

A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias sociales



REVISTA DIGITAL A&H, AÑO 9, NÚMERO 16
OCTUBRE 2022 - MARZO 2023
ISSN: 2448-5764

EDITORIAL

En meses anteriores, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) inició los festejos con motivo de su 50 aniversario, que se cumple el próximo año. Dado que toda conmemoración debe llevar consigo un proceso de reflexión sobre lo que se fue, lo que se es, y lo que se quiere ser; desde A&H queremos confirmar nuestro compromiso con la difusión del conocimiento científico de alto rigor académico. Si la misión de nuestra universidad es crear corrientes de pensamiento y formar líderes que transformen la sociedad, desde la revista queremos aportar a este esfuerzo y brindar un espacio para que nuevas ideas se encuentren y se puedan discutir en un ambiente de respeto y tolerancia.

Con esta misión en mente, hemos conformado el número 16 de A&H. El primer artículo: “El uribismo como religión en Colombia. Un análisis desde la sociología de la comprensión”, de Jorge Alberto López-Guzmán presenta un análisis, a partir de los ideales planteados por Max Weber, de la figura del expresidente colombiano Álvaro Uribe y su influencia, que ha traspasado las fronteras del acto social y ha tocado los linderos de lo religioso. Dentro de ese mismo espacio geográfico, en “Aproximación a los efectos económicos de los festivales musicales de Colombia”, Jeymi Liseth Roncancio-Cruz, Andrea Carolina Redondo-Méndez, Carlos Andrés Pinzón-Muñoz y Oswaldo Ospina-Martínez presentan cómo los festivales musicales han tenido un impacto positivo tanto en lo económico (en el producto interno bruto) como en lo social, a través de promover la inclusión.

En el tercer artículo, “Las Bulas Romanus Pontifex y Sublimis Deus. Concepto protogeneracional de los derechos humanos en América”, Fernando Méndez Sánchez propone un nuevo paradigma para el análisis de los derechos humanos, mostrando cómo ambas Bulas tuvieron un impacto en la concepción de la dignidad humana; dando así antecedentes a lo que hoy llamamos Derechos Humanos.

Con el nombre “Diseño de metodología de videofeedback utilizando Loom para estudiantes de ingeniería informática del ITST”, el cuarto artículo de este número desarrolla alternativas nacionales inspiradas en el modelo de aula invertida. Ante una contingencia sanitaria que nos ha impactado a todos durante los últimos años, Yasser Marín Lombard presenta una propuesta de retroalimentación a distancia para estudiantes universitarios.

El quinto artículo, escrito por Cecilia Gabriela Fuentes Urtaza, nos invita a reconocer la producción audiovisual como un medio para visibilizar sectores y situaciones que en ciertos momentos fueron veladas. Así, “Presencia y visibilidad de la mujer en las artes visuales. Controversias de medio siglo en México” hace, precisamente, un rescate de la contribución de las mujeres dentro del mundo del arte a partir de la década de los setenta.

En la última parte de este número se ubican dos artículos que centran su interés en las prácticas docentes y los escenarios educativos específicos. “Estrategias para promover el aprendizaje en la educación preescolar durante la enseñanza remota de emergencia” de Xihuitl Muñoz Rodríguez surge de un interesante estudio acerca de las estrategias que las docentes de preescolar utilizaron para promover el aprendizaje en la enseñanza remota de emergencia; mientras que el artículo “Desafíos de la excelencia docente en una escuela normal de Guanajuato”, escrito por Karin Yovana Quijada Lovatón, nos invita a vislumbrar la educación superior, concretamente los rasgos profesionales que caracterizan las buenas prácticas docentes en un contexto educativo desafiante.

Finalmente, incluimos una reseña realizada por Claudia Trujillo Encinas. El libro que se retoma en este último texto se titula “Los posgrados en educación en Puebla: Trayectoria y prospectiva”. Fue coordinado por Martha Leticia Gaeta González, Ofelia

Piedad Cruz Pineda y Laura Helena Porras Hernández y, en palabras de Claudia Trujillo, es una obra ingente de trabajo colectivo, de diálogo, debate y reflexión.

Con este contenido diverso, esperamos que este nuevo número sea de interés para nuestros lectores y contribuya a generar un verdadero espacio para la discusión de ideas que nos lleven, como decíamos al inicio, a nuevas corrientes de pensamiento..

ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ

JOSAFAT MORALES RUBIO

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ

ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS

ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ

ALBERTO JOSÉ SEGRERA TAPIA

ALBERTO ROSS HERNÁNDEZ

ALEJANDRO PALACIOS

AMANDA RODRÍGUEZ

ANDREA MARINA D'ATRI

ANDREA MEZA TORRES

ANDREA SALDÍVAR REYES

ANDRÉS LUNA JIMÉNEZ

ANGEL MORALES TORRES

ANTONIO PARDO OLÁGUEZ

ARACELI ARELLANO TORRES

ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS

ARTURO BENÍTEZ ZAVALA

AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN

BEATRIZ BIBIANA GAONA COUTO

BLANCA CHONG

CARLA CARRERAS PLANAS

CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚN

CARLOS HERNÁNDEZ MERCADO

CARLOS LEÓN SALAZAR

CARLOS ORNELAS NAVARRO

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓN

CATALINA JUÁREZ

CECILIA CARRERA HERNÁNDEZ

CELINE ARMENTA OLVERA

CIMENNA CHAO REBOLLEDO

CLAUDIA GUADALUPE DE LA FUENTE

MORALES

CLAUDIA RAMÓN PÉREZ

CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES

DAMIÁN EMILIO GIBAJA ROMERO

DANIEL DOMINGUEZ MACHUCA

DANIEL MOCENCAHUA MORA

DELFINA MELGAREJO THOMPSON

DOUGLAS IZARRA VIELMA

DULCE MARÍA CABRERA

EDUARDO FERNÁNDEZ GUZMÁN

ELIECER EDUARDO ALEJO HERRERA

ELIZABETH BALLÉN GUACHETÁ

ELIZABETH VELÁZQUEZ BARRAGÁN

EMILIO CASCO CENTENO

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA

ERICK HERNÁNDEZ FERRER

ERNESTO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN

ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL

FABIOLA LEYTON

FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ

FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ

FERNANDO ZEPEDA HERRERA

FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ

FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ

FRANCISCO MORALES VALERIO

FRANCISCO SIERRA GUTIÉRREZ
FRANCISCO VALVERDE DÍAZ DE LEÓN
FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ
GABRIELA CHÁVEZ VILLEGAS

GABRIELA CRODA BORGES
GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO
GENEVIEVE GALÁN TAMES
GIBRÁN SAYEG SÁNCHEZ
GINETH ANDREA ÁLVAREZ SATIZABAL
GONZALO ESCARPA
GRACIELA SÁNCHEZ GUEVARA
GUSTAVO CIMADEVILLA
HÉCTOR FRANCISCO VEGA DELOYA
HELENA VARELA GUINOT
HERIBERTO ANTONIO GARCÍA
HERLINDA GODOS GARCÍA
HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA
ARROYO
HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ
HILDA GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
ILITHYA GUEVARA HERNÁNDEZ
ISRAEL SÁNCHEZ LINARES
ITZEL LÓPEZ NÁJERA
JAVIER BALLADARES GÓMEZ
JESÚS JOEL PEÑA ESPINOSA
JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO
JONATAN MONCAYO RAMÍREZ
JORGE ARTURO ABASCAL
JORGE ARTURO ABASCAL ANDRADE

JORGE BALLADARES
JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ
JORGE MEDINA DELGADILLO
JORGE REVELO-ROSERO
JORGE RIZO MARTÍNEZ
JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
JOSÉ ADALBERTO SÁNCHEZ CARBÓ
JOSÉ ALADIER SALINAS HERRERA
JORGE ANDRÉS PINZÓN RUEDA
JOSÉ LUIS ESTRADA RODRÍGUEZ
JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ
JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS
JOSÉ ARTURO DE LA TORRE GUERRERO
JOSÉ DE JESÚS HERNÁNDEZ ROLDÁN
JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ
JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN
JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA
JOSÉ JUAN LÓPEZ PORTILLO
JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ
JOSÉ MANUEL MENÉSES RAMÍREZ
JOSÉ MARTÍN ESTRADA ANALCO
JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER
JOSEFINA GUERRERO
JUAN ANTONIO GUTIÉRREZ SLON
JUAN CARLOS CASAS GARCÍA
JUAN CARLOS FRONTERA
JUAN JOSÉ BLÁZQUEZ ORTEGA
JUAN MANUEL ESCAMILLA
JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
JUAN PABLO ARANDA VARGAS
JUDITH BEATRIZ ÁGUILA MENDOZA

JUDITH VIRGINIA GUTIÉRREZ CUBA
KARLA MARTÍNEZ ROMERO
KARLA VILLASEÑOR PALMA
LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS
LAURA GAETA GONZÁLEZ
LAURA HERRERA CORONA
LAURA VALLADARES
LESLIE CASAREZ APONTE
LILIA MARÍA VÉLEZ IGLESIAS
LILIA VÉLEZ IGLESIAS
LIVIA BASTOS ANDRADE
LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ
LUZ DEL CARMEN VILCHIS ESQUIVEL
LUIS ANTONIO VELASCO GUZMÁN
LUIS GERARDO ORTIZ CORONA
LUIS IGNACIO ARBESÚ VERDUZCO
LUIS MEDINA GUAL
LUIS RODRÍGUEZ MORALES
LUIS VERGARA Y ANDERSON
LUIS XAVIER LÓPEZ FARJEAT
LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO
MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA
MANUEL ANDREU GÁLVEZ
MARCELA IBARRA MATEOS
MARCO ANTONIO RIGO LEMIN
MARGARITA MACEDA JIMÉNEZ
MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES
GUERRERO
MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ
MARÍA CRISTINA TORALES PACHECO

MARÍA DAS VITORIAS NEGREIROS DO
AMARAL
MARÍA DE LA LUZ BECERRA ZAMORA
MARÍA DE LOURDES ROSAS
MARÍA DEL CARMEN DE LA LUZ
LANZAGORTA
MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA
GONZÁLEZ
MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA
MARÍA DEL CARMEN WILLIAMS PELLICO
MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA
MARÍA GUADALUPE LOZA JIMÉNEZ
MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ VALLARTA
MARÍA ISABEL ROYO SORROSAL
MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
MARÍA DE LOURDES ESTHER MATEOS
ESPEJEL
MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS
MARÍA MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
MARÍA SOLEDAD GARCÍA
MARÍA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA
MARÍA TERESA DE LA GARZA CAMINO
MARIO RUEDA BELTRÁN
MARISA MEZA PARDO
MARISOL SILVA LAYA
MARISOL OCHOA ELIZONDO
MARITZA CRUZ NARVÁEZ
MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN
MARTA ELENA SMULDERS CHAPARRO
MAURICIO LIMÓN AGUIRRE
MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA

MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO
MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ
MIGUEL ESCRIBANO CABEZA
MIREIA TINTORÉ ESPUNY
MISAEEL ENRIQUE MEZA RUEDA
MÓNICA CHÁVEZ AVIÑA
MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA
MÓNICA MONROY KUHN
NOÉ BLANCAS BLANCAS
OCTAVIO FLORES HIDALGO
OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA
OSCAR FERNANDO LÓPEZ MERÁZ
OSCAR G. WALKER SARMIENTO
PABLO ARCE GARGOLLO
PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ
PANIÉL OSBERTO REYES CÁRDENAS
PEDRO FLORES CRESPO
PIETRO AMEGLIO PATELLA
PILAR GONZALBO AIZPURU
RAFAEL REYES CHÁVEZ
RAÚL ALCÁZAR OLÁN
RAÚL ROMERO LARA
ROBERTO ALFONSO RIVADENEYRA
QUIÑONES
ROBERTO CASALES-GARCÍA
ROBIN ANNE RICE
ROBYN JODIE EDWARDS
ROCÍO VALERIANO VÁZQUEZ
RODOLFO CRUZ VADILLO
RODOLFO GAMIÑO MUÑOZ
RODRIGO LÓPEZ ZAVALA
ROSA MARÍA QUESADA
RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA
RUBÉN SÁNCHEZ MUÑOZ
RUTH CORDERO BENCOMO
SALVADOR CEJA OSEGUERA
SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA
SANDRA GUADALUPE ALTAMIRANO GALVÁN
SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ
SEBASTIÁN VARGAS ÁLVAREZ
SERGIO CARDONA
SERGIO GERARDO MÁLAGA VILLEGAS
SERGIO REYES ANGONA
SILVIA BARBOTTO FORZANO
SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO
SUSANA RIDAO RODRIGO
TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
VALERIA CRUZ ORTIZ
VERÓNICA REYES MEZA
VÍCTOR ROBERTO CARRANCÁ DE LA MORA
VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ
VIRGINIA AGUILAR
WENDY GONZÁLEZ GARCÍA
YAZMIN VARGAS GUTIÉRREZ
YEARIM A. ORTIZ SAN JUAN
YUTZIL TANIA CADENA PEDRAZA

DIRECTORIO

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

DR. MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS
VICERRECTOR ACADÉMICO

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DECANO DE ARTES Y HUMANIDADES

DR. HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA ARROYO
DECANO DE CIENCIAS SOCIALES

CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS, MÉXICO

DR. LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE
VELASCO DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †
DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UMAD, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS
DISCIPLINA: FILOSOFÍA I
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. ISMAEL SARMIENTO RAMÍREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DRA. YUTZIL CADENA PEDRAZA
DISCIPLINA: ANTROPOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO, MÉXICO

COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DIRECTOR

DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
DIRECTOR EDITORIAL

MTRA. ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ
EDITORIA

DRA. GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO

DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

DR. PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS

DR. JUAN PABLO SALAZAR ANDREU

MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR

MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

DRA. DORA IVONNE ÁLVAREZ TAMAYO

DRA. KARINA CEREZO HUERTA

COLABORADORES

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
SILVIA RUBÍN RUÍZ
CORRECCIÓN DE ESTILO

ÍNDICE

Editorial	2
El uribismo como religión en Colombia. Un análisis desde la sociología de la comprensión. JORGE ALBERTO LÓPEZ-GUZMÁN	14
Aproximación a los efectos económicos de los festivales musicales de Colombia JEYMI LISETH RONCANCIO-CRUZ ANDREA CAROLINA REDONDO-MÉNDEZ CARLOS ANDRÉS PINZÓN-MUÑOZ OSWALDO OSPINA-MARTÍNEZ	39
Las Bulas <i>Romanus Pontifex</i> y <i>Sublimis Deus</i> . Concepto protogeneracional de los derechos humanos en América FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ	64
Diseño de metodología de <i>videofeedback</i> utilizando <i>Loom</i> para estudiantes de ingeniería informática del ITST YASSER MARÍN LOMBARD	77
Presencia y visibilidad de la mujer en las artes visuales. Controversias de medio siglo en México CECILIA GABRIELA FUENTES URTAZA	101
Estrategias para promover el aprendizaje en la educación preescolar durante la enseñanza remota de emergencia XIHUITL MUÑOZ RODRÍGUEZ	113

Desafíos de la excelencia docente en una escuela normal de Guanajuato KARIN YOVANA QUIJADA LOVATÓN	142
Reseñas	
Reseña “Los Posgrados en Educación en Puebla: Trayectoria y prospectiva” CLAUDIA TRUJILLO ENCINAS	169

DIRECTORIO

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

DR. MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS
VICERRECTOR ACADÉMICO

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DECANO DE ARTES Y HUMANIDADES

DR. HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA ARROYO
DECANO DE CIENCIAS SOCIALES

CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS, MÉXICO

DR. LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE
VELASCO DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †
DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UMAD, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS
DISCIPLINA: FILOSOFÍA I
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. ISMAEL SARMIENTO RAMÍREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DRA. YUTZIL CADENA PEDRAZA
DISCIPLINA: ANTROPOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO, MÉXICO

COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DIRECTOR

DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
DIRECTOR EDITORIAL

MTRA. ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ
EDITORIA

DRA. GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO

DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

DR. PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS

DR. JUAN PABLO SALAZAR ANDREU

MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR

MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

DRA. DORA IVONNE ÁLVAREZ TAMAYO

DRA. KARINA CEREZO HUERTA

COLABORADORES

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
SILVIA RUBÍN RUÍZ
CORRECCIÓN DE ESTILO

ÍNDICE

Editorial	2
El uribismo como religión en Colombia. Un análisis desde la sociología de la comprensión. JORGE ALBERTO LÓPEZ-GUZMÁN	14
Aproximación a los efectos económicos de los festivales musicales de Colombia JEYMI LISETH RONCANCIO-CRUZ ANDREA CAROLINA REDONDO-MÉNDEZ CARLOS ANDRÉS PINZÓN-MUÑOZ OSWALDO OSPINA-MARTÍNEZ	39
Las Bulas <i>Romanus Pontifex</i> y <i>Sublimis Deus</i> . Concepto protogeneracional de los derechos humanos en América FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ	64
Diseño de metodología de <i>videofeedback</i> utilizando <i>Loom</i> para estudiantes de ingeniería informática del ITST YASSER MARÍN LOMBARD	77
Presencia y visibilidad de la mujer en las artes visuales. Controversias de medio siglo en México CECILIA GABRIELA FUENTES URTAZA	101
Estrategias para promover el aprendizaje en la educación preescolar durante la enseñanza remota de emergencia XIHUITL MUÑOZ RODRÍGUEZ	113

Desafíos de la excelencia docente en una escuela normal de Guanajuato KARIN YOVANA QUIJADA LOVATÓN	142
Reseñas	
Reseña “Los Posgrados en Educación en Puebla: Trayectoria y prospectiva” CLAUDIA TRUJILLO ENCINAS	169

EL URIBISMO COMO RELIGIÓN EN COLOMBIA: UN ANÁLISIS DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA COMPRENSIÓN

Recibido: 22 octubre 2021 Aprobado: 29 abril 2022*

JORGE ALBERTO LÓPEZ-GUZMÁN
Universidad del Cauca
Cauca, Colombia
lopezg@unicauca.edu.co

Resumen

El presente artículo pretende analizar desde la sociología comprensiva y los tipos ideales de autoridad teorizados por Max Weber, el fenómeno del uribismo en Colombia, esbozando que la influencia que ha establecido durante más de dos décadas el expresidente Álvaro Uribe Vélez sobre muchos electores ha pasado de ser un acto social a un acto religioso, convirtiendo a Uribe Vélez en un dios, al uribismo en una religión y a sus seguidores en súbditos conscientes o inconscientes de la realidad. Finalmente, el artículo plantea a modo de resultados que los postulados de Weber son de utilidad para analizar el paso del acto social que influía en la estructura, a un acto religioso que determina la sociedad —en este caso, la colombiana—. En términos metodológicos, este artículo fue estructurado a través de un análisis documental de bibliografía especializada que ha venido estudiando el caso del uribismo como una ideología política, a lo que yo le agrego, una ideología político-

religiosa, teniendo como base teórica algunas premisas del intelectual Max Weber.

Palabras clave: Max Weber, sociología de la comprensión, tipos ideales de autoridad, uribismo, Colombia.

Abstract

This article aims to analyze the phenomenon of Uribism in Colombia from a comprehensive sociology and the ideal types of authority theorized by Max Weber, outlining that the influence that former president Álvaro Uribe Vélez has established over many citizens for more than two decades has passed from to be a social act, a religious act, turning Uribe Vélez into a god, Uribismo into a religion and his followers into conscious or unconscious subjects of reality. Finally, the article proposes by way of results that Weber's postulates are useful to analyze the passage from the social act that influenced the structure, to a religious act that determines the society — in this case, the Colombian one—. In methodological terms, this article



was structured through a documentary analysis of specialized bibliography that has been studying the case of Uribism as a political ideology, to which I add, a political-religious ideology, having as a theoretical basis some premises of the intellectual Max Weber.

Keywords: Max Weber, Sociology of Compression, Ideal Types of Authority, Uribismo, Colombia.

Álvaro Uribe Vélez fue un político de provincia que empezó en el 2001 una campaña presidencial con una baja intención de voto a su favor; sin embargo, logró llegar a la Presidencia de la República de Colombia en dos ocasiones seguidas, manteniendo los más altos índices de popularidad que jamás haya tenido un presidente (Rey, 2015), al tiempo que desarrollaba una corriente ideológica y política llamada uribismo que, para el caso de esta investigación, se analizará como si fuera una religión desde la concepción de la Real Academia de la Lengua Española, la cual entiende por religión un “conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad, de sentimientos de veneración y temor hacia ella, de normas morales para la conducta individual y social y de prácticas rituales, principalmente la oración y el sacrificio para darle culto” (Real Academia Española, 2001, definición 1).

El acenso del uribismo a las esferas del gobierno colombiano data del año 2002, marcando un hito en la política tradicional (bipartidismo). Además, institucionalizó una forma de hacer política, de establecer un discurso y de recrear una imagen política (Morales Castro, 2020). En ese momento se cambió el discurso habitual: se dejó de hablar de “paz” para hablar de “seguridad”, en la cual –dentro de la concepción de Álvaro Uribe Vélez– era fundamental la utilización de la fuerza para el mantenimiento del Estado y de los electores. Es decir, la paz desde el uribismo no nace de la negociación, sino del sometimiento del enemigo y el poderío de las instituciones (Caicedo Atehortúa, 2016).

La imagen de Uribe Vélez desde su primera elección puede ser definida como una imagen que alimentaba el consumo ideológico desde la concepción político-religiosa. En el 2002, con un porcentaje cercano al 53,2% del total de votos, Uribe Vélez fue electo presidente de Colombia, donde su principal propuesta en los sectores de la sociedad civil era la llamada “política de mano dura” (Galindo, 2007, p. 151) que tenía como objetivo la resolución del conflicto armado desde una

posición nacionalista y militarista como parte fundamental para que los ciudadanos generaran un imaginario sobre el “buen gobierno” fundado en valores y sentimientos.

El uribismo es una ideología político-religiosa con vigencia desde los últimos 20 años, que representa rasgos totalmente antidemocráticos, radicales y extremistas; estas características le han permitido ganar legitimidad y popularidad con grandes esferas de la sociedad, ocasionando una polarización en el país –sectores que lo apoyan de manera ferviente, otros de manera moderada y otros que se encuentran en total oposición–. En este contexto, por uribismo se puede entender al conjunto de partidos políticos, liderazgos, movimientos independientes y sectores de opinión que de manera explícita o no, apoyan los “ideales”¹ del expresidente Álvaro Uribe Vélez (Gutiérrez Sanín, 2020).

Es importante precisar que el fundamento de la legitimidad en las formas de dominación weberianas no se reduce a aproximaciones teóricas o filosóficas, sino que da origen a diferencias reales entre las distintas estructuras empíricas de las formas de dominación (Weber, 1984) como, por ejemplo, cuando los ciudadanos que se conciben uribistas brindan toda su aprobación a las ideas y prácticas de Uribe Vélez, sin importar los problemas jurídicos que se han revelado una vez terminado su gobierno.

Desde su primera posesión como presidente (2002-2006), los sondeos de opinión siempre reflejaron el apoyo y simpatía que ostentaba en gran parte de la población; esto no disminuyó ni siquiera en su segunda posesión (2006-2010) y tampoco a su salida del poder cuando ya acumulaba grandes escándalos, especialmente por su política de Seguridad Democrática. No obstante, después de la terminación de su mandato y elección de quién había sido su ministro de Defensa –Juan Manuel Santos– y, posteriormente, de la elección del actual presidente Iván Duque, la legitimidad con la que venía contando ha ido disminuyendo, llevando al uribismo a un ocaso, a la pérdida de

¹ El presente artículo no hablará de ideas, sino de “ideales” –sí, en comillas–, porque han sido un conjunto de objetivos o intereses que Uribe Vélez ha implantado en el inconsciente de sus electores para que conduzcan una forma idealizada de hacer política, de concebir la política y de pensarse dentro de la política. Sin embargo, esos “ideales”, más que darle sentido a las vidas de los que se inscriben en el uribismo, lo que han generado es un dominio y manipulación sobre sus vidas y sus formas de pensar.

capital electoral y, sobre todo, al detrimento de la favorabilidad de sus “ideales” enquistados durante tantos años.

Sin embargo, esta historia no culmina aquí. En la opinión pública ya viene sonando quién podría ser el postulado por Uribe Vélez para las próximas elecciones del año 2022 y, así, no perder el poderío que le ha brindado tal impunidad en el país. Quién sabe si la estrategia del uribismo para las próximas elecciones sea la misma que utilizaron para la elección de Iván Duque que, básicamente, consistió en que el candidato se apropió de la imagen carismática de Uribe Vélez, del discurso utilizado en años anteriores y, por lo tanto, se hacer ver como necesario volver a la ruta que en algún momento se tuvo y se perdió, enarbolando un programa basado en la lucha contra las guerrillas y disidencias, en la importancia de recortar impuestos para promover la inversión, en el combate de la impunidad que ha recreado la justicia transicional, así como la importancia de fortalecer los valores familiares (Gamboa, 2019).

Es importante mencionar que la pérdida de legitimidad de Uribe Vélez ha recaído gracias a la fuerza que han ido estableciendo sectores políticos alternativos y muchos sectores de la sociedad civil que se encuentran cansados de los mismos discursos en personajes diferentes. No obstante, el respaldo de políticos tradicionales, grandes gremios, ganaderos y empresarios, sigue ahí y, como toda política trastocada por la corrupción, la incidencia de estos actores va a ser fundamental en las próximas elecciones presidenciales, ya que el discurso de Uribe Vélez ha canalizado los propósitos e intereses de las élites y grupos dominantes organizados alrededor de alianzas con transnacionales, imponiendo una verdad del desarrollo y del futuro del país única e incuestionable para unos, para otros el reflejo de la miseria y la decadencia (Cárdenas, 2013). Un rol relevante del uribismo es el énfasis que han edificado en el desprestigio de todas las fuerzas alternativas que han surgido y que no lo han podido derrotar; de hecho, han concebido a la oposición como:

politiquera, clientelista, desordenada, incoherente y acéfala. Merece la calificación de absurda, torpe y entorpecedora de la labor del presidente y por esto se teme que llegue al poder reunida alrededor de una pasión –el odio– y de una palabra que es, más bien, un simple prefijo: anti. Es esta intolerancia hacia la oposición política, legal, la que les imputan a los uribistas ideólogos una ideología, más que de derecha, “derechista” (Fajardo, 2010, p. 48).

Aunque puede decirse que el uribismo nace con la actividad política de Álvaro Uribe en Antioquia como alcalde, senador y gobernador, el fenómeno político que se analizará en este artículo es el uribismo como una ideología político-religiosa que ha determinado la actividad electoral en Colombia en las últimas dos décadas, colocando de relieve que, en efecto, hay una versión más o menos mesiánica de la figura política del expresidente Uribe Vélez.

En este sentido, la sociología comprensiva –desde la perspectiva de Max Weber– servirá de ruta para analizar al uribismo como un grupo de electores que de manera consciente o inconsciente han idealizado en Álvaro Uribe Vélez una figura carismática (que es uno de los tipos ideales de autoridad que expone Weber) que recrea, más allá de la política, una percepción religiosa y de culto, donde el factor preponderante ha sido el subjetivo, en el sentido de que la reverencia que se hace a Uribe Vélez se encarna más en lo que ha representado desde su imagen y discurso que desde sus propuestas (Castañeda y Quintero, 2015), sin desconocer que su promesa de seguridad democrática ha sido fundamental para ganar electores. Aunque, para precisar, Weber (1979) menciona que la autoridad carismática fue la que ostentaron los profetas o, en el terreno político, los jefes guerreros elegidos, los grandes demagogos o los jefes de los partidos políticos que, posteriormente, se describirá con detalle.

