantes visibilizan que en más de algún momento han sentido discriminación al interior y exterior de la universidad por ser hablantes de la lengua tseltal y por su origen étnico.

Las identidades individuales y colectivas se reconfiguran. En el caso de las y los estudiantes de la UNICH, el formar parte de una institución cuyo enfoque educativo

es el modelo intercultural, a lo largo de su formación y mediante las dinámicas al interior de la comunidad universitaria (clases, cursos, talleres, dinámicas, actividades extracurriculares), se les incentiva a volver la mirada a sus culturas, revalorar sus orígenes, los conocimientos locales, identificar encuentros y desencuentros a través de situaciones que han vivenciado de discriminación, de inseguridad, de exclusión por situación étnica o de género, pero también de reconocimiento a sus espacios, sus gustos, sus habilidades, sus conocimientos, elementos que pueden considerarse como una apuesta para los encuentros interculturales.

CONCLUSIONES

Este texto devela un espacio de reflexión de los procesos educativos desde lo regional, partiendo de las tres intervenciones que se mencionaron, las mismas que pautan las experiencias encarnadas de las y los estudiantes. Por tal motivo, estas líneas que integramos en este apartado no son generalizables a otras regiones en donde haya dinámicas parecidas de discriminación o exclusión lingüística. Sin embargo, este trabajo realizado constituye la oportunidad de hacer un ejercicio de regionalización, esto es, encontrar elementos en un espacio-territorio determinado en el que coinciden prácticas sociales, discursos, imaginarios, corporalidades y se excluyen otras, en tanto se conforma otro espacio de algún modo homogéneo. Lo anterior, desde lo educativo.

Por otra parte, abordar el tema de las identidades y de las identidades juveniles desde la mirada intercultural con enfoque crítico es enriquecedor y permite situar, en este caso, a estudiantes de la UNICH y de diferentes instituciones de egreso de EMS, particularmente del COBACH, como agentes juveniles que experimentan, intervienen, construyen y reconstruyen los espacios y, por ende, sus identidades. Al mismo tiempo, es un llamado importante a visibilizar y a no reducir la educación intercultural a elementos etnolingüísticos o de tradiciones desde lo biocultural o lo folclórico, que edifican a poblaciones vivientes, cambiantes, glocales e intensamente heterogéneas, aunque se organicen en espacialidades más o menos homogéneas, como se mencionó anteriormente. Es decir, desde la puesta en práctica del enfoque intercultural crítico a la educación –no solo en teoría, sino en acciones puntuales–, se constituye como una de las herramientas que permite no llevar a cabo la folklorización de la educación, mostrando sus tensiones, contradicciones, negociaciones y configuraciones cambiantes y actuales de las juventudes estudiantiles en un contexto de educación universitaria intercultural.

Es así que, partimos de la cartografía corporal en el entendido de que las configuraciones geopolíticas y regionales permiten dar cuenta desde niveles microsociales, es decir, desde las mismas corporalidades, las relaciones de poder, las estéticas, los consumos y las formas de comunicar en los espacios universitarios y los territorios de sus comunidades de origen. Son juventudes estudiantiles mestizas y de pueblos originarios cuyas trayectorias de educación pública han transitado

entre contextos precarizados, criminalizados, comunidades autónomas, espacios periurbanos, mercados globalizados y colonias gentrificadas, cuyas formaciones académicas o procedencias familiares de comunidades indígenas, les permiten reflexionar de forma crítica, cuestionar y apostar por otras posibilidades de identificarse, sobre todo desde el ámbito cultural, comunicacional y de producción del campo y de las formas de vida. Stuart Hall (2010) planteaba en su análisis sobre la identidad que, en las sociedades modernas o contemporáneas, hay un quiebre entre las identidades como experiencias totales y la fragmentación identitaria a partir de las diferentes interrelaciones socioespaciales que van de lo local y regional a lo global, así como de los ámbitos privados e individuales con los políticos y públicos. Esta tesis la ejemplifica con la relación del estado nación e identidad:

Por una parte, la nación y todas las identidades asociadas parecen haber sido reabsorbidas en comunidades más grandes que se sobrepasan y que interconectan identidades nacionales. Pero al mismo tiempo, hay un movimiento desde abajo. La gente y los grupos y las tribus que fueron inscritos previamente en las entidades llamadas estados-nación comienzan a redescubrir identidades que se habían olvidado (2010, p. 343).

Finalmente, a través de este texto se trae a la discusión y se pretende visibilizar el tema de las identidades juveniles universitarias. Lo anterior, a partir de herramientas participativas y de la incorporación de elementos metodológicos cualitativos, desde enfoques interdisciplinarios, interculturales, regionales, así como la influencia de epistemologías feministas, que nos permite dar cuenta de un tema que constituye una brecha para ubicar una regionalización educativa intercultural que es importante continuar indagando y, sobre todo, aportando desde nuestra labor docente en colaboración con estudiantes y colegas.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P.** (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y Cultura*. Ciudad de México. Grijalbo/CNCA.
- Castillo Hernández, A. L.** (2019). *Región experiencial: geopolíticas de la desigualdad e itinerarios corporales de salud/enfermedad de mujeres con cáncer en Chiapas*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas].
- Esteban, M. L.** (2013). *Antropología del cuerpo: género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Bellaterra.
- Giménez, G.** (1995). Cultura, identidad y discurso popular. En A. Roth Seneff y J. Lameiras. (Ed.). *El verbo popular: discurso e identidad en la cultura mexicana*. pp. 17-21. El Colegio de Michoacán. ITESO.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)** (2019). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018*. México.
- López Suárez, M. G.** (2012). *Historias de Vida en Espacios Posmodernos: Miradas Emergentes de Conocimiento Regional. Arte, Cultura e Identidad*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad de Alicante]. <https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/3e02d435-ec75-49df-9c41-769d84d4005a/content>
- Pérez Ruiz, M. L.** (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En M. L. Pérez Ruiz, L. R. Valladares de la Cruz y Margarita Zárate (eds.), *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Juan Pablos. México, pp. 251-288
- Ramírez Velázquez, B. R. y López Levi, L.** (2015). Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo. *Colección: Geografía para el siglo XXI. Serie: Textos universitarios*, (17). UNAM, Instituto de Geografía: UAM, Xochimilco.
- Stuart Hall** (2010). En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (editores), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Enviación Editores.
- Tostado Gutiérrez, M.G.** (1999). Proceso de construcción de las identidades. *Anuario de investigación 1998*. pp. 287-302 <https://publicaciones.xoc.uam.mx/Recurso.php>
- Walsh, C.** (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa* (9), 131-152.
- Walsh, C. y Ortega Caicedo, A.** (Eds.) (2025). *El género muy otro y su más allá. Movimientos, lenguas, androgínias*. Ediciones Abya Yala y Lengua de gato. México.

EntreDiversidades y el Doctorado en Estudios Regionales: trayectoria editorial, convergencia temática y aportaciones a la construcción del conocimiento desde Chiapas

EntreDiversidades and the Doctorate in Regional Studies: editorial trajectory, thematic convergence and contributions to the construction of knowledge from Chiapas

—

Samuel Isaac García Alonso¹
samuel.garcia@unach.mx
ORCID: 0009-0006-0257-3058

¹ FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS PARA EL DESARROLLO INTERCULTURAL SOSTENIBLE. SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS. CHIAPAS, MÉXICO.



Para citar este artículo:

García Alonso, S. I. EntreDiversidades y el Doctorado en Estudios Regionales: trayectoria editorial, convergencia temática y aportaciones a la construcción del conocimiento desde Chiapas. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 15(44). <https://doi.org/10.31644/IMASD.44.2026.a08>

RESUMEN

EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades ha desempeñado, desde su fundación como proyecto editorial sucesor del Anuario de Estudios Indígenas, un papel central en la difusión de saberes plurales y en el fortalecimiento de una mirada crítica sobre los procesos regionales en Chiapas y otras geografías de América Latina. Este artículo analiza su trayectoria editorial y su convergencia temática con el Doctorado en Estudios Regionales (DER) de la Universidad Autónoma de Chiapas, con motivo de su 17.º aniversario. A partir de una revisión sistemática de los títulos y resúmenes de 22 números regulares y un número especial, se han identificado coincidencias temáticas y líneas transversales que ponen de manifiesto el papel de la revista como plataforma de conocimiento situado. Se argumenta que tanto EntreDiversidades como el DER —y otros programas de posgrado UNACH como la MEDCES y la MEC— han funcionado como espacios de encuentro de realidades regionales sociales y políticas, actuando como entidades mediadoras entre los saberes académicos y las praxis comunitarias y contribuyendo a la renovación de políticas públicas culturales, educativas y territoriales, así como a la consolidación de agendas de derechos humanos, medioambientales y de género. Finalmente, se sostiene que su experiencia ofrece un modelo valioso para pensar prácticas editoriales comprometidas con la justicia epistémica y la innovación académica desde el Sur Global.

Palabras clave:

Revistas científicas, diversidad cultural, espacios sociales, estudios regionales, difusión del conocimiento.

— Abstract —

EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades has played a central role in disseminating pluralistic knowledge and strengthening a critical perspective on regional processes in Chiapas and other parts of Latin America since its founding as the successor to the *Anuario de Estudios Indígenas* (Yearbook of Indigenous Studies). This article analyzes the journal's editorial trajectory and thematic convergence with the Doctorate in Regional Studies (DER) at the Autonomous University of Chiapas, on the occasion of its 17th anniversary. A systematic review of the titles and summaries of 22 regular issues and one special issue identified thematic coincidences and cross-cutting lines that highlight the role of the journal as a platform for situated knowledge. It is argued that both *EntreDiversidades* and the DER—as well as other UNACH graduate programs such as MEDCES and MEC—have functioned as spaces for the convergence of regional social and political realities, acting as mediating entities between academic knowledge and community praxis and contributing to the renewal of public cultural, educational, and territorial policies, as well as to the consolidation of human rights, environmental, and gender agendas. Finally, it is argued that their experience offers a valuable model for thinking about editorial practices committed to epistemic justice and academic innovation from the Global South.

Keywords:

Scientific journals, cultural diversity, social spaces, regional studies, dissemination of knowledge.

EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades representa un proyecto editorial universitario que ha acompañado, durante más de una década, los procesos de construcción, reflexión y articulación del pensamiento crítico en torno a la diversidad cultural en todas las dimensiones y espacios sociales en que se produce. Surgida como continuidad y renovación del *Anuario de Estudios Indígenas*,¹ la Revista arrancó en 2013 como una plataforma editorial de acceso abierto, comprometida con la circulación del conocimiento científico desde una perspectiva inter y transdisciplinaria, y con un fuerte anclaje territorial e institucional.

La publicación, editada por la Facultad de Ciencias Humanas para el Desarrollo Intercultural Sostenible (de reciente creación, emanada de la fusión del Instituto de Estudios Indígenas y la Escuela de Gestión y Autodesarrollo Indígena) de la Universidad Autónoma de Chiapas, ha sabido posicionarse como un nodo fundamental en la difusión de investigaciones sobre saberes y problemáticas regionales, no solo de México, sino de otras aristas de América Latina. En este trayecto, *EntreDiversidades* ha mantenido una relación cercana tanto con la Maestría en Estudios sobre Diversidad Cultural y Espacios Sociales (MEDCES) como con el Doctorado en Estudios Regionales (DER) de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), tanto a través de colaboraciones académicas como por las afinidades temáticas y metodológicas compartidas.

Este artículo tiene por objetivo, a propósito del 17 aniversario del Doctorado en Estudios Regionales, reflexionar brevemente sobre el recorrido de *EntreDiversidades* y sus aportes al diálogo académico sobre los estudios regionales, así como analizar las principales convergencias temáticas abordadas a lo largo de su historia. Desde una mirada descriptiva y analítica, se propone comprender el papel que ha desempeñado la revista como dispositivo de comunicación científica, como espacio de articulación entre academia y territorio, y como plataforma de saberes plurales en un contexto caracterizado por la transformación de los modelos editoriales y la reconfiguración de los debates en ciencias sociales y humanidades.²

-
- 1 Órgano editorial del Centro de Estudios Indígenas de la Universidad Autónoma de Chiapas, posteriormente renombrado Instituto de Estudios Indígenas (IEI). La publicación contó con XVI volúmenes, y sirvió principalmente para hospedar los avances de investigaciones sociales sobre Chiapas y el sureste mexicano. Estos pueden ser consultados en el siguiente enlace: <https://iei.unach.mx/index.php/publicaciones/31-anuarios>
 - 2 A lo largo de los años, muchas personas han contribuido con compromiso y generosidad al crecimiento de *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. De parte del equipo editorial, el agradecimiento es permanente hacia quienes han formado en diferentes etapas parte de este esfuerzo colectivo, aportando desde distintos frentes a la consolidación de este espacio de construcción y difusión de saberes.

LA EVOLUCIÓN DE ENTREDIVERSIDADES

En el panorama académico de México, las revistas científicas arbitradas han trascendido su función tradicional de repositorios para consolidarse como nodos estratégicos de legitimación, evaluación y soberanía epistémica. Particularmente en el campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades, estas publicaciones desempeñan un rol doble: por un lado, buscan responder a los nuevos estándares de profesionalización e internacionalización que impulsa la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) y sistemas regionales como Latindex, Redalyc y SciELO; y por otro, actúan como garantes de la pertinencia social del conocimiento generado.

El impacto de estas revistas no se mide exclusivamente por métricas bibliométricas convencionales, sino por su capacidad para visibilizar problemáticas situadas y fomentar comunidades de interpretación en contextos donde la producción hegemónica global suele ser insuficiente. En este escenario, la edición universitaria pública asume el desafío de sostener modelos de Acceso Abierto que democratizen la ciencia, funcionando como infraestructuras críticas que conectan la investigación especializada con las necesidades de transformación de sus entornos regionales.

En este tenor, la transformación de los modelos de circulación del conocimiento académico incitó la renovación del medio editorial institucional del Instituto de Estudios Indígenas. En este contexto, en diciembre de 2013 se publica el primer número de *EntreDiversidades*,³ revista semestral que retoma el legado del *Anuario de Estudios Indígenas*, pero con una apuesta renovada por el acceso abierto, la transversalidad metodológica, y el fortalecimiento de un enfoque plural e intercultural de las ciencias sociales y las humanidades.

Desde su fundación, *EntreDiversidades* ha mantenido un compromiso con la promoción del pensamiento crítico sobre la diversidad cultural y los espacios sociales, expandiendo ahora su mirada desde Chiapas hacia otras regiones de México y Latinoamérica. Esta apertura geográfica y temática estuvo también asociada al surgimiento de la Maestría en Estudios sobre Diversidad Cultural y Espacios Sociales (MEDCES),⁴ con la que compartió desde un inicio objetivos, líneas de interés y vínculos académicos, conformando junto con la Biblioteca “María Elena Fernández-Galán Rodríguez”⁵ un ecosistema de producción y difusión de conocimiento.

La transición hacia un entorno editorial digital implicó no solo la implementación del sistema OJS (*Open Journal System*), sino también el diseño de una

3 EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. (2026). Historia y Perspectivas [En línea]. <https://entrediversidades.unach.mx/index.php/entrediversidades/menu>

4 Sitio institucional de la MEDCES: <https://medces.maestrias.unach.mx/>

5 Página en Facebook de la Biblioteca “María Elena Fernández-Galán Rodríguez”: <https://www.facebook.com/mariaelena.biblio>

identidad gráfica, la creación de una plataforma web, y la adecuación a los criterios de calidad de distintos índices nacionales e internacionales. Estos esfuerzos permitieron que la revista fuera incorporada a reconocidos sistemas de referencia como Latindex, Redalyc, CLASE, DOAJ y, posteriormente, a SciELO y al Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas del entonces CONACYT. Su adopción temprana de estándares como el DOI y el formato XML-JATS la posicionó como pionera en el ámbito editorial universitario de Chiapas.

A lo largo de su desarrollo, *EntreDiversidades* ha enfrentado diversos retos: desde la transición del formato impreso a uno digital hasta la transformación de su periodicidad y el afianzamiento de su visibilidad, pasando por distintos ajustes internos en sus procesos logísticos y núcleos colaborativos. En 2018, atendiendo recomendaciones de buenas prácticas editoriales, se eliminó la sección temática y se estableció de manera abierta. En 2023, se dio un paso más al implementar el modelo de publicación continua, lo cual ha permitido una mayor fluidez en la gestión de manuscritos y una respuesta más ágil a las necesidades de autoras, autores y lectorado. De esta forma, la revista se insertó en circuitos científicos más amplios bajo los principios del acceso abierto y la vocación plural del conocimiento.

ENTREDIVERSIDADES EN DIÁLOGO CON LOS ESTUDIOS REGIONALES

Desde sus orígenes, *EntreDiversidades* ha mantenido una cercanía temática y académica con el campo de los estudios espaciales, regionales y del desarrollo, en particular con los relacionados con el estado de Chiapas y el sureste mexicano, así como, en un entorno más amplio, con Latinoamérica. Es por ello fácil encontrar afinidades en cuanto a las áreas de formación impulsadas por el Doctorado en Estudios Regionales (DER) de la Universidad Autónoma de Chiapas: 1. Comunicación, cultura e historia; 2. Economía, sociedad y territorio; 3. Problemas educativos y regionales, y 4. Políticas públicas, derechos humanos y sustentabilidad.⁶ Esta cercanía no ha sido únicamente producto del cruce natural entre agendas institucionales dentro de la misma universidad, ni de las colaboraciones del núcleo académico en autoría, revisión formal e integración del Comité Editorial de la propia revista, sino de una afinidad epistemológica y política real: ambas propuestas comparten la voluntad de pensar el territorio desde lo situado, de interpelar las estructuras del conocimiento hegemónico y de recuperar voces, procesos y saberes que atraviesan la historia, la cultura, la comunicación y los conflictos sociales en contextos regionales; haciendo presencia tanto en los planes de estudio, coloquios y tesis emanadas del posgrado como en las publicaciones de *EntreDiversidades*.