Sin embargo, es importante exponer que no se busca descontextualizar el concepto de religión y colocarlo como categoría sociológica, más bien, se pretende entender que la trascendencia política del uribismo en Colombia tiene características que se asemejan a la definición tradicional de religión. Asimismo, desde las nociones de sociología de la comprensión y los tipos ideales de autoridad expuestos en algunos textos del sociólogo Max Weber, se pueda entender cómo se ha configurado el uribismo en Colombia desde su líder el expresidente Álvaro Uribe Vélez.

APROXIMACIÓN A LOS POSTULADOS DE MAX WEBER

Para Weber (2001), la acción social encierra la conducta social en los márgenes de un comportamiento históricamente observado, realizado por individuos en relación con comportamientos, reales o representados, como potenciales de otros individuos (p. 191). Weber explica que lo único que nos permite universalizar nuestros comportamientos y expectativas es

suponer que los demás seres humanos se ven influenciados por las conductas de los demás (Peñalver López, 2010).

Aunque todo acto humano tiene un interés determinado, así la persona que lo ejecute no sea consciente de ello –ya sea por rutina o porque no tiene conocimiento sobre su forma de actuar y pensar, y no se relaciona con la sociedad en la que vive–, en el momento en que un ser humano se hace consciente de su actuar y las reacciones que provoca, pasa de ser un sujeto pasivo a un sujeto consciente de sus actos en la realidad objetiva.

Para Max Weber, la sociología comprensiva tenía como objetivo la captación del sentido de una actividad humana que debía trascender las posibilidades de la empatía y captar la inteligibilidad subjetiva de la acción que posteriormente determinará la acción social, donde se enmarcan los seres humanos en un contexto determinado (Adán Alfaro, 1990).

Esos actos sociales que desarrollan las personas y que influyen en los demás, Weber (1984) los relaciona con tres tipos de dominación y de administración del poder. Estos tres tipos ideales de autoridad se denominan: autoridad carismática, autoridad tradicional y autoridad legal-racional. Teniendo en cuenta que el presente artículo realizará un análisis desde la sociología de la comprensión y los tipos ideales, es importante destacar que el tipo ideal en el que se detendrá el análisis es el de la autoridad carismática. No obstante, es importante mencionar de manera sucinta las características de cada uno de ellos.

En primera instancia, la autoridad carismática es fundada en la creencia de la devoción extraordinaria, de lo sagrado, de los poderes heroicos o el ejemplar estilo de vida de un líder. Este líder religioso o político es percibido como superior a los seres humanos ordinarios. Es alguien cuyas cualidades extraordinarias demandan obediencia. En segundo lugar, la autoridad tradicional percibe cómo las personas voluntariamente obedecen a alguien porque creen en lo sagrado de las tradiciones antiguas y en la legitimidad de aquellos llamados a gobernar por la tradición. Finalmente, la autoridad legal-racional es la más moderna, se refiere a aquellas personas capacitadas para ejercer autoridad sobre los demás teniendo como respaldo la institucionalidad o un conjunto de normativas que brindan esa legalidad (Weber, 1979).

Es decir, los tres términos que rigen los tipos autoridad: tradición, razón y carisma, corresponden a tres principios de obediencia. Para el caso de esta investigación, el carisma es con el que más se identifica a Uribe Vélez, aunque se podría decir que la conjugación de los tres tipos ideales es la representación en todas las esferas del uribismo en la práctica política, ya que –como lo menciona Weber (1979) – los ciudadanos obedecen a los jefes que la costumbre consagra, la razón designa o el entusiasmo eleva por encima de los demás.

Aunque la autoridad legal-racional es la más actual y a la vez la más creciente, la autoridad carismática ha tenido su regreso en diferentes países y, en América Latina está latente, sobre todo, en tiempos de crisis en los que el ser humano recurre a la religión y a las tradiciones o a alguna fuente de seguridad, sin importar que esta relación entre un elector y candidato esté basada en la manipulación. Teniendo en cuenta las anteriores concepciones teóricas de Max Weber, a continuación se analizarán las dinámicas del uribismo desde estos postulados.

En definitiva, la correlación entre la capacidad de mandato y la obediencia que ejercía Uribe Vélez se transformaba en un “sentimiento del deber” y, en orden de respetar ese orden, cualquier trasgresión se debería ocultar (Pamplona, 2001), como ha pasado con las muertes extrajudiciales que se ejecutaron en los gobiernos de Uribe Vélez o diferentes problemas con instituciones y personajes que hicieron parte de sus gobiernos.

¿CÓMO SE HA CONFIGURADO EL URIBISMO?

Como se mencionó anteriormente, en este artículo se entiende al uribismo como una ideología político-religiosa basada en el pensamiento del expresidente colombiano Álvaro Uribe Vélez. Esta ideología se define desde posturas como el conservadurismo, el liberalismo económico y el populismo de derecha (Montoya, 2007). Uribe Vélez ostentó el poder ejecutivo entre los años 2002 y 2010². Posterior a su salida de la presidencia, postuló a su ministro de Defensa Juan Manuel Santos

² En el 2002, por ejemplo, logró ganar las elecciones presidenciales en primera vuelta con un total de 5, 862, 655 votos; es decir, con el 53% del total de votos con una participación del 46.47 % del censo electoral, hecho que se repitió en las elecciones de 2006 con un total de 7, 397, 835 votos, 62.35% del total de votos con una participación del 45,05% del censo electoral (López, 2016, p. 102).

para su reemplazo, quien ganó las elecciones y fue presidente entre los años 2010 y 2018. Finalmente, tras las últimas elecciones del 2018, el expresidente Uribe Vélez volvió a postular a la candidatura al actual presidente Iván Duque Márquez (2018–), quien ganó las elecciones.

En resumen, Uribe Vélez ha ostentado el poder de manera directa o indirecta durante más de 18 años seguidos, desarrollando afectos y odios entre electores, políticos y grupos de interés. De esta manera, sus “ideales” se han convertido en una ideología político-religiosa y su imagen, en una figura endiosada, ya que el uribismo es una fuerza claramente caudillista; por ende, las acciones de Uribe Vélez para sus seguidores no se ponen en cuestión, sino que se legitiman (Gutiérrez Sanín, 2020).

Si alguien distinto a su partido llega con un programa o propuesta que se opone o se aleja de sus “ideales”, se convierte en su enemigo, y si es alguien que estuvo cercano a él, en un traidor, como fue el caso con el expresidente Juan Manuel Santos. En 2010, Santos llegó a la presidencia gracias al apoyo del expresidente Uribe Vélez bajo el entendido de que iba a continuar las políticas de su predecesor. Sin embargo, en un inesperado giro en 2012, el mandatario anunció que había iniciado un proceso de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP). Este anuncio marcó el final de la alianza entre Uribe Vélez y Santos, y el inicio de un proceso de reajuste de la derecha colombiana que terminó con la elección de Iván Duque en 2018 (Gamboa, 2019, p. 189).

La magia social del uribismo en la identificación del enemigo radica en agrupar rivales que aparentan ser dispares o independientes unos de otros, y unificarlos en un enemigo singular. Este enemigo singular es un producto discursivo al servicio de una estrategia maniquea, de una propuesta narrativa conspirativa donde el enemigo puede estar en todas partes, incluso en instituciones que la Constitución y la teoría de la democracia presentan como autónomas con respecto al gobierno (Caicedo, 2016, p. 29).

Estas características de radicalidad y extremismo han permitido establecer discursos populistas de derecha e imaginarios colectivos conservadores donde se legitima el desinterés del expresidente Uribe Vélez por apoyar procesos de paz, poner a disposición su voluntad para colaborar con la justicia, reconocer la vulneración de los derechos humanos en su gobierno, entre otros aspectos que han conllevado a cuestionamientos que lo señalan como un enemigo de la paz; a menos que él

sea quien la impulse, a su manera, con sus estrategias y dispositivos, buscando – principalmente– que la sociedad civil apoye sin juicios de valor o críticas, a la fuerza pública (Araque, 2009), quienes se convierten en un aliado fundamental para ostentar el poder y no dejarlo arrebatado.

La propaganda de Uribe Vélez durante estos años, desde su candidatura hasta la postulación de nuevos candidatos, corresponde al anuncio de un héroe que va a salvar a Colombia de sus males –las guerrillas–. El discurso del expresidente ha pretendido apropiarse del enemigo como bandera política, y así, vender seguridad no solamente a cambio de votos, sino de silencio y complicidad por sus actos; gestando cognitivamente escenarios de gloria y reconocimiento de su gratitud hacia los electores, que dejaron de tener un presidente político para tener un líder religioso.

URIBE VÉLEZ: DE DIOS A DEMONIO

Las elecciones ganadas en 2002 por Uribe Vélez, iniciaron un periodo político y económico que se ha caracterizado por la rechazación del discurso político, por la profundización del modelo económico neoliberal y por una importante reprimarización de la economía (Morales Castro, 2020, p. 258), así como por su cercanía a las fuerzas militares, sus supuestos nexos con los grupos ilegales de derecha –llamados paramilitares– y sus constantes enfrentamientos con la Corte Suprema de Justicia (Fajardo, 2010).

El triunfo en el 2002 puede interpretarse, para ese tiempo, como una forma de renovación de la política debido a un cansancio estructural de los electores con esa polarización que habían impuesto los liberales y conservadores en el país. De igual manera, también ocasionó una reestructuración sociocultural al implantar unas nuevas formas de hacer política y de comprender la política: los resultados cuantitativos se impusieron por encima de cualquier razón o justificación.

En 2002, Uribe Vélez hizo campaña invadiendo los canales tradicionales de comunicación electoral –esos canales que privilegian las masas–. También se destaca su contacto directo con los electores: ellos no van a su encuentro, sino que él va al encuentro de ellos, definiéndose como un hombre generoso, incluyente, dispuesto a escuchar (Richard, 2007) y, para el caso de esta investigación, como un hombre carismático.

En 2006, su estrategia fue otra: ganar legitimidad y, además, legalidad para su reelección. Para los propósitos de esta investigación no es necesario describir las características de esa campaña, pero sí es importante destacar que, en la reelección presidencial, Uribe Vélez se concibió como un ciudadano sacro en una sociedad sacralizada que necesitaba de un salvador en un contexto colmado de violencia como lo ha sido el colombiano, para constituirse como un líder carismático y salvador que dictaba a sus seguidores y electores qué hacer, qué creer, qué pensar o cómo vivir (Castañeda y Quintero, 2015).

Uno de los “ideales” que impulsó Uribe Vélez en sus candidaturas y discursos –y que mayor legitimidad tuvo de manera inconsciente en los electores colombianos– era la posibilidad de recuperar la patria, esa patria que se había perdido por culpa de las guerrillas, esa patria indefensa que necesitaba de seguridad. La patria era vista como algo al alcance de todos, sin importar distinciones sociales, políticas, étnicas, religiosas, por lo que era necesario recuperar las tradiciones, o sea, enaltecer los valores patriotas. De esta manera, la figura de Uribe Vélez empezó a ser reverenciada porque vendía un conjunto de “ideales” en donde cualquier ciudadano cabía. “Es decir, la patria se reinventó como un espacio simbólico a ser alcanzado, a través del cual se produjo una nueva identificación colectiva: el pueblo patriótico, los buenos colombianos, en contra de otra identidad: los malos colombianos” (López, 2016, p. 104).

Es importante mencionar que el eslogan que institucionalizó Uribe Vélez, y que hoy en día sigue resonando, es el de “Mano firme, corazón grande”, que vinculaba su mano firme con la seriedad y dureza con la que concebía se debía manejar el país, sin titubeos, ni arrodillado ante un grupo insurgente, y el corazón grande, demostrando esa generosidad y amor a la patria que ostentaba en campaña para que los electores pudieran encontrar ese punto medio entre la diligencia al momento de gobernar, pero también su capacidad de diálogo y entendimiento de los “otros”, o sea, de esos partidos, movimientos políticos o electores que no se reflejaban en sus “ideales”. Por lo tanto, proteger y amar a la patria es proteger y amar a Dios; por eso, cuando Uribe Vélez hablaba de la patria solía referirse a valores, virtudes, emociones, sentimientos y elementos que implicaban sentimientos y afectividad (Castañeda y Quintero, 2015).

La visión mesiánica de Uribe Vélez amplifica la legitimidad que se tiene sobre su personaje y motiva a un sentimiento de subalternización o sumisión ante él, donde muchos electores –de

manera consciente o inconsciente– construyen una realidad específica con tan solo sus logros y discursos apasionantes, mientras desconocen, invalidan o invisibilizan las denuncias a su persona y los argumentos de entidades o gobiernos que se manifiestan en contra de las arbitrariedades de su mandato y de los mandatos que lo reemplazaron. Estamos frente a un expresidente que domina la vida de sus seguidores (López-Guzmán, 2020), les dice qué pensar, cómo reaccionar ante el enemigo y de qué manera comportarse para favorecerlo.

De hecho, dentro de su segundo mandato una monja de las Hermanitas de los Desvalidos creó una “Oración por Uribe”, en la oración se mencionan aspectos como los siguientes:

Haz, Señor que derrote a los violentos con mano firme y corazón grande. Haz, Señor que cada jornada de su vida llene de gloria nuestro país. Haz, Señor que la anhelada paz llegue pronto, para que así todos los colombianos nos fundamos en fraternal abrazo (El Espectador, 2007).

Como se denota en la noticia anterior, Uribe Vélez ha recreado entre sus odios y amores, un conjunto de simbolismos que lo han identificado como un ser humano superior en términos metafísicos, porque no solo era el presidente de los colombianos, sino alguien al que se debía idolatrar, hasta ha sido equiparado con dios como lo mencionó en algún momento el preso Pardo Hasche, quien dijo “Dios es Uribe” (Villalba Bustillo, 2018).

Es evidente que, durante este tiempo de gobiernos uribistas, Colombia se rechazó en las esferas de gobierno, pero también en las prácticas y lenguajes cotidianos de los electores. El ejemplo más común es la comparación en desprestigio y criminalización de la izquierda armada como la izquierda o sectores alternativos de la política. Fue así como se configuró una polarización necesaria para el enquistamiento del uribismo en el poder y de enaltecimiento de Uribe Vélez como ese sujeto omnipotente que toma decisiones independientemente de desempeñarse o no como presidente.

La personificación de Uribe Vélez en muchos electores ha sido la de una supremacía de líder carismático, que exalta el dominio político gracias a su personalidad como modelo a seguir y el uso político de su vida personal como rasgo distintivo de respeto hacia sus “ideales” y acciones (Morales Castro, 2020).

Esta imagen de Uribe, entonces, es la de un ser cercano, conocido, afable, de confianza y que confía, agresivo, con autoridad y liderazgo que interactúa con la gente de tú a tú, para mostrar

su cara amable, su capacidad de confrontación, su franqueza; herencias de su cuna paisa y montañera, y que enriquecen aún más esa percepción de familiaridad que de él tienen muchos colombianos (Castañeda y Quintero, 2015, p. 98).

La ideología político-religiosa de los uribistas se ha caracterizado por la representación de una realidad idealizada a través de las premisas que Uribe Vélez establece, sin importar que las condiciones materiales del sujeto que idealiza sean paupérrimas. Los uribistas tienden a culpar de su precariedad a agentes externos a los gobiernos de turno, pensando que sus infortunios no dependen de las políticas establecidas por quienes ostentan el poder, sino de los opositores que no dejan hacer una gestión eficaz.

De acuerdo con una investigación realizada por Mariana Fajardo, “se encontró que existe una asociación entre ser uribista votante y adoptar una posición de derecha. Es decir, hay más probabilidad de ser uribista votante y ser de derecha que no serlo y adoptar dicha posición ideológica” (2010, p. 47). Lo más curioso, o preocupante, es que estos electores constituyen al uribismo en un dogma caracterizado por el endiosamiento de su líder Álvaro Uribe Vélez, al cual le proclaman lealtad ciega y respeto a sus “ideales”, promoviendo una cohesión social arraigada en unos valores conservadores y autoritarios.

La popularización de Uribe Vélez a través del tiempo es algo que no solo se debe a su figura como expresidente, sino a su capacidad de persuasión a través de los discursos que han ido mutando a las redes sociales como el caso de la utilización de Twitter; es decir, en un número determinado de caracteres, Uribe Vélez, es capaz de poner a la opinión pública a sus pies, siendo estas publicaciones más que una propuesta política o estrategia comunicacional, una estrategia publicitaria y de posicionamiento de imagen (Castañeda y Quintero, 2015). Así es como su imagen carismática ha conllevado a vislumbrar en el uribismo una religión: atiborrado de formas de representación social, construcción de enemigos y redefinición de lo bueno y lo malo.

Desde hace unos años se vienen denunciado graves escándalos en el gobierno de Uribe Vélez, tales como la parapolítica, corrupción por parte de funcionarios de su gobierno, ejecuciones extrajudiciales o la vulneración de derechos humanos por parte de la fuerza pública. Para ilustrar mejor este contexto se puede hablar de los llamados “falsos positivos”: muertes ilegales que fueron

justificadas como legales en combate, siendo este elemento fundamental para comprobar el fracaso de un gobierno que sobrepuso su imagen a través de indicadores, a la misma humanidad de sus electores.

Posterior al acuerdo de paz (2012-2016)³ entre el gobierno de Colombia y las FARC-EP, se creó la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), la cual tiene como misión “administrar justicia para consolidar la transición hacia la paz y restaurar el tejido social, garantizando los derechos de las víctimas y la seguridad jurídica de los comparecientes, con enfoque territorial, diferencial y de género”. La JEP estableció en el año 2021, que por lo menos 6, 402 personas fueron muertas ilegítimamente para ser presentadas como bajas en combate en todo el territorio nacional entre 2002 y 2008 (Jurisdicción Especial para la Paz, 2021). Como se mencionaba anteriormente, esta información ha causado que esa figura religiosa de Uribe Vélez se encuentre en un declive, y que pase de ser un dios para muchos, a ser ese demonio colmado de culpas y menos amigos.

APROXIMACIÓN DE LA SOCIOLOGÍA COMPRESIVA AL URIBISMO

El punto de partida obligado para tratar la “comprensión” en la sociología de Max Weber es la definición que nos ofrece acerca de lo que para él es el objeto de esta ciencia social: debe entenderse por sociología [...]: una ciencia que pretende comprender, interpretándola, la acción social, para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos (Farfán, 2009, pp. 204-205).

La sociología comprensiva representa, tal y como Weber la concibió y definió, un capítulo de la historia del pensamiento sociológico y de la sociología sin más. Un capítulo, sin duda, central, pues a su vez es el punto de partida de una variedad de corrientes sociológicas y

³ Como resultado de esta negociación, esta guerrilla accedió a desmovilizarse y desarmarse, cortar sus lazos con el narcotráfico y ayudar con la sustitución de cultivos ilícitos. El gobierno, por su parte, accedió a aumentar la inversión rural, formalizar el catastro rural, reestablecer las tierras robadas durante el conflicto armado y bajar las barreras de entrada para permitir que los exguerrilleros participaran en política. Los equipos negociadores también accedieron a un marco de justicia transicional que ofrece penas alternativas a excombatientes, agentes del Estado y civiles que confiesen sus crímenes y digan toda la verdad (Gamboa, 2019, p. 194).

metodológicas fundadas en el recurso teórico de la comprensión como interpretación del sentido. (Farfán, 2009, p. 203)

La sociología comprensiva de Weber únicamente encuentra su punto de referencia en el alma de las personas (Hennis, 1996), entendiendo alma como esa metáfora con el comportamiento humano, o sea, la psique. En este sentido, analizar el comportamiento de las personas y buscar comprender el por qué actúan de una forma y no de otra, por qué siguen la influencia de alguien más, por qué endiosan a alguien y satanizan a otro, tiene que ver con esa condición natural del ser humano por sentir empatía o antipatía por alguien, y además por necesitar de alguien más para poder actuar.

Para Weber, la comprensión suponía un acto de interpretación de los seres humanos (Mardones y Ursúa, 1982); para lograr esta interpretación, propone como herramienta metodológica la empatía, que no es otra cosa que ponerse en la situación del otro, o sea, reconocer al otro como similar y, a través de su experiencia, vivir su propia experiencia. Sin embargo, cuando analizamos esta situación en un contexto como Colombia vislumbramos que la fragmentación ideológica, política, religiosa o social ha conllevado a sentir antipatía y no empatía, es decir, no reconocemos al otro porque no lo logramos comprender y, al no comprenderlo, lo estigmatizamos a través de un conjunto de prejuicios.

Por lo tanto, a mi modo de ver se podría establecer un giro metodológico en cuanto a la metodología de la comprensión de Weber, pues desde hace unas décadas el caso de Colombia ha sido un proceso de incomprensión del otro para no asimilarlo y así convertirlo en enemigo, es decir, no se hablaría de una empatía, sino de una antipatía. En el caso específico de Uribe Vélez, él forjó desde sus políticas, una política de la construcción del enemigo a través de la incomprensión del otro y sus seguidores, siendo antipáticos con lo diferente a ellos, diseñaron una estrategia de acto social legitimador a acto religioso sobre la figura de Uribe Vélez, donde todo el que no acogiera esta figura se convertiría en enemigo de su dios. Es decir, la sociología de la comprensión ayuda en el análisis de este contexto, ya que brinda un giro a una sociología de la incomprensión donde el diferente no es acogido, sino excluido y convertido en enemigo a través de la antipatía.

Para Weber, “la comprensión de la acción es una forma de interpretación del sentido de esta que se orienta hacia la conducta externa de los actores y hacia las regularidades o leyes que la guían o determinan” (Farfán, 2009, p. 207). En consecuencia, los uribistas desde sus conductas han logrado determinar las riendas del país a través de votaciones, políticas de Estado, relaciones jerárquicas o estigmas sociales, como si fuera una relación entre un padre-dios-protector (Castañeda y Quintero, 2015) llamado Uribe Vélez y unos hijos llamados los uribistas. El discurso uribista implica respeto por las jerarquías sociales existentes (Kajsiu, 2020).

Esto se refleja en el paternalismo político que articula el uribismo, el cual concibe la sociedad colombiana como una familia, un cuerpo donde hay jerarquías y divisiones funcionales, y donde el Gobierno –y en particular el presidente– ejerce el rol paternal, a la vez severo y bienhechor (Mejía, 2010). Según Uribe, para ejercer autoridad, un buen padre de familia tiene que dar ejemplo; el Estado, para ejercer autoridad, se tiene que legitimar (Uribe, 2001, p. 209). La metáfora paternal es importante aquí porque la relación entre padre e hijos en la familia tradicional es jerárquica no igualitaria, es decir, el lenguaje uribista se caracteriza por un paternalismo conscientemente construido (Gutiérrez Sanín, 2020).

En definitiva, analizar al uribismo desde los postulados de Weber es entender una nueva oportunidad de profundizar en las relaciones sociales, donde los valores morales se transforman en esquemas cotidianos como los llamados “ciudadanos de bien”, colocando al diferente como un sujeto socialmente nocivo para el gobierno de turno, describiendo una posición de autoridad y poder reflejada en el carisma de Álvaro Uribe Vélez, como se expondrá a continuación.

Aunque es importante aclarar que Weber (1984) señala que los tipos ideales puros rara vez se podrían encontrar en la realidad empírica, y este caso no es la excepción. Si bien el uribismo adopta muchas de las características de la legitimidad otorgada por un elemento carismático, es evidente que tiene mucho de legal y tradicional, y es en la riqueza de estos tres tipos donde se puede encontrar un elemento evolutivo del uribismo en por lo menos los últimos 20 años.

EL TIPO IDEAL CARISMÁTICO: UN REFLEJO DE ÁLVARO URIBE VÉLEZ

Los tipos ideales como instrumento metodológico son lo que Weber llama: “Antes bien, el [acto de] comprender determinado nexo ha de ser controlado, en la medida de lo posible, con los métodos usuales de la imputación causal” (Weber, 2001, p. 176 como se citó en Farfán, 2009, p. 207). Señalábamos ya que existen tres tipos puros de dominación legítima. Sin embargo, la de carácter carismático descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona, y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas. Es decir, en el caso de la autoridad carismática se obedece al caudillo carismáticamente calificado por razones de confianza personal en la revelación, heroicidad o ejemplaridad, dentro del círculo en que la fe en su carisma tiene validez (Weber, 1984).

Para Weber (1993), el carisma ha sido fundamental en su relación con dios, ya que mucha de la glorificación desde los apóstoles hasta los mismos discípulos de la política ha sido de índole carismático, conllevando a que se genere una práctica en la ética del quehacer político. No obstante, para el caso estudiado Uribe Vélez ha utilizado ese carisma que tiene unas raíces históricas para la generación de legitimidad, en pro de ganar aprobación y poderío para él, su partido y los suyos.

Álvaro Uribe Vélez no ha dejado el poder desde que llegó a la presidencia en el año 2002, porque los dos presidentes que fueron elegidos posterior a él tuvieron su aval y su representación. Cuando se indaga el porqué de la capacidad de persuasión de Uribe Vélez, se podría analizar como un factor su habilidad para venderse como un sujeto carismático, en donde se encaja una figura de salvador para muchos, en el entendido de que su política de seguridad democrática fue eficaz en cuanto cifras se refiere; no obstante, con los años se ha demostrado que muchos de los indicadores presentados fueron parte de un plan genocida y corrupto amparado por el Estado colombiano. Sin embargo, esto no ha sido impedimento para seguir resguardando su figura como un dios y a su doctrina como una religión.

En este contexto es posible analizar la figura de Uribe Vélez desde el tipo ideal de dominación carismática de Weber, donde el expresidente es reconocido por supuestas cualidades que reivindicán la vida de los demás, en donde sus actos no se ponen en cuestión, ya que al ser endiosado no puede ser juzgado ni por la misma ley, sino que tiene todo el derecho a equivocarse

sin rendir cuentas. Para los uribistas, él podría ser visto como un profeta, un salvador de un país sometido por las fuerzas oscuras llamadas guerrillas.

“El uribismo articula de manera muy clara y coherente una ideología neoconservadora que combina los conceptos centrales del conservadurismo y neoliberalismo” (Kajsiu, 2020, p. 201). En este aspecto es muy parecido a otros proyectos neoconservadores en el mundo occidental (especialmente EE. UU. y Reino Unido) que “se definen por su apoyo a un Estado mínimo pero fuerte [y] han típicamente intentado restaurar el orden público, fortalecer ‘la familia’ o ‘los valores religiosos’, y consolidar la identidad nacional” (Heywood, 2017, p. 88, como se citó en Kajsiu, 2020, p. 201).

En resumen, entender la legitimidad de Uribe Vélez es entender su figura carismática que él ha ejemplificado y que muchos de sus seguidores conciben como un deber el rendirle tributo. En suma, el expresidente se convierte en ese sujeto que a través de sus actos sociales ocasiona que otros determinen las estructuras de la sociedad colombiana. De esta manera, la dominación carismática supone un proceso de comunicación de carácter emotivo (Weber, 1984), y si se analizan los comportamientos y discursos de Uribe Vélez, se encuentra que se trata de un excelente sujeto para persuadir a través de las emociones de sus seguidores convirtiéndose en un dios y su doctrina en una religión.

La comprensión en la sociología comprensiva de Max Weber es la forma que adquiere la explicación del sentido de la acción social. Explicar es comprender, mediante la metodología de la imputación causal o de los tipos ideales, las regularidades que determinan uno o varios comportamientos sociales. (Farfán, 2009, p. 208)

Para el caso de este artículo se pudo comprobar el rol de las pasiones para el enaltecimiento de un ser humano como Uribe Vélez a un pedestal religioso por parte de sus electores y simpatizantes que, de manera consciente o inconsciente, simpatizan y se apiadan de este hombre, sin importarles la imagen negativa que pueda tener, las acusaciones que hay en su contra o las pruebas veraces que se han ratificado en escenarios judiciales.

En los últimos años, en Colombia se han edificado dos formas de ver la paz desde los gobiernos de turno: por una parte, como una consecución concertada y de diálogo, teniendo como

representante a Juan Manuel Santos; por otra parte, como una construcción del gobierno sin tener en cuenta los actores que la han quebrantado, a los cuales se les debe someter y vencer por la vía militar y, si no es posible, por lo menos por las vías jurídicas, aquí tenemos la representación de Uribe Vélez y todos sus seguidores y representantes en el gobierno. El gran problema es que esta dicotomía ha construido una polarización que ha favorecido electoralmente al uribismo.

Gran parte de la población colombiana, como se demostró en las últimas elecciones, espera un cambio en el 2022 para que se pueda de nuevo hablar de una paz que no sea sinónimo de guerra –refiriéndonos a la famosa frase de George Orwell, “la guerra es la paz” – y se genere la tan ansiada construcción de paz que ha sido tan esquivada para muchos electores.

De igual manera, como se planteó en el comienzo de este escrito, lo que se buscaba era analizar la concepción de la sociología comprensiva y del tipo ideal de dominación carismática en relación con el uribismo y con el expresidente Álvaro Uribe Vélez, lo que creería se logró. Es importante mencionar que habría que indagar sobre aspectos psicológicos y de estudios de caso específicos, como elecciones regionales, el plebiscito por la paz, los dos últimos gobiernos, los fenómenos de corrupción, entre otros, para profundizar sobre otras categorías que Weber trabaja desde sus postulados.

Asimismo, sería importante para una posterior investigación, poder profundizar en el rol que han cumplido los medios de comunicación para enaltecer la figura de Uribe Vélez como la de un dios y, al uribismo como una religión, en el entendido de que posterior a su salida de la presidencia –por más que no se quiera reconocer– los presidentes que han ostentado el poder fueron puesto por él –independientemente de que Santos se haya distanciado en cierto sentido de la esencia de su predecesor– y han sido una personificación de Uribe Vélez. En palabras de Rahat y Sheafer (2007), en Colombia se ha desarrollado una personalización de los medios de comunicación, que se combina con la personalización del comportamiento electoral.

Como lo plantea Caicedo Atehortúa (2016, p. 32), no se puede omitir que el Centro Democrático –partido político fundado en el año 2012 como acto de protesta contra el anuncio formal del gobierno de Santos de entablar una mesa de negociaciones con las FARC-EP– tiene los rasgos de un partido personalista y carismático: buena parte de su atractivo electoral se basa en el carisma

personal del líder, concebido como indispensable para resolver los problemas del país (Gunther y Diamond, 2003 y Panebianco, 1990). El carisma de Uribe emergió en una situación de crisis en la economía y el orden público, y durante sus años de gobierno este agente acumuló un capital político de tipo heroico o personal profético (Meichsner, 2007).

Es difícil saber cuál va a ser el futuro del uribismo de cara a las próximas elecciones. Iván Duque en sus dos primeros años de gobierno ha hecho exactamente lo que prometió, volver a las políticas “guerreristas” de su mentor Uribe Vélez, ocasionando que los Acuerdos de Paz cada día sean más difíciles de implementar (Gamboa, 2019). Muchos electores están de acuerdo con la posición del gobierno actual, pero también gran parte de la población confía en que para el 2022, llegue un cambio estructural para el país.

IDEAS FINALES

Para concluir, es importante manifestar que la hipótesis con la que inició este artículo donde se planteó que el uribismo puede ser entendido como una religión en Colombia, teniendo en cuenta las características ideológicas y políticas que recrea, se pudo comprobar de una u otra manera, teniendo como referente teórico algunos de los postulados de Max Weber. Es decir, alrededor del uribismo existe un conjunto de creencias y dogmas que, en la mayoría de las ocasiones, son indicados por su líder –el expresidente Álvaro Uribe Vélez– o por uno de sus partidarios como senadores o congresistas, así como figuras del espectáculo o hasta influenciadores en las redes sociales. Asimismo, muchos de los seguidores del uribismo reverencian las ideas y prácticas de quienes ostentan el poder dentro del partido Centro Democrático o sus aliados, generando un conjunto de normas morales que rigen conductas y que se estipulan como “buenas”, sin importar el posible daño o impacto que puedan tener en quienes no hacen parte de esa colectividad y que se presentan como la oposición, o que simplemente no legitiman las prácticas que han hecho que el uribismo se pueda concebir como una religión.

En este sentido, los principales aportes de este artículo tienen que ver con la reflexión y aportes teóricos sobre el entendimiento del uribismo como una ideología político-religiosa y que podrían ser una contribución a las discusiones académicas, políticas y sociales, sobre lo nocivo que puede

llegar a ser concebir a un político y a un partido político como un líder religioso y a sus ideas como una religión. Durante más de 20 años las prácticas del uribismo se han institucionalizado y convertido en legítimas y hasta legales, lo que ha generado resistencia no solamente desde las esferas políticas tradicionales, sino también desde las periferias, barrios, calles más vulnerables del país. Por ejemplo, desde el año 2019 en Colombia se arrojaron a las calles miles de ciudadanos con el llamado “Estallido Social” que se extendió hasta el año 2021 donde surgieron innumerables colectivos, grupos y hasta las llamadas Primeras Líneas que, en su mayoría, se conformaron por jóvenes que demandaban no solo no morir por una pandemia que se propagaba por el mundo, sino que buscaban no seguir viviendo de la misma manera donde el Estado los había vulnerado e invisibilizado (López-Guzmán, 2021).

Finalmente, este artículo también pretende ser un insumo para repensar el sistema democrático colombiano y cómo ha sido permeado por la demagogia donde el voto de opinión es mínimo y los candidatos políticos buscan ganar elecciones a través de su carisma, imagen y propaganda política, y no desde sus propuestas. Por lo tanto, estas ideas también se conciben como una manera de reflexión de la política más allá de lo tradicional y lo planteado por disciplinas como la ciencia política, la antropología y la sociología política, porque se considera que los líderes políticos han entendido que una de las mejores maneras para ganar electores conscientes o inconscientes es comportarse como tradicionalmente lo hace una religión, aunque teniendo en cuenta que estas reflexiones buscan ser un aporte a la sociología política en Colombia y Latinoamérica.

En síntesis, es de tener en cuenta que se logró el objetivo propuesto por este artículo, sin desconocer que hay mucho más por indagar, reflexionar y analizar, quedando estos aspectos para próximas investigaciones que se puedan realizar en el marco de la sociología de la comprensión y de los tipos ideales de autoridad expuestos por Max Weber y su correlación con las dinámicas políticas en Colombia y Latinoamérica. Asimismo, sería importante para una próxima investigación repensar los tipos ideales aplicados a contextos como el trabajo en este documento, ya que los tipos ideales deben ser reelaborados y reemplazados por otros nuevos desde el momento en que la realidad social se encuentra en continua evolución (Sánchez de Puerta Trujillo, 2006) como ha sucedido en el caso colombiano.

AGRADECIMIENTOS

A la filósofa colombiana Isabel Hidalgo, por sus comentarios y recomendaciones en la génesis de este artículo.

REFERENCIAS

- Adán Alfaro, D. (1990). Acercamiento a la metodología de Max Weber. *Revista de Sociología*, (5), 129-146. <https://doi.org/10.5354/rds.v0i5.27607>
- Araque, M. (2009). El gobierno de Álvaro Uribe régimen autoritario en el contexto de la globalización de la seguridad. *Revista Temas*, (3)21-40.
- Caicedo Atehortúa, J. M. (2016). “¿Esta es la paz de Santos?” el partido Centro Democrático y su construcción de significados alrededor de las negociaciones de paz. *Revista Ciencias Sociales*, (19), 15-37.
- Cárdenas Támara, F. (2013). (Des)orden y signos políticos dominantes del expresidente colombiano Álvaro Uribe Vélez. *Estudios Políticos*, (42), 85-111.
- Castañeda, J.D., Quintero, J.A. (2015). *Los imaginarios sociales en la reelección de Álvaro Uribe Vélez. Investigación documental a través de medios escritos de comunicación y hermenéutica simbólica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- El Espectador. (19 de diciembre de 2007). Uribe ya tiene su propia oración. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/actualidad/uribe-ya-tiene-su-propia-oracion-article-2293/>
- Fajardo, M. (2010). Las cosas como son: ¿cómo puede ser el uribismo una ideología, si no hay homogeneidad coherente dentro de los uribistas? *Revista de Asuntos Públicos*, (4), 46-50. https://egob.uniandes.edu.co/images/books/pdf/EGOB_WEB_4.pdf
- Farfán, R. (2009). La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología. *Revista Sociológica*, (70), 203-214.
- Galindo, C. (2007). Neopopulismo en Colombia: el caso del Gobierno de Álvaro Uribe Vélez. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (27) 147-162. <https://doi.org/10.17141/iconos.27.2007.205>
- Gamboa, L. (2019). El reajuste de la derecha colombiana. El éxito electoral del uribismo. *Colombia Internacional*, (99), 187-214. <https://doi.org/10.7440/colombiaint99.2019.07>
- Gunther, R. y Diamond, L. (2003). Species of Political Parties. A New Typology”. *Party Politics*, 9(9), 167-199. <https://doi.org/10.1177/13540688030092003>
- López, J. (2022). El uribismo como religión en Colombia: un análisis desde la sociología de la comprensión (16). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 14-38.

- Gutiérrez Sanín, F. (2020). Uribe Vélez ¿Demócrata, radical, extremista o todas las anteriores? *Revista Euro Latinoamericana de Análisis Social y Político*, 1(1), 207-225. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/relasp/article/view/515>
- Hennis, W. (1996). La fundamentación espiritualista de la sociología comprensiva de Max Weber. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*. (92), 9-31.
- Heywood, A. (2017). *Political Ideologies: An Introduction*. Prensa Red Globe.
- Jurisdicción Especial para la Paz. (18 de febrero de 2021). *La JEP hace pública la estrategia de priorización dentro del Caso 03, conocido como el de falsos positivos*. <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Paginas/La-JEP-hace-p%C3%BAblica-la-estrategia-de-priorizaci%C3%B3n-dentro-del-Caso-03,-conocido-como-el-de-falsos-positivos.aspx>
- Kajsiu, B. (2020). Las ideologías y movilizaciones políticas del uribismo y petrismo: dos Colombias distintas. *Análisis político*, (98), 191-209. <https://doi.org/10.15446/anpol.v33n98.89417>
- López, A. I. (2016). El uribismo y su carácter populista. Una reconstrucción de sus condiciones de posibilidad. *Revista de Sociología y Antropología: Virajes*, 18 (1), 87-107. <https://doi.org/10.17151/rasv.2016.18.1.5>
- López-Guzmán, J. A. (2020). Estado penal y dominio sobre la vida. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades y Ciencias Sociales Vorágine*, 2(3), 27-38. <https://www.revistavoragine.com/estado-penal-y-dominio-sobre-la-vida>
- López-Guzmán, J. A. (2021). Apología a la Primera Línea. *Filología. Gacetilla académica Y Cultural*, 4(17). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/rgf/article/view/347475>
- Mardones, J. M. y Ursúa, N. (1982). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas. Materiales para una fundamentación científica*. Editorial Fontamara.
- Meichsner, S. (2007). El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu. *Voces y Contextos*, 3(2), 1-22.
- Mejía, A. (3 de mayo de 2010) ¿Es Uribe un presidente conservador? *Libertad digital*. <https://www.libertaddigital.com/opinion/exteriores/es-uribe-un-presidente-conservador-1276237744.html>
- López, J. (2022). El uribismo como religión en Colombia: un análisis desde la sociología de la comprensión (16). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 14-38.

- Montoya, C. (2007). *Álvaro Uribe y la nueva dramaturgia política (el primer mandatario construido y narrado en los noticieros de televisión)*. IEP-UDEA, Instituto de Estudios Políticos-Universidad de Antioquia.
- Morales Castro, V. (2020). El uribismo y la forma de hacer política en Colombia: discursos e imagen política. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (112), 257-277. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi112.4107>
- Pamplona, F. (2001). Legitimidad, dominación y racionalidad en Max Weber. *Economía y Sociedad*, 5(8), 187-200.
- Peñalver López, J. (2010). Individualismo metodológico y sociología comprensiva. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 43, 201-231. <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM1010110201A/15034>
- Rahat, G. y Sheaffer, T. (2007). The Personalization(s) of Politics: Israel, 1949-2003. *Political Communication*, 24(1), 65-80. <https://doi.org/10.1080/10584600601128739>
- Real Academia Española. (2001). Religión. En *Diccionario de la Lengua Española*. <https://www.rae.es/drae2001/religi%C3%B3n>
- Rey, J. (2015). *El uribismo, un fenómeno político de cuatro dimensiones*. [Tesis de maestría, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario]. Repositorio institucional - Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Richard, E. (2007). Álvaro Uribe: la comunicación por la imagen. Principios de marketing político. *Revista Opera*, (8), 73-100.
- Sánchez de Puerta Trujillo, F. (2006). Los tipos ideales en la práctica: significados, construcciones, aplicaciones. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 11, 11-32. <https://doi.org/10.5944/empiria.11.2006.1107>
- Uribe, A. (2001). *Del Escritorio de Álvaro Uribe Vélez*. Instituto de Estudios Liberales en Antioquia.
- Villalba Bustillo, C. (03 de agosto de 2018). *Dios es Uribe. Es Dios*. Las 2 orillas. <https://www.las2orillas.co/dios-es-uribe-es-dios/>

Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Alianza Editorial.

Weber, M. (1984). *Economía y sociedad. Conceptos de la sociología y del “significado” en la acción social*. Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (1993). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Ediciones Península.

Weber, M. (2001). *Artículos sobre metodología sociológica*. Amorrortu.

APROXIMACIÓN A LOS EFECTOS ECONÓMICOS DE LOS FESTIVALES MUSICALES DE COLOMBIA

Recibido: 3 noviembre 2021 Aprobado: 25 agosto 2022*

JEYMI LISETH RONCANCIO-CRUZ

Universitaria Agustiniana

Bogotá, Colombia

jeymi.roncancioc@uniagustiniana.edu.co

ANDREA CAROLINA REDONDO-MÉNDEZ

Universitaria Agustiniana

Bogotá, Colombia

andrea.redondo@uniagustiniana.edu.co

CARLOS ANDRÉS PINZÓN-MUÑOZ

Universitaria Agustiniana

Bogotá, Colombia

carlos.pinzonm@uniagustiniana.edu.co

OSWALDO OSPINA-MARTÍNEZ

Universitaria Agustiniana

Bogotá, Colombia

oswaldo.ospinam@uniagustiniana.edu.co

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar los tipos de efectos económicos de los festivales musicales de Colombia y su posible influencia en el desarrollo, debido a que proveen servicios culturales y espacios generadores de desarrollo económico. Se utilizó una metodología cualitativa, usando fuentes secundarias para la descripción y

conocimiento del fenómeno, en donde se logró reconocer la estructura interna del funcionamiento de un festival musical y de sus efectos internos y externos; el alcance de la investigación es analítico-descriptivo con método explicativo-exploratorio, en tanto se trata de un acercamiento a uno de los subsectores culturales que mayores rendimientos económicos manifiesta y vincula a la totalidad de la población. Como



principal hallazgo se encontró que los festivales musicales tienen una influencia favorable en el Producto Interno Bruto, en el fortalecimiento de la inclusión social y en la población civil con efectos directos, indirectos e inducidos, siendo parte fundamental para el desarrollo económico del país. Así, la diversidad cultural y el patrimonio de Colombia en términos identitarios, se convierte en una herramienta para la internacionalización del talento humano, el reconocimiento social del territorio y la generación directa de empleos desde el sector musical, siendo representante efectivo de las industrias culturales y creativas del país.

Palabras clave: industrias creativas, industrias culturales, festivales musicales, desarrollo económico.

Abstract

The aim of this research is to analyze the types of economic effects of musical festivals in Colombia and their possible influence on development, because they provide cultural services and spaces for economic development. A qualitative methodology was

used with secondary sources for the description and knowledge of the phenomenon, in which the internal structure of the functioning of a music festival and its internal and external effects were recognized; The reach of the research is analytic-descriptive with explanatory-exploratory method, in that it is an approach to one of the cultural subsectors that shows greater economic returns and links to the entire population. As the main finding was found that music festivals have a favorable influence on the Gross Domestic Product, on the strengthening of social inclusion and on the civilian population with direct, indirect and induced effects, being an essential part of the country's economic development. Thus, the cultural diversity and heritage of Colombia in terms of identity becomes a tool for the internationalization of human talent, the social recognition of the territory and the direct generation of jobs from the music sector, being an effective representative of the country's cultural and creative industries.

Keywords: creative industries, music festivals, economic development.

INTRODUCCIÓN

Las industrias culturales y creativas comprenden sectores que combinan tanto herencias patrimoniales como tecnologías y contenidos digitales contemporáneos, lo que supone una configuración social y económica importante que trae diversas formas de producción y resultados numerosos para el desarrollo de un país,

...presentan un creciente segmento de la economía que abarca una amplia gama de actividades, como la arquitectura, medios electrónicos, el cine, la edición, la música, el arte, la fotografía, el patrimonio, la publicidad, el diseño y los juegos de ordenador. Muchos países

utilizan las industrias creativas y culturales para estimular el desarrollo económico y fortalecer la competitividad (Pudic, 2016, p. 696).

El sector musical cuenta con un portafolio extenso de actividades que lo conforman, es por esto que explorar el aporte e influencia que los festivales musicales han tenido, como parte de este tipo de industrias, permite una aproximación a su innumerable potencial. En cuanto a su naturaleza económica, son pocos los sectores económicos que inciden tanto en el desarrollo social, local, educativo, comunitario, en la innovación, la cohesión social, la identidad, la internacionalización y la celebración de la diversidad (Redondo, 2018) y específicamente hablar de festivales musicales es hablar de crecimiento en la economía de un país.

El objetivo de esta investigación es analizar los tipos de efectos económicos que tienen los festivales musicales en Colombia, a partir del reconocimiento de las estructuras internas de los mismos, de la vinculación de los actores primarios y secundarios y a través de la representación económica que refleja un festival musical desde su planeación hasta su realización. Con este fin se utiliza una metodología de tipo cualitativo – descriptivo, que se basa en un método documental al revisar fuentes secundarias de tipo oficial, se utiliza el reconocimiento de los festivales musicales en Colombia por medio de métodos explicativos y de tipo exploratorio mediante las fuentes consultadas.

Finalmente, se debe tener en cuenta de que se trata de una temática que se encuentra en etapa exploratoria en la medida en que presenta resultados derivados de proyectos de investigación que pretenden el fortalecimiento de un sector en crecimiento y en transformación, que abarca espacios diversos y cuyo estudio “ha representado a nivel global la necesidad de materializar su funcionalidad y su reconocimiento como área interdisciplinar relevante para el desarrollo de un Estado” (Rodríguez-Romero, L. D., y Ospina-Martínez, O., 2021, p.7).

Este artículo presenta, en primer lugar, un análisis teórico a partir de categorías analíticas relacionadas con las industrias culturales y creativas desde su aporte económico; en segundo lugar, plantea de manera detallada la metodología utilizada para dar cumplimiento con el objetivo presentado; en tercer lugar, presenta los resultados de la investigación de manera general a particular, demostrando la funcionalidad para el desarrollo económico de los mismos; en cuarto

lugar expone una discusión basada en los elementos teóricos presentados y desde la aplicación de los resultados en un caso real; finalmente desarrolla unas conclusiones que permitirán un mayor entendimiento del problema investigativo y una apertura a nuevas investigaciones en este campo.

MARCO TEÓRICO

Para esta investigación se utilizaron dos categorías de análisis que permitieron el correcto desarrollo del tema y su análisis dentro del contexto colombiano, a saber, los ‘círculos concéntricos’ y la ‘economía creativa’, cada uno de ellos tomando como referentes teorías validadas y específicas que lograron un mayor acercamiento y análisis del tema.

CÍRCULOS CONCÉNTRICOS SEGÚN THROSBY

La teoría de los Círculos Concéntricos de David Throsby (2008) plantea una división de las industrias culturales y creativas con el fin de adecuarlas a la realidad de su contexto, mercado local y cultura. El modelo propone que la fuente de las ideas creativas se origina en el núcleo de las artes de maneras como el sonido, texto e imagen y estas se difunden y se expanden hacia fuera a través de los círculos concéntricos, donde entre más alejado del centro se encuentra, disminuye la proporción cultural; y las clasifica de la siguiente manera:

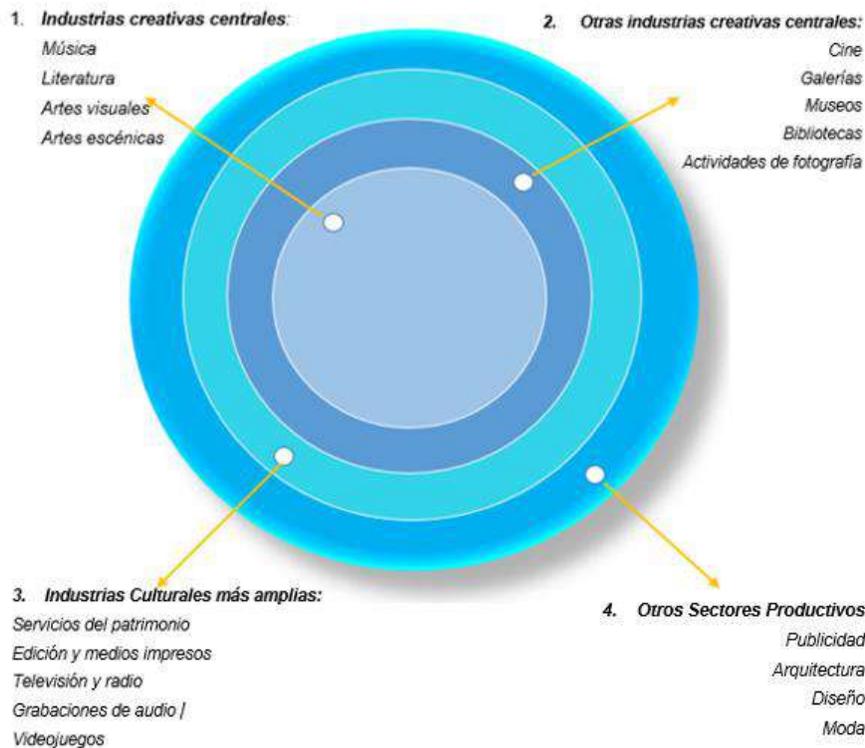
- Industrias creativas centrales (donde se encuentra la música, la literatura, las artes visuales y las artes escénicas)
- Otras industrias creativas centrales (donde se encuentra el cine, las galerías, los museos, las bibliotecas y las actividades de fotografía)
- Industrias Culturales más amplias (dentro de las que estarían los servicios del patrimonio, edición y medios impresos, televisión y radio, grabaciones de audio y videojuegos)
- Otros Sectores Productivos (donde se encuentra la publicidad, arquitectura, diseño y moda) (Throsby, 2008).

Cada uno de estos grupos presenta características similares entre ellos y complementarios entre grupos, en donde las ideas creativas se originan en el núcleo de las artes creativas (música, literatura

y artes visuales) y estas ideas e influencias se hacen difusas a medida que se alejan del centro a través de una serie de capas o círculos concéntricos (UNCTAD, 2012).

Figura 1

Teoría de Círculos Concéntricos por David Throsby.



Fuente: Elaboración propia (2021), con base en Throsby, 2008.

El sector central, evidenciado en la Figura 1, es el componente fundamental para la existencia y manifestación de los círculos exteriores. De esta manera, la música pertenece al círculo interior, estableciéndose como parte importante de la creación y la base para las demás, por lo tanto, es uno de los sectores originarios de la parte cultural y creativa de estas industrias, permitiendo la mezcla criterios de identidad y comercialización.

Así se sitúa útilmente la noción de “valor expresivo” en el centro. Esto incluye varios elementos, entre los que se encuentran valores estéticos, sociales, espirituales, históricos, simbólicos y de autenticidad. El modelo establece una distinción entre las industrias culturales y creativas, y las sitúa a ambas dentro de la economía como un todo (University of Lancaster, 2010).

ECONOMÍA CREATIVA SEGÚN HOWKINS

Jhon Howkins (2019), padre de la economía creativa, califica este tipo de economía como la nueva forma de pensar y hacer negocios por medio del talento o habilidades individuales, denominando a la creatividad como el valor agregado, transformándola de manera novedosa y centrando el arte, la cultura e impulsando la innovación. Así, la creatividad es el uso de ideas nuevas con valor empresarial modificando los modelos de negocios, adaptándolos a las necesidades actuales y, a su vez, monetizándolos.

Igualmente, se plantea que un país que se aleje de la creatividad será sin duda menos rico y perderá los múltiples beneficios como fuente de desarrollo económico que la economía creativa ofrece. En el caso colombiano, sugiere que el estimular esta economía, dará lugar al crecimiento económico y mejorará su posición competitiva a nivel mundial. Así, se evidencia la importancia y el nombramiento que las industrias creativas y culturales han tenido en los últimos años y cómo estas han permitido el desarrollo económico de los países, en tanto, si existen mayores niveles de arte y cultura, la creatividad y la innovación aumentarán propiciando nuevos mercados ajustados a las necesidades actuales, revitalizando a todas las industrias.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico utilizado fue de tipo documental - cualitativo en tanto acude a la revisión, entendimiento y análisis de información y, en tanto, recogió, inicialmente, los aportes teóricos principales frente a las industrias culturales y creativas para explicar el fenómeno estudiado. El alcance fue analítico – descriptivo debido a la utilización de las variables, a saber, reconocimiento social, asistencia a los festivales, contribución e ingresos que generan a nivel local y nacional, propiedades o características que acogen este fenómeno.

El método utilizado fue de tipo exploratorio y explicativo, en la medida en que se realizó un acercamiento al tema, que es poco estudiado desde perspectivas económicas y se logró una dilucidación del relacionamiento entre la cultura y la economía hasta llegar al acercamiento a los efectos directo, indirecto e inducido de las prácticas culturales que representan estos festivales.