6 De acuerdo con la información consultada en el sitio institucional del DER: <https://www.der.doctordados.unach.mx/>

Aunado a ello, la vocación transdisciplinaria de *EntreDiversidades* converge con el enfoque de los programas de posgrado en ciencias sociales de la UNACH —además del DER y la MEDCES, se podría mencionar a la Maestría en Estudios Culturales (MEC)⁷—, que buscan abordar las dinámicas socioespaciales más allá de marcos rígidos disciplinarios. En este sentido, la Revista resulta una extensión natural de estos proyectos formativos, al brindar una plataforma para la publicación de resultados de investigación de sus estudiantes, egresadas/os y docentes, así como para la difusión de debates relevantes en el sur-sureste mexicano, Centroamérica y América Latina en general.

En este sentido, la sinergia entre *EntreDiversidades* y los currículos de los programas de posgrado ha permitido que la Revista opere como un espacio complementario a la formación académica, al establecer vínculos con redes académicas estatales, nacionales e internacionales y servir de referencia para procesos de evaluación y validación del conocimiento generado localmente.⁸

ANÁLISIS TEMÁTICO DE LA PRODUCCIÓN EDITORIAL

Metodología y marco temático del análisis

Con el objetivo de examinar los vínculos temáticos entre la producción editorial de *EntreDiversidades* y las áreas de interés del Doctorado en Estudios Regionales (DER) de la Universidad Autónoma de Chiapas, se realizó un análisis de contenido cualitativo y cuantitativo de los artículos publicados entre diciembre de 2013 y junio de 2025. Para ello, se codificaron los títulos y resúmenes de los textos incluidos en los 22 números regulares y un número especial de la revista Cabe indicar que, de un total de 219 materiales listados, se utilizaron únicamente los artículos, ensayos académicos y documentos, omitiendo reseñas, semblanzas, entrevistas y otros materiales no arbitrados, resultando a consideración 184 publicaciones.

El proceso se llevó a cabo mediante el software ATLAS.ti, utilizando una estrategia de codificación dirigida, basada en una matriz predefinida de categorías analíticas. Estas categorías corresponden a las XII temáticas distribuidas en las cuatro áreas de formación del DER, las cuales funcionan como pilares estructurales del programa académico.⁹ Esta decisión metodológica buscó evidenciar el grado de convergencia

7 Sitio institucional de la MEC: <https://www.mec.maestrias.unach.mx/>

8 En este sentido, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, lugar donde se edita la Revista, existen alrededor de 15 programas de posgrado ofertados por instituciones públicas, además de la UNACH, entre las que se pueden mencionar la UNICH, ECOSUR, CIMSUR, CESMECA y CIESAS Sureste. Para fines de coordinación interinstitucional existe la Red de Posgrados Públicos de SCLC: https://www.facebook.com/RedPosgradosPublicosSCLC/about?locale=es_LA

9 Para efectos de la presente investigación, se tomaron en cuenta las temáticas establecidas en la “Convocatoria para la edición temática de la Revista Espacio I+D Innovación más Desarrollo Conmemorativa del 17 Aniversario del Doctorado en Estudios Regionales (UNACH)”, coincidentes en lo general con las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento de la DER.

y articulación entre las agendas de investigación promovidas por el posgrado y los contenidos difundidos por la revista a lo largo de su trayectoria editorial.

A continuación, se presenta el marco temático utilizado para la codificación (ver Tabla 1):

Tabla 1
Áreas de formación del DER y temáticas asociadas

| Área de formación del DER | Temáticas asociadas |
|--|---|
| 1. Comunicación, cultura e historia | I. Procesos comunicacionales, culturales e históricos en Chiapas y Mesoamérica II. Representaciones, imaginarios y construcción de identidades regionales III. Actores y movimientos sociales en contextos regionales |
| 2. Economía, sociedad y territorio | IV. Procesos económicos y territoriales en Mesoamérica y Chiapas V. Impactos de la globalización, migración y desarrollo rural VI. Sustentabilidad alimentaria y economía social |
| 3. Problemas educativos regionales | VII. Fenómenos educativos en contextos formales y no formales VIII. Gestión, evaluación y desarrollo de proyectos educativos regionales IX. Equidad, acceso y trayectorias educativas en la región |
| 4. Políticas públicas, derechos humanos y sustentabilidad | X. Políticas públicas y gobernanza regional XI. Derechos humanos, diversidad y equidad de género en la región mesoamericana XII. Sustentabilidad y desarrollo ambiental |

La codificación fue aplicada de manera no excluyente, permitiendo que un mismo artículo pudiera estar asociado a más de una temática. Esta flexibilidad respondió a la naturaleza transdisciplinaria de muchos de los textos publicados, lo cual es consistente con el enfoque general tanto de *Entre Diversidades* como del propio DER. El análisis posterior permitió identificar patrones de recurrencia temática y áreas de mayor convergencia entre ambos espacios académicos.

RESULTADOS GENERALES DEL ANÁLISIS TEMÁTICO

El análisis de co-ocurrencias realizado permite observar con claridad los vínculos temáticos entre la revista y las áreas de formación del Doctorado en Estudios Regionales (DER) de la UNACH. En total, se codificaron las 12 temáticas del DER distribuidas en 4 áreas, encontrando un patrón notable de afinidad. De acuerdo con la matriz obtenida mediante ATLAS.ti, las temáticas más frecuentes fueron (ver Tabla 2):

Tabla 2

Frecuencia absoluta de las temáticas de la DER en relación con los registros encontrados en EntreDiversidades, ordenadas de mayor a menor

| Temática DER | Frecuencia de registros |
|---|-------------------------|
| V. Impactos de la globalización, migración y desarrollo rural | 51 |
| III. Actores y movimientos sociales en contextos regionales | 51 |
| X. Políticas públicas y gobernanza regional | 49 |
| I. Procesos comunicacionales, culturales e históricos en Chiapas y Mesoamérica | 40 |
| IV. Procesos económicos y territoriales en Mesoamérica y Chiapas | 39 |
| VI. Sustentabilidad alimentaria y economía social | 35 |
| XI. Derechos humanos, diversidad y equidad de género en la región mesoamericana | 26 |
| XII. Sustentabilidad y desarrollo ambiental | 24 |
| VIII. Gestión, evaluación y desarrollo de proyectos educativos regionales | 18 |
| II. Representaciones, imaginarios y construcción de identidades regionales | 12 |
| IX. Equidad, acceso y trayectorias educativas en la región | 7 |
| VII. Fenómenos educativos en contextos formales y no formales | 6 |

De esta forma, las temáticas que concentran la mayor parte de las codificaciones indican una fuerte orientación de la Revista hacia procesos de transformación histórica, exclusión social, conflictividad territorial, comunicación crítica y derechos colectivos, donde estas líneas muestran una fuerte convergencia con los procesos sociales, históricos y territoriales que el DER también estudia desde su enfoque crítico, centrado en la macro región mesoamericana y las micro regiones de Chiapas.

LECTURA INTERPRETATIVA POR ÁREA FORMATIVA DEL DER

A partir de los resultados cuantitativos, es posible identificar las líneas temáticas con mayor y menor presencia dentro del corpus editorial de *EntreDiversidades*, lo cual permite realizar una lectura cualitativa respecto a la correlación con las áreas de formación del Doctorado en Estudios Regionales.

El área 1. Comunicación, cultura e historia, al concentrar codificados alrededor de 100 registros, puede entenderse, por poco, como la segunda más sólida en términos de presencia temática, encabezada por el análisis de los actores, fenómenos y procesos comunicacionales, culturales e históricos regionales, es decir, la manera en la que se construyen, plasman, transmiten y experimentan las prácticas simbólicas, narrativas, estéticas e identitarias en los contextos del sureste mexicano y otras micro regiones latinoamericanas.

Hay una marcada co-ocurrencia entre la producción de imaginarios e identidades regionales y las dinámicas socioespaciales, lo que sugiere que muchas investigaciones no solo describen símbolos y reproducen discursos, sino que los

insertan dentro de luchas sociales, memorias colectivas y resistencias comunitarias. La dimensión histórica se integra con frecuencia como fondo de análisis de estas identidades en disputa. Particularmente, esta área está alineada con los debates contemporáneos sobre memoria, interculturalidad, y pluralismo epistémico, en un contexto como Chiapas, donde la historia colonial, los movimientos indígenas y las políticas lingüístico-culturales siguen siendo centrales.¹⁰

La existencia de esta área puede explicarse por la vocación humanista y crítica del DER, así como por la prioridad de *EntreDiversidades* en dar voz a la pluralidad y reconocer a los saberes y los procesos históricos como situados. La investigación cultural y de comunicación opera como puente entre la academia y los territorios.

El área 2. Economía, sociedad y territorio, con 125 registros, es la más representada, y se encuentra vinculada a los estudios económicos y territoriales, lo cual da cuenta del compromiso académico tanto de la DER como de *EntreDiversidades* con los estudios críticos sobre desigualdad estructural, movilidad forzada, exclusión social y procesos de despojo.

Aquí se agrupan una alta densidad de artículos sobre migración, transformaciones territoriales, impactos de la economía neoliberal sobre micro regiones y formas de resistencia comunitaria ante la expansión de megaproyectos, el extractivismo y el deterioro ambiental. Así, la articulación de esta área, entre estudios territoriales, procesos de globalización y economía social, responde a la legítima preocupación de la DER por el estudio de las condiciones materiales de vida vinculadas a los proyectos de desarrollo regional impulsados por diversos organismos, tanto estatales como autónomos. Ante ello, los registros evidencian cómo la revista ha podido constituir una vitrina para el análisis, recuperando experiencias, tensiones y propuestas para el desarrollo desde las perspectivas locales.¹¹

El área 3. Problemas educativos regionales, aunque es la menos representada en términos de frecuencia (únicamente 31 registros), cuenta con aportes significativos entorno a la formación intercultural, la educación comunitaria, las pedagogías

10 Como ejemplos en *EntreDiversidades* se encuentran publicados “La narrativa como enfoque metodológico para el estudio multidisciplinario de la frontera sur (Chiapas-Guatemala). Experiencias y reflexiones”, “Bestializados y oprimidos: figuraciones del chiclero en la cuentística campechana del siglo XX”, y “Del símbolo a la experiencia ritual: Montañas Sagradas entre los mayas de Zinacantán, Chiapas”; mientras que en el repositorio UNACH se localizan: “Representaciones fotoperiodísticas de la protesta femenina en Chiapas”, “La comunicación política legislativa chiapaneca en las redes sociodigitales durante el periodo 2018-2021” y “Significaciones identitarias de los denominados indígenas o pueblos originarios de la región selva altos de Chiapas”, entre otros productos finales del programa del DER.

11 En esta área pueden referirse algunos artículos como “Complejidad socioambiental, vulnerabilidad socioecológica y urbanización: análisis exploratorio de la avalancha en San Gabriel, Jalisco, México”, “La memoria social campesina frente a los procesos de territorialización en Comalcalco, Tabasco” y “Tren maya: Neocolonialismo interno y Reordenamiento territorial”; así como algunas tesis doctorales como “Mercado de trabajo agrícola y migración temporal de jornaleros cortadores de caña de azúcar del ingenio Pujilic, Chiapas al ingenio Lázaro Cárdenas, Michoacán”, “Actores locales y gestión territorial: un análisis de la política pesquera en la región ‘La Joya’ del municipio de Tonalá, Chiapas” y “La estrategia Marca Chiapas y la reconfiguración del valor de los alimentos regionales”.

críticas y los procesos de subjetivación educativa. La baja frecuencia puede deberse a que los temas educativos han sido primordialmente tratados como componentes transversales dentro de otras temáticas, como parte de contextos de desplazamiento o de resistencias culturales, por ejemplo. También es posible explicarla en cuanto a la especialización del campo educativo, con una suficiencia en cuanto a espacios editoriales propios.

No obstante, en distintos artículos codificados en esta área se exploran como foco de investigación los currículos de formación intercultural, las metodologías participativas y las epistemologías otras.¹² Esto sugiere un potencial a futuro con la publicación de investigaciones que aborden los procesos y currículos de aprendizaje formales y no formales desde las experiencias regionales. El enfoque del DER permite examinar las cuestiones educativas desde múltiples aristas: como políticas públicas, como prácticas culturales o como mecanismos de integración o exclusión social. Los desafíos regionales en cuanto al acceso, la permanencia y la pertinencia formativa son de interés para ambas plataformas académicas.

El área 4. Políticas públicas, derechos humanos y sustentabilidad ha mostrado ocupar un lugar relevante en la revista, donde los artículos referidos se conectan con frecuencia a los hitos de movimientos sociales y las luchas por los derechos para las diversidades. Los casi 100 registros bastan para enfatizar la coyuntura entre las líneas editoriales y las temáticas del posgrado, donde se analizan los procesos de construcción de ciudadanía, democracia, autonomía y gobernanza territorial.¹³ Por tal, la Revista se erige como un bastión en la discusión sobre las políticas públicas en su indeleble tensión con las formas de organización y participación de las bases sociales. Además, la coocurrencia entre sustentabilidad y derechos humanos es especialmente creciente, revelando la urgencia en cuanto a la crisis ecológica y

12 En *EntreDiversidades* se pueden encontrar, como un ejemplo, “Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina”, “Etnografía de las percepciones en una escuela autónoma de Los Altos de Chiapas, México”, “Aprendizajes y experiencias laborales de las y los egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas, sede Oxchuc” y “Gestionando la ciudadanía pluricultural: la escuela indígena en Chiapas ante los derechos culturales”. Por su parte, en el Repositorio UNACH se encuentran depositadas las tesis doctorales emanadas del programa de la DER: “Experiencias y significados de docentes en educación básica acerca de su práctica, en el contexto chontal alta, Oaxaca: un estudio regional”, “Repercusiones socioregionales de la práctica docente de egresados de las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes (IESFD) en Chiapas”, “Educación virtual y vida cotidiana: construcción de sentidos sobre prácticas investigativas en dos programas de maestría de México y Colombia”, entre otras más.

13 En esta área formativa pueden encontrarse artículos afines en *EntreDiversidades* tales como: “‘Nuevo régimen electivo’ en Oxchuc, Chiapas”, “Bajo la mira: Efectos de las políticas y mecanismos ambientales en las prácticas de cacería por habitantes de la Reserva de la Biósfera Montes Azules, Chiapas” y “Zoque Chimalapas. Reconfiguraciones identitarias para la defensa del territorio”, por mencionar algunos. Mientras tanto, la DER ha aportado trabajos como: “Entorno alimentario en el marco de las políticas públicas en la microrregión de Copoya, 2022-2023”, “La región en disputa por la igualdad y la justicia social sobre el agua en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas durante el periodo 2018-2021: derechos humanos y políticas públicas” y “Políticas públicas de gestión y desarrollo del turismo, caso de la pandemia COVID 19 en la región turística del estado de Chiapas”, también por nombrar algunos.

su cruce con las agendas sociales como las luchas por la defensa del agua y el territorio, donde la reflexión crítica y la investigación aplicada cobran fuerzas.

Aunado a la clasificación formal del posgrado, el análisis permitió identificar líneas transversales que, si bien no están explícitas en la matriz curricular, reflejan las preocupaciones que han orientado la labor editorial de la revista a lo largo de sus volúmenes.

Tomando como ejes vertebrales las dos líneas sobre las que versa en principio *Entre Diversidades*: por un lado, la diversidad cultural, no solo como objeto de estudio, sino como principio ordenador del pensamiento crítico y del diálogo de saberes en el que cabe todo tipo de alteridades; y por otro los espacios sociales, en tanto multidimensionales y complejos. Las contribuciones han dado cuenta de una serie de urgencias latentes que atraviesan los debates actuales, como son la justicia epistémica, las transformaciones en las dinámicas de vida comunitarias y los modos en que se configura el espacio vivido, se construyen redes de afecto y se activan formas simbólicas de territorialización. Se destacan también las publicaciones relativas a procesos históricos de resistencia y memoria y, particularmente notorias, las que evocan estrategias de afrontamiento ante las crisis socioambientales.

Entre Diversidades ha fungido como plataforma para reflexionar desde y sobre las metodologías etnográficas, autoetnográficas y colaborativas; para repensar las dinámicas de territorialidad y reproducción social contemporáneas y para valorar las alternativas al desarrollo extractivista, así como las defensas de la vida y los territorios, las prácticas agroecológicas, saberes locales y resguardos bioculturales. Estas áreas resultan especialmente relevantes para consolidar la relación entre investigación, compromiso social y construcción situada de saberes.

Así también, un bloque importante de trabajos se ha orientado hacia la exploración de las configuraciones emergentes de género desde perspectivas interseccionales, como las masculinidades diversas o las economías feministas comunitarias. Estos enfoques abren las puertas a dilucidar las formas actuales de subjetivación, abordadas desde sus dimensiones sensibles y estructurales, enfatizando los marcos relacionales, simbólicos y territoriales en los que se configuran.

Otra línea de estudios identificados remite a los referentes a la autoridad, el conflicto y la disputa política, tanto en escalas comunitarias como estatales. Las investigaciones reunidas bajo esta vertiente tematizan las formas de organización, la negociación del poder y los dispositivos simbólicos de legitimación, mostrando, por ejemplo, cómo se articulan con la gobernanza regional los usos y costumbres y las expresiones de autonomía y resistencia. En este punto, se revela también la necesidad de cotejar estas realidades regionales en su relación con lo global, como el activismo digital, las soberanías y los regímenes de derechos.

Vinculada a la anterior, otra de las categorías que sobresale por su profundidad analítica refiere a los estudios sobre las formas de vida comunitarias, entendidas como sistemas complejos que articulan relaciones económicas, estructuras de parentesco, identidades colectivas y prácticas territoriales. Estas investigaciones

asumen a las comunidades no como entidades homogéneas, aisladas, sino como sujetos históricos dinámicos con agencias políticas propias, que elaboran constantemente respuestas creativas frente al despojo, la discriminación y la disolución del tejido social.