La investigación se dividió en dos fases con el fin de cumplir con el objetivo de la misma, así, la primera fase, con diseño documental y cualitativo recogió los principales aportes que desde el marco teórico se dieron sobre el sector cultural, así, realizando la revisión de documentos digitales, textuales y públicos que permitieron una base conceptual y contextual efectiva para el reconocimiento de los festivales musicales como actividad económica y cultural relevante en Colombia. El tipo de documentos analizados respondió a una categoría historiográfica y oficial debido a que presentaron visiones estructuradas del origen y funcionamiento del tema estudiado.

El análisis de los documentos y de las estructuras seleccionadas respondió a explicaciones literales oficiales, pero con métodos lógicos para lograr un entendimiento y un relacionamiento de las categorías planteadas. Se utilizó una fase de pensamiento crítico y constructivo que permitió plasmar los efectos económicos de los festivales musicales de Colombia.

La segunda fase, permitió responder al cuestionamiento inicial sobre identificar la incidencia de los festivales musicales en el crecimiento económico a través del análisis de uno de los más representativos en Colombia; para la selección de la muestra al ser una investigación de tipo cualitativo se tuvieron en cuenta la capacidad operativa de recolección y análisis con el fin de proporcionar información realista de la industria cultural.

De esta manera, la relación entre las dos fases metodológicas presentadas y utilizadas se fundamentó en la cercanía y vínculo que existe a través de su complementariedad y funcionalidad para el entendimiento del fenómeno estudiado y al presentar y representar un análisis de los efectos de tipo económico que el sector cultural manifiesta, en este caso, con el sub sector musical.

RESULTADOS

A finales del siglo XX, se generó un proceso de fortalecimiento de la identidad individual de cada país, movimiento apoyado por la Organización de la Naciones Unidas, adoptando la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2017), lo que permite reconocer el valor universal de las tradiciones y expresiones orales, las artes del espectáculo, los usos sociales, los rituales y actos festivos, los conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo, y las técnicas artesanales tradicionales.

En Colombia, el reconocimiento y la valoración de estos eventos culturales ha evolucionado en concordancia al patrimonio cultural del país, instaurando mediante la Ley 1037 de 2006 la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Mundial Inmaterial donde se incluyen seis manifestaciones artísticas; una de ellas la constituyen los festivales musicales, siendo parte de esta Representativa Cultural Inmaterial de la humanidad, en la que se busca principalmente promover manifestaciones tradicionales y actividades que perpetúen la diversidad cultural del país, y posteriormente incluyendo el patrimonio cultural inmaterial en el campo patrimonio por medio de la ley 1185 de 2008 (Machicado, 2020).

Las industrias culturales y creativas son un conjunto de sectores encargados en crear, difundir, producir y distribuir servicios y bienes culturales que ofrecen servicios en los campos de entretenimiento, educación e información (películas, música grabada, medios impresos o museos), productos manufacturados a través de los cuales los consumidores elaboran formas distintivas de individualidad, autoafirmación y manifestación social (ropa de moda o joyería) (Quartesan, Rosmis y Lanzafame, 2007), a su vez, esta industria se relaciona directamente con la economía, ya que su contribución se puede ver reflejada en el Producto Interno Bruto (PIB) de cada país, al empleo y al aumento de turismo por medio de la producción y el consumo de manifestaciones artísticas simbólicas e innovadoras.

Los festivales musicales en su práctica fomentan la conservación de tradiciones culturales, siendo a su vez, una puerta para conocer el país, es por esta razón que en Colombia anualmente se celebran una gran cantidad de eventos de esta índole que hasta el momento no existen en un inventario oficial, por lo que se imposibilita establecer cuáles y de qué tipo de festivales se celebran en el país.

Sin embargo, de acuerdo con el Ministerio de Cultura (2010), algunos de los festivales estudiados cuentan con declaratorias anteriores a la Ley 1185 de 2008 o se celebran en lugares patrimoniales. De éstos, solamente el Concurso Nacional de Bandas Musicales de Paipa forma parte de la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial. El Festival de Música Andina Colombiana Mono Núñez fue declarado Patrimonio Cultural de la Nación mediante la Ley 839 de 2003; el Festival de Tambores y Expresiones Culturales de Palenque se celebra en Palenque de San Basilio, cuyo espacio cultural fue inscrito en la Lista Representativa del Patrimonio Mundial Inmaterial en 2005; el Festival de Cine y Video de Santa Fe de Antioquia se celebra en el centro histórico, declarado Monumento Nacional mediante la Ley 163 de 1959; y el Concurso Nacional de Bandas de Música de Paipa²³ fue declarado Patrimonio Cultural del departamento de Boyacá en 2004, Bien de Interés Cultural de carácter nacional por medio de la Resolución 1262 de 2004 del Ministerio de Cultura, y su inclusión en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial está en proceso de formalización.

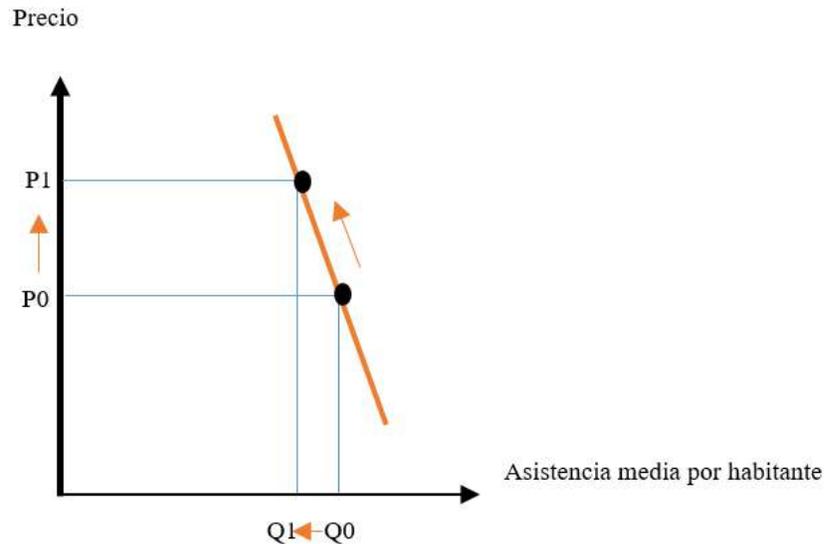
De acuerdo con lo anterior, los festivales musicales pueden comprenderse a partir de distintos puntos de vista: cultural, social, psicológico, antropológico y económico, siendo este último un complemento para los demás aspectos. En cuanto al análisis que se propuso, la oferta y la demanda son conceptos propios que ayudaron a profundizar el alcance de la contribución de los festivales en cuanto al del desarrollo económico del país, así como sus efectos, directo, indirecto e inducido.

DEMANDA DE LOS FESTIVALES MUSICALES

La demanda de los festivales musicales tiene una relación inversa entre el precio y la asistencia del público, estimado de acuerdo con los bienes culturales y de los festivales, en particular, la demanda se ve definida de acuerdo con atributos cualitativos y cuantitativos, a saber, el precio del bien, el precio de otros bienes que se relacione directamente el valor agregado del evento, el valor agregado del evento y la promoción que se le realice. Igualmente, existen factores que pueden incidir en la demanda de los festivales, entre ellos, el fomento público a la realización de festivales que normalmente hace referencia directa a la financiación que pueden disminuir el precio de venta de entradas al público, permitiendo mayor cobertura.

Figura 2

Curva de demanda de festivales musicales.



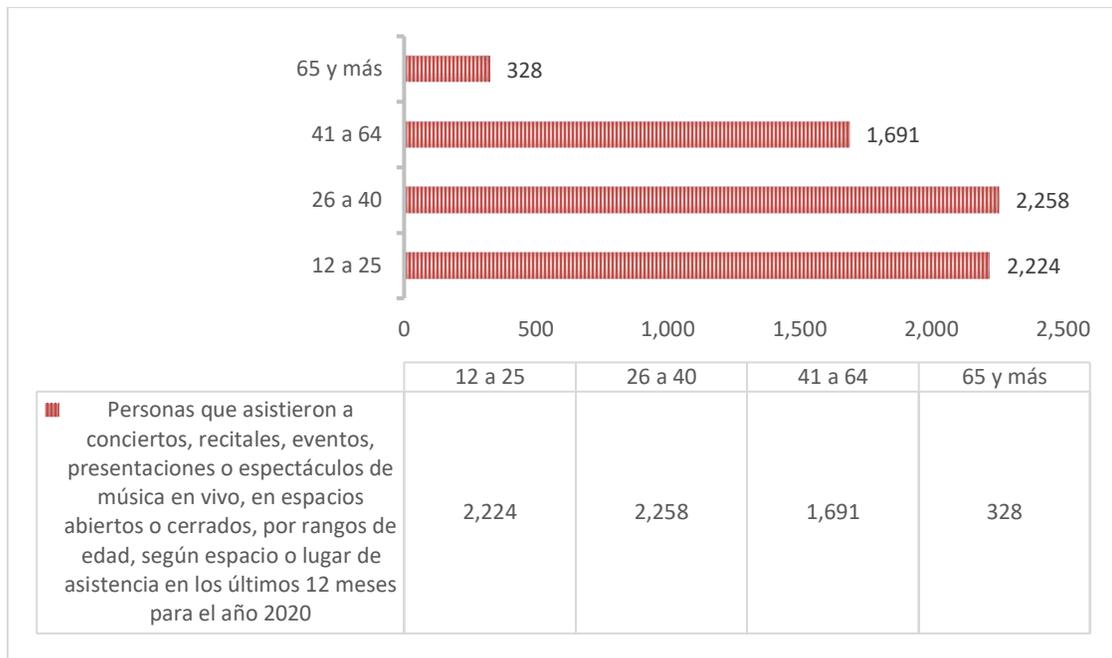
Fuente: Elaboración propia (2021), con base en Ministerio de Cultura, 2010.

Recíprocamente, se entiende que, ante un incremento en el precio de la entrada al festival, la demanda cae proporcionalmente al aumento y, a su vez, menor precio la demanda aumenta. Sin embargo, de acuerdo con la naturaleza del evento, si es público, privado o mixto, cuando no hay precio de entrada, la demanda será infinita en su inicio. No obstante, determinantes como impuestos, subsidios, derechos de propiedad, costos de viaje para llegar al lugar del evento y el gusto de la población, son variables que permitirán conocer la demanda final; es por eso que la demanda de los festivales no debe comprenderse exclusivamente en conceptos de eventos privados, sino que deben ser analizados de acuerdo a su particularidad.

En Colombia, el consumo de contenido artístico y cultural es medido por parte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), por medio de la encuesta de consumo cultural que tiene como fin caracterizar las formas de comportamiento que expresan prácticas culturales de la población de 5 años y más que reside en las cabeceras municipales del territorio colombiano.

Figura 3

Total de personas de 12 años y más que asistieron a conciertos, recitales, eventos, presentaciones o espectáculos de música en vivo, en espacios abiertos o cerrados, por rangos de edad, según espacio o lugar de asistencia en los últimos 12 meses para el año 2020



Fuente: Elaboración propia (2021), con base en DANE, (2020).

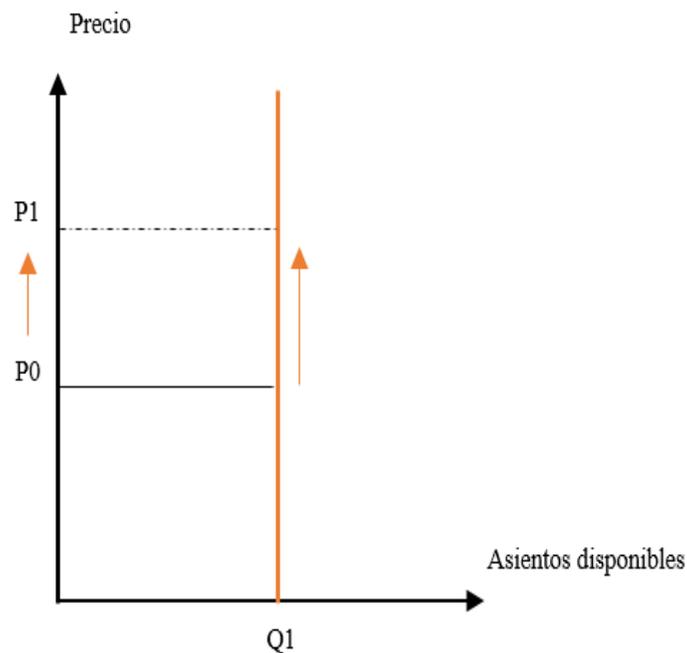
A su vez, según el DANE (2020) los conciertos, recitales, presentaciones o espectáculos de música en vivo fueron los eventos a los que los hombres y mujeres más asistieron con 21,6% y 19,6% respectivamente, dando como resultado un total de 6.501 personas y la actividad cultural a la que más asistieron las personas de 12 años y más, fue la visita a parques, reservas naturales o zoológicos (22,7%), seguida por la asistencia a fiestas municipales o departamentales (17,7%), parques temáticos o de diversiones (14,1%) y carnavales, fiestas o eventos nacionales (12,1%).

OFERTA DE LOS FESTIVALES MUSICALES

En cuanto a la oferta de los festivales musicales y su medición depende principalmente de la disponibilidad de puestos o lugares dentro del lugar del evento o según el número de artistas o el de sus presentaciones. La cantidad de presentaciones ofrecidas en el festival varía respecto al precio que se cobra por ellas, debido a que la disponibilidad de actividades está limitada por el número de escenarios y asientos disponibles en el lugar del evento.

Figura 4

Curva de oferta de festivales musicales



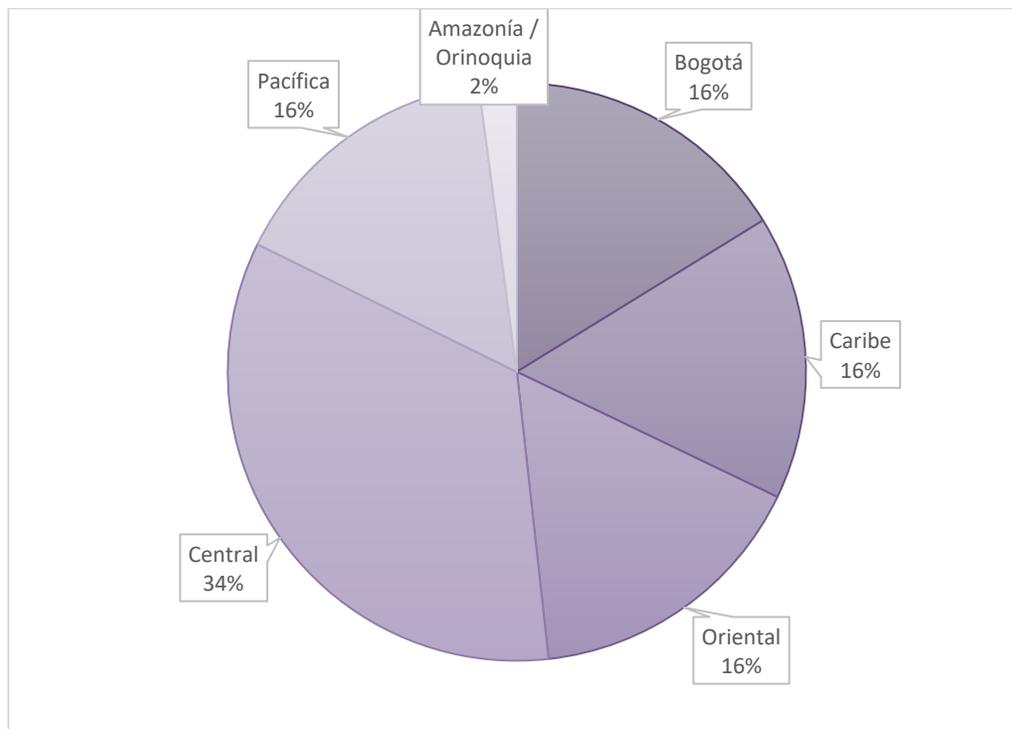
Fuente: Elaboración propia (2021), con base en Ministerio de Cultura, (2010).

El comportamiento de los oferentes, como puede observarse en la figura previa, se describe en una curva inelástica al corto plazo, sin embargo, la curva puede tener tendencia de cambio al largo plazo dependiendo de factores como la riqueza de la población, el gusto por los festivales musicales

y políticas de los gobiernos para impulsar la cultura y los festivales. La relación de la asistencia del público y los ingresos de los consumidores, al largo plazo, genera un efecto positivo ante una mayor disponibilidad presupuestal por parte de cada asistente a lo que la cantidad de festivales a los que asistirán será mayor.

Figura 5

Porcentaje de personas de 12 años y más que asistieron a conciertos, recitales, eventos, presentaciones o espectáculos de música en vivo, en espacios abiertos o cerrados, por regiones, según espacio o lugar de asistencia en los últimos 12 meses en Colombia de acuerdo con sus cabeceras municipales.



Fuente: Elaboración propia (2021), con base en DANE, (2020).

La concentración de oferta en Colombia se ha dado en la cabecera municipal central del país y se ha mantenido constante en el resto de las cabeceras, sin embargo, para Amazonía y Orinoquia

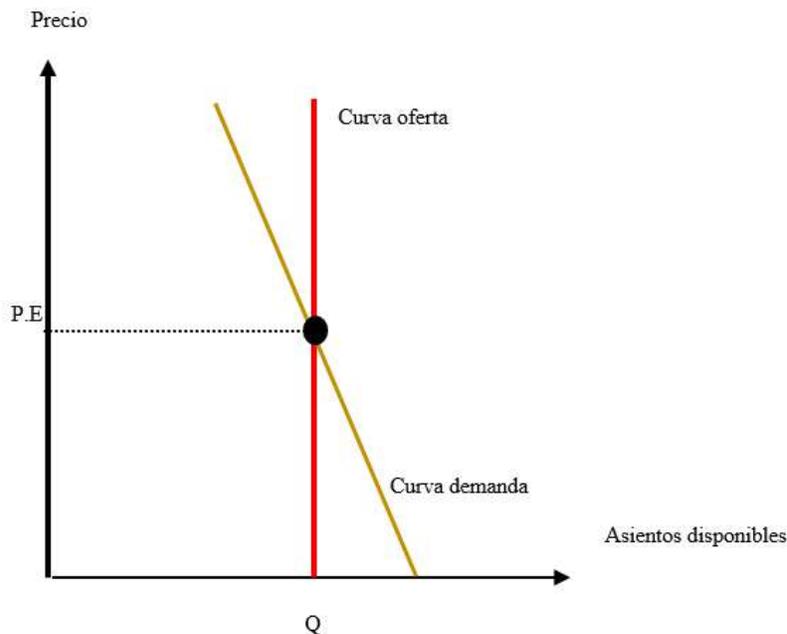
los datos son bastante menores. La oferta puede variar dependiendo de características especiales de su ejecución, por ejemplo, puede ser positiva por el incremento de precios en la oferta de bienes culturales y negativa según el incremento de precios de los elementos necesarios para la producción del festival, también puede darse el caso de que la oferta continúe sin inconvenientes, haciendo caso omiso a los precios externos por razones de conservación del patrimonio cultural.

EQUILIBRIO ENTRE OFERTA Y DEMANDA DE LOS FESTIVALES MUSICALES

De acuerdo con la oferta y la demanda, los festivales musicales pueden llegar a presentar un equilibrio económico que posteriormente pueden darse cifras y precios que busquen mayor bienestar social por medio de mecanismos de ajuste, sin que necesariamente se presente una igualdad entre oferta y demanda agregada a ciertos precios.

Figura 6

Equilibrio del mercado de festivales musicales.



Fuente: Elaboración propia (2021), con base en Ministerio de Cultura, (2010).

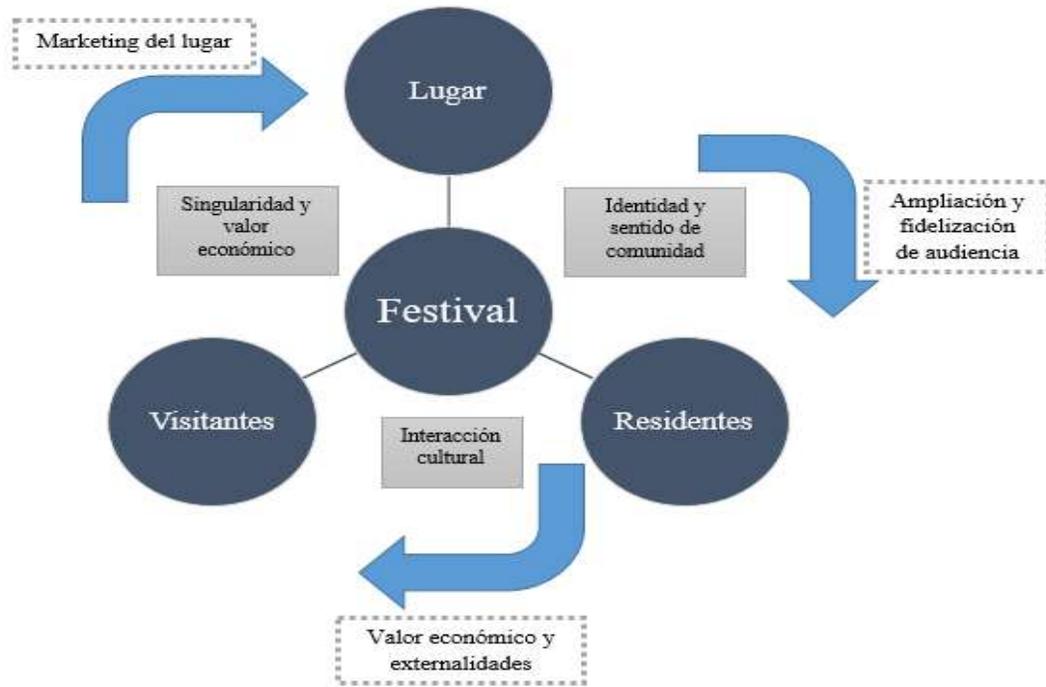
Asimismo, esta disyuntiva surge de lo anteriormente mencionado, los festivales musicales y los bienes culturales no son exclusivamente privados, lo que permite la adición de características y externalidades propias de cada evento, es por esta razón que existen fallas en el mercado y la intervención del gobierno, subsanando vacíos en cuanto a apoyos y ayudas a las industrias culturales y creativas pueden ayudar a alivianar el margen de error.

EFFECTO DIRECTO

Los efectos directos de los festivales sobre la economía se definen como el impacto generado por la organización los festivales a nivel de gasto y empleos sobre la comunidad donde se realiza el evento, relacionado con el aumento el aumento en los ingresos de los agentes económicos. Son aquellos beneficios ocasionados sobre la economía local por concepto de los gastos efectuados a raíz del montaje del evento, tales como salarios, administración, gastos de invitados, alquileres, compras de bienes o servicios, etc. Sin embargo, no todo el gasto del festival es invertido en el municipio o lugar de ejecución, sino que, por el contrario, el gasto puede repartirse dependiendo del valor agregado que el festival ofrece (Barlés, 2012).

Figura 7

Interacción de un festival musical con el lugar donde se realiza, sus residentes y sus visitantes externos.



Fuente: Elaboración propia (2021), con base en Bonet, (2011).

Así pues, al corto plazo los festivales musicales se encuentran en el núcleo del cual se desprenden los individuos que asisten al mismo (residentes y visitantes) y el lugar; que entre ellos, se genera un efecto diferente, entre residentes y el lugar forjan identidad y sentido de comunidad propio del sitio donde se esté llevando a cabo el festival, permitiendo conocer nuevas formas de vida, gustos, tipicidades entre otras; los residentes, compartiéndolo en la relación de residentes y visitantes por medio de una interacción cultural y por último la singularidad y el valor económico nacen a partir de la relación entre visitantes en el momento de generar algún tipo de gasto y el lugar. En el largo plazo, los visitantes y el lugar generan un marketing importante para el festival a través del voz a voz o recomendaciones de los visitantes a las personas que no conocen del festival, por su parte, entre el lugar y los residentes se da una fidelización de los asistentes al evento y finalmente, la

relación entre visitantes y residentes deja un valor económico, donde el residente es el demandante y los residentes los oferentes, concluyendo con intercambios de valor desigual de importancia para cada uno.

Tabla 1

Empleos generados en un festival musical

Producción general	Dirección artística	Principal	Director artístico
		Secundario	Coordinador artístico
			Curadores
			Jurados
			Asesores
	Producción ejecutiva	Principal	Productor ejecutivo
		Secundario	Asistente administrativo
			Asistente de comercialización
			Asistente de gestión
	Producción técnica	Principal	Productor técnico
		Secundario	Ingeniero de sonido de tarima
			Ingeniero de sala o campo
		Jefe de tarima	
Producción logística	Principal	Productor logístico	
	Secundario	Coordinador de transporte	
		Coordinador de alimentación	
		Coordinador de camerinos	

Producción operativa	Principal	Productor operativo
	Secundario	Auxiliar operativo
Producción escénica	Principal	Productor escénico
	Secundario	Escenógrafo
		Ingeniero de luces
		Fotógrafo
Comunicaciones	Principal	Jefe de prensa
	Secundario	Diseñador grafico
		Video grafo
		Editor Web

Fuente: Elaboración propia, (2021), con base en, Ministerio de cultura, (2010).

En cuanto a los empleos generados, es importante resaltar que se considera efecto directo de acuerdo con su duración y tipo de contrato, por ejemplo, algunas personas se dedican de tiempo completo al proyecto del festival como también, laboran desde tiempo atrás a su producción con contrato establecidos son plenamente efecto directo, a su vez, los empleos pagados por días o por tiempos cortos trabajados, se considera efecto indirecto.

EFFECTO INDIRECTO

Se entiende por efecto indirecto a todos los gastos que realizan los asistentes al evento como consecuencia del consumo durante el festival, por ejemplo, alimentación, hospedaje, transporte, etc. Estos efectos son medidos por medio de encuestas localizadas a los asistentes del evento. (Vélez, Moscoso, Machicado, Ramírez, Mordo, Morales y Ortiz, 2013).

La determinación del efecto indirecto de la economía local se entiende de acuerdo con los asistentes por su lugar de residencia, lo que permite distinguir entre un público local y un público externo, donde el local no se tiene en cuenta para el cálculo y el externo sí. También, se debe tener en cuenta los visitantes al lugar del festival que no asisten, sino que, por el contrario, otras razones son las que los llevan allí, como vacaciones, trabajo, o cualquier otra consideración.

De acuerdo con lo anterior, el público usado para la estimación de efecto indirecto se define como asistentes no locales en donde su motivación principal es asistir al festival musical, lo que permite identificar, a su vez, la transcendencia que estos tienen en la economía local del lugar del evento en actividades dadas como, entrada a eventos, alojamiento, comida y bebida, actividades relacionadas al turismo (entretenimiento), transporte (interno), compras, entre otras.

EFFECTO INDUCIDO

Este efecto resulta de los gastos comprendidos por efecto directo y efecto indirecto, dando gastos originados por medio del concepto multiplicador, mostrando las repercusiones que, con el tiempo, el festival genera en el tejido económico de la zona, con el fin de estimar el esfuerzo de producción que tiene que realizar la economía para atender la demanda de bienes y servicios existente en la zona, motivados por la celebración del festival, ya sea a partir de los gastos que genera la propia organización del evento o de los que lleva a cabo los asistentes al mismo.