En términos de memoria colectiva y testimonialidad, se reconoce una línea sólida que enlista trabajos sobre trauma histórico, recuperación de la memoria política y procesos de resistencia cultural. Estos estudios se inscriben en experiencias de comunidades afectadas por la violencia estructural, los desplazamientos forzados o la exclusión sistemática, y constituyen una contribución relevante a los debates sobre verdad, justicia y reparación desde los márgenes.

De manera complementaria, se han identificado investigaciones dedicadas a la religiosidad popular, el sincretismo y las cosmovisiones regionales. Estas analizan las prácticas de fe no solo como expresiones culturales, sino como formas de organización social de resistencia o bien de legitimación del poder.

Finalmente, aunque con menor presencia, destacan estudios sobre educación comunitaria y revitalización lingüística, centrados en procesos de alfabetización, enseñanza y vindicación de lenguas originarias y construcción de pedagogías o metodologías de aprendizaje propias. Estas experiencias permiten pensar alternativas educativas desde abajo, en contextos de diversidad y exclusión estructural.

En conjunto, estas temáticas emergentes configuran una cartografía crítica de los intereses académicos, políticos y éticos que han orbitado en torno a *EntreDiversidades*, y permiten visibilizar su contribución como plataforma editorial comprometida con la producción de conocimiento regional, plural y situado. Sin embargo, ante su notable ausencia, pareciera que se requieren ampliar las perspectivas sobre la transformación digital del espacio, ahondar en las territorialidades desde la experiencia corporeizada, teorizar a partir de tejer redes más explícitas con las humanidades y las artes, y explorar a profundidad los entramados sociales y redes de interacción locales-globales.

PROYECCIÓN EDITORIAL DE ENTREDIVERSIDADES

A lo largo de su trayectoria, *EntreDiversidades* se ha consolidado como una plataforma editorial comprometida con la producción, circulación y mediación de saberes. Su propuesta no ha sido únicamente la de difundir resultados de investigación académica, sino la de articular un espacio de encuentro entre conocimientos diversos que aporten a la comprensión crítica de las realidades sociales, culturales y políticas, en principio de la región sur de México, pero expandiéndose hacia América Latina y el Sur Global. Desde esta perspectiva, la Revista ha operado como un actor editorial estratégico en la comunicación del conocimiento regional.

Este rol se expresa en al menos tres dimensiones: la mediación entre los saberes académicos y populares, las posibles contribuciones a la formulación de políticas públicas culturales, educativas y territoriales, y la incidencia en las agendas

de derechos humanos, ambientales y de género, a partir de la visibilización y el posicionamiento de muchos de los artículos publicados.

Ahora, si bien *EntreDiversidades* se ha mantenido al margen de cualquier tipo de agenda institucional, muchos de los trabajos difundidos forman parte de investigaciones financiadas en atención a diagnósticos, demandas y propuestas académicas realizadas con sentido social. A la par, constantemente se busca contribuir a la validación de conocimientos históricamente excluidos de los circuitos académicos formales. En este sentido, actúa como un puente entre la universidad y los territorios, entre los marcos analíticos y la praxis social comunitaria, contribuyendo indirectamente a la construcción de agendas de defensa de derechos en distintos niveles.

Esta trayectoria refuerza el carácter flexible, crítico y situado de la revista, evidenciando su papel como laboratorio editorial para pensamientos regionales alternativos, abiertos a múltiples genealogías y territorios del saber. Además, *EntreDiversidades* está llamada a explorar las formas de espacialidad emergentes que la teoría social convencional ha dejado en los márgenes, limitando y reduciendo la noción de espacio/territorio a los conceptos clásicos. Frente a la llamada sociedad de la información, la Revista puede liderar desde lo regional la discusión sobre espacios digitales, abiertos, en movimiento y desterritorializados, mediante publicaciones que documenten los desafíos a las lógicas de enclave, a través de los propios retos teóricos-metodológicos que les suponen. Ejemplos de ello pueden ser los estudios respecto a lo urbano, movilidades transfronterizas, conexiones diaspóricas, identidades étnicas lingüísticas y no lingüísticas, articulaciones y territorialidades digitales, economías colaborativas y nodos diversos de producción cultural. Siguiendo esta ruta, es imprescindible priorizar el diálogo transdisciplinar, que además integre enfoques de arte, literatura y filosofía dentro de sus análisis y metodologías.

Al adoptar este paradigma, *EntreDiversidades* no solo actualizaría su enfoque editorial, sino que redefiniría las escalas de lo regional. Ya se trataría no solo de estudiar lo que ocurre en Chiapas, el sureste mexicano y otras geografías latino-americanas, sino cómo estas regiones se conectan, desde su especificidad, con los flujos globales de personas, saberes y tecnologías.

CONCLUSIONES

La trayectoria editorial de *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* demuestra que las publicaciones académicas pueden ser mucho más que repositorios de conocimiento especializado: pueden convertirse en plataformas vivas de diálogo crítico, mediación epistémica y articulación territorial. Desde su origen, la revista ha mantenido un compromiso ético y político con la visibilización de saberes diversos, la reflexión situada sobre los problemas regionales, y la construcción colectiva de horizontes de justicia social.

El análisis realizado evidencia una alta convergencia temática entre *EntreDiversidades* y las líneas de investigación del Doctorado en Estudios Regionales (DER), de carácter orgánico, no establecido *a priori*, lo que da cuenta de una sinergia institucional sostenida que ha favorecido la emergencia de un campo académico con identidad propia en el sureste de México, donde la revista ha funcionado tanto como escaparate para la difusión de investigaciones emanadas de los programas de posgrado públicos de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, así como un espacio formativo, archivo en movimiento y entramado editorial estratégico en la configuración de una agenda crítica de conocimiento regional.

A través del mapeo temático y la identificación de códigos, se constató que la revista ha promovido de forma sistemática artículos relacionados con los derechos humanos, la memoria, la territorialidad, la diversidad cultural, la migración, la educación formal y no formal y los procesos organizativos comunitarios. Este corpus heterogéneo ha dado lugar a una cartografía editorial robusta, en diálogo permanente con los conflictos y desafíos que han venido enfrentando los pueblos de Chiapas y de otras regiones del sureste mexicano y Latinoamérica.

Asimismo, *EntreDiversidades* ha sabido responder a los retos de la edición científica desde la periferia, posicionándose como referente institucional tanto por su calidad editorial como por su modelo de acceso abierto, horizontalidad en las autorías y apuesta por el conocimiento como bien común. Su inclusión en plataformas de prestigio nacional e internacional ha sido acompañada por un sostenido esfuerzo de profesionalización y adaptación tecnológica, sin perder su anclaje territorial ni su vocación plural.

En este sentido, el caso de *EntreDiversidades* confirma que es posible construir desde el Sur una práctica editorial rigurosa, crítica y situada, que no renuncie ni a la excelencia académica ni al compromiso con los territorios y su historia. Su trayectoria habla de un proyecto institucional universitario consolidado a lo largo de distintas etapas, un horizonte posible para otras revistas que aspiren a ser plataformas de transformación desde la palabra escrita.

REFERENCIAS

- Amoroz Solaegui, I.** (2015). Zoques Chimalapas. Reconfiguraciones identitarias para la defensa del territorio. *EntreDiversidades*, 1(4), 83-115. <https://doi.org/10.31644/ED.4.2015.A04>
- Arias Solís, E.** (2022). Actores locales y gestión territorial: un análisis de la política pesquera en la región “La Joya” del municipio de Tonalá. Chiapas [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3635>
- Borrell Velasco, V.** (2016). Gestionando la ciudadanía pluricultural: la escuela indígena en Chiapas ante los derechos culturales. *EntreDiversidades*, 1(6), 107-141. <https://doi.org/10.31644/ED.6.2016.A04>
- Camacho Velázquez, D., Ruiz de Oña Plaza, C., & Torres Freyermuth, A.** (2021). La narrativa como enfoque metodológico para el estudio multidisciplinario de la frontera sur (Chiapas–Guatemala). Experiencias y reflexiones. *EntreDiversidades*, 8(1(16)), 141-163. <https://doi.org/10.31644/ED.V8.N1.2021.A06>
- Castro Camelo, A.** (2024). Educación virtual y vida cotidiana: construcción de sentidos sobre prácticas investigativas en dos programas de maestría de México y Colombia [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/4282>
- Clemente Pérez, A.** (2022). La estrategia Marca Chiapas y la reconfiguración del valor de los alimentos regionales [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3801>
- Corzo Matías, M.** (2022). La comunicación política legislativa chiapaneca en las redes sociodigitales durante el periodo 2018-202 [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3639>
- Cosh Pale, M.** (2023). “Nuevo Régimen Electivo” en Oxchuc, Chiapas. *EntreDiversidades*, 20, 1-23. <https://doi.org/10.31644/ED.IEIV20.2023.A03>
- Cruz Escobar, M.** (2024). La región en disputa por la igualdad y la justicia social sobre el agua en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas durante el periodo 2018-2021: derechos humanos y políticas públicas [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/4283>
- Gerritsen, P., Arrona, C. I., & Estrella, C. A.** (2024). Complejidad socioambiental, vulnerabilidad socioecológica y urbanización: análisis exploratorio de la avalancha en San Gabriel, Jalisco, México. *EntreDiversidades*, 9(2 (19)), 115-134. <https://doi.org/10.31644/ED.IEIV9.N2.2024.A05>
- Gil Corredor, C.** (2025). Del símbolo a la experiencia ritual: Montañas Sagradas entre los mayas de Zinacantán, Chiapas. *EntreDiversidades*, 22, 1-21. <https://doi.org/10.31644/ED.IEIV22.2025.A03>

- Gómez Alfaro, V.** (2022). Mercado de trabajo agrícola y migración temporal de jornaleros cortadores de caña de azúcar del ingenio Pujiltic, Chiapas al ingenio Lázaro Cárdenas, Michoacán [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3638>
- Gordillo, J.** (2023). Repercusiones socioregionales de la práctica docente de egresados de las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes (IESFD) en Chiapas [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/4109>
- Hernández Silvano, A.** (2021). Significaciones identitarias de los denominados indígenas o pueblos originarios de la región selva altos de Chiapas [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3873>
- Lara Morales, E.** (2022). Representaciones fotoperiodísticas de la protesta femenina en Chiapas [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3639>
- Mundo Gómez, J.** (2024). Políticas públicas de gestión y desarrollo del turismo, caso de la pandemia COVID 19 en la región turística del estado de Chiapas [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/4284>
- Megchún-Rivera, R.** (2019). Bajo la mira: efectos de las políticas y mecanismos ambientales en las prácticas de cacería por habitantes de la Reserva de la Biósfera Montes Azules, Chiapas. *EntreDiversidades*, 6(1 (12)), 43-78. <https://doi.org/10.31644/ED.12.2019.a02>
- Nahuel-di-Napoli, P.** (2018). Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina. *EntreDiversidades*, 1(10), 9-38. <https://doi.org/10.31644/ED.10.2018.a01>
- Noda Ramírez, E., & Sánchez Suárez, A.** (2025). Tren Maya: Neocolonialismo interno y Reordenamiento territorial. *EntreDiversidades*, 22, 1-35. <https://doi.org/10.31644/ED.IEIV22.2025.A04>
- Sántiz Gómez, A.** (2024). Aprendizajes y experiencias laborales de las y los egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas, sede Oxchuc. *EntreDiversidades*, 9(2 (19)), 91-114. <https://doi.org/10.31644/ED.IEIV9.N2.2024.A04>
- Schnur, C.** (2022). Etnografía de las percepciones en una escuela autónoma de Los Altos de Chiapas, México. *EntreDiversidades*, 9(1(18)), 76-94. <https://doi.org/10.31644/ED.V9.N1.2022.A03>
- Vadillo Buenfil, C.** (2024). Bestializados y oprimidos: figuraciones del chiclero en la cuentística campechana del siglo XX. *EntreDiversidades*, 21, 1-30. <https://doi.org/10.31644/ED.IEIV21.2024.A06>
- Vázquez Zárate, R.** (2020). Experiencias y significados de docentes en educación básica acerca de su práctica, en el contexto chontal alta, Oaxaca: un estudio

regional [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3871>

Vera Cortés, G., van der Wal, H., & Chacón Castellanos, A. (2023). La memoria social campesina frente a los procesos de territorialización en Comalcalco, Tabasco. *Entre Diversidades*, 20, 1-23. <https://doi.org/10.31644/ED.IEIV20.2023.A04>

Vergara Quijada, G. (2023). Entorno alimentario en el marco de las políticas públicas en la microrregión de Copoya, 2022-2023 [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/4382>

Contexto actual de la formación de docentes en Educación Física en Chiapas; análisis y revisión educativa regional

Current context of Physical Education teacher training in Chiapas: regional analysis and review

—

Xitlali Torres-Aguilar¹ • xitlaltorresaguilar@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0364-2530

Dulce Ma. Carolina Flores-Olvera¹ • dulce.flores@correo.buap.mx
ORCID: 0000-0002-9163-9955

Gabriela Grajales García² • gabriela.grajales@unach.mx
ORCID: 0000-0002-5090-9146

1 BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA. PUEBLA, MÉXICO.

2 BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS.
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS. MÉXICO.



Para citar este artículo:

Torres Aguilar, X., Flores Olvera, D. M. C., & Grajales García, G. Contexto actual de la formación de docentes en Educación Física en Chiapas; análisis y revisión educativa regional. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 15(44). <https://doi.org/10.31644/IMASD.44.2026.a09>

RESUMEN

La figura del docente a lo largo del tiempo experimenta transformaciones significativas. Respecto a ello, una de las tareas esenciales para la construcción de la figura docente es la de conocer la configuración y finalidades de la educación a través de la comprensión y análisis de los sistemas educativos. Por lo anterior, este artículo realiza una revisión contextual histórica y análisis comparativo de datos y perfiles de egreso de docentes de educación física en Chiapas. A través de una metodología cualitativa de corte hermenéutico. Se realizaron revisiones sobre la formación docente nacional y regional; datos records de admisión y perfiles de egreso de instituciones formadoras. Los principales hallazgos revelan una evolución significativa de la formación del docente de educación física, con un enfoque humanista y contextualizado a partir del plan de estudios 2022.

Además, en Chiapas, la coexistencia de instituciones normalistas y universitarias en la formación de futuros profesores genera una diversidad de enfoques tanto pedagógicos como de perfiles de egreso. De esta manera, aunque se identifican desafíos relacionados con la calidad y pertinencia de los programas, es posible a su vez una discrepancia entre los perfiles de egreso. En conclusión, se subraya la necesidad de una formación continua, la importancia de la investigación educativa regional, y la pertinencia de realizar estudios comparativos a nivel nacional y estatal para robustecer el conocimiento en el área y fundamentar eventualmente políticas educativas que beneficien la educación física.

Palabras clave:

Educación física; formación profesional; estudios regionales; formación docente.

— *Abstract* —

The role of the teacher has undergone significant transformations over time. In this regard, one of the essential tasks for constructing the role of teacher is to understand the configuration and purposes of education through an understanding and analysis of educational systems. Therefore, this article conducts a historical contextual review and comparative analysis of data and graduate profiles of physical education teachers in Chiapas. Using a qualitative hermeneutic methodology, researchers analyzed national and regional teacher training, admissions records, and graduate profiles from training institutions. The main findings reveal a significant evolution in physical education teacher training, with a humanistic and contextualized approach starting with the 2022 curriculum.

Furthermore, in Chiapas, the coexistence of teacher training institutions and universities in the training of future teachers generates a diversity of approaches, both pedagogical and graduate profiles. Thus, although we identified challenges related to the quality and relevance of the programs, a discrepancy between the graduate profiles is also possible. In conclusion, the need for ongoing training, the importance of regional educational research, and the relevance of conducting comparative studies at the national and state levels highlight the need to strengthen knowledge in the area and eventually inform educational policies that benefit physical education.

Keywords:

Physical education; professional training; regional studies; teacher education..

La figura del Docente de Educación Física (DEF) ha experimentado una transformación significativa a lo largo del tiempo, pasando de un rol más tradicional y militarizado a uno integral y complejo. Las políticas educativas, en constante evolución, han demandado del DEF una adaptación continua a nuevos contextos y desafíos. Esta evolución ha sido impulsada por la creciente conciencia social sobre la importancia de la actividad física y la salud, así como la necesidad de formar ciudadanos más completos y capaces de enfrentar los retos del siglo XXI.

Si bien es cierto que la educación física (EF) ha tenido diversas tendencias pedagógicas en el devenir histórico, lo que enmarca la aplicación de estos saberes en la etapa de la educación básica se orienta bajo los propósitos generales de la educación física en el nivel primaria y que se extendió hasta el nivel superior en la formación docente establecidos en el *Plan de Estudios 2022*, propuesta denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2022).

Docoing en 2020 manifiesta la importancia de conocer la configuración y finalidades de la educación a través de los sistemas educativos, pues la profesión docente girará en torno a estos propósitos; por tal motivo, las políticas educativas ejercen una influencia decisiva en la configuración y los objetivos de las disciplinas escolares, incluida la educación física (EF). De esta manera, los propósitos generales establecidos en el Plan de Estudios 2022 en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) reflejan una evolución significativa en la concepción de la EF, que ha pasado de enfoques más tradicionales a una visión más integral y conectada con los desafíos del siglo XXI.

La NEM plantea una visión de la educación centrada en el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo. La EF, al promover el desarrollo de habilidades motoras, sociales y emocionales, juega un papel fundamental en este proceso. Esta nueva concepción de la EF implica un cambio de paradigma en la práctica docente, que debe estar orientada a desarrollar competencias clave para la vida.

La NEM invita a repensar la educación como un proceso que va más allá de una simple transmisión de conocimientos; por ello, el DEF debe ser reflexivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, equipar al estudiantado de herramientas necesarias para enfrentar un mundo laboral y social cada vez más complejo y dinámico al salir de la escuela. En este sentido, los futuros DEF deberán estar enmarcados en aquella que responda a las características del perfil del profesor que demandan las políticas educativas y los marcos formativos oficiales en México (SEP, 2022). Aunado a lo anterior, es el valioso aporte de los estudios regionales, ya que es imprescindible tomar en consideración el contexto donde el docente lleve a cabo su práctica educativa.

Al conjunto de características, rasgos y habilidades del perfil del DEF se encuentra el documento *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica* (SEP, 2019), el cual se describe en cuatro dominios con criterios indicadores: 1) Compromiso ético: Mejora profesional, 2) Aspectos

de currículo, 3) Intervención didáctica y, 4) Gestión escolar-Vinculación con la comunidad. En este sentido, la práctica del DEF deberá asumir una función de acompañante en el proceso de descubrimiento, exploración, y desarrollo del estudiantado, en los diversos contextos en que se encuentre a lo largo de su trayectoria profesional; por ello, los estudios regionales y el pensamiento crítico se vuelven herramientas valiosas para conocer las diversas problemáticas educativas que aquejan a la población mexicana.

En tanto que, este texto tiene como propósito hacer un recorrido contextual de la educación física, pasando por el recuento histórico del mismo, describiendo la evolución y desarrollo para llegar a la configuración actual de la EF a través de revisiones de reformas, leyes y planes y programas educativos en el acontecer mexicano. Asimismo, se realizan revisiones sobre la formación de futuros docentes de educación física en el contexto nacional y regional en Chiapas.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) representó en 2011 un hito en la educación mexicana al introducir los Programas de Educación Básica. Dichos programas, concebidos como una respuesta a las demandas de una sociedad en constante cambio, propusieron una reestructuración curricular que buscaba alinear los procesos de enseñanza y aprendizaje con los principios fundamentales de la educación establecidos en la Constitución y la Ley General de Educación. La RIEB se planteó como un proyecto ambicioso, cuyo objetivo era fortalecer la calidad y equidad de la educación básica del país (SEP, 2011). De acuerdo con Ruiz (2012), esta reforma obedecía al *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, puesto que uno de los objetivos fue “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Ruiz, 2012, p. 52).

A partir de la Reforma Educativa de 2012, al introducir la Ley del Servicio Profesional Docente, transformó las dinámicas y las miradas hacia el desempeño docente en México. Con el fin de garantizar la idoneidad de estos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se encargó de diseñar y aplicar evaluaciones estandarizadas tanto para el ingreso como para la permanencia en el servicio docente (INEE, 2015a). Estos cambios normativos impactaron directamente a los DEF, quienes debieron mostrar competencias a través de procesos de evaluación para acceder a una plaza en la Secretaría de Educación Pública.

La formación docente es un proceso continuo que inicia en la educación inicial y culmina de manera oficial en la obtención del grado académico en educación superior; sin embargo, se desarrolla en el ámbito profesional a lo largo de la carrera docente. La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) establecía un marco legal que articulaba ambas etapas formativas, con el fin de asegurar la preparación para los desafíos de la educación contemporánea. La articulación entre

estas garantiza la idoneidad de los docentes, mejora la calidad de la educación y, en última instancia, contribuye al pleno desarrollo de los estudiantes (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2018 y Artículo 3.º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2019).

Posteriormente, en el sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador, se creó un nuevo organismo encargado de los procesos de admisión y promoción de los docentes, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). El modelo de evaluación del USICAMM está centrado en el perfil del docente y el modelo de práctica reflexiva. Sin embargo, de acuerdo con Piñón López (2021), en este proceso “se obtiene una puntuación suficiente o no, y no se sabe muy bien el porqué. Un solo número deja a los maestros con más preguntas que respuestas” (p.5). Piñón López (2015) pone de manifiesto la necesidad de replantear las prácticas evaluativas en el ámbito educativo. Desarrollar instrumentos de evaluación que proporcionen una retroalimentación detallada y constructiva, que permita a los docentes identificar sus fortalezas y áreas de mejora.

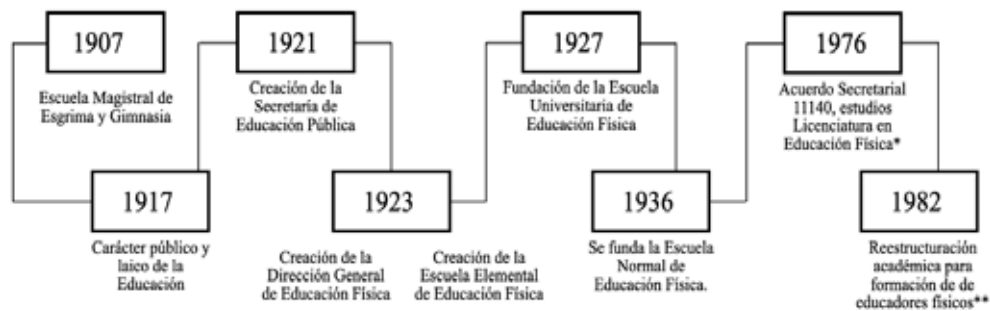
En relación a la formación inicial de Docentes de Educación Física (DEF), según las evaluaciones internacionales (UNICEF, ONU, UNESCO, 2015), es una tarea fundamental para garantizar una educación física de calidad y promover el desarrollo integral de los estudiantes. La mención de algunos organismos enfatiza la necesidad de dotar a los futuros docentes de competencias necesarias para diseñar y llevar a cabo programas educativos que promuevan la actividad física, la salud, el bienestar y el desarrollo de habilidades motoras; es decir, una visión integral del ser humano. Esta mirada, forma parte del esfuerzo en investigación realizado tanto por UNICEF, ONU y UNESCO, como un llamado para su revisión por responsables políticos.

En términos de científicidad del área, Locke (1984) destacó la importancia de la investigación empírica como base para el desarrollo de la EF. Sin embargo, advirtió que la investigación por sí sola no es suficiente para abordar los desafíos más profundos. En esta misma idea, Albarrán y Jiménez (2017) destacan que la formación de docentes en México corresponde a un proyecto nacional. Y es que, aunque los acuerdos internacionales y las políticas públicas se presentan como instrumentos neutrales, son el resultado de negociaciones complejas que involucran diversos actores políticos, sociales y económicos (Popkewitz, 2020). Bajo estas ideas, se subraya que las decisiones políticas, basadas en consideraciones económicas, determinan en última instancia el futuro de la disciplina. La perspectiva de Locke (1984) y Albarrán y Jiménez (2017) anticipa la complejidad de los factores que convergen en la EF y resalta la necesidad de una visión integral de aspectos pedagógicos, sociales y políticos.

En ese sentido, podemos decir que, las políticas educativas son dinámicas y están en constante evolución. A lo largo del tiempo, las decisiones de la educación en México han sido marcadas por demandas sociales y cambios en el contexto nacional e internacional, como se menciona anteriormente. Develando retos y

aciertos a lo largo de la historia en la formación inicial de docentes. En 2015, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015b) señalaba que, debido a las “modificaciones curriculares de los planes y programas de estudio de la educación básica, el sistema educativo ha debido apoyarse para formación de docentes en escuelas normales, privadas, la UPN y otras IES” (p. 86). Con ello, se hacía referencia a que, de acuerdo a las tendencias de las cifras en los próximos 10 años, es decir, en 2025, el número de pensionados potenciales estará cercano al número de egresados de escuelas normales.

Como antecedentes históricos respecto a la formación de educadores físicos, en México, la tradición normalista es la pionera en este ámbito a través de la creación de las diversas Escuelas Normales en nuestro país. La premisa de esto se remonta desde los primeros años del México independiente en 1821 (Gálvan Lafarga, 1997). Para el caso de la formación de docentes en EF, se menciona que se vincula a la creación del Departamento Autónomo de Educación Física en 1936 (Chávez, 2012) a la par de la Escuela Normal de Educación Física. Chávez (2012) menciona que bajo el mandato del Presidente Lázaro Cárdenas se instauraron intereses en “formar profesionales de Educación Física que egresan de la Escuela Normal y, por otro, pretendía crear año con año un mayor número de plazas para atender especialmente las necesidades que se presentaban en el medio rural y urbano-obrero” (p. 108). En años posteriores, bajo el acuerdo Secretarial 11140, se establecieron los estudios de licenciatura para la formación de docentes en EF y se autorizaron el plan y los programas de estudio en modalidad escolarizada y extraescolares (D.O.F., 1976). Sin embargo, fue hasta el 23 de marzo de 1984, cuando se estableció que la educación normal en cualquiera de sus especialidades tendría un grado académico de licenciatura (D.O.F., 1984) (ver Figura 1).



Nota: * En este acuerdo se elevó la formación a licenciatura en modalidad escolarizada y extraescolar y ** la reestructuración de 1982 delineó el modelo curricular y marcó un precedente al proponer por primera vez 10 campos formativos.

Figura 1. Secuencia histórica básica de la Formación en Educación Física en México. Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2002) y Chávez (2012)

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló bajo una metodología cualitativa de corte hermenéutico. De acuerdo con Palmer (1969), la hermenéutica tiene como principal propósito el estudio, comprensión e interpretación de textos. En este sentido, esta aproximación permitió ir más allá de la literalidad normativa para develar los significados, tensiones e intencionalidades que subyacen en las políticas educativas que enmarcan la formación de docentes de Educación Física. La aplicación de este enfoque metodológico posibilitó un análisis profundo de la documentación relevante, incluyendo reformas, leyes y planes de estudio, así como la interpretación de los datos cualitativos obtenidos de registros de admisión y perfiles de egreso de las instituciones formadoras.

En la siguiente sección se muestra de manera detallada la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

RESULTADOS

En México se cuenta con 9 escuelas normales públicas con formación en EF de acuerdo con los datos reportados de la página del Gobierno de México consultada el 14 de octubre del 2024 (Gobierno de México, s. f.) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Escuelas normales públicas para formación de futuros Docentes en Educación Física

| No. | Nombre | Estado |
|-----|---|----------------|
| 1 | Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física "Pedro Reynol Ozuna Henning" | Chiapas |
| 2 | Escuela Superior de Educación Física | CDMX |
| 3 | Escuela Normal de Educación Física | Coahuila |
| 4 | Escuela Superior de Educación Física | Edo. de México |
| 5 | Escuela Normal de Educación Física | Jalisco |
| 6 | Escuela Normal de Educación Física | Michoacán |
| 7 | Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla | Puebla |
| 8 | Escuela Normal de Educación Física "Profesor Emilio Miramontes Nájera" | Sonora |
| 9 | Escuela Normal de Educación Física "Pablo García Avalos" | Tabasco |

Nota: *La numeración es únicamente de formato; las escuelas están organizadas por orden alfabético del estado donde se encuentran.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del directorio de escuelas normales públicas del Gobierno de México, consultada el 14 de octubre del 2024

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) establece un marco curricular general para la formación en escuelas normales para educación básica. Todas llevan un mismo plan de estudio en el que

se presentan asignaturas por semestre con sus créditos y horas a la semana. En el marco específico de la EF, cuentan con un espacio de asignaturas optativas o pre-especialización y formación complementaria. El periodo formativo comprende 319 créditos y un total de 5112 horas en la formación completa, dividido en 6 semestres, esto con datos del plan de estudio actual, 2022 (DGESuM, 2022); ver Tabla 2.

Tabla 2

Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Física (2022)

| Semestre | Cursos |
|-------------------------|--|
| 1 | Bases históricas, filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano |
| | Periodos y etapas en el desarrollo del ciclo vital: perspectivas diferenciadas |
| | Bases estructurales del movimiento corporal |
| | Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias |
| | Educación física en la educación obligatoria |
| | Fundamentos de la motricidad |
| | El juego en la educación física |
| | Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza |
| 2 | Historia de la educación física: enfoques y métodos |
| | Neurociencia en educación física |
| | Bases funcionales del movimiento corporal |
| | Análisis de prácticas y contextos escolares |
| | Cuerpo y corporeidad desde el estudio de las ciencias sociales |
| | Dimensiones de la motricidad |
| | Iniciación deportiva |
| | Inglés: Inicio de la comunicación básica |
| | Tendencias actuales de la educación física |
| | Teorías y modelos de aprendizaje en educación física |
| 3 | Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente |
| | Planeación y evaluación en la educación física |
| | Formación perceptivo motriz |
| | Deportes educativos y actividades físicas individuales |
| | Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida: su pedagogía y su didáctica |
| 4 | Comprensión de textos en lengua extranjera: inglés |
| | Flexibilidad curricular |
| | Metodologías de la investigación educativa |
| | Interculturalidad crítica e inclusión desde la educación física |
| | Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos |
| | Estilos de vida saludable en la familia, escuela y comunidad |
| | Expresión corporal y artística |
| | Deportes educativos y actividades físicas de conjunto |
| Flexibilidad curricular | |

| | |
|---|---|
| 5 | Investigación e innovación de la práctica docente Flexibilidad curricular* |
| 6 | Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria Flexibilidad curricular** |
| 7 | Flexibilidad curricular*** |
| 8 | Flexibilidad curricular**** |

Nota: * Para el quinto semestre se presentan n=5 asignaturas con flexibilidad curricular. **en el sexto semestre se presentan n=7 asignaturas con flexibilidad curricular. ***en el séptimo semestre se presentan n= 2 asignaturas con flexibilidad curricular. En el octavo semestre se presentan n=2 asignaturas con flexibilidad curricular.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de DGEsUM (2022a)

A partir de la reforma curricular de 2022, la formación de futuros DEF, adopta una mirada más humanista. Esto se evidencia en el Anexo 9 del plan de estudios, donde se especifica que:

La educación física que hoy conocemos deberá revitalizarse para responder a desafíos emergentes en el marco del contexto histórico-cultural en que se desenvuelven, considerando que las nuevas sociedades de la información y el conocimiento deben ser atendidas de acuerdo con las particularidades de los diversos escenarios de intervención (DGEsUM, 2022b, p. 1).

La reforma curricular del plan de estudios, demuestra un compromiso con la actualización y subraya la mirada humanista que subyace en ella. Además, al incluir asignaturas como Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza, Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida: su pedagogía y su didáctica, Neurociencia en educación física, Estilos de vida saludables en la familia, Análisis de prácticas y contexto, entre otras, se busca formar a DEF capaces de abordar las diversas dimensiones del desarrollo humano, más allá del desarrollo corporal. En tanto, esta actualización responde a la necesidad de adaptar la disciplina a las demandas de la sociedad contemporánea y a los espacios regionales.

En la Tabla 3, se presenta una comparación entre los dos últimos planes y programas para la Licenciatura en EF.

Tabla 3
Comparativo curricular de los planes y programas 2018 y 2022

| Semestre | Plan 2018 | Plan 2022 |
|----------|---|--|
| 1 | Diseño de la niñez y la adolescencia | Bases históricas, filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano |
| | Problemas socioeconómicos y políticos de México | Periodos y etapas en el desarrollo del ciclo vital: perspectivas diferenciadas |
| | Periodos y etapas del ciclo vital | Bases estructurales del movimiento corporal |
| | Historia de la educación física | Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias |
| | Educación física en la educación obligatoria | Educación física en la educación obligatoria |
| | Escuela y comunidad | Fundamentos de la motricidad |
| | Inglés I | El juego en la educación física |
| | | Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza |
| 2 | Desarrollo socioemocional | Historia de la educación física: enfoques y métodos |
| | Teorías y modelos de aprendizaje | Neurociencia en educación física |
| | Ludomotricidad | Bases funcionales del movimiento corporal |
| | Bases estructurales del movimiento corporal | Análisis de prácticas y contextos escolares |
| | Tendencias actuales de la educación física | Cuerpo y corporeidad desde el estudio de las ciencias sociales |
| | Escuela y contexto escolar | Dimensiones de la motricidad |
| | Inglés II | Iniciación deportiva |
| | | Inglés: Inicio de la comunicación básica |
| 3 | Planeación del aprendizaje en educación física | Tendencias actuales de la educación física |
| | Motricidad en el medio acuático | Teorías y modelos de aprendizaje en educación física |
| | Bases funcionales del movimiento corporal | Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente |
| | Bases de la motricidad | Planeación y evaluación en la educación física |
| | Práctica docente | Formación perceptivo motriz |
| | Inglés III | Deportes educativos y actividades físicas individuales |
| | | Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida: su pedagogía y su didáctica |
| | | Comprensión de textos en lengua extranjera: inglés |
| 4 | Neurociencia de la infancia a la juventud | Flexibilidad curricular* |
| | Gestión del centro educativo | Metodologías de la investigación educativa |
| | Planeación y evaluación de la educación física | Interculturalidad crítica e inclusión desde la educación física |
| | Ámbitos de la motricidad | Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos |
| | Estrategias de trabajo docente | Estilos de vida saludable en la familia, escuela y comunidad |
| | Inglés IV | Expresión corporal y artística |

| | | |
|---|--|--|
| 5 | Educación inclusiva en la Educación Física | Investigación e innovación de la práctica docente |
| | Metodología de la Investigación | Flexibilidad curricular** |
| | Deportes educativos y actividades físicas individuales | |
| | Cuerpo y corporeidad en las Ciencias Sociales | |
| | Formación Perceptivo Motriz | |
| | Innovación para la Docencia desde la Educación Física | |
| | Inglés V | |
| 6 | Fundamentos de la Educación | Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria |
| | Pensamiento Pedagógico | Flexibilidad curricular*** |
| | Deportes Educativos y Actividades Físicas de Conjunto | |
| | Pedagogía del Tiempo Libre | |
| | Expresión Corporal y Creatividad | |
| | Intervención de la Educación Física en la Educación Básica | |
| | Inglés VI | |
| 7 | Retos Actuales de la Educación en México | Flexibilidad curricular**** |
| | Actividad y Aptitud Física para la Salud | |
| | Intervención Docente desde el Deporte Educativo | |
| | Promoción de la Salud | |
| | Proyectos de Intervención Socioeducativa | |
| | Práctica Profesional y Vida Escolar | |
| 8 | Aprendizaje servicio | Flexibilidad curricular***** |

Nota: *En primer semestre se presenta n=1;* para el quinto semestre se presentan n=5 asignaturas con flexibilidad curricular. ***En el sexto semestre se presentan n=7 asignaturas con flexibilidad curricular. En el séptimo semestre se presentan n= 2 asignaturas con flexibilidad curricular. ****En el octavo semestre se presentan n=2 asignaturas con flexibilidad curricular.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de DGEsuM (2018; 2022a)

El análisis comparativo de los planes de estudio 2018 y 2022 en EF, revela una evolución significativa tanto en la concepción como en el diseño de la formación del DEF. Si bien estos programas comparten un enfoque en la formación integral del docente y mantienen contenidos básicos como la historia de la educación física, se observa en el plan 2022 un giro hacia una perspectiva actualizada y contextualizada. Además, se enfatiza la adquisición de competencias pedagógicas innovadoras y un enfoque en la diversidad y la inclusión. Integrar asignaturas como ‘Metodologías

de la investigación educativa' e 'Interculturalidad crítica e inclusión' evidencia un compromiso con la formación de profesionales capaces de generar conocimiento y responder a una sociedad en constante cambio. En este sentido,

Este enfoque coloca en el centro del hacer la investigación y el diálogo de saberes, como herramientas pedagógicas que reconocen la heterogeneidad del grupo con sus múltiples rostros de la diversidad sociocultural, potencia los diferentes niveles y perfiles cognitivos (DGESuM, 2022b, p. 7)

Este enfoque, promueve la participación activa de los DEF en formación, considerándose elementos centrados en la investigación y el diálogo de saberes. Asimismo, se destaca, la incorporación de asignaturas como 'Metodologías de la investigación educativa', considerando que la investigación es un elemento esencial para el desarrollo económico de un país (Acuña y Pons, 2019). Desde el *Plan de Desarrollo 2013-2018* se mencionaba "basar nuestro futuro en el aprovechamiento intensivo de nuestra capacidad intelectual" (Gobierno de la República, 2013, p. 59). En tanto, la importancia de la investigación en la labor del DEF se ve marcada a lo largo del Anexo 9 de la DGESuM (2022b) y cito, el DEF

Produce saber y conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, reconoce y valora la investigación educativa y producción de conocimiento desde la experiencia; sabe problematizar, reflexionar y aprender de la práctica para transformarla; ha desarrollado dominios metodológicos para la narración pedagógica, la sistematización y la investigación (DGESuM, p. 13).