FESTIVALES MUSICALES POR MEDIO DE STREAMING

La crisis originada por la pandemia de la COVID-19 y el posterior confinamiento que trajo consigo en todo el mundo, provocó la paralización de la vida social y de la gran mayoría de sectores económicos, entre ellos el cultural. Las consecuencias para el sector de la música en directo en general y en el de los festivales en particular, que están teniendo que reinventarse y ajustarse a las nuevas normas que rigen esta situación de pandemia, entre ellas, destacan las iniciativas surgidas en Internet donde los agentes del sector musical, en especial los artistas y promotores, se acercaron al público, conformando algunas de ellas los primeros 'festivales *online*', alternativos a los grandes eventos musicales por medio de *streaming*. La transmisión de actuaciones en *streaming*, utilizando como soporte las redes sociales y otras plataformas digitales, fue la verdadera protagonista de estos efímeros y atípicos festivales y parece haberse constituido como una tendencia por la que, en diferentes modalidades, están apostando muchos de los promotores de festivales (Castro, Pérez y Torres, 2020).

DISCUSIÓN

El desarrollo de las industrias culturales y creativas como temática relevante en Colombia, ha tenido una transformación en los últimos 4 años, en donde, a partir de su definición, ha establecido mecanismos normativos e institucionales que han permitido reconocer al sector cultural como parte importante de la economía y entenderlo a partir de las actividades que lo comprenden,

la primera categoría es artes y patrimonio, incluye turismo y patrimonio cultural material e inmaterial, así como la educación en artes, cultura y economía creativa; la segunda categoría es industrias culturales, e incluye las industrias editorial, fonográfica y audiovisual; la tercera es creaciones funcionales, nuevos medios y software de contenidos, e incluye medios digitales y software de contenidos, diseño y publicidad (Falkenstein, et.al., 2020, p. 8).

Así, durante 2021, el sector cultural y creativo obtuvo un crecimiento significativo de 12,8% respecto al número de personas ocupadas, y generó 27.8 billones de pesos de valor agregado frente al año anterior (Cultura y economía, 2022); lo que supone una transformación importante que está generando efectos económicos reales en Colombia. Igualmente, se cuenta con la ley 1834 del 2017 o conocida también como Ley Naranja, la cual es la primera a nivel latinoamericano que se enfoca directamente en las industrias culturales y creativas respecto a la función que debe tener el Gobierno para su desarrollo y fomento.

A partir de lo anterior, se debe decir que los festivales musicales forman parte del sub sector musical de la industria cultural y creativa, las cuales generan un impacto positivo a nivel cultural, social y económico permiten el reconocimiento de la cultura por medio de un despliegue lúdico, resaltando y difundiendo sus expresiones culturales y tradiciones populares que a su vez cuentan con doble naturaleza: simbólica y económica. En cuanto a su naturaleza económica, son pocos los sectores que inciden tanto en el desarrollo social, local, educativo, comunitario, en la innovación, la cohesión social, la identidad, la internacionalización y la celebración de la diversidad (Redondo, 2018) y las industrias creativas, específicamente el subsector musical inciden positivamente en las ámbitos nombrados, integrándolos de manera ideal con el fin de conseguir un equilibrio positivo, fomentando la economía y de paso, otros sectores.

Los festivales permiten que los residentes conciban una idea diferente del lugar donde están habitando, contribuyendo a la mejora constante de entendimiento mutuo a nivel social, étnico y cultural. De acuerdo con Throsby (2008), la presencia del festival permite que se fortalezca un cúmulo grande de prácticas vivas, al establecer nuevos medios para que los habitantes expresen su creatividad. Algunos festivales se mueven en busca de un 'desarrollo cultural sostenible'. El principal objetivo de los mismos es la valoración de patrimonio cultural, por medio de demostraciones artísticas tradicionales, incursionando nuevos artistas, propiciando encuentros internacionales que a su vez hacen parte de la globalización y fomentando la comunicación entre individuos.

Al comprender los festivales musicales como espacios culturales para la inclusión social, participación y la consolidación de la identidad, estos constituyen una parte fundamental del motor de las industrias culturales y creativas, que permite no sólo consumir música sino también la asistencia permanente a eventos que establecen una serie de vínculos emocionales que posteriormente trascienden a procesos económicos. La proliferación de las industrias culturales y creativas, en actividades especiales como lo son los festivales musicales han sido por parte de la globalización también, ya que por medio de estas la identidad y el simbolismo de los países se ve reflejado, involucrando el desarrollo tecnológico de la información y la comunicación a escala mundial. Asimismo, el consumo de eventos con música en vivo ha permitido que la movilidad de bienes y productos culturales como de públicos permitan que las industrias culturales y creativas sirvan de puente conductor la internacionalización de bienes intangibles e incluso de propiedad intelectual, siendo espacios de estratégicos tanto para el ámbito económico como para el cultural.

A través del tiempo, los festivales musicales han permitido que cada país tenga espacio para su propio evento o manifestación cultural, clasificados de diferentes maneras dependiendo de la cultura de cada país, muchos de ellos apuntándole directamente la interpretación de la identidad y tradiciones propias del lugar donde se origina arrojando como resultado la comunicación de valores, potencializar el intercambio de culturas y el fortalecimiento de identidades.

Se contrastó la información con el establecimiento de las fases o acciones que se requieren llevar a cabo un festival, tanto en su preparación, desarrollo y posproducción, por medio de la planificación del evento, organización y evaluación del mismo, así:

Segmentación de clientes: en primer lugar, los asistentes al festival, siendo estos, el cliente potencial al que se dirige el evento, seguidamente las marcas o anunciantes que se encuentran interesados en participar y, por último, los administradores, que en este caso es el ayuntamiento de la localidad que acoge el festival.

Propuesta de valor: se ofrece una propuesta de valor distinta. Para los asistentes al festival se centra en la diversión y el disfrutar música en directo, por su parte a los anunciantes que el evento vaya encaminado con la afinidad a su marca y para los administradores una fuente de ingresos indirectos en su localidad.

Distribución: el ofrecimiento se centra en una experiencia intangible que, siendo materializada directamente, da como resultado la entrada al evento que bien puede difundirse de manera online u offline.

Interacción con los clientes: búsqueda de una estrategia de marketing y comunicación que permita hacer conocer el festival con el fin de llegar al nicho de mercado.

Fuentes de ingresos: venta de entradas, patrocinios, subvenciones, entre otras. Éstas pueden variar respecto a la producción o la organización del evento.

Actividades organizativas: contratación de artistas, la producción o el montaje necesario para cumplir con la propuesta de valor del festival, la seguridad del evento por medio de contrataciones a terceros entre otras.

Alianzas estratégicas: socios o proveedores que se encuentren involucrados. (Ministerio de Cultura, 2010).

Es por esto que, la ejecución de un festival musical necesita procesos para cumplir con su propuesta de valor para que los representantes del sector cultural sean artistas, emprendedores o empresarios, se apoyen y así lograr una adecuada interacción y un relacionamiento que fortalezca el sector y que permita su reconocimiento, mediante la identificación y el diálogo de estos (Redondo, 2018). Finalmente, se debe decir que, los festivales musicales reúnen un conjunto importante de actividades y personas que permiten el desarrollo del festival, involucrándose desde la planificación previa, siendo la parte más importante del proceso ya que de esto depende la organización de lo que se ejecutará en el evento hasta su cierre; transformándose en escenarios

plenos de integración económica y cultural en Colombia y permitiendo no sólo un crecimiento local sino internacional.

CONCLUSIONES

Los festivales musicales en Colombia se han convertido, no únicamente en escenarios garantes de identidad cultural o espacios de integración social, sino que se han manifestado como entes generadores de empleo, de inclusión social y de representación económica relevante. Siendo benefactores no tan sólo los artistas y colaboradores de la industria musical, sino que también, toda la población civil, que participa en los efectos directos, indirectos e inducidos.

Es importante mencionar que, mediante esta investigación, se pudo reconocer, además, que funcionan como una de las estrategias que permite al gobierno colombiano, impulsar el turismo y la internacionalización de talento humano y de sus servicios musicales. En tanto, en su creación, producción y puesta en marcha se involucran diversas disciplinas y espacios de *networking* que manifiestan la ampliación de los mismos a nivel global. En este sentido, es importante mencionar que Colombia cuenta con un conglomerado de programas y proyectos que, si bien continúan en etapas iniciales, han permitido reconocer a la cultura como garante de derechos y protagonista de desarrollo económico, a saber, las Áreas de Desarrollo Naranja (ADN) o las Agendas Creativas, que se han configurado como espacios para la reactivación y fortalecimiento del sector.

La aproximación a los efectos económicos que posee la realización de los festivales musicales en Colombia, permitió identificar las estructuras, procesos y protagonistas de su performance y la relación económica que representa para el país, ubicándolos como catalizadores de oportunidades para para la población civil, además de su beneficio como ventana de conocimiento al mismo. Es importante finalizar con la intención de generar más investigaciones que permitan un establecimiento que vincule las esferas, social, académica y económica en pro del impulso de este tipo de industrias y que visualice de mayor manera la interconexión disciplinar que en ellas confluye.

REFERENCIAS

- Barlés, M. J. (2012). Perfil del turista de festivales: el caso del festival internacional de las culturas pireneas sur. <https://www.redalyc.org/pdf/398/39824503003.pdf>
- Bonet, L. A. (2011). La gestión de festivales escénicos. Editorial Gescénic
- Castro, A, Pérez, C. y Torres, J. (2020). Eventos musicales online durante la crisis de la COVID-19 en España. Análisis de festivales en redes sociales y de sus estrategias de comunicación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7768207>
- Cultura y economía, (2022). El sector cultural y creativo durante 2021. <https://culturayeconomia.org/wp-content/uploads/2022/08/Infografi%CC%81a-CSCEN-tm.pdf>
- DANE. (2020). Encuesta de Consumo Cultural (ECC). <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/boletin-tecnico-ecc-2020.pdf>
- Howkins, J. (2019). Economía creativa. Editorial Penguin UK.
- Falkenstein-Ávila, H. D., Redondo-Méndez, A. C., & Pinzón-Muñoz, C. A. (2020). Desarrollo de la economía creativa en Argentina: ejemplo para el caso colombiano. *Revista Escuela De Administración De Negocios*, 115–134. <https://doi.org/10.21158/01208160.n0.2020.2753>
- Lancaster University, (2020). Work Foundation. <https://www.lancaster.ac.uk/work-foundation/>
- Machicado, J. A, (2020). Los festivales desde sus diferentes facetas. <https://culturayeconomia.org/blog/los-festivales-desde-sus-diferentes-facetat/>
- Ministerio de Cultura. (2010). Diez Festivales en Colombia: valores e impacto. <https://www.mincultura.gov.co/areas/fomento-regional/Documents/MedicionFestivales.pdf>
- Pudic, D. (2016). Applying the principles of management of creative and cultural industries in the energy sector. Editorial Osijek
- Quartesan, A. Rosmis, M. y Lanzafame, F. (2007). Las industrias culturales en América Latina y el Caribe: Desafíos y oportunidades. Banco Interamericano de Desarrollo. https://fondoeditorial.itm.edu.co/ojs-documentos/Guia_NormasAPA-ITM.pdf

- Redondo, A. C. (2018). Industrias culturales latinoamericanas y su aporte al desarrollo social. *Industrias culturales y economía creativa en Latinoamérica: Desarrollo económico y social en la región*. (pp. 23-70) Editorial Uniagustiniana. <https://doi.org/10.28970/9789585498143>
- Rodríguez-Romero, L. D., & Ospina-Martínez, O. (2021). Investigación en industrias culturales: construcción bibliográfica y aproximaciones a su uso conceptual. *Revista Escuela De Administración De Negocios*. <https://doi.org/10.21158/01208160.n0.2020.2840>
- Throsby, D. (2008). La economía de la política cultural. Prensa de la Universidad de Cambridge
- UNCTAD. (2012, 05 24). Informe acerca del diálogo de políticas de alto nivel sobre la economía creativa para el desarrollo. https://unctad.org/system/files/official-document/td481_sp.pdf
- UNESCO. (2017). La economía creativa. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/ifcd_2017_sp_final_web_es.pdf
- Vélez, E., Moscoso, F., Machicado, J., Ramírez, J., Mordo, M. Morales, P. y Ortiz, T. (2013) Medición y caracterización del impacto económico y los valores sociales y culturales de los festivales en Colombia. [Trabajo de grado, Universidad EAN]. <https://repository.ean.edu.co/bitstream/handle/10882/3978/Medicion%20y%20caracterizaci%20F3n%20final%20filbo.pdf?sequence=3>

LAS BULAS *ROMANUS PONTIFEX* Y *SUBLIMIS DEUS*. CONCEPCIÓN PROTOGENERACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA

Recibido: 5 noviembre 2021 Aprobado: 25 agosto 2022*

FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

fernando.mendez@upaep.mx

Resumen

Cuando se analizan los Derechos Humanos (DDHH), la tradición jurídica ubica su génesis y primera generación en el siglo XVIII, de la mano de la Revolución Francesa y del surgimiento del Estado Moderno. Aunado a esto, se conceptualizan a los DDHH como resultado del pensamiento ilustrado y de las ideas liberales en las que la separación Iglesia-Estado es punto preponderante, relegando al olvido toda actividad que, desde la misma religión se hubiera realizado en favor de la dignidad del ser humano. Pero entre los siglos XV y XVI, una serie de documentos papales iniciaría la búsqueda de una nueva conceptualización del ser humano que afectó de manera particular a los habitantes del nuevo mundo. Por lo anterior, este breve trabajo, consiste en una primera aproximación a una propuesta de replantear el paradigma tradicional de la Primera Generación de Derechos Humanos, recurriendo a un método ius-historicista analizando el contexto de la expansión

europea en la era de los descubrimientos de África y América.

Palabras clave: Bula, Encomienda, Paulo III, Derechos Humanos, Pueblos indígenas.

Abstract

When analyzing, from a purely historical point of view, Human Rights (Human Rights), the legal tradition places its genesis and first generation in the eighteenth century, hand in hand with the French Revolution and therefore, possibly the emergence of the Modern State. In the same way, they conceptualize human rights as a result of enlightened thought and as a consequence of liberal ideas in which the separation of Church and State is a predominant point, relegating to oblivion any activity that from the same religion would have been realized in favor of the dignity of the human being. But between the fifteenth and sixteenth centuries, a series of papal documents would begin the search for a new conceptualization of the human being that affected the inhabitants of the new



world in particular. Therefore, this brief work consists of a first approach to a proposal to rethink the traditional paradigm of the First Generation of Human Rights, using a ius-historicist method analyzing the context of

the European expansion in the era of the discoveries of Africa and America.

Keywords: Bula, Encomienda, Paulo III, Human Rights, Indigenous People.

INTRODUCCIÓN

¿Desde cuándo es plausible afirmar que se han manifestado los Derechos Humanos? La respuesta a esta pregunta, que respondiéndose de manera tradicionalista podría parecer obvia, tiende nuevamente a posicionar el cuestionamiento positivista o naturalista del surgimiento y reconocimiento de los Derechos Humanos (DDHH).

La tradición histórica, que generalmente se inclina hacia el positivismo jurídico, ubica siempre el nacimiento de los DDHH con el surgimiento del Estado Nacional o moderno, de la mano del liberalismo y como antesala de las codificaciones jurídicas modernas, más específicamente, en el movimiento de la Revolución Francesa; sin embargo, existen diversos momentos históricos en los que la defensa de la dignidad humana se hace patente. Desde la antigüedad hasta la Baja Edad Media, pueden ubicarse momentos en la que diversos personajes históricos reclamaron un reconocimiento a su libertad y vida. No obstante, no son tantos los momentos en los que todo un conglomerado social hubiera, no tan sólo reclamado el reconocimiento de la dignidad de un grupo, sino que abarcara todavía a poblaciones desconocidas hasta ese momento histórico y en el que además se lograra la sanción de este reconocimiento por parte de lo que se considerara una autoridad en la época.

En el sentido señalado en el párrafo que precede, el presente trabajo busca enfatizar que incluso previo a lo que se denomina tradicionalmente como primera generación de los DDHH, existe, en la bula *Sublimis Deus*, un antecedente aún más remoto que se basa en un iusnaturalismo y en el humanismo que impregnó la vida y formación de su creador, el papa Paulo III.

Esta afirmación, cobra particular importancia si se considera, además que, durante el siglo XV, que precedió a la emisión de la mencionada bula, la actitud de los obispos de Roma había sido mucho más inclinada a un pragmatismo y a un eurocentrismo que se observa en las bulas *Romanus*

Pontifex e Intercaetera y que operó en sentido contrario a la dignidad de los pueblos que fueron sometidos al derecho de conquista por súbditos lusitanos y castellanos.

SIGLOS XV Y XVI: DESCUBRIMIENTOS Y BULAS

Para entender el impacto que, en relación con los DDHH, tuvo la bula *Sublimis Deus*, es menester entender el desarrollo de los descubrimientos lusitanos y castellanos del siglo XV. En dicho siglo, los portugueses representaban la principal potencia marítima. El continente africano había sido ya circunnavegado por los lusitanos que dominaron las corrientes marinas del Atlántico, siendo ejemplo de ello la corriente de Angola que destacó por el tráfico de esclavos. La expansión portuguesa, se desarrolló con base en las aspiraciones europeas de reanudar las relaciones mercantiles con Asia y la explotación comercial de África (Fernández y Marín, 1996). Fue en este escenario donde los portugueses vieron la necesidad de legitimar y legalizar sus logros con el sumo pontífice, Nicolás V, quien se convirtió por tanto en un actor preponderante en las aspiraciones expansionistas lusitanas, situación en la que tuvo particular utilidad la bula *Romanus Pontifex*.

Las bulas, eran letras apostólicas despachadas en la curia Romana en la que se concede alguna gracia o providencia. Según Francisco De Icaza, estas reciben su denominación por la bola de plomo con las armas papales, pendiente de unos listones, que se acostumbraba a poner a tales documentos, así como por las palabras preliminares de su contenido (De Icaza, 2008, 36). Así, la exigencia de Portugal, legitimada a través de la bula *Romanus Pontifex* (1455), no fue del agrado de otros reinos como Castilla y Aragón, quienes confrontaron a los lusitanos hasta la celebración del Tratado de Alcaçovas de Toledo en 1479 (Rosati y Palma, 2021).

La bula *Romanus Pontifex* de 1455 reconoce en uno de sus párrafos el desconocimiento que hasta entonces se tenía de las poblaciones africanas al señalar que *tal cosa era tan desconocida para nosotros los occidentales que ninguna noticia cierta teníamos de la gente de aquellas partes, creyendo prestar en esto un servicio a Dios [...]*, pero el mismo documento legitima la servidumbre humana al legitimar el Derecho de Conquista:

Y contra los pueblos de aquellas partes, en nombre de este rey Alfonso y del Infante, durante algunos años se hizo la guerra, y en ella fueron subyugadas y poseídas pacíficamente muchas islas vecinas, que todavía se poseen con el mar adyacente. Después de ello, muchos guineos y otros negros, capturados por la fuerza, y también algunos por cambio con cosas no prohibidas o por otro contrato legítimo de compra, fueron traídos a estos reinos citados; de los cuales, en ellos, un gran número se convirtieron a la fe católica, esperándose que, con ayuda de la divina clemencia, si continúa con ellos el progreso de este modo, estos pueblos se convertirán a la Fe o al menos las almas de muchos de ellos se salvarán en Cristo (*Romanus Pontifex*, 1455).

Como puede observarse, se trata no tan sólo de una legitimación del Derecho de Conquista sino de la esclavitud de aquellos pueblos que no habían sido convertidos a la fe católica.

En Castilla y Aragón, la unión política de las coronas a través de Isabel y Fernando permitió un reordenamiento político europeo y sentó las bases para el descubrimiento y conquista de las tierras americanas. La toma de Granada puso fin a la larga presencia musulmana iniciada el siglo VII y, durante el periodo de la Reconquista, los reyes castellanos otorgaron privilegios aquellos que poblaban regiones que iban recuperando para Castilla de manos de los moros. Gracias a esto, a la expansión portuguesa se añadió la castellana, de la mano de los descubrimientos de Cristóbal Colón que fueron a su vez legitimados por las bulas *Intercaetera* (1494), dentro de las cuales se vuelve a mencionar el desconocimiento que se tiene de nuevos pueblos, remarcando nuevamente una autorización para someter a los grupos desconocidos por vía de la fuerza para traerlos a la fe católica. Esta Bula es muy parecida en contenido a la *Romanus Pontifex* expedida en el año de 1455, incluyendo en esto la visión que se tiene sobre el ser humano, especialmente en la figura de los habitantes nativos de las tierras adquiridas por conquista europea. Según se expresa en la Bula, el Papa, por su exclusiva voluntad, y en virtud de la autoridad de Cristo concedida a San Pedro, hacía donación, concesión y asignación perpetua a los reyes de Castilla y León de todas las islas y tierras firmes descubiertas y por descubrir navegando hacia el Occidente, siendo necesario rescatar algunos de sus párrafos:

Por todo ello pensáis someter a vuestro dominio dichas tierras e islas y también a sus pobladores y habitantes reduciéndolos -con la ayuda de la divina misericordia- a la fe católica,

tal como conviene a unos reyes y príncipes católicos, y siguiendo el ejemplo de vuestros progenitores de gloriosa memoria (Primera Bula Intercaetera, 1494).

[...]en las cuales habitan muchas gentes, que pacíficamente viven, y que según se dice andan desnudos y no comen carne; a lo que vuestros enviados antedichos pueden conjeturar, las tales gentes, habitantes de las antedichas islas y tierras, creen en un Dios Creador que está en los Cielos, y parecen bastante aptos para recibir la Fe Católica y serles enseñadas buenas costumbres, confiándose en que se instruyeran, fácilmente se introduciría en dichas islas y tierras el nombre de Nuestro Salvador y Señor Jesucristo (Segunda Bula Intercaetera, 1494).

Como puede observarse de las líneas precedentes, la visión que de los habitantes del nuevo continente se tenía era todavía muy alejado de una humanidad y de un respeto, incluso desde la institución católica. En la primera bula, es notoria la autorización y beneplácito con el que todavía se observa la reducción a servidumbre (no se diga esclavitud en la figura de la encomienda) de los indígenas, aunque en este sentido, ya en la segunda bula se puede observar un criterio de raciocinio brindado a los naturales de las tierras descubiertas.

LA DISCUSIÓN SOBRE LA NATURALEZA DEL INDÍGENA

Posteriormente, y como consecuencia del sermón de Montesinos en Cuba, se desarrolló lo que vino a ser la 'Duda Indiana', un momento histórico sin parangón alguno en el desarrollo de lo que posteriormente vendrían a ser los Derechos Humanos en América Latina, ya que tanto el Rey Emperador Carlos, como su hijo Felipe II cuestionaron la legitimidad de sus conquistas en América, así como el utilizar el derecho de conquista, como fundamento jurídico para hacer la guerra en contra de los indígenas, por lo que los monarcas consultaron a los jurisconsultos y teólogos más importantes de la época, destacando figuras tales como Palacios Rubios, Juan Gines de Sepúlveda, Francisco de Vitoria y Bartolomé de las Casas, derivando en las denominadas Juntas de Valladolid y de Burgos (Salazar y Méndez, 2020, 206-207).

Los proyectos de utopía social y política de las órdenes religiosas entraron prontamente en conflicto con las autoridades civiles y eclesiásticas, precisamente porque la realización de utopías cristianas, humanistas y republicanas resultaba incompatible con la consolidación del

imperio español en el Nuevo Mundo, como fuente fundamental de la conquista. Utopía o imperio, es el conflicto que surge desde los inicios mismos de la conquista y la evangelización (Velasco, 2013, p.180).

La Junta de Valladolid abordó el debate sobre la justicia o injusticia de la conquista sobre los indígenas, especialmente considerando su estado de inferioridad. De este punto Sepúlveda argumentaba la división de los pueblos en bárbaros y civilizados, debiendo los primeros someterse a los segundos, conforme la doctrina Aristotélica y Tomista, así como el canibalismo y la idolatría de los indios, que consideraba, eran directos ataques al Derecho Natural, constituyendo razón justa para castigar y hacer la guerra a los indígenas. Fray Bartolomé de las Casas respondió a Sepúlveda acusándolo de malinterpretar a Aristóteles y a Santo Tomás, dejando de lado una subclasificación del término 'bárbaro', y utilizando solamente una de ellas que hacía referencia a los necios y crueles, que no aplicaba para los nativos del Nuevo Mundo. De igual manera De las Casas atacó el argumento de su contraparte de los ataques al Derecho Natural, afirmando que para aplicar el 'castigo', se necesitaba inicialmente tener jurisdicción sobre la persona que cometió el crimen, y los indígenas, no se ubicaban bajo la premisa de 'súbditos de Cristo' ya que lo desconocían, por lo cual, también estaban fuera de la jurisdicción de la Iglesia (Salazar y Méndez, 2020, 205).

Aunado a lo acontecido en las Juntas convocadas por los monarcas hispánicos, se debe agregar al desarrollo de los Derechos Humanos en América, representados de manera preponderante en la Real Universidad de México, donde fray Alonso De la Veracruz, en 1553, discutió la legitimidad de la denominada 'Guerra justa' y el dominio europeo sobre los indígenas. En su cátedra, fray Alonso fundamentó sus argumentos en una concepción naturalista del Derecho y una teoría republicana del poder político, propias de la Escuela de Salamanca y de Francisco de Vitoria (Velasco, 2013, 192). De igual manera, el pensamiento de fray Alonso reconocía la pluralidad de culturas y el carácter racional de cada una de ellas.

Tal reconocimiento implicaba desde luego la aceptación de que puede existir una diversidad de órdenes sociales y políticos justos, diferentes de las sociedades y los reinos europeos. Desde una visión filosófica jusnaturalista, republicana y multiculturalista, Alonso de la Veracruz cuestionó radicalmente el carácter justo de la guerra de conquista, negó rotundamente el derecho de la Corona española a imponer dominio sobre los pueblos y las

tierras del Nuevo Mundo y defendió la legitimidad de los reinos autóctonos y el pleno derecho de los indios a desarrollar su vida dentro de sus culturas propias, incluyendo sus propias religiones, si no resultaban convencidos de la fe cristiana (Velasco, 2013, p.193).

Pero uno de los reconocimientos más relevantes, sería contribución del Papa Paulo III: La bula *Sublimis Deus*.

PAULO III Y LA BULA *SUBLIMIS DEUS*

También conocido como Alessandro Farnesio, nació en Viterbo, región de Lacio en el actual territorio italiano en 1468. Provenía de una familia acomodada, dueña de tierras cerca del lago Bolsena y con antecedentes militares de los que destacaba su participación en la revitalización de los Estados Papales. Desde muy joven, Alessandro recibió una educación centrada en el Humanismo, siendo alumno a los dieciséis años del filósofo e historiador Pomponio Leto, completando sus estudios posteriormente bajo la tutela de Demetrio Calcondila, desarrollándose en el círculo cercano a Lorenzo De Medici en Florencia. Cabe destacar que el hermano del futuro pontífice, Angelo Farnesio, fue encaminado hacia la carrera de las armas, mientras Alessandro lo fue a la Iglesia, justamente por tratarse de una manera de cubrir las expectativas familiares de crecimiento y poder al interior de la sociedad romana de la época (Cussen, 2020).