Lo anterior, presenta una visión enriquecedora del rol docente, ya que pone en relieve su quehacer a través de la capacidad de producir su conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar. La concepción del docente como investigador de su práctica y con goce de autonomía, demanda profesionales comprometidos con la mejora continua y articula una relación estrecha entre teoría y práctica y contribuye a una formación crítica y reflexiva no solo en la profesionalización inicial del DEF, sino en la educación continua del mismo desde una perspectiva regional.

LA FORMACIÓN DE EDUCADORES FÍSICOS EN EL ESTADO DE CHIAPAS

En Chiapas, la historia de la educación sigue en construcción; empero, Lisbona Guillén (2020) señala que, en el caso particular de la historiografía de la EF, es casi ausente. Sin embargo, se enmarca dentro de los acontecimientos ocurridos en todo el país, bajo matices políticos de un estado-nación. Los primeros indicios de la EF en Chiapas, se presentan desde lo militar; en 1910 existían dieciséis Escuelas Normales, incluido Chiapas para unificar la enseñanza nacional (López, 2003). En

ese mismo año, el Gobernador Ramón Rabasa refiere la Escuela Industrial Militar en Tuxtla Gutiérrez (Torres, 2015).

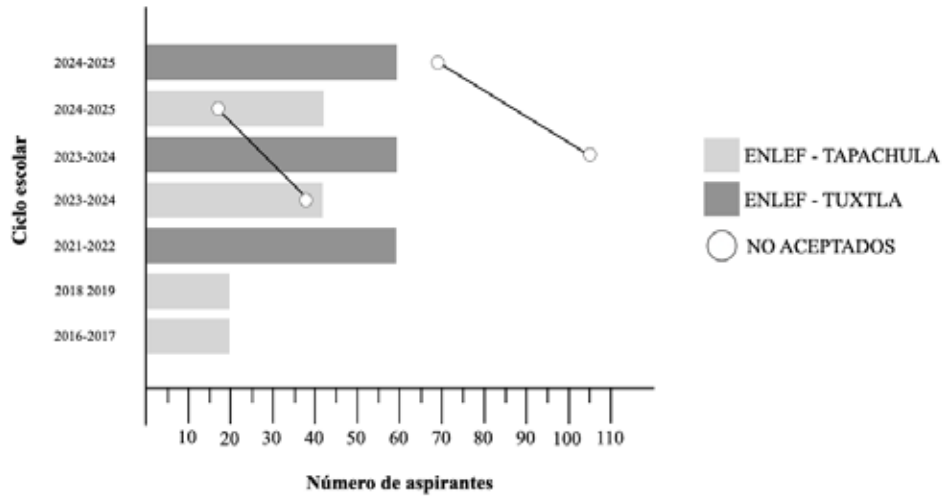
Desde el gobierno estatal se presentan medidas e iniciativas sobre la alfabetización en el estado; uno de los que se tiene registro es de Flavio Guillén, quien tuvo dentro de su agenda política dos líneas prioritarias: ‘Carretera y Educación’ y fue quien promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Estado de Chiapas. Después, se realizó el Congreso Pedagógico en el estado en 1914 por el entonces gobernador Agustín Castro. Posterior a ello, los ejercicios físicos aparecieron como asignaturas obligatorias en las escuelas primarias de Chiapas (Lisbona Guillén, 2020).

El panorama de la enseñanza pública de la educación física se asomaba, de manera paulatina, como una de las herramientas para lograr las transformaciones modernizadoras a través del cuerpo; equiparación del país con las principales potencias del orbe gracias a la construcción de una ciudadanía homogeneizada al amparo del alumbramiento de la nación (Lisbona, Guillén, 2020, p. 255).

Desde esta visión, la educación física se gesta desde contextos modernizadores del Estado-nación que se encontraba en construcción. Sin embargo, se concebía como un instrumento estratégico para moldear ciudadanos y la consolidación de la identidad nacional; a su vez, la concepción de ciudadanía homogeneizada señala la invisibilización de las diversidades culturales de la época.

Si bien, a lo largo del texto se ha mencionado la importancia de las políticas educativas del país y la presencia de las figuras políticas como característica particular del crecimiento educativo, es importante conocer la realidad actual de la formación de los DEF y la configuración regional en el estado.

Actualmente en Chiapas, se presentan dos instituciones formadoras del sistema normalista; en primer lugar, la Escuela Normal de Educación Física “Pedro Reynol Ozuna Henning”, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, y, en segundo lugar, la Escuela Normal de Educación Física ubicada en Tapachula de Córdova y Ordóñez. Ambas instituciones de orden público y que reportan datos de admisión concentrados en la Gráfica 1.



Nota: Los datos presentados corresponden a la información rastreada vía internet a través de las páginas de Gobierno de Chiapas y redes sociales de ambas instituciones (ENLEF Tapachula y ENLEF Tuxtla).

Gráfica 1. Récord de admisión en Escuelas Normales de Educación Física en Chiapas.
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos presentados sobre los indicadores esenciales del proceso formativo, como el número de aspirantes admitidos y rechazados, es posible realizar un análisis parcial de la situación. Lo cual permitirá vislumbrar el acceso a esta área de formación. En el caso de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física – Tuxtla (ENLEF-Tux), se observa que para el ciclo 2023-2024, la tasa de admisión fue de 36.36%, mientras que la tasa de rechazo alcanzó el 63.64%. Para el siguiente ciclo, 2024-2025, la tasa de admisión aumentó ligeramente a 43.17% con una tasa de rechazo correspondiente al 56.83%. Sin embargo, es importante destacar que este incremento en la tasa de admisión se produjo en un contexto de disminución del número total de aspirantes, el cual presentó una reducción del 15.75%.

La Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física – Tapachula (ENLEF-Tap) presentó una tasa de admisión de 51.28 % y una tasa de rechazo del 48.72 % para el ciclo escolar 2023-2024. En el ciclo siguiente, 2024-2025, se observó un incremento en la tasa de admisión, alcanzando el 68.80 %, mientras que la tasa de rechazo disminuyó a 32.20 %. Al igual que en la ENLEF-Tuxtla, se evidencia una mejora en la tasa de admisión; sin embargo, esta tendencia positiva coincide con una reducción del 24.36 % en el número total de aspirantes para el ciclo 2024-2025.

En México, las escuelas normales han sido tradicionalmente el pilar de la formación de docentes; no obstante, las reformas educativas y las nuevas demandas sociales han hecho necesario complementar la cobertura de la disciplina con otras opciones formativas. El INEE, en su estudio de 2015b, destacó la importancia de las rutas diversas de la formación de futuros docentes. En el país, coexisten dos vías principales para formar DEF: el sistema normalista y el sistema universitario. Los

egresados de las escuelas normales suelen tener un perfil más orientado a la práctica docente en el nivel básico, alineado con las políticas educativas y las necesidades del sistema educativo mexicano. Por su parte, los egresados de las universidades (Instituciones de Educación Superior – IES) presentan perfiles más diversos o con especialización en áreas particulares, respondiendo a demandas laborales más específicas y cambiantes (Torres Aguilar, Buendía Lozada y Vázquez Pascacio, 2020).

Como se ha presentado hasta ahora, el panorama formativo es diverso. Para visualizar de manera más clara esta diversidad, a continuación se presenta una tabla que detalla el número de instituciones formadoras de EF a nivel estatal, desglosado por tipo de institución, sistema y ubicación geográfica (ver Tabla 4).

Tabla 4

Instituciones con licenciaturas en Educación Física en el estado de Chiapas

| Formación | Tipo de institución | Sistema | Ubicación |
|---|---------------------|---------|-----------------------------|
| Licenciatura en Educación Física, Escuela Normal “Pedro Reynol Ozuna Henning” | Normal | Público | Tuxtla Gutiérrez, Chiapas |
| Licenciatura en Educación Física, Escuela Normal | Normal | Público | Tapachula Córdova y Ordóñez |
| Licenciatura en Educación Física y Deportiva, Universidad Pablo Guardado Chávez | Universitaria | Privado | Tuxtla Gutiérrez, Chiapas |
| Licenciatura en Educación Física y Deporte, IESCH, Universidad Salazar | Universitaria | Privado | Tuxtla Gutiérrez, Chiapas |
| | | | Tapachula Cordova y Ordóñez |
| Escuela Superior de Educación Física | Universitaria | Privado | San Cristóbal de las Casas |
| Licenciatura en Educación Física y Deporte | Universitario | Privado | Villaflores |

Nota: Datos recopilados a través de páginas web de las instituciones.

Fuente: Elaboración propia

Con base en la Tabla 4, el mayor número de escuelas formadoras en EF están localizadas en la capital del estado, siendo estas tres, tanto de sistema público como privado. En segundo lugar, se encuentra Tapachula de Córdova y Ortóñez (n=2) y, en tercer lugar, San Cristóbal de Las Casas (n=1) y Villaflores (n=1). Según los datos presentados en la tabla, las escuelas normales representan la columna vertebral de esta formación al ser de orden público. Sin embargo, las IES han experimentado un crecimiento significativo en los últimos años, ofreciendo una alternativa para aquellos estudiantes que buscan una formación interdisciplinaria o apegada a intereses individuales. La elección de una u otra institución dependerá de los intereses y objetivos profesionales de cada estudiante, así como de las características específicas de cada programa educativo. En relación a ello, la formación de DEF debe ir más allá de la transmisión de conocimientos teóricos o prácticas, sino, en el

desarrollo de competencias tanto prácticas como teóricas que doten de herramientas y habilidades reflexivas (Carreiro da Costa, et. al., 2016 y Dodds, 1989).

En razón de lo anterior, es importante explorar los perfiles de egreso de los programas formativos que ofertan las licenciaturas en Educación Física en Chiapas. El Perfil de Egreso (PE) se entiende como un documento de carácter normativo que define las competencias, conocimientos y habilidades que un egresado debe adquirir al finalizar una determinada carrera. Su origen se remonta al Acuerdo de Bolonia, donde se estableció la necesidad de homogeneizar los sistemas educativos europeos (González, 2017). En la actualidad, el PE representa un compromiso institucional de formar profesionales capaces de responder a las demandas del mercado laboral, de la sociedad en general y de la región donde se encuentren. Torres Aguilar, Buendía Lozada y Vázquez Pascacio (2020) indican que “los perfiles de egreso corresponden a las etapas históricas del contexto educativo del país” (p. 73); además, puede manifestarse en “forma de rasgos, competencias, conocimientos, habilidades y valores” (Ceballos, 2016, p. 127).

Ceballos, Alfonso, Medina, Muela, Enríquez y Ceballos, en 2013, en su estudio ‘Enfoque histórico de la educación física en México’, señalan que la formación de DEF debe ser abordada desde tres aspectos esenciales: bio-psico-social, que orienten saberes integrales y contextualizados; además, consideran que el PE debe considerar importante el trabajo corporal y la enseñanza, un trabajo tanto de promoción de la vida activa, como de hábitos saludables y de higiene. Desde esta visión, colocan al DEF como un actor principal en el área.

Tabla 5
Perfiles de egreso de los programas formativos en licenciaturas de Educación Física

| Institución | Rasgos de perfil de egreso* |
|--|--|
| <p>Licenciatura en Educación Física, Escuela Normal "Pedro Reynol Ozuna Henning"</p> <hr/> <p>Licenciatura en Educación Física, Escuela Normal</p> | <p>Asume su tarea educativa con el compromiso ético, social y profesional de coadyuvar en la formación de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación con y sin discapacidad y/o actitudes sobresalientes, con un enfoque de género y derechos humanos que respeta y promueve la diversidad e impulsa y trabaja en la interculturalidad y la interdisciplinariedad, tomando en cuenta los marcos filosóficos, legales y éticos del Sistema Educativo Nacional.</p> <p>Es un profesional humanista de respeto al uso y cuidado del cuerpo, crítico, analítico y propositivo, comprometido con su entorno en beneficio y desarrollo de la competencia motriz, sentirse ciudadano del mundo y atender las necesidades de su sociedad que involucren la corporeidad, motricidad y un ser con hábitos saludables.</p> <p>Un profesional con conocimiento científico y tecnológico sobre el saber disciplinar, pedagógico y didáctico de la educación física, capaz de gestionar una educación de excelencia e innovadora para entender e interpretar el aprendizaje motriz y los procesos de enseñanza del mismo, teniendo como base las tecnologías de empoderamiento y participación.</p> <p>Un profesional integral, (cognitivo, físico, emocional, inclusivo, cívico, moral, saludable, ético, humanista, colaborativo y disciplinar) que se convierta en un agente social, de cambio y empoderado para hacer frente al mundo actual, con el trabajo de la Educación Física, deporte y recreación, donde la defensa de la corporeidad y el desarrollo de competencia motriz sean los ejes rectores de la persona.</p> <p>Un profesional que analiza los propósitos y contenidos de los tres niveles educativos básicos, reconociendo los objetivos de la educación física en los diferentes niveles educativos para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.</p> <p>Tiene una formación con un enfoque de género y derechos humanos que respeta y promueve la diversidad e impulsa y trabaja colaborativamente, reconociendo la trascendencia que tiene la interculturalidad y la interdisciplinariedad, tomando en cuenta los marcos filosóficos, legales y éticos del Sistema Educativo Nacional (DGSUM, 2022, p. 15).</p> |
| <p>Licenciatura en Educación Física y Deportiva, Universidad Pablo Guardado Chávez</p> | <p>El Licenciado en Educación Física y Deportiva, será un profesional que posea los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que lo capacitarán para ofrecer servicios de calidad en lo relativo a la docencia, en las áreas de educación física, en el nivel básico, medio superior y superior; en la planeación de programas de entrenamiento deportivo y proyectos de investigación orientados, a las ciencias del deporte, al movimiento humano y a la actividad física (Universidad Pablo Guardado Chávez, 2024).</p> |
| <p>Licenciatura en Educación Física y Deporte, IESCH, Universidad Salazar</p> | <p>Investigar, planear, administrar e instrumentar programas de Educación Física y entrenamiento deportivo.</p> <p>Aplicar teorías psicológicas, pedagógicas, técnicas y didácticas en la enseñanza de la Educación Física y Deportes.</p> <p>Conducir, diseñar, evaluar, planificar e investigar en el campo de la Educación física. Planificar, conducir, determinar, comprender, identificar en diferentes campos de labor, como la rehabilitación, mercadotecnia, el ocio y el tiempo libre (IESCH-Universidad Salazar, 2024).</p> |
| <p>Escuela Superior de Educación Física</p> | <p>-</p> |
| <p>Licenciatura en Educación Física y Deporte</p> | <p>-</p> |

Nota: * Se establecen como rasgos, dado que los perfiles de egreso son documentos extensos y en algunas IES no se encontraron de manera pública los datos en extenso. -Corresponde a las instituciones que no presentan la información de perfiles de egreso en sus páginas oficiales.

Fuente: Elaboración propia a partir de DGSuM (2022), Universidad Pablo Guardado Chávez (2024) y IESCH-Universidad Salazar (2024)



Y es que, el PE, actúa como una brújula que orienta el proceso formativo, una declaración institucional que establece competencias, habilidades y conocimientos que los egresados deben adquirir para responder a las demandas del mercado laboral y de la sociedad (Hawes, 2010). En ese sentido, en la Tabla 5, podemos visualizar al futuro DEF desde la mirada de la escuela normal como un agente de cambio social que promueve el desarrollo integral de los estudiantes y contribuye a una sociedad más justa y equitativa. En el caso de la Universidad Pablo Guardado Chávez, enfatiza la importancia de la investigación y el diseño de programas deportivos como base de la formación, destacando también la docencia en todos los niveles. Por su parte, la IESCH-Universidad Salazar, ofrece una visión amplia, incluyendo aspectos como la administración, la investigación y aplicación de conocimientos en distintos campos.