Logró rápidamente ascender dentro de la jerarquía eclesiástica, inicialmente por el beneficio de las recomendaciones que el mismo Lorenzo de Medici había hecho al papa Inocencio VIII de tomarlo como secretario. En 1490 tomó el cargo de *scriptor* apostólico y su ascenso continuó posiblemente gracias a que su hermana, Julia Farnesio, era amante del entonces cardenal Rodrigo Borgia, quien sería mejor conocido como el papa Alejandro VI. Así, Alessandro fue nombrado cardenal diácono bajo el título de San Cosme y San Damián en 1493, casi un año después del descubrimiento de América y del ascenso de su cuñado a la sede pontificia. Alessandro Farnesio fue en dos ocasiones candidato a ocupar la silla apostólica, pero en su lugar fueron elegidos Adriano VI y Clemente VII.

No fue sino hasta 1534 que Alessandro Farnesio lograría acceder al trono papal, iniciando una política de neutralidad de la Iglesia en relación con los conflictos políticos europeos, con la finalidad de enfocar su trabajo en la lucha contra el protestantismo y el avance de los musulmanes, lo cual

logró gracias a la manera en que impulsó el concilio de Trento, la fundación de los jesuitas y el restablecimiento de la inquisición; de igual forma, nombró varias comisiones de cardenales para la reorganización de la cámara, la cancillería, la penitenciaría y el tribunal de la Rota. También expidió varias bulas. En su labor como máximo líder del cristianismo del siglo XVI, cabe resaltar su participación en la elaboración del Tratado de Nicea entre el emperador Carlos V y Francisco I de Francia, así como la excomunión de Enrique VIII de Inglaterra, tras que este diera la espalda al papado en su búsqueda de desconocer su matrimonio con Catalina de Aragón, en favor de su amante Ana Bolena (MCNBiografías, 2021).

Alejandro Farnesio, convertido en Papa con el nombre de Pablo III, (1534-1549), representa al típico papa renacentista al que su inclinación hacia la vida mundana le impide ser piadoso; sin embargo, tiene claro que debe luchar contra la difusión del protestantismo, contra los turcos y evitar la dispersión de los católicos. Su aguda intuición política le lleva a escuchar y a decidir sobre el asunto de los abusos de los encomenderos (Memoria Política de México, 2021) Pero de su impresionante labor, cabe destacar su búsqueda por ampliar las fronteras de la religión católica. Particularmente, y para efectos del presente trabajo, se debe subrayar su apoyo a misioneros en América, particularmente en la defensa de los indígenas. Ejemplo de lo anterior, fue el hecho de que fray Julián Garcés escribiera entre 1536 y 1537, una carta dirigida a Paulo III en la cual describe muchas de las situaciones que vivían los indígenas a manos de los conquistadores europeos, así como muchas de sus características. De esta misiva, vale la pena recuperar un extracto, ya que el mismo se verá posteriormente reflejado en la Bula *Sublimis Deus*:

Ya es tiempo de hablar contra los que han sentido mal de aquestos pobrecitos y es bien confundir la vanísima opinión de los que los fingen incapaces y afirman que su incapacidad es ocasión bastante para excluirlos del gremio de la Iglesia. «Predicad el evangelio a toda criatura [dijo el Señor en el Evangelio]; el que creyere y fuere bautizado será salvo». Llanamente hablaba de los hombres y no de los brutos. No hizo excepción de gentes, ni excluyó naciones, porque los apóstoles a quienes había dicho que había de hacer pescadores de hombres, habían de recoger en la red evangélica todo género de peces. Y lo que dice el Evangelio, que escogieron los buenos y echaron fuera los malos, no se entiende de la pesca que se hace en

la Iglesia militante, sino de aquella de la triunfante, cuando se apartaron las ovejas de los carneros (González, 2009, pp. 2-3).

El 2 de junio de 1537, el papa Paulo III promulgó una bula, en la cual declaró que los indígenas tenían derecho a su libertad y que la fe debía predicarse evitando todo tipo de crueldad, la cual, se ejercía de manera constante sobre ellos por parte de los encomenderos, los cuales reducían a los nativos americanos a una forma de esclavitud, basada en la aseveración de que se trataba de seres irracionales y primitivos. Por tal motivo, frailes de la orden de Santo Domingo, como fray Pedro de Córdoba, fray Antonio de Montesinos y más tarde fray Bartolomé de Las Casas, denunciaron enérgicamente los abusos enviando una comisión al Papa Paulo III organizada por fray Domingo de Betanzos, recomendada por el Rey Emperador Carlos y ejecutada por fray Bernardino de Minaya, quien viajó a Roma para presentar un informe, reforzado por una carta del primer obispo de Tlaxcala, fray Julián de Garcés. (Memoria Política de México, 2021)

Resultado de estas gestiones se obtiene la Bula *Sublimis Deus*, un documento que se debe reconocer como uno de los primeros en abarcar una dimensión de Derechos Humanos particularmente para los habitantes del nuevo mundo.

Dada la naturaleza y alcance que se busca con el presente trabajo, no se hará un estudio completo del texto, más allá de los párrafos más significativos para la aseveración que se plantea. El documento inicia con la bendición apostólica, para continuar asentando las bases y fundamento del derecho que reconocerá a los nativos americanos, al señalar la necesidad de una capacidad de raciocinio para desear la fe y la vida eterna, que es factible de extender a los indígenas de los territorios bajo control hispano.

[...]por cuanto el hombre, de acuerdo con el testimonio de las Sagradas Escrituras, fue creado para gozar de la felicidad de la vida eterna, que nadie puede conseguir sino por medio de la fe en Nuestro Señor Jesucristo, es necesario que posea la naturaleza y las capacidades para recibir esa fe; por lo cual, quienquiera que esté así dotado, debe ser capaz de recibir la misma fe: No es creíble que exista alguien que poseyendo el suficiente entendimiento para desear la fe, esté despojado de la más necesaria facultad de obtenerla de aquí que Jesucristo que es la Verdad misma, que no puede engañarse ni engañar, cuando envió a los predicadores de la

fe a cumplir con el oficio de la predicación dijo: Id y enseñad a todas las gentes, a todas dijo, sin excepción, puesto que todas son capaces de ser instruidas en la fe (Sublimis Deus, 1537).

Con lo anterior, Pablo III ataca indudablemente el fundamento de la Encomienda, al señalar que, si tienes uso de razón, eres persona, la cual integra bajo el concepto de “gentes”, nulificando cualquier excepción que se quisiera realizar. Pero aunado a esto, el Sumo pontífice equipara a los intentos de justificar la servidumbre de los indios, con obras diabólicas, al decir:

[...]lo cual viéndolo y envidiándolo el enemigo del género humano que siempre se opone a las buenas obras para que perezcan, inventó un método hasta ahora inaudito para impedir que la Palabra de Dios fuera predicada a las gentes a fin de que se salven y excitó a algunos de sus satélites, que deseando saciar su codicia, se atreven a afirmar que los Indios occidentales y meridionales y otras gentes que en estos tiempos han llegado a nuestro conocimientos -con el pretexto de que ignoran la fe católica- deben ser dirigidos a nuestra obediencia como si fueran animales y los reducen a servidumbre urgiéndolos con tantas aflicciones como las que usan con las bestias (Sublimis Deus, 1537).

Del análisis que se desprende del anterior párrafo, puede ubicarse no tan solo que ya se juzga como negativa la institución de la encomienda, aunque no tanto la de la esclavitud, sino que además acusa de simple codicia, la afirmación de que la carencia de conocimiento de la fe católica es suficiente para calificar a los pueblos descubiertos como bárbaros y subyugarlos por ese motivo, conforme al criterio esgrimido por Sepúlveda en la Junta de Valladolid. Además, Paulo III, reprueba las aflicciones a las que son sometidos los indígenas.

Posterior a esto, el Santo Padre afirma lo que posiblemente es la aseveración más importante de todo el texto al señalar a los indígenas tal cual como verdaderos hombres, es decir como seres humanos:

[...]prestando atención a los mismos indios que como verdaderos hombres que son, no sólo son capaces de recibir la fe cristiana, sino que según se nos ha informado corren con prontitud hacia la misma (Sublimis Deus, 1537).

Así Pablo III, procede a reconocer derechos básicos de todo ser humano, al menos para el momento histórico que vivió, y que son por tanto posibles de extender a los indígenas:

[...] y queriendo proveer sobre esto con remedios oportunos, haciendo uso de la Autoridad apostólica, determinamos y declaramos por las presentes letras que dichos Indios, y todas las gentes que en el futuro llegasen al conocimiento de los cristianos, aunque vivan fuera de la fe cristiana, pueden usar, poseer y gozar libre y lícitamente de su libertad y del dominio de sus propiedades (Sublimis Deus, 1537).

Pero de igual manera, prohíbe la práctica de la Encomienda al señalar que los indígenas no deben ser reducidos a servidumbre y que todo lo que se hubiese hecho de otro modo es nulo y sin valor.

CONCLUSIONES

El proceso de conquista y dominación que iniciaron súbditos europeos en el siglo XV, necesitó indudablemente de un proceso de legitimación por parte de las autoridades que podían realizarlo en aquella época; sin embargo, esto no quiere decir que se trató de un proceso estático y cerrado, alimentado exclusivamente por la avaricia y el afán del pensamiento mercantilista. Al respecto de las Bulas, surgen problemas complejos sobre el valor y fuerza que representaban en aquellos tiempos, pues en la actualidad un documento así carecería de valor jurídico, aunque en este supuesto, se deben retomar las costumbres y el sistema jurídico de la Edad Media, en el que la fuerza del pontificado, era reconocida por las monarquías; siendo los Papas quienes, en esa época, otorgaban soberanía y jurisdicción sobre las tierras descubiertas.

Tal como ya se atendió, los monarcas de la época, con base en el informe de miembros del clero regular, cuestionaron su proceder y el de sus súbditos en el nuevo mundo, por lo que el surgimiento de la Bula *SUBLIMIS DEUS*, fue consecuencia lógica, y al mismo tiempo justificación para emitir las denominadas Leyes Nuevas de 1542.

Pero el contenido de la Bula *SUBLIMIS DEUS* fue más allá de una mera prohibición de abusar de los indígenas, recayendo en un reconocimiento del Derecho de Gentes, universal y absoluto tanto para naturales del continente americano, al señalar que todas las gentes que en el futuro llegasen al conocimiento de los cristianos, aunque vivan fuera de la fe cristiana, pueden usar, poseer y gozar libre y lícitamente de su libertad y del dominio de sus propiedades; es decir, que el mismo Sumo Pontífice Romano, reconoce una libertad y derecho de propiedad y de libertad único y absoluto,

destacando además, para todo derecho originado del romano, la consecuencia de declarar nulo todo acto que fuese contrario a lo establecido en el documento papal. Por lo tanto, constituye indudablemente el origen de los Derechos Humanos, casi trescientos años antes de lo que actualmente se han señalado.

Los DDHH que se pelearon durante la Revolución Francesa, fueron el resultado de un movimiento que se tornó sumamente violento y sanginario, y esos mismos Derechos tardarían en ser reconocidos de manera positiva por las autoridades. No obstante, el contenido de la Bula *Sublimis Deus*, fue reconocida en su momento y tuvo que dar lugar a mucho trabajo legislativo y jurisdiccional para su aplicación. En este sentido no faltaría quien pueda recordar que la situación del indígena no mejoró en la práctica, pero eso no impide que la norma hubiera sido válida. Después de todo, la búsqueda de un verdadero respeto a los DDHH de indígenas, mujeres, niños y ancianos sigue siendo hasta hoy en día, motivo de lucha jurídica, política y social.

REFERENCIAS

- Cussen, B. (2020) *Pope Paul III and the Cultural Politics of Reform: 1534-1549*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- De Icaza Dufour, F. (2008) *Plus Ultra, La Monarquía Católica en Indias 1492-1898*, México, Editorial Porrúa.
- Fernández Beceiro Luis y Marín Rojas José, “Expansión y presencia planetaria de Portugal” en *Cuadernos de Estrategia*, nº 13, 1996, p.72, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774047> consultado el 20 de mayo de 2018.
- González J. (2009) “Carta de fray Julián Garcés OP, al Papa Paulo III (1537)”, en *CINTEOTL, Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, Septiembre-Diciembre de 2009, No. 9, disponible en https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/revista/revista_num9_09/portada_cinteotl.htm
- MCN Biografías, *Paulo III Papa*, disponible en <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=paulo-iii-papa>
- Memoria Política de México, *2 de Junio de 1537*, disponible en <http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/6/02061537.html>
- Nicolas V, Bula Romanus Pontífex, 1455.
- Paulo III, Primera Bula Sublimis Deus, 1494.
- Paulo III, Segunda Bula Sublimis Deus, 1494.
- Rosati A., Hugo y Palma A. Daniel, “Expansión europea, siglos XIV y XV”, en Pontificia Universidad Católica en: http://www7.uc.cl/sw_educ/historia/expansion/index.html
- Salazar A. y Méndez F. (2020) *Historia de la Cultura Jurídica en México*, México, Tirant Lo Blanch.
- Velasco A. (2013) “La crítica republicana a la guerra de conquista: fray Alonso de la Veracruz y Bartolomé de las Casas” en Gilles B. *Las teorías de la guerra justa en el siglo XVI y sus expresiones contemporáneas*, México, Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.

DISEÑO DE METODOLOGÍA DE VIDEOFEEDBACK UTILIZANDO LOOM PARA ESTUDIANTES DE INGENIERÍA INFORMÁTICA DEL ITST

Recibido: 30 noviembre 2021* Aprobado: 29 abril 2022

YASSER MARÍN LOMBARD

Instituto Tecnológico Superior de Teziutlán

Puebla, México

yasser.ml@teziutlan.tecnm.mx

Resumen

Este artículo presenta una alternativa de entrega de realimentación (*feedback*) a estudiantes universitarios, empleando la aplicación digital *Loom*[®], que permite la creación de video mensajes que incluyen contenido en pantalla y la imagen proveniente de una *webcam* enfocando al creador y a los usuarios el uso de un sistema de reacciones y comentarios. La propuesta surge ante la necesidad de ofrecer *feedback* a 29 estudiantes universitarios de entre 20 y 30 años que cursan la carrera de Ingeniería Informática del ITST, ante el contexto de contingencia sanitaria provocada por el virus de la COVID 19. Siguiendo un modelo de aula invertida y los pasos del estándar nacional mexicano EC0772 del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), fue necesario elaborar una metodología en la que se especificara su ejecución ordenada, con expresiones y lenguaje apropiados para cada una. El resultado fue un marco de referencia en tres momentos con expresiones guía. Para

la evaluación de este proyecto, se consideró la aplicación de dos encuestas a los estudiantes participantes, para establecer la pertinencia de entrega de video *feedback*, así como la interacción en el uso de la herramienta *Loom*[®].

Palabras clave: videofeedback, realimentación, Loom, evaluación.

Abstract

This article presents an alternative for the delivery of feedback to university students through the digital application *Loom*[®], which allows the creation of video messages that include on-screen content, the image from a webcam focusing on the creator and allows interaction with users, through a system of reactions and comments. In order to provide feedback to a group of 29 Computer Engineering College students between 20 and 30 years old, in the context of the health contingency caused by the COVID-19. Following a flipped classroom model, and the steps of the Mexican national standard



EC0772, of the National Council for Standardization and Certification of Labor Competences (CONOCER), it was necessary to develop a methodology in which its orderly execution were specified, with appropriate expressions and language for each one. The result was a framework in three moments with guiding expressions. For the evaluation of this project, the application of two surveys

to the participating students were considered, to establish the relevance of videofeedback delivery, as well as the interaction in the use of the Loom® tool.

Keywords: videofeedback, feedback, Loom, assessment.

INTRODUCCIÓN

Desde los años ochenta, la eficiencia y calidad en la capacitación de los estudiantes egresados de los sistemas educativos, tanto obligatorios como de nivel superior, comenzó a ser una preocupación cada vez más recurrente para los países más desarrollados en aquel entonces, tanto en Europa como Norteamérica. Dichos graduados, al integrarse como fuerza laboral, no contaban con las habilidades elementales y deseables para dichos cargos, o bien éstas se demostraban deficientes. Tal escenario permitió, entre otras cosas, el origen de la Educación Basada en Competencias (EBC), impulsada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por medio del grupo Definición y Selección de Competencias, constituido por Estados Unidos, Canadá y Suiza. Desde entonces, este grupo ha establecido los elementos o competencias que se consideran claves en todo estudiante o egresado (Echavarría y De los Reyes, 2017). Este modelo o concepción de educación se caracteriza por dar prioridad a la formación profesional, con fuerte orientación a los aspectos técnico-científicos, a la vez de valorar todos aspecto que garantice la productividad y los procesos de calidad.

En efecto, muchas instituciones de nivel superior en México se han volcado hacia este modelo, siendo un ejemplo el Tecnológico Nacional de México (TecNM), cuyas políticas y actividades educativas se han orientado a las demandas laborales de la República Mexicana y las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde 1979. A pesar de sus reformas y reestructuración a lo largo de su historia, su actual modelo educativo, con fuerte inspiración en la EBC, conserva y contempla tres dimensiones principales: la 'filosófica', que aboga por situar al estudiante como ciudadano y como profesional con actuación ética, responsable y justa ante la sociedad; la

‘académica’, centrada en los elementos constructores del conocimiento, el aprendizaje significativo y la evaluación de las actividades adquiridas; finalmente, la ‘organizacional’, que se apoya en la misión y visión institucionales, la gestión de procesos y la administración educativa para lograr excelencia y alto desempeño.

Este modelo de competencias requiere de una serie de actividades y de esfuerzo conjunto de todas las áreas de los institutos adscritos al TecNM, con tal de garantizar que sus estudiantes y sus egresados se desarrollen profesionalmente y se coloquen en los puestos estratégicos de interés. Para la evaluación y acreditación de las competencias que garantizan lo anterior, dicho organismo establece en su Manual de Lineamientos Académico-Administrativos (TecNM, 2015), cada uno de los criterios requeridos para que los docentes pertenecientes a sus estructuras acrediten dichas competencias, y las expresen por medio de una serie de niveles de desempeño y sus equivalentes numéricos. La normativa es específica en lo que se debe hacer, mas no establece el cómo, a excepción de algunos elementos o formatos.

En respuesta a ello, en 2016 dicha institución universitaria creó y avaló el estándar denominado ‘Evaluación del aprendizaje con enfoque en competencias profesionales’ con la clave de registro EC0772 ante el CONOCER (2017). Todo docente que se certifique en él es capaz de demostrar la elaboración y ejecución de una instrumentación didáctica, la creación de instrumentos de evaluación claros y efectivos, su aplicación en las actividades de cátedra y la entrega de la valoración tanto numérica como del nivel de desempeño obtenido por el estudiante, así como la entrega de la realimentación (*feedback*, en adelante) para su aclaración, aprobación o corrección, en caso de ser necesario. Cabe destacar que el Instituto Tecnológico Superior de Teziutlán (ITST), perteneciente al TecNM, desde 2018 ha dispuesto lo necesario para que los docentes en cada una de las carreras que conforman su oferta educativa se certifiquen en él, al igual que los directivos adscritos a su Área Académica.

La aplicación del estándar EC0772 en las actividades de cátedra está concebida originalmente como una actividad meramente presencial entre docentes y estudiantes, aunque no se descartan las acciones equivalentes en plataformas digitales. Sin embargo, y a raíz del decreto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (COVID 19) en marzo de 2020, todas las actividades educativas a nivel mundial, al igual que todas aquellas de orden social, económico y gubernamental, se detuvieron

temporalmente, para luego establecer esquemas de funcionamiento parcial, adoptando medidas de sanidad y precaución para controlar el nivel de contagios y de esparcimiento del mismo. En este contexto, el ITST, como muchas instituciones educativas de todos los niveles, se vio forzado a la implementación de un plan emergente de educación a distancia, basado principalmente en un modelo de aula invertida, apoyado por sesiones de cátedra por videoconferencia, con una distribución de horas de tipo asíncrona, para el estudio autónomo, sin conexión forzosa, a excepción de asesorías programadas, y de horas síncronas, destinadas a tener interacción entre docentes y estudiantes por videollamada.

Las plataformas digitales oficiales para llevar este plan a cabo fueron la plataforma *LMS Moodle* institucional y la plataforma de *Microsoft Teams*, para la creación y grabación de las sesiones de videoconferencia, ambas disponibles en versiones *web* y aplicaciones móviles. Este modelo emergente implicó, además de las medidas de organización para las diferentes academias de las carreras que componen la oferta educativa del ITST, la creación de recursos digitales inéditos y la adaptación de aquellos orientados a las dinámicas presenciales de antaño por parte de los docentes, a falta de un departamento de tecnología educativa, expertos en diseño instruccional o productores de aplicaciones o recursos digitales. A partir de entonces, se sumó un aumento de la carga administrativa, que implicó el incremento de reportes y evidencias de contacto con estudiantes, de asistencia a sesiones de clase, atención oportuna en los medios de comunicación establecidos, horarios de atención, asistencia a *webinars* o cursos de capacitación en diferentes plataformas a modo de cubrir las metas e indicadores institucionales planteadas originalmente, así como aquellas disposiciones *ex profeso* para justificar las actividades en dicho modelo en línea.

Ante los horarios reducidos y ajustados para toda actividad de cátedra, el número de estudiantes a atender, las situaciones expresadas anteriormente y todas aquellas adicionales o emergentes fuera del ITST por cada caso particular de cada docente, han traído como consecuencia que muchos de ellos hayan visto reducido el tiempo y la disposición para ejecutar una evaluación efectiva de las actividades o productos de aprendizaje. Si bien ello es esencial en un modelo de competencias, como se describirá más adelante, lo anterior deja muy poco espacio para efectuarla correctamente, incluyendo un *feedback* adecuado para cada estudiante, reduciéndolo a un proceso somero, o bien a prescindir de él. Cabe añadir que la aplicación del estándar EC0772 en la actividad académica aún

no es una práctica totalmente regulada ni tampoco monitoreada en este instituto universitario, lo que da pauta a que se prescinda de el parcial o totalmente por parte de los docentes certificados.

Entre las consecuencias que lo anterior puede desatar, se encuentran el incumplimiento en los lineamientos del TecNM en lo tocante a la acreditación de competencias, así como del propio estándar del CONOCER, que podría llevaría a un proceso de enseñanza/aprendizaje poco efectivo, provocando que los estudiantes sólo estén concentrados en acreditar sus asignaturas más que en aprender o sentir motivación por lo que hacen, especialmente en un sistema o modelo educativo cuyo formato provoca que la interacción entre personas se vea sumamente limitada por las condiciones de seguridad y sanidad, mermando no sólo en lo académico, sino lo anímico. Por tanto, una alternativa de entrega de *feedback* en un formato multimedia flexible y accesible por cualquier dispositivo digital de trabajo podría representar una respuesta ante estas problemáticas y traer consigo los resultados que se esperan en el modelo EBC, así como la demostración de su efectividad por parte de los estudiantes, que es lo que se pretende demostrar en este estudio.

II. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS (ABC), EVALUACIÓN Y EL *FEEDBACK*

El término de ‘competencia’ es sumamente amplio y distinto en la literatura sobre educación, por las diferentes concepciones y orientaciones que el término implica, pero se puede resumir como un “saber de ejecución” (López, 2017, p. 44), que se liga a cómo pensar, interpretar y actuar en diversos contextos. Al entrar en el contexto educativo, hablar de competencias implica, obligadamente, a hablar sobre el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC), que persigue el desarrollo integral del estudiante, mezclando los elementos de una disciplina puntual y su uso en los contextos donde se desempeñe o que la vida le presente, puesto que va más allá de los propios contenidos, al incluir el ejercicio del juicio propio, el diálogo y el situar cada elemento en su ámbito correspondiente, para no ser un ente pasivo ante las circunstancias (López, 2017). De manera sintética, una competencia es una demostración factual y puntual del conocimiento, procedimientos o experiencia adquiridos por parte de una persona, quien responde satisfactoriamente a una situación dentro de un entorno, cuyas implicaciones o consecuencias aportan a un bien común o personal inmediatos, y que es

posible replicar o transformar a otras circunstancias particulares, dejando un legado o herencia orientados al crecimiento y desenvolvimiento humanos.

El ABC implica cambios en la didáctica del docente, y ello incluye la evaluación de las competencias demostradas por los estudiantes. Esta etapa implica realizar valoraciones sobre lo que ellos conocen, dominan o expresan, así como la concepción que los propios docentes tienen sobre ella (Rodríguez e Ibarra, 2017). El proceso evaluativo se concibe desde diferentes perspectivas, según la finalidad que se le dé o el significado para el evaluado. No obstante, se establece como un proceso de medición y ejercicio sistemáticos, no valiendo la improvisación, para poder valorar, tanto cualitativa como cuantitativamente, alguna evidencia o resultado, y que ello permita indagar o sacar conclusiones y formular estrategias, para ayudar a aprender, enfocándose en los aspectos significativos de lo evaluado. Finalmente, se pretende que todo ello sirva como un ejercicio transparente y de rendición de cuentas entre cada uno de los involucrados en el proceso formativo (López, 2016).

Sergio Tobón (2008) establece cinco principios en la evaluación de competencias, que se pueden resumir así: la evaluación es un proceso que debe contemplar aspectos metacognitivos; basarse en criterios pertinentes al desempeño en un contexto; expresarse en forma cualitativa y cuantitativa; centrándose en lo esencial del aprendizaje y contar con realimentación de las acciones y procesos en pos de la mejora continua; y que debe efectuarse en forma intersubjetiva, dialógica y con control de calidad. Haciendo énfasis en estas últimas líneas, se puede determinar que el *feedback* es parte inherente de la evaluación, si se desea que esta sea efectiva. Sea en el contexto laboral o el educativo, el *feedback* es toda información pertinente brindada a una persona, ante el desempeño o resultado demostrado en una actividad o conducta por su parte y una meta esperada, con el objetivo de ajustar comportamientos o pensamientos que influyan positivamente en su aprendizaje, lograr motivación y desarrollar habilidades de aprendizaje autorregulado (Pearson North America, 2016), o también para crear ambientes productivos de trabajo y mejorar el desempeño general, cuando esta acción se ejecuta tanto entre compañeros o jefes y cuando se brinda en el momento oportuno, en forma pertinente y con apertura (Harvard Business, 2017).

El *feedback* que se le dedica a una persona tiene como fin aportar información hacia sí misma y sobre sus acciones en torno a una tarea que, a juicio de los demás, puede corregirse, reforzarse o

enaltecerse. Esto acarrea, inevitablemente, percepciones o puntos de vista propios de quien lo otorga, y requiere de disposiciones y reflexión para que, independientemente de su sentido, sea aprovechado y visto como un elemento de utilidad (Rodríguez, Rodríguez y Vico, 2018). Éste posee tres dimensiones básicas: el elemento de ‘verdad’, que hace referencia a hechos o datos concretos y contrastables, para no quedarse en algo fortuito o ambiguo; el elemento de ‘relación’ existente entre las personas y que afecta al poder del mensaje, puesto que entra en juego la credibilidad, la autoridad o la relación personal que se tiene con el interlocutor; y la ‘identidad’, que corresponde a la esencia de la persona, y cómo esta cambia tras el *feedback*, tanto en la imagen y la confianza en sí misma, su autoestima y su temperamento al momento de recibirlo.

Si el mensaje entregado es para reforzar o reconocer alguna conducta, se le denomina *feedback* positivo; en cambio, si está orientado a corregir, cambiar o mejorar, se conoce como *feedback* negativo. Finalmente, éste puede ser formal si es que se efectúa en reuniones individuales o de grupo, con un orden establecido o planes de acción, mientras que se denomina informal cuando se da en forma natural y entre cercanos. (Rodríguez et al, 2017)

III. PROPUESTA DE METODOLOGÍA DE ENTREGA Y EJECUCIÓN DE VIDEOFEEDBACK FORMAL

La propuesta de intervención que se presenta en este estudio consiste en la presentación de una metodología innovadora en la entrega de *feedback* por medio de los recursos de audio y video combinados de la aplicación digital *Loom*[®], que armonice tanto con los procesos y lineamientos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales contempladas en la normativa del TecNM, que respete los elementos y procedimientos establecidos en el estándar de competencias EC0772 del CONOCER, y cuyo medio o formato de entrega sea flexible para ser entregado tanto en las plataformas digitales *Moodle*[®] y *Microsoft*[®] *Teams*, así como otros medios adicionales como mensajería instantánea, correo electrónico, entre otros, de hacer falta.

El *feedback* generado en la aplicación digital debe estar disponible en todo momento para la consulta por parte del estudiante; su duración abarca entre siete y diez minutos como máximo, para

una mayor comprensión del mensaje. Para poder emplear estas funciones sin los inconvenientes de una cuenta de uso gratuito, se contrató una licencia anual tipo *Business*. El tipo de investigación efectuado fue de orden cualitativo, dado el tamaño y características de los grupos de estudiantes, y para tener una observación directa en el fenómeno.

Los estudiantes objetivo de este estudio fueron aquellos inscritos en la asignatura '*Internet de las Cosas*', ubicada en el octavo semestre de la carrera de Ingeniería Informática, y perteneciente al bloque de especialidad '*Herramientas Interactivas y Tecnologías Multiplataforma sobre Internet*', en el periodo enero – junio 2021, tanto de los sistemas escolarizado y escolarizado modular, cuyas edades rondan los veinte y los treinta años. Tras un estudio interno por parte de la División de Ingeniería Informática en el periodo, se determinó que todos los estudiantes cuentan con equipos de cómputo propio, al igual que su propio teléfono inteligente, por lo que el uso de *Loom*[®] es compatible en estos formatos. El *feedback* a brindar será únicamente en una actividad que requiere heteroevaluación, es decir, la intervención directa del profesor en la valoración, respaldado con un instrumento de evaluación, y que forma parte de los productos de aprendizaje de la Unidad 1 de la asignatura objetivo.

Para evaluar tanto la pertinencia de su entrega por medio de videocaptura, así como el impacto que la metodología tuvo en los niveles de desempeño mostrados tanto en dicha actividad como una posterior de las mismas características, se aplicó una encuesta de satisfacción sólo a los estudiantes que entregaran dicha actividad, y se presenta una comparativa de resultados para contrastar los resultados obtenidos previos a la entrega de *feedback* y posterior a ella.

A) CONSIDERACIONES DE LA NORMATIVA DEL TECNIM Y EL ESTÁNDAR EC0772

La Normativa del TecNM (2015) establece qué aprendizajes se deben cumplir en toda actividad, los niveles de desempeño en que una competencia adquirida debe expresarse y su equivalente en ponderación numérica, junto con una serie de indicadores de alcance, que se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 1

Lineamientos del TecNM para la evaluación de competencias específicas

Aprendizajes	Niveles de desempeño	Indicadores de alcance
Conceptual	Excelente (100 - 95)	A) Se adapta a situaciones y contextos complejos.
	Notable (94 - 85)	B) Hace aportaciones a las actividades académicas desarrolladas.
Procedimental	Bueno (84 - 75)	C) Propone y/o explica soluciones o procedimientos no vistos en clase.
	Suficiente (75 - 70)	D) Introduce recursos y experiencias que promueven un pensamiento crítico.
Actitudinal	No suficiente (69 - 0)	E) Incorpora conocimientos y actividades interdisciplinarias en su aprendizaje.
		F) Realiza su trabajo de manera autónoma y autorregulada.

Nota: Elaboración propia (2021) a partir de TecNM (2015).

Por otra parte, el estándar EC0772 del CONOCER (2020) indica que toda persona certificada en él será capaz de elaborar correctamente una instrumentación didáctica, los instrumentos de evaluación correspondientes a cada actividad, empleando los elementos de la tabla anterior y la aplicación de los mismos. Para brindar el *feedback* se solicita que el docente comunique al estudiante el resultado obtenido en la actividad evaluada, explicando aquellos puntos no alcanzados o no cubiertos, puntualizando aquellos que sean sobresalientes, efectuar sugerencias o consejos para alcanzar un mejor desempeño en una próxima ocasión y requiriendo aclarar dudas o el acuerdo en el resultado.

B) RESPALDOS QUE JUSTIFICAN LA ENTREGA DE FEEDBACK POR MULTIMEDIA

El estudio llevado a cabo por Luna, Santos, Sierra, González y Zamora (2015) expone las ventajas del uso del video para entregar *feedback* a un grupo de estudiantes de la licenciatura de médico cirujano en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Yucatán. Los autores señalan que, en la enseñanza de la medicina, una de las técnicas recurrentes para analizar en sesiones de clase entre estudiantes y profesores ante una actividad práctica es la de realimentación integral (*debriefing*), que sirve para reflexionar y compartir experiencias en torno a una actividad. Los autores efectuaron una prueba con dos grupos, donde a uno se le brindó *debriefing* de manera tradicional y a otro con asistencia de video. Se procedió a grabar una actividad de los estudiantes consistente en una prueba de reanimación cardiopulmonar. Posteriormente el video fue colocado en una LMS para su consulta una vez acabada la sesión. Se permitió que los estudiantes anotaran sus preguntas u observaciones al respecto.

Entre sus hallazgos, además de notar una mejor ejecución en la actividad en el segundo grupo con respecto al primero, notaron el desarrollo de habilidades adicionales como el liderazgo, entre otras de carácter integral que no formaban parte esencial en el ejercicio original. Si bien los autores expresan que se detectaron dificultades para efectuar otras observaciones y que el video no deja de ser un elemento unidireccional, ello se compensa con las sesiones presenciales, y comparten una perspectiva positiva de la incorporación del video como herramienta de apoyo para brindar *feedback* a sus estudiantes, dado que es un elemento ubicuo, interactivo y útil por la posibilidad del control de reproducción y de su disponibilidad.

Por otra parte, la doctora Martha Bless (2017), para su tesis doctoral, estableció un estudio detallado sobre el uso del *plugin de Kaisena*[®], elemento que permite grabar notas de voz en cualquier sección o elemento en las herramientas de *Google*[®] *Docs* y *Google*[®] *Slides*. La meta de su tesis era demostrar el impacto que tendría el *audiofeedback* en las prácticas de un grupo de docentes de diferentes países, encargados de asignaturas relacionadas con la escritura, comparándolo con las revisiones tradicionales o limitadas exclusivamente al señalamiento de errores o notas cortas, y cómo se percibió la herramienta tras haber interactuado con ella. En sus resultados destaca los beneficios vistos y expresados por los estudiantes a cargo de dichos catedráticos, quienes señalan que por medio de las notas de voz en *Kaisena*[®] era posible un mejor

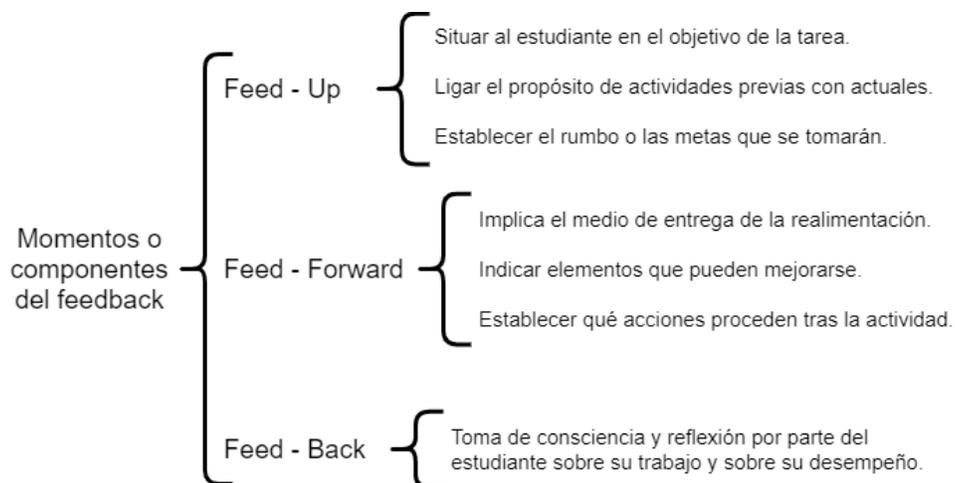
entendimiento y comprensión de aquellos errores cometidos en las asignaciones que habían efectuado, un acercamiento más ‘humano’ y empático con su docente, por el simple hecho de poder escuchar su voz al momento de su explicación, mientras que el grupo de estudio aprobaba su incorporación. Bless concluye que el uso de herramientas digitales como ésta sigue siendo un tema poco explorado, y que pueden servir como elemento motivador y detonante de mejores prácticas en la didáctica y la evaluación.

C) METODOLOGÍA DE ENTREGA Y EJECUCIÓN DE FEEDBACK DISEÑADA

La estructura de la metodología propuesta contempla una serie de momentos puntuales con frases guía sugeridas en cada una, en sintonía con los requisitos de la entrega de *feedback* bajo el estándar EC0772. Para la primera parte, se tomaron los momentos que Marta Alvarado (2014) define como efectivos para presentar realimentación en actividades individuales en entornos educativos *e-learning*:

Figura 1

Momentos o componentes del feedback



Nota: Elaboración propia (2021) a partir de Alvarado (2014).

En segundo lugar, se toma de referencia el trabajo de investigación realizado por Maura Amaranti (2010) con un grupo de docentes y estudiantes de nivel primaria en Chile. Dentro de los elementos de estudio, la investigadora expone detalladamente las consideraciones que el *feedback*, tanto en formato oral como escrito, debe cubrir para ser efectivo. Con respecto al primero, la ejecución implica claridad en los mensajes vertidos, tomando pausas entre uno y otro; su enunciación debe ser cuidadosa y crítica, siempre orientados a la tarea y con el objetivo de estimular la necesidad o el deseo de mejora, por medio de tonos o frases que propicien el desafío o las acciones concretas. En el formato escrito, es importante ubicar los puntos de interés o los errores hallados, enlistar los criterios planteados o las características de un trabajo notable, absteniéndose de usar abreviaturas o términos subjetivos o generales, al igual que el lenguaje vago o las expresiones ofensivas. Tanto el formato oral como el escrito se ejecutan dentro de las acciones marcadas en el estándar EC0772 del CONOCER. La metodología resultante se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 2

Marco de referencia con momentos y frases sugeridas para entrega de videofeedback

Momentos	Actividades	Frases sugeridas
Feed – Up	Saludo.	Buen día/tarde/noche. ¿Qué tal? ¿Cómo estás? Es un gusto verte.
	Descripción de la actividad.	Empezaremos con... Esta actividad consistió... La actividad requería...
	Descripción de elementos previos.	Esta actividad está ligada con... Lo que efectuaste anteriormente aterriza en...
	Perspectiva o finalidad.	Esto es un preámbulo de... Esto servirá para... Esto tiene que ver con...
Feed – Forward	Aciertos y aspectos sobresalientes.	Es destacable... Estoy de acuerdo con... Posees un nivel de... Se aprecia que... Tienes razón en...
	Errores, faltantes y/o áreas de oportunidad.	No está claro lo que señalas en... Considero que... Debes profundizar en... Se omitió...

	Invitaciones a la mejora y motivación.	Posees habilidades para... Estoy orgulloso de... Yo confío/creo en ti Felicidades por... Enhorabuena Continua así.
	Puntualización de conductas no esperadas.	Ten cuidado con... Recuerda que... No es recomendable que... Esta acción implica...
Feed – Back	Preguntas o aclaraciones del proceso.	¿Has comprendido todo hasta aquí? ¿Alguna pregunta con respecto a algún punto en particular? ¿Estás de acuerdo con esto?
	Invitación a asesorías.	Te invito/exhorto a... Qué te parece sí... Si lo deseas, podemos...
	Aspectos o elementos de importancia.	Toma en cuenta... No olvides... Recuerda que...
	Cierre	Estoy para servirte... Un placer haberte atendido...

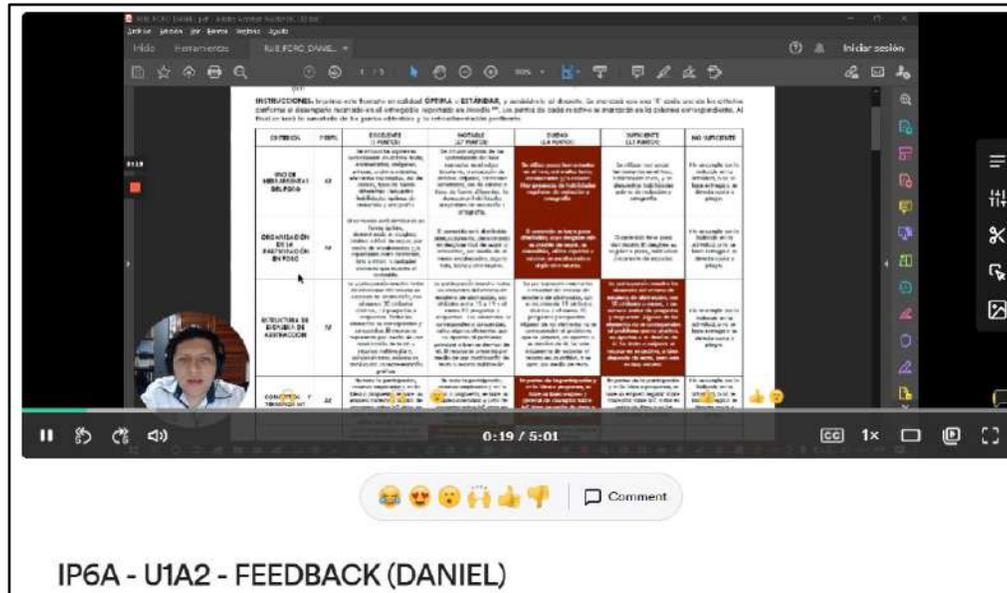
Nota: Elaboración propia (2021).

IV. IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA PROPUESTA

La puesta en marcha de la metodología de entrega y ejecución de *videofeedback* por medio de *Loom*[®] se efectuó en una actividad formativa de la asignatura *Internet de las Cosas*. Ésta consistió en plasmar, en un foro de participación en *Moodle*[®], una propuesta de proyecto para solucionar una problemática local bajo el paradigma que da nombre a la asignatura objetivo, siendo evaluada por medio de una rúbrica. Se utilizó la aplicación de escritorio de *Loom*[®] para grabar el *feedback* y, una vez culminada, se sube automáticamente en el sitio de trabajo de la cuenta asociada. Los estudiantes tuvieron acceso al video generado por medio de un enlace directo, siendo este formato el más flexible. Un video en *Loom*[®] luce como se muestra en la figura siguiente, donde se aprecian la rúbrica aplicada, la miniatura de una webcam enfocando al docente y el total de reacciones en las secciones del video que el estudiante haya marcado:

Figura 2

Captura de pantalla de un video alojado en Loom® (vista del estudiante)



Nota: Elaboración propia (2021).

Para evaluar la pertinencia e importancia que los estudiantes, tanto del sistema Escolarizado como del sistema Escolarizado Modular, dieron al ejercicio de *videofeedback*, se aplicó una encuesta con calificación en escala de Likert, en rango de 1 (nada de acuerdo) a 4 (muy de acuerdo). De un total de 47 estudiantes inscritos, no se consideraron a 5 de ellos, dado que fueron convocados a programas de intercambio académico y a otros 19, que no presentaron la actividad del foro, ya sea por ausentismo o deserción, dejando un total de 29 estudiantes que sí efectuaron la participación correspondiente. Los reactivos y resultados de la encuesta se muestran a continuación:

Tabla 3

Resultados de la encuesta de apreciación de la metodología de *videofeedback*

Afirmación	Promedio de respuestas
A) Recibir retroalimentación (<i>feedback</i>) en mis actividades académicas complementa la calificación obtenida al final de una evaluación.	3.42
B) La retroalimentación (<i>feedback</i>) debe ser oportuna para corregir mis errores o mejorar aquellos aspectos, talentos y habilidades que poseo.	3.58
C) Recibir retroalimentación (<i>feedback</i>) me permite enfocar los esfuerzos en aquellas áreas que requieren atención.	3.85
D) Si la retroalimentación (<i>feedback</i>) es clara y específica en su mensaje, me resulta más útil para entender lo que se espera de mí en la asignatura.	3.73
E) Cuando un docente me ofrece su retroalimentación (<i>feedback</i>), puedo sentir que está prestando atención a mi desempeño y que se involucra conmigo.	3.69
F) Prefiero recibir retroalimentación (<i>feedback</i>) escrita que por medio de formatos audiovisuales.	2.12
G) Prefiero recibir retroalimentación (<i>feedback</i>) en un formato audiovisual que únicamente por texto.	3.42
H) Aprecio cuando el docente, en el mensaje de retroalimentación (<i>feedback</i>) destaca aquellas habilidades, talentos o puntos que creo poseer, o bien destaque aquellas que no me he dado cuenta que tengo.	3.65
I) Encuentro útil que el docente, en su mensaje de retroalimentación (<i>feedback</i>), se señale claramente en qué me equivoqué o qué me hizo falta considerar, puesto que ello me impulsa a mejorar.	3.81
J) Considero que integrar en otras asignaturas el método de entrega de retroalimentación (<i>feedback</i>) por medios audiovisuales mejoraría el desempeño de otros compañeros(as) en sus asignaturas.	3.62
K) Considero que la entrega de retroalimentación (<i>feedback</i>) por medios audiovisuales sería viable tanto para actividades teóricas como prácticas, y lo mismo para proyectos y exámenes.	3.58
L) La posibilidad de consultar un mensaje de retroalimentación (<i>feedback</i>) por medio de un video alojado en <i>Internet</i> me revisarlo varias veces, a cualquier hora y cuando sea necesario.	3.46
M) Desearía que el tiempo en que la retroalimentación (<i>feedback</i>) fuese más corto y centrado únicamente en lo más importante.	2.38

N) Desearía que el tiempo en que la retroalimentación (<i>feedback</i>) fuese más largo, así el docente no se nota con prisa.	2.69
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------

Nota: Elaboración propia (2021).

Por su parte, el impacto en los resultados obtenidos, previo y posteriores al *feedback*, se presenta en la tabla siguiente, donde se exponen los resultados individuales de los estudiantes atendidos en la actividad del foro previamente descrita, así como en un foro posterior. Cabe destacar que aquellos estudiantes con nivel de desempeño ‘No Suficiente’, deben repetir la actividad en un periodo definido como ‘Evaluación Complementaria’ en la normativa del TecNM (2015). Para esta actividad se pueden obtener hasta 30 puntos, siendo 21 el mínimo requerido para acreditar, por representar el 70% de 30. A su vez, se registraron los resultados obtenidos en un foro posterior, establecido en la Unidad 4 de la asignatura objetivo (con el mismo puntaje, aunque diferentes rubros), para observar si los estudiantes se vieron influidos por el *feedback* ofrecido previamente, y si dicho efecto prevalece a pesar de existir una distancia temporal:

Tabla 4

Resultados de la actividad analizada, previos y posteriores al videofeedback

Estudiante	Calificación en Foro (Previo a Videofeedback)	¿Requiere repetir la actividad?	Calificación en Foro (Posterior a Videofeedback)	Calificación en Foro Posterior
1	13.5 (No Suficiente)	Sí	24.9 (Notable)	26.1 (Notable)
2	13.5 (No Suficiente)	Sí	(Notable)	23.7 (Bueno)
3	13.5 (No Suficiente)	Sí	(Notable)	23.7 (Bueno)
4	15.6 (No Suficiente)	Sí	26.7 (Notable)	28.5 (Excelente)
5	15.6 (No Suficiente)	Sí	24.6 (Notable)	27.9 (Notable)
6	17.7 (No Suficiente)	Sí	26.4 (Notable)	28.2 (Notable)
7	15.6 (No Suficiente)	Sí	25.5 (Notable)	24.3 (Bueno)
8	13.5 (No Suficiente)	Sí	28.2 (Notable)	25.8 (Notable)

9	19.8 (No Suficiente)	Sí	27.6 (Notable)	26.1 (Notable)
10	19.8 (No Suficiente)	Sí	28.2 (Notable)	29.1 (Excelente)
11	21.9 (Suficiente)	No	No aplica	24.9 (Notable)
12	24.3 (Bueno)	No	No aplica	28.5 (Excelente)
13	4.5 (No Suficiente)	Sí	21.9 (Suficiente)	19.8 (No Suficiente)
14	17.7 (No Suficiente)	Sí	23.7 (Bueno)	22.2 (Suficiente)
15	23.1 (Bueno)	No	No aplica	26.7 (Notable)
16	24.9 (Notable)	No	No aplica	29.4 (Excelente)
17	26.1 (Notable)	No	No aplica	28.2 (Notable)
18	27.0 (Notable)	No	No aplica	30 (Excelente)
19	24.3 (Bueno)	No	No aplica	27.9 (Notable)
20	25.5 (Notable)	No	No aplica	24.9 (Excelente)
21	24.6 (Bueno)	No	No aplica	27.9 (Notable)
22	22.5 (Bueno)	No	No aplica	25.8 (Notable)
23	24.9 (Notable)	No	No aplica	28.8 (Notable)
24	20.4 (No Suficiente)	Sí	25.8 (Notable)	29.1 (Excelente)
25	25.8 (Notable)	No	No aplica	26.1 (Notable)
26	22.5 (Bueno)	No	No aplica	27.3 (Notable)
27	26.4 (Notable)	No	No aplica	29.7 (Excelente)
28	19.8 (No Suficiente)	Sí	22.5 (Bueno)	24.3 (Bueno)
29	22.5 (Bueno)	No	No aplica	27.6 (Notable)

Nota: Elaboración propia (2021).

VI. CONCLUSIONES

Uno de los objetivos que la educación persigue es poder servir como elemento de formación para constituir los cimientos de algo relevante y perdurable para cada uno de los individuos que entran a una institución educativa, independientemente del nivel académico. Al igual que la tecnología, las prácticas educativas deben mantenerse en desarrollo y evolución constante, para no quedarse

rezagadas y descontextualizadas, existiendo en una realidad paralela y ajena al contexto de los estudiantes. Cuando se habla de transformar los procesos didácticos, normalmente las líneas de acción van en el sentido de implementar cambios o efectuar innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que son los más identificados como prioritarios para transformar las prácticas educativas desde esquemas considerados tradicionales u obsoletos, hacia procesos activos, incluyentes, colaborativos y flexibles.

Sin embargo, los procesos de evaluación aún están quedando en un segundo plano, concibiéndose como tareas de cierre y de rutina, para publicar una nota o nivel sobre el nivel alcanzado por los estudiantes, limitándose sólo a cubrir procesos administrativos con la institución educativa. Lo ideal sería emplear una evaluación no expedida por medio de notas numéricas, sino en comentarios orientados a las mejoras que se pueden llevar a cabo, así como los aciertos y éxitos alcanzados, con tal de desembocar en la motivación y en un verdadero cambio por parte de los estudiantes (López, 2016). Si estos comentarios formaran parte integral del *feedback* que se les brinda, entonces éste se volvería un elemento de cohesión de todo el proceso evaluativo, respondiendo a la finalidad del aprendizaje basado en competencias, en cualquiera de sus variantes o aplicaciones. La didáctica del docente sólo puede estar completa cuando sus actividades de enseñanza e instrucción, la guía y colaboración brindadas a sus estudiantes, la evaluación y la realimentación de todo lo que se hace esté en total sintonía, congruencia y ejecución en forma oportuna, constructiva y focalizada en el crecimiento integral de todos ellos.

A) VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA PROPUESTA TRAS SU EJECUCIÓN

La aplicación de la metodología de entrega y ejecución de *feedback* por medio de la herramienta *Loom*[®] que se ha propuesto aquí, para la valoración de una actividad de cátedra, representó un ejercicio demostrativo de una evaluación efectiva acorde a lo establecido en la Normativa del TecNM y de su modelo educativo y de los puntos señalados en el estándar EC0772 del CONOCER. Los estudiantes evaluados mostraron aprobación al ejercicio, por ser una propuesta distinta de realimentar, en comparación a otros métodos en años previos.

Cada uno de los *videofeedback* siguen estando disponibles, por lo que pueden ser evidencias de un proceso de rendición de cuentas transparente, dialógico y de conocimiento público, no sólo para los principales beneficiados, sino para las autoridades académicas del ITST que requieran consultar o solicitar evidencias de cátedra y del uso de recursos digitales, cumpliendo con los puntos señalados por Tobón (2008) y por Amaranti (2010). Además, si bien el ITST aún no establece medidas para integrar de lleno las prácticas del estándar EC0772 en las actividades académicas y de cátedra, la metodología propuesta, con sus momentos, frases sugeridas y su puesta en marcha por medio de *Loom*[®], supone un ejercicio alternativo e innovador de entrega de resultados que engloba las pautas que se deben cubrir.

En efecto, y con ayuda de los resultados aplicados en las encuestas detalladas en las tablas 3 y 4, se pudo establecer que existe una aceptación muy positiva tanto al ejercicio de *videofeedback* como de la herramienta *Loom*[®]. Esto se respalda con lo mostrado en la Tabla 3, donde los puntos con los promedios más altos son los incisos 'C', 'D', 'E' e 'I', que hacen referencia a la utilidad de la realimentación para entender qué se espera de ellos, conocer qué aspectos son correctos y cuales se deben atender y que se les impulse a mejorar. Además, fueron patentes los señalamientos de algunos estudiantes de que en otras asignaturas no se había ofrecido *feedback*, por lo que esta actividad es sumamente valorada por ellos y debiera incorporarse como un ejercicio cotidiano en la didáctica.

En lo referente a los resultados registrados en la Tabla 4, es posible observar que el *feedback* entregado a los estudiantes tuvo un impacto positivo. En el caso de los estudiantes que se vieron obligados a repetir la actividad del primer foro en el periodo de evaluación complementaria, se observó que todos acreditaron con al menos un nivel de desempeño superior al mostrado previamente, siendo el nivel 'Notable' el que más se repitió. En el segundo foro, solicitado aproximadamente un mes después de la fecha de entrega del primer foro, se obtuvieron resultados superiores y positivos: mientras que algunos estudiantes conservaron el nivel de desempeño, pero con una nota mayor, otros pudieron alcanzar al menos dos o tres niveles más, así como notas satisfactorias, a pesar de éste tuviese otros elementos a evaluarse. El nivel de desempeño más recurrente es el 'Notable', algunos estudiantes alcanzaron un nivel 'Excelente', y sólo algunos de ellos obtuvieron niveles 'Bueno', 'Suficiente' y sólo uno no acreditó dicha actividad.