Tanto Silva-Montes (2016) como Huerta y Lugo (2009) coinciden en que el PE debe ser un documento dinámico que responde a las necesidades cambiantes del mercado laboral y de la sociedad. Es decir, el PE debe estar diseñado para formar profesionales competentes y capaces de adaptarse a un entorno laboral cada vez más complejo y exigente. En el caso específico de la EF, se insta a considerar nuevos paradigmas científicos y educativos, que no se limiten al cuerpo humano, sino también al desarrollo de habilidades personales. Asimismo, considerar la supervisión constante, análisis y actualización de los PE que permitan un futuro profesional exitoso a los DEF (Fernández, 2003; Largadera, 2007; Flores Ferro, Escobar Ruiz, Jara Rojas, Maureira Cid, Gutiérrez Duarte, Cárdenas Begazo, Muñoz Lara y Díaz Magallanes, 2021).

CONCLUSIONES

Los argumentos de los que se parte en los inicios de este texto consideran al recuento político como parte de la configuración curricular de la educación en México. Ese planteamiento orienta a comprender el currículo como dinámico y cambiante, íntimamente relacionado con los acontecimientos históricos y políticos de cada época. En tanto que, la educación, la cultura y lo político coexisten dentro de estas configuraciones regionales.

Las políticas educativas, como la Reforma Integral de la Educación Básica y la Nueva Escuela Mexicana, han ejercido una influencia profunda en la transformación del rol del docente de educación física. Estas reformas redefinen los objetivos de la educación física, ampliando su alcance más allá del desarrollo físico hacia una perspectiva integral: lo cognitivo, lo social, lo emocional y lo regional. La evolución del DEF ha sido notable, pasando de un enfoque tradicional y militarizado hasta la actualidad, uno más integral y humanista, que se alinea con las demandas de la sociedad contemporánea y al momento histórico del país. Las reformas educativas desde la RIEB y la NEM han impulsado este cambio; a su vez, han demandado docentes más capacitados, comprometidos y preocupados con el

desarrollo integral del estudiantado. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la evaluación docente, donde se ha expresado el requerimiento de retroalimentaciones y acompañamiento al profesional educativo. Y es que, la formación del docente va más allá de la licenciatura, sino que, es una constante de adaptación, capacitación, evaluación e intervención acordes a las demandas de las políticas educativas y sociales de cada momento histórico en el país. Lo anterior, exige una articulación que se gesta en la formación de futuros docentes de educación física y se prolonga al ejercicio profesional del mismo. En este sentido, la tarea de las políticas educativas es extensa, pero necesaria para el crecimiento, evolución y consolidación del mismo.

El enfoque humanista y contextualizado que se ve presente en el plan de estudios 2022, enriquece la formación en educación física; aunque la desigualdad que impera en el territorio mexicano ha sido históricamente la barrera más grande para el desarrollo en términos educativos, estas miradas y formas contextualizadas pueden brindar más espacios de intervención acorde a las necesidades educativas del campo. Bajo esta perspectiva, la investigación emerge como un pilar fundamental en la formación docente, puesto que, se expone como una herramienta que dota de habilidades para mejorar las prácticas pedagógicas y generar nuevos conocimientos. Posicionando al profesional de la educación física como reflexivo, analítico y comprometido con su contexto sociocultural de práctica, lo cual enriquece la formación y la experiencia del mismo.

En el caso de Chiapas, al igual que otros estados, se presenta una diversidad institucional que genera una amplia gama de enfoques pedagógicos y perfiles de egreso, que se establecen bajo líneas formativas desde lo público y lo privado. Si bien esta diversidad enriquece la oferta educativa, también plantea retos en términos de aseguramiento relacionados con la calidad y pertinencia de los programas. Aunque la articulación entre la formación docente y la vinculación con el sistema educativo son fundamentales, el desafío posible es la discrepancia entre los perfiles de egreso y las necesidades educativas planteadas para educación básica desde la Secretaría de Educación. Pese a ello, esta discrepancia ofrece posibilidades laborales en otras áreas como la recreación, deporte, deporte adaptado y/o administración deportiva. En tanto que, los perfiles de egreso, sobre todo de formación privada, obedecen a demandas laborales y económicas del país.

En relación a lo anterior, se podrían considerar los procesos de evaluación de la calidad de los programas de formación en educación física; así mismo, promover la investigación en el área en el contexto chiapaneco, fomentar la actualización continua de los futuros docentes como los docentes en servicio, mismos que podrían gestarse desde la colaboración interinstitucional como parte clave de la mejora de la calidad educativa en el área en Chiapas. Con el fin de ampliar los análisis relacionados con el área y comprender los diversos factores que atraviesan la educación física en Chiapas, sería importante realizar más investigaciones comparativas a

nivel nacional o latinoamericano, con el fin de poder realizar análisis profundos del mismo y descripciones regionalizadas del quehacer educativo.

A manera de conclusión, la formación inicial de docentes de educación física es un campo de estudio tanto dinámico como complejo, que requiere procesos de investigación rigurosos y sistemáticos, pero que resultan necesarios para robustecer el estado del conocimiento del área tanto a nivel nacional como estatal. En tanto que, los resultados de investigaciones como éstas y otras más pueden contribuir a diseñar políticas educativas cada vez más efectivas basadas en conocimiento situado y con características propias tanto políticas, sociales y culturales de donde se desarrolla. Asimismo, es importante reconocer el recorrido histórico de la educación física, el cual se ha mencionado desde 1907 y que se sigue construyendo en la actualidad. Sin embargo, debe señalarse la importancia de la reconstrucción de la memoria histórica en el estado, que, si bien se encuentran esfuerzos valiosos como lo realizado por Lisbona Guillén (2020), sigue siendo incipiente, sobre todo, considerando todo lo construido desde las escuelas normales formadoras en Chiapas. Por lo tanto, es necesario realizar más análisis sobre este tema desde el campo de los estudios regionales para dar cuenta de manera más profunda sobre las problemáticas específicas que acontecen en espacios locales.

Este texto se presenta como un primer acercamiento a la comprensión histórico-social de la formación de futuros docentes de educación física en Chiapas desde el campo regional; así también se muestra cómo, a través de los cambios culturales e históricos, se configura la educación del país y la evolución del mismo. De igual manera, reconocer el trabajo y compromiso de las escuelas formadoras hacia la educación y desarrollo social, considerando la institución no solo como transmisora de conocimientos sino como, transformador de sociedades e imaginarios. Finalmente, considerar la necesidad de incrementar la generación de investigación educativa dados los resultados del Diagnóstico de la investigación educativa en Chiapas (Castillo Castillo, López Gutiérrez, Grajales García, Flecha Macías, López Gutiérrez y Estrada Soto, 2024).

REFERENCIAS

- Acuña, L. y Pons, L.** (2019). Formación de investigadores educativos en Chiapas: discursos políticos frente a experiencias vividas en doctorados. En L. A. Acuña y O. Turpo (coords.). *Investigación formativa y formación de investigadores en educación I*. (pp. 1-28). UNSA.
- Albarrán, B. J. y Jiménez, F. E.** (Mayo, 2017). *La formación de formadores, una mirada a la situación actual*. [Memorias]. 1er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Mérida, Yucatán, México.
- Carreiro da Costa, F., González Valeiro, M.A., González Villalobos, M. F.** (2016). Innovación en la formación del profesorado en educación física. *RETOS, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 251-257.
- Castillo Castillo, G., López Gutiérrez, F. I., Grajales García, G., Flechas Macías, X. G., López Gutiérrez, Y. F., Estrada Soto, D.** (2024). Diagnóstico de la Investigación Educativa en Chiapas. En L. Sañudo Guerra (coords.). *Diagnósticos estatales de la Investigación educativa 2012-2022*. pp. 23-52. Chihuahua: Editorial Rediech.
- Ceballos, O., Alfonso, M., Medina, R., Muela, Z., Enríquez, M. y Ceballos, E.** (2013). Enfoque histórico de la educación física en México. *Revista Electrónica de Actividad Física y Ciencias*, 5(1), 1-30.
- Ceballos, G.** (2016). *Perfil de egreso de la licenciatura en Educación Física de escuelas normales*. [Tesis inédita]. Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos** (1917). Artículo 3. Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 15 de mayo de 2019. México
- Chávez, R.** (2012). *Historia de la Educación Física*. México: Trillas.
- Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]**. (1976). Acuerdo número 11140: Se autorizan los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Física. Recuperado el 14 de octubre del 2024 de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4743079&fecha=10/06/1988#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]**. (1984). *Acuerdo Presidencial para la Educación Normal en cualquiera de sus especialidades tendrá grado Académico de Licenciatura*.
- Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]**. (2013). 20 de mayo *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Gobierno de México. Recuperado el 20 de octubre del 2024 de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]**. (11 de septiembre de 2023) *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Gobierno de México. Recuperado el 13 de octubre del 2024 de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013

- Dodds, P.** (1989). Trainees, field experiences, and socialization into physical education. En T. Templin & P. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (81-104). Brown and Benchmark.
- Doucoing, W. P.** (2020). Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna. En H. Casanova Cardiel (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 55-64). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- DGSuM.** (2018). *Planes de Estudio 2018*. Licenciatura en Educación Física. Gobierno de México.
- DGSuM.** (2022). *Planes de Estudio 2022*. Licenciatura en Educación Física. Gobierno de México.
- DGSuM.** (16 de agosto del 2022b). *Anexo 9 del acuerdo 16/08/2022. Licenciatura en Educación Física*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/q41PXFQ7bS-ANEXO_9_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Fernández, J.** (2003). Postmodernidad e investigación en Educación Física. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2(3), 5-22.
- Flores Ferro, E. L., Escobar Ruiz, N., Jara Rojas, P., Maureira Cid, F., Gutiérrez Duarte, S. A., Cárdenas Begazo, S., Muñoz Lara, M. y Díaz Magallanes, V.** (2021). Análisis del perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Física de Chile: un estudio cuantitativo. *Retos*, 39 (1), 532-538.
- Galván Lafarga, E.** (1997). La formación de maestros en México: Entre la tradición y la modernidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 17. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/17090/14802/59310>
- Gobierno de México.** (s.f). *Directorio de Escuelas Normales Públicas*. Recuperado el 14 de octubre del 2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/658684/directorio_escuelas_normales_publicas__1_.pdf
- González, L.** (2017). *Evaluación del logro de los perfiles de egreso: Experiencias universitarias*. Gestión Universitaria.
- Hawes, G.** (2010). *Perfil de egreso*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Huerta, C. y Lugo, B.** (2009). *Seguimiento de Egresados*. [Tesis de Licenciatura en Nutrición]. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- IESCH-Universidad Salazar.** (2024). *Licenciatura en Educación Física y Deportes*. Recuperado el 13 de octubre del 2024, de <https://iesch-universidadsalazar.edu.mx/Hayquevivirlo/educacion-fisica-y-deporte/>
- INEE** (2015a). *Los docentes en México*, Informe 2015. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/index.html
- INEE** (2015b). *Reforma Educativa. Marco Normativo. Edición Conmemorativa 2015*. México: INEE.
- Largadera, F.** (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Conexoes*, 5(2), 1-18.

- Ley General del Servicio Profesional Docente**, [LGSPD], Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.] (2018). 19 de enero de 2018. México.
- Lisbona Guillén, M.** (2020). *Disciplinar cuerpos, normalizar ciudadanos. Ensayos sobre la deportivización en Chiapas tras la Revolución Mexicana*. México: CIMSUR.
- Locke, L.** (1984). Research on teaching teachers: Where are we now? *Monograph. Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 1-86
- McKenzie, T.** (2007). The Preparation of Physical Educators: A Public Health Perspective. *Quest*, 59, 346- 357
- López, O. E.** (2003). *La educación física en el periodo de 1900 a 1920*, Licenciatura en Educación Física de la Red Normalista. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Educaci%C3%B3n-F%C3%ADsica-En-Mexico-Del/6008193.html>>[consulta: 20/06/17].
- Palmer, R. E.** (1969). *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Piñón López, D. A.** (2021). Evaluación docente en México: propuesta de la USICAMM. *Faro Educativo, Apunto de política No. 33*, 2-7.
- Popkewitz, T.** (2020). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Paidea.
- Ruiz, C. G.** (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP*, 15 (1), 51-60
- Secretaría de Educación Pública [SEP].** (2002). *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México: SEP. <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ESEF/archivos/plan-ESEF.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP].** (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP].** (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP].** (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Ciudad de México: SEP.
- Silva-Montes, C.** (2016). *El currículo basado en competencias en el bachillerato mexicano. El enfoque unidimensional al mercado*. UACJ.
- Torres, A. M.** (2015). La enseñanza de primeras letras en Chiapas en los albores de la independencia, en un contexto iberoamericano. *Revista Histórica de la Educación Latinoamericana*, 14, 139-168.
- Torres Aguilar, X., Buendía Lozada, E. y Vázquez Pascacio, F.M.** (2020). Retos de la Educación Física: Análisis de tensiones entre lo global y lo local. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 11(65), 65-77.
- UNICEF-ONU-UNESCO.** (2015). Educación Física de Calidad: Guía para los responsables políticos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340>
- Universidad Pablo Guardado Chávez.** (2024). *Licenciatura en Educación Física y Deportiva*. <https://www.upgch.mx/licenciatura/15/educacion-fisica-y-deportiva/>

Análisis del papel de las niñas en el trabajo infantil desde la perspectiva de género

Analysis of the role of girls in child labor from a gender perspective

—

Adriana Yolanda Flores Castillo¹
adriana.flores@unach.mx
ORCID: 0009-0000-2287-3994

¹ UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS. TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS MÉXICO



Para citar este artículo:

Flores Castillo, A. Y. Análisis del papel de las niñas en el trabajo infantil desde la perspectiva de género. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 15(44). <https://doi.org/10.31644/IMASD.44.2026.a010>

RESUMEN

El trabajo infantil continúa siendo una problemática social persistente que vulnera los derechos fundamentales de la niñez, con impactos diferenciados según su género. A pesar de los avances normativos y de las políticas públicas orientadas a su erradicación, una proporción significativa de niñas, niños y adolescentes sigue incorporándose tempranamente a actividades laborales que afectan su salud, educación y desarrollo integral. En este contexto, el trabajo infantil femenino ha permanecido históricamente invisibilizado, ya que se concentra principalmente en labores domésticas y de cuidados, remuneradas y no remuneradas, que suelen desarrollarse en el ámbito privado y escapan al reconocimiento estadístico y social.

El objetivo de este artículo es analizar el papel de las niñas en el trabajo infantil desde una perspectiva de género, con el fin de visibilizar las formas específicas de inserción laboral, los factores estructurales y culturales que las condicionan, así como las principales consecuencias que derivan de esta problemática. El estudio se desarrolla mediante una metodología cualitativa de tipo reflexivo, basada en el análisis de información documental, estadísticas oficiales e informes institucionales sobre el trabajo infantil y género.

Los resultados del análisis evidencian que el trabajo infantil femenino se caracteriza por su baja visibilidad, la naturalización de las tareas domésticas y de cuidados, y una mayor exposición a condiciones de precariedad. Estas dinámicas generan rezago educativo, limitando oportunidades futuras y contribuyen a la reproducción intergeneracional de desigualdades de género. Si bien el estudio se basa en fuentes secundarias, aporta una lectura crítica que enfatiza la necesidad de incorporar de manera transversal la perspectiva de género en el análisis y diseño de políticas públicas orientadas a la erradicación del trabajo infantil.

Palabras clave:

Trabajo infantil, género, derechos fundamentales, desigualdad.

— *Abstract* —

Child labor remains a persistent social problem that violates children's fundamental rights, with differentiated impacts according to gender. Despite regulatory advances and public policies aimed at its eradication, a significant proportion of children and adolescents continue to enter the workforce at an early age, negatively impacting their health, education, and overall development. In this context, female child labor has historically remained invisible, as it is primarily concentrated in paid and unpaid domestic and care work, which is usually carried out in the private sphere and escapes statistical and social recognition.

The objective of this article is to analyze the role of girls in child labor from a gender perspective, in order to highlight the specific forms of labor market integration, the structural and cultural factors that condition them, as well as the main consequences of this problem. The study employs a qualitative, reflective methodology based on the analysis of documentary information, official statistics, and institutional reports on child labor and gender.

The results of the analysis show that female child labor is characterized by its low visibility, the normalization of domestic and caregiving tasks, and greater exposure to precarious conditions. These dynamics generate educational disadvantages, limiting future opportunities and contributing to the intergenerational reproduction of gender inequalities. While the study is based on secondary sources, it offers a critical perspective that emphasizes the need to mainstream a gender perspective in the analysis and design of public policies aimed at eradicating child labor.

Keywords:

Child labor, gender, fundamental rights, inequality.

El trabajo infantil mundialmente se concibe como una problemática latente en la sociedad que sigue afectando a gran parte de niñas, niños y adolescentes en distintas regiones, según las estimaciones mundiales de la OIT y del UNICEF:

Casi 138 millones de niños —59 millones de niñas y 78 millones de niños— se encuentran en situación de trabajo infantil, lo que representa cerca del 8 por ciento de todos los niños a nivel mundial. Entre ellos, 54 millones —es decir, aproximadamente 4 de cada 10 niños en situación de trabajo infantil— realizan trabajos peligrosos que pueden perjudicar su salud, seguridad o moralidad (Organización Internacional del Trabajo y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2025).

En el caso particular de México, el trabajo infantil constituye igualmente un problema social de alta relevancia. Es frecuente observar la participación de niñas, niños y adolescentes en actividades productivas, tales como, el comercio, la construcción, la agricultura e inclusive en actividades que ponen en riesgo su integridad física y atentan contra la salud. Un ejemplo visible de ello, son los menores que trabajan en las calles y en los semáforos, expuestos a peligros constantes, muchos quizás siendo explotados y obligados a trabajar. La Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2022 muestra que:

De los 28,4 millones de niñas y niños entre 5 y 17 años, 3,7 millones se involucraron en el trabajo infantil. Lo anterior se traduce en 13,1 por ciento de la población de 5 a 17 años. El trabajo infantil se divide en: 1,8 millones (6,4 por ciento) de niñas, niños y adolescentes solo en ocupación no permitida; 318 mil quienes combinaron la ocupación no permitida y los quehaceres domésticos en condiciones no adecuadas (1,1 por ciento), y 1,6 millones (5,6 por ciento) realizaron solo quehaceres domésticos en condiciones no adecuadas.

Por entidad federativa, las tasas de trabajo infantil más altas se presentaron en Guerrero con 24,5 por ciento, Chiapas con 20,8 por ciento y Nayarit con 19,1 por ciento (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) & Organización Internacional del Trabajo (OIT), 2024).

A partir de estos datos podemos reconocer la magnitud del trabajo infantil, tanto de manera global como en el ámbito nacional, haciendo énfasis también en que Chiapas se coloca en la segunda posición de ocupación infantil, lo cual constituye un indicador de alerta que subraya la necesidad de evaluar las políticas públicas en esta materia y reforzarlas para disminuir el trabajo infantil.

Si bien, las estadísticas muestran una mayor predisposición de los varones al trabajo infantil, “de los 3,7 millones de personas de 5 a 17 años que realizaron trabajo infantil, 2,2 millones fueron niños (60,2 por ciento) y 1,5 millones niñas (39,8 por ciento)” (INEGI & OIT, 2024). Un análisis desagregado por sexo, véase en la Figura 1, permite identificar diferencias sustantivas en las formas que

adopta este fenómeno, pues, mientras los niños suelen incorporarse a actividades productivas en espacios públicos y de mayor visibilidad, las niñas se concentran mayoritariamente en la categoría de quehaceres domésticos en condiciones no adecuadas, actividades que suelen permanecer invisibilizadas, no remuneradas y socialmente desvalorizadas. Esta situación pone de manifiesto la persistencia de estereotipos y roles de género profundamente arraigados que asignan históricamente estas tareas a las mujeres desde edades tempranas.

| Formas de trabajo | Absolutos en millones | | | Tasa de participación de trabajo infantil y distribución porcentual | | |
|--|-----------------------|-------------|-------------|---|-------------|-------------|
| | Total | Niños | Niñas | Total | Niños | Niñas |
| Población de 5 a 17 años | 28,4 | 14,5 | 13,9 | | | |
| Trabajo infantil | 3,7 | 2,2 | 1,5 | 13,1 | 15,5 | 10,7 |
| Solo ocupación no permitida | 1,8 | 1,3 | 0,5 | 48,6 | 58,8 | 33,2 |
| Solo en quehaceres domésticos en condiciones no adecuadas | 1,6 | 0,7 | 0,9 | 42,9 | 31,7 | 59,7 |
| Ocupación no permitida y quehaceres domésticos en condiciones no adecuadas | 0,3 | 0,2 | 0,1 | 8,5 | 9,5 | 7,1 |

Nota: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) & Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2024). Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2022. Informe de Resultados. México. Obtenido de <https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-01/Encuesta%20de%20trabajo%20infantil%20ENTI%20WEB%20%281%29.pdf>.

Figura 1. Población de 5 a 17 años por forma de trabajo, según sexo

A menudo, los estudios sobre el trabajo infantil han tendido a generalizar la experiencia de la niñez trabajadora, sin considerar que las condiciones y consecuencias del fenómeno no son uniformes para niñas y niños. Este enfoque reduce la complejidad del problema al omitir las desigualdades que influyen en la asignación de actividades laborales desde la infancia. En particular, la ausencia de la perspectiva de género ha contribuido a la minimización del trabajo doméstico realizado mayoritariamente por niñas, el cual, pese a desarrollarse en condiciones no adecuadas, suele ser naturalizado como parte de sus roles tradicionales.

Bajo este panorama, el presente trabajo se concibe como un artículo de reflexión académica basado en el análisis de datos secundarios, tales como estadísticas oficiales, informes institucionales y literatura especializada. Parte del supuesto de que el trabajo infantil no afecta de manera homogénea a niñas y niños, sino que se encuentra atravesado por desigualdades de género que determinan las formas de inserción laboral como sus consecuencias. En este sentido, surgen las interrogantes: ¿de qué manera el trabajo infantil en México se presenta de forma diferenciada entre niñas y niños? ¿Cómo influyen los estereotipos y roles de género en las modalidades del trabajo infantil?

CONCEPTUALIZACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL

El trabajo infantil representa una problemática social persistente y de carácter complejo a nivel mundial, pues implica la vulneración de derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (2024), “el término trabajo infantil suele definirse como todo trabajo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico”; por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) menciona que:

El trabajo infantil hace referencia a situaciones y condiciones peligrosas, para las que niñas y niños son muy pequeños, privándolos de su infancia y exponiéndolos a condiciones extremadamente difíciles. En esencia, implica que la infancia realice trabajos en condiciones inapropiadas para su edad, que dañan su salud, moralidad y seguridad, lo que además les impide disfrutar de su derecho a la educación, al juego y a una vida saludable y digna (UNICEF, s. f.).

Ambas definiciones coinciden en que el trabajo infantil se asocia con la ejecución de tareas o labores peligrosas o inapropiadas que atenten contra su libre desarrollo de la niñez; sin embargo, también reconocen que no toda actividad realizada por niñas y niños puede ser catalogada como trabajo infantil. En este sentido, la OIT aclara que la participación de adolescentes por encima de la edad mínima legal en actividades que no interfieran con su salud y su desarrollo personal ni interfieran con su escolarización se considera positiva (Organización Internacional del Trabajo, 2024).

Más allá de estas definiciones institucionales, el trabajo infantil debe analizarse como un fenómeno social de carácter estructural, estrechamente vinculado con la pobreza, la desigualdad y la reproducción de estereotipos de género. En este sentido, no puede comprenderse únicamente como una infracción normativa, sino como una práctica social inserta en contextos de exclusión y precariedad. Diversos estudios han señalado que, en economías caracterizadas por altos niveles de informalidad y fragilidad laboral –como ocurre en amplios sectores de México–, las familias recurren a la incorporación temprana de niñas y niños en actividades productivas y de apoyo doméstico como una estrategia para garantizar ingresos y suplir la falta de servicios básicos. Al respecto, William E. Myers sostiene que el trabajo infantil no puede explicarse únicamente por decisiones individuales, sino por estructuras económicas que normalizan la participación laboral de la niñez en contextos de pobreza. En una línea similar, Manfred Liebel subraya que el trabajo infantil se inserta en relaciones sociales desiguales que limitan las opciones reales de niñas y niños, situándolos en condiciones de desventaja y vulneración de derechos. Desde esta perspectiva, el trabajo infantil se entiende como resultado de un entramado de exclusiones sociales que empuja a la niñez –de manera diferenciada según el género– hacia actividades laborales precarias y socialmente desvalorizadas.

FACTORES ESTRUCTURALES Y CULTURALES QUE IMPULSAN EL TRABAJO INFANTIL EN NIÑAS

El trabajo infantil no puede comprenderse como una decisión aislada de las familias, sino como el resultado de condiciones estructurales y culturales que limitan las oportunidades de bienestar y desarrollo de la niñez. Entre los factores más determinantes se encuentran la pobreza, la desigualdad socioeconómica, la insuficiencia de políticas públicas de protección social y la reproducción de estereotipos de género que asignan a las niñas un papel subordinado en el hogar y en la sociedad. Estas condiciones actúan de manera conjunta, generando contextos donde el trabajo infantil se percibe como una necesidad inevitable e inclusive como una responsabilidad natural de las niñas.

En el caso particular de las niñas, los factores estructurales se entrelazan con elementos culturales que refuerzan su incorporación temprana al trabajo doméstico y de cuidados. Mientras que la pobreza y la exclusión educativa obligan a muchos menores a participar en actividades laborales, son las normas sociales y la división sexual del trabajo las que determinan que sean las niñas quienes asuman tareas invisibles, como la limpieza, la cocina, el cuidado de hermanos menores o el servicio doméstico remunerado. De este modo, se reproduce un ciclo de desigualdad que perpetúa tanto la feminización del trabajo infantil como la normalización de la explotación en el ámbito privado.

La Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2014) señala que, de acuerdo con UNICEF, el abandono escolar constituye uno de los factores más relevantes que favorecen la incorporación de niñas, niños y adolescentes al trabajo infantil, ya que al salir del sistema educativo suelen asumir responsabilidades laborales o domésticas que sustituyen las actividades propias de su etapa de desarrollo.

Aunque el trabajo infantil es más frecuente en hogares con menores ingresos, la pobreza no explica por sí sola su persistencia. La Organización Internacional del Trabajo señala que este fenómeno responde a múltiples factores estructurales, por lo que el aumento de los ingresos familiares, si bien es necesario, resulta insuficiente para erradicarlo.

En el contexto mexicano, los factores que impulsan el trabajo pueden clasificarse en dos grupos: los relacionados con los ingresos del hogar y los derivados de la solidaridad familiar. En el primer caso, niñas y niños se incorporan a actividades para aportar económicamente; en el segundo, participan en tareas del hogar para liberar tiempo de trabajo remunerado de otras personas adultas (Sandoval, 2007, como se citó en Zepeda y Montes de Oca, s. f.). Desde el enfoque de género, esta “solidaridad” se distribuye de manera desigual: con frecuencia recae en las niñas mediante cuidados, limpieza y preparación de alimentos, sin reconocimiento ni remuneración.

Organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia también han identificado factores que incrementan la probabilidad de trabajo infantil, tales como pobreza y vulnerabilidad, falta de empleo digno para

personas adultas, inseguridad alimentaria, trata de personas y crisis (sanitarias, climáticas o de violencia) que profundizan la fragilidad de los hogares (UNICEF, s. f.). En el contexto de América Latina y el Caribe, principalmente en México, el aumento de la violencia, el desplazamiento forzado y la presencia de grupos armados ha incrementado la vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes, haciéndolos más susceptibles a distintas formas de explotación infantil. Estos factores no actúan por separado: tienden a acumularse y a producir impactos diferenciados por género, especialmente cuando el trabajo disponible para las niñas se concentra en el ámbito privado y en actividades de cuidado.

Asimismo, la OIT señala que las normas y actitudes sociales influyen en quién trabaja y quién asiste a la escuela dentro del hogar, y que variables como la composición familiar y el orden de nacimiento pueden incidir en estas decisiones (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2014). En sociedades donde persisten mandatos tradicionales, la expectativa de que las niñas “ayuden” en el hogar puede convertirse en una obligación cotidiana que, aunque se perciba como natural, configura una forma de trabajo infantil cuando se realiza en condiciones no adecuadas.

En suma, si bien la pobreza suele ser un detonante decisivo, no basta por sí sola para explicar el trabajo infantil en niñas. La combinación entre precariedad económica y normas de género que asignan el cuidado a lo femenino contribuye a naturalizar su participación en labores domésticas, invisibilizarla en las estadísticas y reproducir desigualdades en educación, salud y oportunidades a lo largo del ciclo de vida.

INSERCIÓN LABORAL DE LAS NIÑAS: FORMAS DE TRABAJO

La inserción laboral de las niñas en el trabajo infantil se manifiesta a través de modalidades específicas que difieren de las de los niños, tanto por el tipo de actividades realizadas como por los espacios en los que se desarrollan. En términos generales, mientras los varones tienden a incorporarse a actividades productivas visibles, las niñas participan con mayor frecuencia en labores domésticas, de cuidados y en empleos de baja o nula remuneración, muchas veces en condiciones precarias.

El UNICEF menciona que “el trabajo infantil y las diferentes formas de explotación, son todas igualmente nefastas y perjudiciales para el desarrollo y el bienestar de los niños y niñas”. Las más comunes son:

- Trabajo doméstico. Muchos niños y niñas son víctimas del tráfico humano y son confinados en hogares particulares para realizar tareas domésticas. En países como Tailandia, se han reportado casos extremos de abuso y violencia, sobre todo en niñas que son empleadas como sirvientes domésticos (UNICEF, s. f.).
- Explotación sexual. Esta forma de trabajo infantil es especialmente desgarradora. Las víctimas, en su mayoría niñas, son reclutadas por trafi-

cantes y obligadas a ejercer la prostitución en burdeles clandestinos. Los explotadores o traficantes, en su mayoría conocidos de las víctimas, utilizan diferentes estrategias para engañar y someter a los niños a situaciones de explotación (UNICEF, s. f.).

Por su parte, la Organización Internacional del Trabajo (2024) señala que “las peores formas de trabajo infantil consisten en esclavizar a los niños, separarlos de sus familias, exponerlos a graves peligros y enfermedades y/o abandonarlos a su suerte en las calles de las grandes ciudades, a menudo a una edad muy temprana”.

El artículo 3.º del Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil (núm. 182) de la Organización Internacional del Trabajo instruye que:

A los efectos del presente Convenio, la expresión "las peores formas de trabajo infantil" abarca:

- (a) Todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;
- (b) La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;
- (c) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y
- (d) El trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños (1999).

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) distinguen que:

El trabajo infantil se encuentra en el trabajo de producción de bienes y servicios destinados al mercado, el cual incluye la producción agropecuaria para autoconsumo y el trabajo de producción de bienes y servicios no remunerados dentro de los propios hogares destinados a su consumo. Cuando el trabajo es realizado en ocupaciones y actividades económicas no permitidas y peligrosas o en condiciones que son perjudiciales para el desarrollo físico y psicológico de la niña o el niño, se considera trabajo infantil. (2024).

De este modo, clasifica el trabajo infantil de acuerdo a la forma y sus componentes, tal y como se muestra en la Figura 2.



Nota: Tomado del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) & Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2024). Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2022. Informe de Resultados. México. Obtenido de <https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-01/Encuesta%20de%20trabajo%20infantil%20ENTI%20WEB%20%281%29.pdf>.

Figura 2. Forma de trabajo y componentes del trabajo infantil

El trabajo infantil se compone principalmente por la ocupación no permitida y los quehaceres domésticos en condiciones no adecuadas que ponen en peligro la integridad del menor. En lo que respecta a los quehaceres domésticos en condiciones no adecuadas, las niñas ocupan el 59,7 %, estando por encima de los varones, véase en la Figura 1.

Según la ENTI 2022, las principales características peligrosas en quehaceres domésticos no adecuados son: “carga de cosas pesadas, cansancio o agotamiento, dolores de espalda o musculares” (INEGI & OIT, 2024).

Las brechas de género en el trabajo infantil tienden a disminuir cuando se incorporan las tareas domésticas en la medición del fenómeno. Estas actividades abarcan labores realizadas dentro y para el propio hogar –como el cuidado de hermanas y hermanos o de personas enfermas, mayores o con discapacidad–, además de la limpieza, preparación de alimentos, lavado y planchado de ropa, compañía de familiares. Estas actividades se consideran como trabajo infantil en casos donde se realizan 21 horas o más por semana entre niñas y niños de 5 a 14 años; la prevalencia mundial aumenta de manera significativa, pasando de 8% a 11%. Asimismo, al incluir este tipo de trabajo, la participación de niñas llega ligeramente mayor que la de los niños, lo que evidencia que ellas asumen una carga doméstica desproporcionada (Organización Internacional del Trabajo y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2025).

En conjunto, las distintas formas de inserción laboral de las niñas evidencian que el trabajo infantil femenino no se define únicamente por la actividad realizada, sino por las condiciones, los espacios y la carga de trabajo que asumen desde edades tempranas. La alta participación de niñas en quehaceres domésticos en condiciones

no adecuadas, así como su presencia en formas de trabajo invisibilizadas o de alto riesgo, refleja la persistencia de la división sexual del trabajo y la naturalización social del cuidado como responsabilidad femenina. Analizar estas modalidades desde una perspectiva de género permite comprender que la experiencia laboral de las niñas se inscribe en relaciones de poder que limitan su acceso a la educación, al descanso y a las oportunidades de desarrollo, contribuyendo a la reproducción de desigualdades estructurales.

CONSECUENCIAS DEL TRABAJO INFANTIL EN LA VIDA DE LAS NIÑAS

El trabajo infantil en las niñas genera un conjunto de consecuencias que trascienden lo inmediato y configuran un escenario de vulneración estructural de sus derechos humanos. Estas repercusiones no solo se relacionan con la pérdida de oportunidades educativas y de desarrollo, sino que también profundizan las desigualdades de género, consolidando la reproducción intergeneracional de la pobreza y la exclusión social.

En primer lugar, las consecuencias educativas resultan especialmente graves. La sobrecarga de tareas domésticas o la inserción en actividades económicas remuneradas obliga a muchas niñas a interrumpir sus estudios, a asistir de forma irregular o a experimentar rezago escolar. Esta situación limita su acceso a niveles educativos superiores y restringe sus oportunidades laborales en la vida adulta, perpetuando la dependencia económica y social respecto de terceros.

En segundo lugar, el trabajo infantil femenino acarrea consecuencias para la salud física y emocional. Las jornadas extensas, la exposición a ambientes insalubres y la falta de descanso adecuado generan desgaste físico, desnutrición, problemas musculares y fatiga crónica. Además, el aislamiento y la presión de asumir responsabilidades adultas provocan estrés, ansiedad y baja autoestima, afectando el bienestar emocional de las niñas.

Otro aspecto fundamental son las consecuencias sociales y de género. La asignación de las niñas a labores de cuidado y servicio doméstico refuerza los roles tradicionales que las ubican en una posición de subordinación respecto de los varones. Esto no solo reproduce estereotipos de género, sino que también limita su participación en espacios públicos, políticos y comunitarios, contribuyendo a la exclusión de las mujeres en etapas posteriores de la vida.

Además, deben señalarse las consecuencias de largo plazo, entre las que destacan la reproducción generacional de la pobreza y la vulnerabilidad a situaciones de violencia, explotación y trata. Muchas niñas que inician en el trabajo infantil continúan en condiciones de precariedad laboral durante la adultez, repitiendo patrones de desigualdad que se transmiten de generación en generación.

Las consecuencias del trabajo infantil en las niñas no pueden reducirse únicamente a los efectos económicos o educativos inmediatos, sino que deben entenderse como un fenómeno integral que limita su presente y condiciona de manera decisiva su futuro. Este panorama evidencia la urgencia de diseñar políticas públicas que

contemplan medidas preventivas y de protección diferenciadas, con un enfoque de género y derechos humanos que permita garantizar el pleno desarrollo de las niñas.

CONCLUSIONES

El análisis del trabajo infantil desde la perspectiva de género, permite reconocer que la experiencia de las niñas dentro de este contexto presenta características específicas, que, durante mucho tiempo, han permanecido invisibilizadas. Si bien la pobreza, la desigualdad social y la carencia laboral en los hogares constituyen factores determinantes en la incorporación de la niñez al trabajo, en el caso de las niñas estos elementos se entrelazan con normas culturales y estereotipos de género que las relegan principalmente al ámbito doméstico. De esta forma, el trabajo infantil femenino no solo responde a la necesidad económica de sus familias, sino también a una estructura social que naturaliza la subordinación de las mujeres desde edades tempranas.

Al respecto, la inserción laboral de las niñas en el trabajo doméstico remunerado y no remunerado, participación en actividades agrícolas y el sector informal, ponen de manifiesto la feminización del trabajo infantil y la persistencia de desigualdades estructurales de género.

Si bien, hay estadísticas en las cuales se observa la participación de niñas en condiciones de trabajo infantil, resulta imprescindible incorporar de manera transversal la perspectiva de género en el estudio, diseño e implementación de políticas públicas orientadas a erradicar el trabajo infantil. Esto implica reconocer las modalidades específicas en que las niñas participan; es necesario visibilizar las consecuencias que enfrentan y generar estrategias efectivas de prevención.

Para finalizar, es importante mencionar que la erradicación del trabajo infantil no podrá lograrse sin atender la dimensión de género que lo atraviesa. El tomar en cuenta las condiciones de las niñas no solo permitirá comprender de mejor manera la complejidad de este fenómeno, sino también avanzar en la construcción de una sociedad más justa, donde la infancia se desarrolle libre del trabajo y explotación infantil.

REFERENCIAS

- Federici, S.** (2018). *El patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de Sueños.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).** (s. f). *Trabajo infantil*. Obtenido de <https://www.unicef.es/causas/trabajo-infantil>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) & Organización Internacional del Trabajo (OIT).** (2024). *Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2022. Informe de Resultados*. México. Obtenido de <https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-01/Encuesta%20de%20trabajo%20infantil%20ENTI%20WEB%20%281%29.pdf>
- Lagarde y de los Ríos, M.** (2015). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI Editores.
- Liebel, M.** (2011). *Children's rights from below: Cross-cultural perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Miranda, S.** (2022). Trabajo infantil doméstico en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Confluente. Rivista di Studi Iberoamericani*, 14(1), 678–705. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/13184>
- Myers, W. E.** (1999). *Considering child labour: Changing terms, issues and actors at the international level*. UNICEF.
- Organización Internacional del Trabajo.** (20 de abril de 2024). *¿Qué se entiende por trabajo infantil?* Obtenido de <https://www.ilo.org/es/temas/trabajo-infantil/que-se-entiende-por-trabajo-infantil>
- Organización Internacional del Trabajo.** (17 de junio de 1999). *C182 - Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, 1999 (núm. 182)*. Obtenido de https://normlex.ilo.org/dyn/nrmlx_es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:P12100_INSTRUMENT_ID:312327
- Organización Internacional del Trabajo y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.** (2025). *Trabajo infantil: Estimaciones mundiales 2024, tendencias y el camino a seguir*. Ginebra y Nueva York: OIT y UNICEF. Obtenido de <https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-08/Estimaciones%20Mundiales%20del%20Trabajo%20Infantil%202024%20-%20Informe.pdf>
- Scott, J. W.** (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265–302). PUEG-UNAM
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social.** (2014). *El trabajo infantil en México: Avances y desafíos*. México: Secretaría del Trabajo y Previsión Social, Subsecretaría de Previsión Social y Dirección General de Inclusión Laboral y Trabajo de Menores. Obtenido de https://www.stps.gob.mx/bp/gob_mx/librotrabajoinfantil.pdf
- Zepeda, G., & Montes de Oca, J.** (s. f). *Trabajo infantil: conceptualización, causas y normatividad vigente a nivel internacional, en México y el Estado de México*. Obtenido de <https://ru.iiec.unam.mx/6156/1/1.%20156-Zepeda-Montes%20de%20Oca.pdf>

D O C U M E N T O
A C A D E M I C O

Doctorado en Estudios Regionales de la UNACH: su importancia a 18 años de distancia

UNACH's PhD in Regional Studies: Its Importance 18 Years Later

—

Jorge Magaña Ochoa¹
jorge.magana@unach.mx
ORCID: 0000-0002-9424-2814

1 DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS



Para citar este artículo:

Magaña Ochoa, J. Doctorado en Estudios Regionales de la UNACH: su importancia a 18 años de distancia. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 15(44). <https://doi.org/10.31644/IMASD.44.2026.a011>

En toda investigación existe una gran preocupación por establecer a profundidad un marco teórico, o un fuerte debate sobre su construcción, de donde asirse y partir la discusión que servirá de base a la propuesta misma de la investigación; dicho referente se entiende como el conjunto de materias, conceptos y técnicas que se utilizan para abordar un proyecto de análisis (Ragin, 1999; Magaña, 2012) y que construye y utiliza el investigador para estudiar el problema planteado.

En principio, el investigador solo sabe lo que su propio marco teórico le permite saber, es decir, el investigador no ve ni percibe el mundo tal como en realidad es, sino que lo ve en función de las categorías, por lo demás necesarias, que contiene ese marco; por lo tanto, no basta con leer un vasto número de libros o artículos considerados para tal efecto, aunque ello sea fundamental; hay que reflexionar y analizar a profundidad las ideas bajo esas categorías ya argumentadas y así poder entender lo que el autor o autores dicen al respecto. En esta interacción con las ideas está la esencia del marco teórico y, por ende, de cualquier investigación social, y esa, desde la perspectiva de los Estudios Regionales, ha sido una fuerte preocupación de todos los doctores e investigadores que formamos parte del Doctorado en Estudios Regionales (DER) de la ahora Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

En ese sentido, las investigaciones han detectado la existencia de malentendidos conceptuales y de distintas formas de plantear el análisis regional, la coordinación del conjunto de los aspectos, fuerzas y acciones, para lograr que una región posea una estructura que le permita mantenerse y desarrollarse por sus propios medios; la dependencia económica y política respecto a un país desarrollado o en proceso avanzado de industrialización; la necesidad y factores vinculados al fortalecimiento del sentido de pertenencia a su propio entorno o la economía, enfocada a la producción, distribución y consumo de ingresos, o al desarrollo, orientado más bien a la satisfacción humana; han conformado gran parte de la puesta en práctica de su *expertise, corpus teórico y reflexiones* de y en sus investigaciones.

Todo ello nos lleva, en este momento, a agradecer a la Revista *Espacio I+D: Innovación más Desarrollo* el que haya volteado su vista a los trabajos que se realizan en nuestra Universidad y nos dedique un número especial para difundir o divulgar algunos de los trabajos de investigación que se realizan por parte de profesores y estudiantes en el doctorado; sobre todo ahora que podemos considerar, para la fecha de publicación, que estaríamos celebrando 18 años de su existencia y con resultados considerados positivos, como nos muestran las siguientes figuras:



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



| RELACION DE TITULADOS POR PROMOCION | | | | | |
|-------------------------------------|------------|------------|---------------------|----------------|----------------------|
| PROMOCION | ALUMNOS | | | % DE TITULADOS | % PTES. DE TITULARSE |
| | EGRESADOS | TITULADOS | PENDIENTE TITULARSE | | |
| PRIMERA 2009 - 2011 | 16 | 16 | | 100.00 | |
| SEGUNDA 2010 - 2012 | 18 | 18 | | 100.00 | |
| TERCERA 2011 - 2013 | 18 | 18 | | 100.00 | |
| CUARTA 2012 - 2014 | 17 | 16 | 1 | 94.12 | 5.88 |
| QUINTA 2013 - 2015 | 14 | 14 | | 100.00 | |
| SEXTA 2014 - 2016 | 21 | 21 | | 100.00 | |
| SEPTIMA 2015 - 2017 | 19 | 18 | 1 | 94.74 | 5.26 |
| OCTAVA 2016 - 2018 | 19 | 19 | | 100.00 | |
| NOVENA 2017 - 2019 | 16 | 16 | | 100.00 | |
| DECIMA 2018 - 2020 | 12 | 10 | 2 | 83.33 | 16.67 |
| DECIMA PRIMERA 2019 - 2021 | 20 | 19 | 1 | 95.00 | 5.00 |
| DECIMA SEGUNDA 2020 - 2022 | 14 | 11 | 3 | 78.57 | 21.43 |
| DECIMA TERCERA 2021 - 2023 | 18 | 12 | 6 | 66.67 | 33.33 |
| TOTAL | 222 | 208 | 14 | 93.69 | 6.31 |
| DECIMA CUARTA 2022 - 2024 | 15 | 0 | 15 | 0.00 | 100.00 |

LA PROMOCION DECIMA CUARTA APARECE PENDIENTE DE TITULARSE (100%), PORQUE EGRESO EN EL 2024 Y POR TODOS LOS TRAMITES QUE SE DEBEN REALIZAR TIENEN HASTA EL 31 DE OCTUBRE DEL AÑO 2025 PARA LLEVAR A CABO ESTE PROCESO

Figura 1

15 DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES años



Figura 2

Pero me gustaría hacer un breve alto aquí y citar el júbilo con el que el Dr. Ángel Rene Estrada Arévalo (2023), exrector de la UNACH, nos hace referencia al momento de reconocimiento a la creación del DER¹, ya que estamos, reitero, de celebración:

En el marco de las funciones sustantivas de las universidades públicas, la pertinencia social de la investigación es una característica insoslayable. Los problemas relacionados con el desarrollo social de Chiapas, en el contexto nacional, son múltiples y complejos; su atención y las propuestas de solución deben estar implícitas en la investigación científica, tecnológica y humanística que se efectúe en la UNACH y sus productos deben impactar necesariamente en el desarrollo, por lo que una de las tareas de la Dirección General de Investigación y Posgrado (DGIP) es generar los mecanismos e instrumentos que permitan la evaluación permanente y su impacto. (...) Es necesario contar con programas reconocidos por el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), con los parámetros de calidad necesarios para ser clasificados como de “alto nivel” y “competentes a nivel internacional”.

(...) El ingreso al CUMEX (Consortio de Universidades Mexicanas) se da casi al final de mi administración; abonó que entráramos al CUMEX el hecho de que tuviéramos posgrados reconocidos por el PNPC y por CONACYT, por primera vez. Con un esfuerzo titánico, de muchos, encabezados por la Dirección General de Investigación y Posgrado, logramos meter cinco programas educativos al PNPC, **por primera vez en la historia. ¡No metimos uno, metimos cinco! El Doctorado en Estudios Regionales, creo una maestría y tres especializaciones**². (pp. 278, 288)

Los Estudios Regionales, con lo dicho, se constituyen como una disciplina que, en términos generales, se concentra en examinar cómo las relaciones humanas se desarrollan a diferentes escalas geográficas y operan con distinta fuerza en cada una de ellas. No observa la sociedad solo en términos de ubicación espacial, sino también en términos de dimensiones políticas, sociales y económicas. Se interesa en comprender la razón que explica que existan regiones, cómo funcionan, cuál es su influencia en la sociedad y cuál es su relación con otras regiones.

Curiosamente, el concepto más controvertido de los estudios regionales es el de región, pero también es el más utilizado. La región es un área geográfica que contiene unidades (pueblos, ciudades, etcétera) que mantienen relaciones específicas

1 El Doctorado en Estudios Regionales fue el primer programa de posgrado inter unidades académicas de la UNACH (año 2009). Se logró reunir a los miembros del Sistema Nacional de Investigadores del Campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades y al cuerpo de doctores dispersos y se les articuló en el Consortio de Ciencias Sociales y Humanidades. Por primera vez, de forma institucional, los docentes pudieron moverse intra unidades académicas de la Universidad con motivo de su participación en un programa que logró, rápidamente y no sin dificultades, incorporarse al SNP como un programa de reciente creación. <https://www.der.doctorados.unach.mx/>

2 El sobresaltar en Negritas, es mío.

con las unidades adyacentes y, debido a ello, poseen un tamaño, características y estructura relativamente homogéneos. La región puede definirse con relación a cualquier dimensión; entre las regiones frecuentemente definidas en términos políticos y económicos se encuentran las regiones continentales, nacionales y micro regionales; áreas específicas que definen el libre comercio, la Unión Europea o Mesomérica. Otro ejemplo sería entender la organización ambiental del territorio, es decir, remarcar las zonas áridas de América Latina o las áreas protegidas, las cuencas o las conexiones entre las comunidades que sustentan, entre otros factores, raíces culturales y vínculos lingüísticos.

Pero también contribuyen, dichos estudios, al desarrollo de investigaciones en forma integrada, interdisciplinaria y transdisciplinaria, orientada hacia problemas sociales concretos.

- Percibe el análisis de los agregados espaciales de tamaño intermedio como un instrumento imprescindible para el estudio del mundo real y de sus problemas.
- Se dirige al estudio de los fundamentos de la disciplina, a la metodología para su análisis, al análisis particularizado de regiones específicas, así como a los estímulos, consecuencias y problemas asociados a la globalización económica y financiera.
- Está concebido para la formación de investigadores capaces de explicar y analizar adecuadamente las realidades y los problemas de regiones específicas y contrarrestar ciertos males contemporáneos derivados de la interdependencia.

En ese sentido, el Doctorado en Estudios Regionales, a través de

Las distintas Líneas de investigación (LGAC) de este programa y que son aquellas que cultivan los CA adscritos a las instancias académicas que conforman la DES de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNACH, mismas que se corresponden con las áreas de formación del DER y que permiten a cada estudiante ubicarse, de acuerdo con su tema a investigar, en alguna de ellas:

- A. Comunicación, cultura e historia: agrupa las siguientes temáticas: Comunicación e información; Historia social de la literatura, el arte y la cultura; Historia de las regiones, sociedades y culturas.
- B. Economía, sociedad y territorio: agrupa las siguientes temáticas: Globalización y reestructuración económica; Marginación, pobreza y migración; Desarrollo local.
- C. Problemas educativos regionales: agrupa las siguientes temáticas: Currículo, didáctica y evaluación; Educación, formación y desarrollo; Subjetividad y procesos educativos.
- D. Políticas públicas, derechos humanos y sustentabilidad: agrupa las siguientes temáticas: Derechos sociales y económicos; Fortalecimiento del Estado de derecho; Política y democracia (UNACH, 2026).
(<https://www.der.doctorados.unach.mx/>)

Busca dotar a los estudiantes en Estudios Regionales con herramientas básicas que modalidades de análisis específicas requieren; combinarlas para resolver problemas regionales concretos; y estimular la investigación regional mediante propuestas de investigación guiadas por el estudiante y con la creación de un grupo de interés dedicado a la disciplina. En cumplimiento de dichos objetivos, el currículo ofrece asignaturas en la base teórica de los Estudios Regionales, en las perspectivas cuantitativa y cualitativa de su investigación, en el análisis particularizado de regiones específicas y en el examen del fenómeno de la globalización, con la posibilidad de ampliar la formación mediante estudios en regiones y otras entidades académicas.

Por último, podríamos decir entonces que el Doctorado en Estudios Regionales de la hoy Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas, cuenta con un objetivo único, que es formar investigadores capaces de realizar trabajos trascendentes para distintos ámbitos del desarrollo regional y brindar asesoría de excelencia en la materia. En esencia, los Estudios Regionales sirven de base para cualquier investigación realizada, ya sea en planeación, políticas públicas, economía, administración, historia, geografía o cualquier otra disciplina; por lo que, la constante exigencia social de análisis rigurosos para apoyar la toma de decisiones conlleva una demanda creciente de expertos en este rubro, especializada en las peculiaridades territoriales y dotada de un alto sentido ético.

Por ello es y debe ser un esfuerzo permanente de todos los que participamos en el DER, contar con una institución capaz de formar recursos humanos para el incesante desarrollo de la disciplina, como es nuestra Universidad.



Figura 3



Figura 4

REFERENCIAS

- Estrada Arévalo, Á.** (2023) Gestión rectoral 2006-2010. Laguna, H. *Acercamiento a las dimensiones institucional y humana de los rectores de la Universidad Autónoma de Chiapas. A través del relato de vida 1975-2022.* Universidad Autónoma de Chiapas.
- Magaña Ochoa, J.,** (2012). Algunos elementos reflexivos para un discurso metodológico en la investigación social: breve ensayo. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 22 (63), 44-61.
- Ragin, Ch. C.** (1999) “The Distinctiveness of Case-oriented Research”. *HSR: Health Services Research* 34:5 Part II (December 1999). <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/instance/1089057/pdf/hsresearch0022-0061.pdf>
- Universidad Autónoma de Chiapas.** (2026). Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento. *Doctorado en Estudios Regionales.* <https://www.der.doctordados.unach.mx/index.php/plan-de-estudios/areas-de-formacion>