B) VALORACIÓN DEL PROPIO TRABAJO CON RESPECTO A LOS RESPALDOS

Entre las diferencias que se pueden observar entre el trabajo de Luna Villanueva et al. (2015) y este estudio, es el modo en cómo se evita la unidireccionalidad propia de los formatos de video. En el caso del primero, y más por el contexto de presencialidad del ejercicio de *debriefing*, los resultados se comunicaron directamente a los estudiantes en una sesión específica para dicho fin. En contraste, este estudio, llevado a cabo en un contexto de educación asistida por videoconferencia como medida emergente de atención, ello se compensa con el sistema de reacciones y comentarios disponibles en *Loom*[®], el cual supone un medio de respuesta e interacción similares a los existentes en redes sociales y multimedia en tendencia, más familiar para los estudiantes.

Como elemento destacable es que tanto las reacciones como los comentarios vertidos se pueden responder por parte del docente, ya sea por texto o grabando otra respuesta, algo que el *debriefing* del trabajo de Villanueva carece, el cual debe ejecutarse y expresarse con cierto grado de cuidado para que el mensaje perdure en el estudiante y éste no lo olvide. Además, los videos de *Loom*[®] no se pierden, salvo que el dueño de la cuenta los elimine o restrinja, por lo que el estudiante tiene la posibilidad de recurrir a él las veces que lo necesite, cuestión que el *debriefing*, incluso asistido por video, es una cuestión que dura sólo un instante, a menos que se brinden otras estrategias para que el mensaje subsista o se consulte. Se pueden puntualizar otros aspectos, pero implicaría señalar aquellos propios entre una educación presencial y una a distancia que, de por sí, ya son esquemas educativos distintos.

Con respecto al caso presentado por Bless (2017), si bien *Kaisena*[®] y *Loom*[®] son herramientas distintas, su propósito o aplicación puede ser empleada de la misma forma y lograr resultados semejantes. El proyecto presentado en este estudio, al incluir momentos definidos para la ejecución del *feedback*, con lenguaje o frases sugeridas para cada una, aprovechando las ventajas del video con respecto al audio y la posibilidad de mostrar al docente por medio de una *webcam*, permite manifestar una cercanía adicional entre éste y el estudiante, dando como resultado un ejercicio aún más auténtico, sujeto a cierta improvisación propio de la naturalidad o la situación y que, con un poco más de experiencia y orden, sería posible lograr esos elementos de empatía y cercanía propias del contacto humano. Una limitante de *Kaisena*[®] es el hecho de que únicamente puede ser utilizada

en el sistema de documentos y presentaciones de *Google*[®], mientras que *Loom*[®] es accesible por medio de un enlace único o por medio de la incorporación en otros medios digitales, lo que le dota de un alcance mayor.

C) TRABAJO PENDIENTE Y A FUTURO

A modo de reflexión, es importante señalar aquellas limitantes y obstáculos encontrados durante el desarrollo de este trabajo, para tomar medidas necesarias ante las dificultades que se le pueden presentar a cualquier interesado en el tema desarrollado. Una cuestión importante a señalar es el hecho de que este estudio fue elaborado durante el periodo enero – junio 2021, y no a su inicio, lo que obligó a limitar el ejercicio sólo a una actividad de cátedra de las originalmente contempladas. Además, por las actividades tanto administrativas como inherentes a la cátedra y los procesos de recuperación de estudiantes en los periodos de evaluación complementaria, tuvo que omitirse un ejercicio formal de seguimiento en actividades diferentes a las analizadas para determinar si, tras el *feedback*, los estudiantes muestran motivación, interés u otros comportamientos positivos, así como observar o comprobar cambios sustanciales en su proceder en actividades diferentes a un foro de participación, como creación de organizadores gráficos o su desempeño en actividades prácticas, por mencionar algunas.

Otro aspecto importante para tomar en cuenta es que, dependiendo de la zona donde se trabaje y la calidad en la cobertura de telecomunicaciones y de *Internet*, la carga de los videos generados en *Loom*[®], aunque su duración se limite a cinco o seis minutos, incluso menos, puede demorar ese mismo tiempo o más, o bien cargarse al instante si se cuenta con buena velocidad de transferencia o un ancho de banda aceptable, como fue el caso de este estudio. Además, se recomienda que este ejercicio se lleve a cabo en grupos pequeños o no superiores a treinta estudiantes, puesto que la atención requerida y el número de actividades, tanto individuales como colectivas, pueden representar un obstáculo e incluso afectar el ejercicio de *feedback*, al hacerse manifiestos aspectos como cansancio, estrés o falta de concentración por parte del evaluador, lo que puede desembocar en equivocaciones o imprecisiones.

Finalmente, quedan por establecer ajustes en la propia metodología para hacerla más dinámica y ágil, además de mejorar aspectos de dicción, objetividad y el propio exhorto ante dicho ejercicio. Como siguiente paso se propone efectuar otra serie de estudios e indagaciones, con tan de establecer fehacientemente si el ejercicio de *videofeedback* representa un factor de cambio importante en los estudiantes, ya sea para transformar tanto prácticas como conductas que requieran atención, la canalización de talentos o habilidades particulares y, no menos importante, si a través de esto los estudiantes son capaces de desarrollar o ajustar prácticas orientadas al autoconocimiento, el autocontrol y la autorregulación, esenciales en todo modelo educativo de competencias.

REFERENCIAS

- Alvarado, M.A. (2014). *Retroalimentación en educación en línea: una Estrategia para la construcción del conocimiento*. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12678>.
- Amaranti, M. (2010). Evaluación de la Educación. Concepciones y prácticas de retro-alimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media” investigación cualitativa con estudio de caso. *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. https://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488_Amaranti.pdf.
- Bless, M. (2017). *Impact of Audio Feedback Technology on Writing Instruction*. [tesis de doctorado, Walden University]. Walden Dissertations and Doctoral Studies. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=4385&context=dissertations>.
- Cázares, L., Cuevas, J. (2016). *Planeación y evaluación basada en competencias*. México: Trillas.
- Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (2020). *Evaluación del aprendizaje con enfoque en competencias profesionales*. <https://conocer.gob.mx/RENEC/fichaEstandar.do?method=obtenerPDFEstandar&idEstandar=2133>.
- Echavarría, L., De los Reyes, C. (2017). El modelo de educación basada en competencias: genealogía, análisis y propuestas. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1093.pdf>.
- Harvard Business (2017). *Dominar el arte del feedback. Guía práctica para empresarios y ejecutivos*. España: Editorial Sol 90.
- López, M. (2017). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.
- López, V. (2016). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid, España: Alfaomega.
- Luna-Villanueva, E., Santos Rodríguez, M., Sierra Basto, G., González-Arriaga, C., Zamora-Graniel, F. (2015). *Retroalimentación integral (debriefing) oral y asistida por video en simulación de*

- reanimación cardiopulmonar avanzada: estudio piloto*. FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 18(2), 139-147. <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322015000200010>.
- Pearson North America (2016). Providing Educational Feedback. Higher Education Services. White Paper. Course Design, Development, and Academic Research. https://www.pearsoned.com/wp-content/uploads/INSTR6230_Feedback_WP_f.pdf.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. (2017). *E-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior*. Ciudad de México, México: Alfaomega.
- Rodríguez, J., Rodríguez, R., Vico, N. (2018). *Smart Feedback. Conversaciones para el desarrollo del talento*. España: LID Editorial.
- Segovia-Chamorro, J., Guerra-Zúñiga, M. (2020). Percepción estudiantil del uso del video como herramienta de retroalimentación a distancia: estudio piloto. *FEM* (Ed. impresa) vol.23 no.1. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v23n1/2014-9832-fem-23-1-35.pdf>.
- Tecnológico Nacional de México (TECNM) (2015). *Manual de lineamientos académico-administrativos del Tecnológico Nacional de México. Planes de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionales*. https://tecnm.mx/images/areas/docencia01/Libre_para_descarga/Manual_Lineamientos_TecNM_2015/Manual_de_Lineamientos_TecNM.pdf. [Consultado el 21 de noviembre de 2021].
- Tobón, S. (2008). Evaluación de las competencias. El enfoque complejo. Primer Congreso Internacional. Competencias en la educación del Siglo XXI. *Universidad Anáhuac*. <https://docplayer.es/80099057-Evaluacion-de-las-competencias-el-enfoque-complejo.html>.

PRESENCIA Y VISIBILIDAD DE LA MUJER EN LAS ARTES VISUALES. CONTROVERSIAS DEL ÚLTIMO MEDIO SIGLO EN MÉXICO

Recibido: 20 mayo 2022 Aprobado: 30 agosto 2022*

CECILIA GABRIELA FUENTES URTAZA
Universidad de Guanajuato
Guanajuato, México
cg.fuentes@ugto.mx

Resumen

El presente artículo hace una revisión teórica sobre escritos cruciales que han volcado su atención en la contribución de las mujeres dentro de la producción visual del arte, centra su atención en las prácticas y esferas de participación que enfatizan las estrategias de visibilidad de las mujeres artistas en México y Latinoamérica desde la década de los setenta hasta nuestros días, además de dar cuenta de las dinámicas y tensiones que se propician entre la producción y la apreciación de lo artístico. El propósito es interpelar: ¿por qué seguir cuestionando la visibilidad de las mujeres en el arte a cincuenta años de incitado el debate?

Palabras clave: visibilidad, artistas visuales, prácticas de legitimación, negligencia.

Abstract

This article makes a theoretical review of crucial writings that have focused on the contribution of women in the visual production of art, focusing on the practices and spheres of participation that emphasize women's visibility strategies. artists in Mexico and Latin America from the seventies to the present day; in addition to accounting for the dynamics and tensions that are fostered between the production and the appreciation of the artistic. The purpose is to question: why continue to question the visibility of women in art fifty years after inciting the debate?

Keywords: visibility, visual artists, legitimization practices, negligence.

Más allá de entablar una controversia arcaizante o reclamar una cuota sexual en la exhibición del arte, volver a transitar por algunos aportes teóricos y prácticos, auspiciados por diversas perspectivas feministas, permite describir e inspeccionar la trayectoria de un estado de cosas que



vale la pena pensar en el presente; sobre todo, si consideramos la relativa frecuencia con que las mujeres participan en el fenómeno artístico en su conjunto. Al destacar no solo la presencia, sino también la visibilidad de las artistas plásticas latinoamericanas, se aborda de manera tangencial ese interés de John Berger (2016) por advertir la forma histórica en que la mujer ha sido representada en el arte por mano del varón; en todo caso, interesa la presencia y reconocimiento de las artistas plásticas-visuales, así como las estrategias de muestreo, confrontación y valoración que se han implementado en los últimos cincuenta años dentro del campo simbólico.

ANTECEDENTES Y COORDENADAS CRÍTICAS

Hay dos sostenes teóricos en el ámbito de la historia del arte feminista, provenientes del mundo anglosajón euroamericano, consolidándose entre las décadas de los setenta y ochenta. Es muy conocido el artículo pionero escrito por la historiadora estadounidense Linda Nochlin en 1971, donde cuestiona “¿por qué no han existido grandes artistas mujeres?” (2001), poniendo bajo sospecha las categorías e interpretaciones de la historia del arte. Entre las hipótesis que lanza, aparecen: la supuesta incapacidad de la mujer para alcanzar la grandeza o desempeñarse en actividades significativas, la postulación de estilos exclusivamente femeninos de cualidades casi confesionales, la naturalización del mito del genio y los obstáculos o condescendencias educativas sobre las que se consideraban diletantes del arte. Las objeciones de Nochlin ante las respuestas posibles son: la segregación de ejemplaridad que se ha hecho sobre determinadas autoras, subordinándolas a los cánones consolidados por la historia, el embuste interpretativo sobre la sensiblería de un criterio femenino, el sostén institucional y acrítico de un talento reservado al varón, así como las restricciones disciplinarias para la profesionalización de las mujeres.

Por su parte, la historiadora británica Griselda Pollock, desde la década de los ochenta ejerce la crítica contra el canon excluyente de la historia del arte y los regímenes de representación¹,

¹ Así lo define: “El término <<régimen de representación>> es acuñado para describir la formación de los códigos visuales, y su circulación institucional es un avance decisivo contra la periodización que hace la historia del arte según los patrones de estilo y movimiento, por ejemplo: el prerrafaelismo, el impresionismo, el simbolismo y demás. En lugar de las diferentes estilísticas superficiales, se ponen de relieve las similitudes estructurales” (Pollock, 2013, p. 44).

reconoce el sexismo estructural que se empeñó tradicionalmente en omitir a las mujeres de la producción cultural y las lógicas de reproducción que esto propicia. Su propuesta atiende la obra de arte como una práctica que opera de una forma específica, que produce significados o efectos concretos, además de hacer manifiestas las relaciones de poder. Entre otras cosas, Pollock (2013) reconoce el riesgo de las recuperaciones biográficas individuales que solo contribuyen al mito de la autoría y su heroicidad; o bien, que nos hacen pensar en alguna artista mujer como caso de excepcionalidad y, por tanto, participar de estrategias negacionistas sobre otras artífices. Situemos lo anterior en el contexto mexicano, con algunas extensiones latinoamericanas y desde ciertas aportaciones relevantes en las artes.

Una reflexión semejante a la de Nochlin se realizó en México durante 1970 por la literata Rosario Castellanos en su ensayo *La participación de la mujer mexicana en la educación formal* (2003). Castellanos confronta datos provistos por la observación, la intuición y la estadística para mostrar las tensiones existentes entre la formación académica de las mujeres y las expectativas del contexto. Puntualiza la mala inversión familiar o estatal que se le confiere a la educación femenina, en tanto se le juzga como actividad provisional que será interrumpida con el encuentro de un cónyuge proveedor. Atiende los porcentajes minúsculos que ostentan las educandas matriculadas en administración o medicina, por ejemplo, con un 14-18% respectivamente, en relación con los hombres de la época. Considera la incompatibilidad que se le atribuye al desarrollo de la profesión y las relaciones amorosas, así como cierta pretensión por parte de algunas mujeres a pasar inadvertidas, evitando cultivar un talento o destacar para no humillar a algún hombre de sus cercanías.²

² Esta trama permite vincular ciertos hallazgos históricos donde la mujer artista queda en el umbral del padre, esposo o pareja, ya sea porque se degradó su trabajo al papel de la musa del genio, o porque directamente alguien más usurpó su autoría. Un desarrollo óptimo lo presenta Griselda Pollock (2013) a propósito de Elizabeth Eleanor Siddall (1829-1862), reconocida estrictamente por ser la modelo y esposa del prerrafaelista Dante Gabriel Rossetti. Otros micro escándalos célebres corresponderían al caso del mingitorio que sustentaría la fama de Marcel Duchamp y fuera pensado por la condesa Elsa von Freytag-Loringhoven o del goteo cuya pionera Janet Sobel, descrita como una ama de casa aficionada, fuera protagonizado por Jackson Pollock, quién, además, ensombrecía el trabajo de Lee Krasner al ser concebida estrictamente como su esposa. (Giunta, 2019).

DE NEGLIGENCIAS Y REDUCCIONES

Esos obstáculos educativos son patentes en la historia artística mexicana a lo largo del s. XX. Elissa J. Rashkin (2014) le atribuye a Lola Cueto ser la primera mujer autorizada para asistir a clases con modelos desnudos –sesiones de previa exclusividad masculina–; esto ocurre apenas en la primera década del siglo XX en la Academia de San Carlos y se aplaza su consolidación hasta consumada la Revolución. En literatura, Margo Glantz (2020) considera que hasta la década de los cincuenta comienzan a aparecer libros escritos por mujeres y que es hasta los ochenta que tal producción adquiere carta de ciudadanía³. Tal como lo describe Vivian Abenshushan (2018), muchos espacios educativos para la producción creativa –como los talleres literarios o teatrales– no están exentos de crueles rituales pedagógicos, veredictos caníbales, violencias naturalizadas que se justifican como aprendizaje y misoginias dentro de los gremios. Las condescendencias formativas participan de estas lógicas; una anécdota de Mayer, vinculada a su participación política-educativa en los setenta, retoma cómo se desdibuja el desempeño de las activas autoras al “limitarlas a mantenerles las camas calientes y los pinceles limpios a los compañeritos” (2001, p. 402).

En cuanto a los énfasis celebratorios, es en la década de los ochenta cuando el fenómeno de la *fridomanía* (Monsiváis, 2007) comienza a tener lugar; aliado del neo-mexicanismo como afianzada tendencia estilística, sirve como exaltador que niega otros esfuerzos vivos o como mitificación de contra-memoria (Heller, 2003). La moda, marca y atractivo turístico internacional en el que se volcó la figura de Frida Kahlo –piensa Glantz (2020) – la hace indefinible y el esfuerzo de deificación o mistificación tiende a deshistorizarla en el universo de la plástica. Esto es, se le degrada de sujeto creador a objeto de consumo (Mayer, 2021).

De los campos disciplinarios y técnicas empleadas, críticas históricas como la de Pollock (2013) reconocen el carácter secundario que se le atribuyó al trabajo de las mujeres al segregar su ejecución a las áreas y formas de los llamados géneros menores: bodegones, paisajes, retratos. Asimismo, se descalificó el uso de determinados materiales y formatos productivos considerados femeninos, por su asociación con la distribución de roles de género y labores domésticas,

³ Entre las escritoras mexicanas de los cincuenta, Glantz (2020) menciona, entre otras, a Rosario Castellanos, Guadalupe Dueñas, Josefina Vicens. De las décadas sucesivas, a Elena Garro, Elena Poniatowska, Julieta Campos e Inés Arredondo.

naturalizados como una elaboración íntima y delicada; así, los tapices de Lola Cueto fueron aceptados o leídos como no amenazantes por sus colegas muralistas y estridentistas al asimilarse como procesos decorativos (Rashkin, 2014). La hipótesis de Giunta (2019) es que fue hasta la década de los noventa cuando técnicas en bordado, formatos en miniatura o uso de materiales como la brillantina, los esmaltes y los colores suaves adquirieron legitimidad para el “gran arte” debido –entre otras cosas– al difundido interés por propuestas gay o *queer*, y cierta familiarización con el kitsch; acotemos, además, que tales materiales ni son de exclusivo uso femenino ni medios estrictos de elaboración para las mujeres.

CONDUCTAS DEL ARTE EN EXHIBICIÓN

Las cifras de la representación femenina en colecciones permanentes, exposiciones temporales, participación en bienales, premiaciones, ilustración de revistas especializadas, etcétera, están tan desestimadas, que para 1985 circulan con aire de novedad las lúcidas protestas del colectivo neoyorkino *Guerrilla Girls*, grupo de mujeres bien conocidas por portar máscaras de gorilas para resguardar su anonimato, pero también para hacerse acreedoras a la nominación de alguna celebridad visual recientemente “descubierta”, y exponer carteles con detonantes reflexivos sobre el papel tradicional que la mujer desnuda desempeña en el museo o la ausencia de expositoras en las salas. Su reclamo atiende la desigual representación porcentual de las mujeres dentro de los circuitos de legitimidad artística (Bidaseca, 2018; Giunta, 2019).

En el arte latinoamericano, Andrea Giunta (2019) ha recuperado contextos y estrategias de visibilidad para las artes visuales producidas por mujeres. Desde Argentina reconoce que, si bien el movimiento de liberación feminista dentro de las artes plásticas y visuales tuvo lugar en otros contextos justo entre los sesenta y ochenta del siglo XX, la proscripción de mujeres artistas para el Cono Sur mostró un panorama de invisibilidad crónica hasta la década de los noventa y bastante mermado hasta el 2010. Las razones que destaca son: 1) la anulación que se hacía a las militancias feministas, sobre todo entre las proclamas de izquierda que veían desprovista la lucha común, y 2) las represiones a la grupalidad propinadas por las dictaduras sudamericanas; además de otros factores que participaron como inhibidores regulares, entre ellos, la sospecha que circuló en torno

a la noción misma de feminismo, la resistencia a definirse como tal y su supuesta obsolescencia, así como las complicaciones que se agregaban al apelar por la gestión de exposiciones o adquisiciones de obras producidas exclusivamente por mujeres, objetando que tales acciones podrían desvirtuar o segregar la producción femenina.

Reconoce Giunta que un sector disciplinario donde se redobló la participación creativa de las mujeres latinoamericanas en las últimas tres décadas del siglo XX fue el performance, espacio por excelencia para la “emancipación política de los cuerpos y de las subjetividades” (Giunta, 2019, p. 15), pero territorio también disidente para la producción de aquellos años y que antepone como requisito un doble escrutinio para la recuperación de sus archivos, esto derivado de su persistencia escénica, efímera, con públicos limitados y una aceptación muy discutida en las artes visuales de aquel tiempo en la región.

Además de los aportes teóricos y prácticos mencionados, se han suscitado reacciones ante la falta de representación de la autoría femenina y las violencias sexistas y racistas que la facultan. Un caso de estudio bien desarrollado se concentra en la vida y obra de la artista cubanoamericana Ana Mendieta. El relato –argumenta Bidaseca– “marcó un parteaguas en la historia de la desigualdad de género en el campo del arte” (2018, p. 15). La vida de Ana participó del exilio, la discriminación por género y color de piel, la confección de una obra artística que atravesaba el cuerpo, la tierra y la denuncia social, así como un panorama de violencia doméstica que alertó sobre su sospechoso deceso en 1985. Se dice que fue lanzada desde el balcón del departamento que compartía con Carl André, reconocido minimalista, después de una pelea de pareja.

La acción no tuvo repercusión legal alguna para André, pero después de algún tiempo la pasividad fomentó sucesivas marchas feministas por la ausencia de Ana. En 1992, el Museo Guggenheim neoyorkino congregó una destacada exposición de varones donde había obra del minimalista Carl André y, a las afueras del museo, se incitó a la primera de varias movilizaciones que cuestionaba: “¿dónde está Ana Mendieta?”; en la realizada en 2016 afuera de la Tate de Londres, se agregó: “¿dónde están las mujeres latinas?”, pregunta de avanzada que ya no solo sugiere la omisión de un segmento poblacional en los repertorios del museo, sino también de una exclusión geopolítica.

Desde el museo como paradigma de las instancias legitimadoras para las artes visuales se han impulsado distintas estrategias de gestión que evidencian las carencias e invitan a la reflexión por la igualdad; entre otras cosas, consideraciones para adquirir obra realizada por mujeres para nutrir los acervos, programaciones continuas de exposiciones temporales bien sustentadas para dar cabida a la inclusión, tácticas museográficas que permitan enfatizar la presencia de las artistas y sus obras. Por ejemplo, relata Giunta (2019) una medida tomada en el 2015 para el MNBA (Museo Nacional de Buenos Aires), donde únicamente se conservó la iluminación de las piezas realizadas por mujeres; de esa forma, se notificó sobre las 20 piezas que satisfacían la característica, sobre un total de 250 trabajos que integraban el montaje. Frente a esas cantidades, el vacío y oscuridad es evidente.

La investigadora mexicana Martha Ferreyra Beltrán (2017) presenta los resultados estadísticos obtenidos hasta el 2016 a la pregunta “¿quiénes exponen en los museos de la UNAM?” Para el caso analiza la cantidad de matrículas existentes por sexo en la facultad de Artes y Diseño de la institución. Pese al 68.4% que revelan las cifras para las estudiantes en el 2015, las exposiciones temporales en los recintos de exhibición universitarios no superan el 40% de presencia de expositoras, mientras que en las colecciones permanentes el dato disminuye al apenas 25%. En los últimos años se percibe un incremento relativo en los espacios consignados al arte contemporáneo y en la participación femenina en áreas de gestión institucional como la curaduría, pero de acuerdo con sus resultados, sigue sin haber una simetría con el trabajo de los colegas varones.

Mónica Mayer (2021) –artista feminista de amplia trayectoria nacional por su trabajo creativo individual y colectivo, así como por legarnos escritos varios de su proceder existencial, artístico y militante– se dio a la tarea, entre otras cosas, de llevar seguimiento a la participación expositiva y teórica de mujeres en el primer lustro de la década de los noventa. En su muy peculiar tono humorístico lideró cinco emisiones de los Premios PGN⁴ a las exposiciones de mujeres artistas. Los

⁴ Polvo de Gallina Negra, por sus siglas PGN, fue el colectivo feminista integrado exclusivamente por Mónica Mayer y Maris Bustamante durante el periodo 1983–1993. El nombre del colectivo recurre a un remedio para revertir las consecuencias del mal de ojo, creencia popular sobre las miradas nocivas que son capaces de infligir daños intencionados a sus víctimas; para el caso, se establece como combate a los juicios maliciosos ante su condición de mujeres, artistas y feministas. Sus propuestas se caracterizaron por ser no-objetuales en mezcla de performance, arte correo, así como impartición de talleres y conferencias. Atendieron el análisis de la imagen y participación de la mujer en el arte y los medios, además de manifestar cómo se experimentaba

reconocimientos –honoríficos por supuesto– son verdaderos datos de la apreciación especializada, en ellos se notifica sobre las muestras individuales y colectivas en recintos públicos y privados que durante el año en curso se hicieron en la capital del país sobre artistas en consolidación, emergentes o para homenajear a candidatas de acervos históricos. Ante una nada despreciable presencia se cuestiona si la discusión feminista incidió en limar algunos efectos de la exclusión.

La queja consecutiva que siempre se queda como premio desierto en el certamen de Mayer, parece indicar que no se facturó material bibliográfico de calibre teórico o histórico sobre mujeres artistas, además de consignar un número muy limitado de textos críticos dedicados a dichas exposiciones o a la trayectoria productiva de alguna mujer; las cifras hablan de diez textos críticos escritos sobre hombres, por uno de mujeres⁵. La aspiración de Mayer es que llegue el día en que el trabajo de las artistas logre funcionar en la maquinaria del sistema del arte y que sus propuestas incidan también en la visión del mundo que el arte es capaz de crear; para ello, se requeriría no solo insistir en la nutrida existencia de artistas y obras dentro del panorama cultural, sino rehabilitar el interés para que sean analíticamente estudiadas por historiadores, teóricos, críticos, galeros, instituciones y públicos.

Por su parte, Julia Antivilo (2015) –artista e investigadora chilena radicada en México– realiza importantes contribuciones para confeccionar un repertorio del arte militante latinoamericano en el presente. Destaca la gran potencia de las visualidades contrahegemónicas y las sospechas con las que sigue siendo enjuiciada su supuesta falta de artisticidad, considera que la obra feminista se discrimina tanto como el llamado arte popular, de pueblos originarios o de disidencia sexual. En su argumento, las representaciones y represiones de los constructos culturales fomentan el desarrollo de mentalidades y prácticas; siendo así, las ausencias en el arte y sus censuras detonan agravadas carencias simbólicas. La autora no busca establecer legitimaciones de las prácticas artísticas feministas, puesto que ni siquiera habría una identificación con el oficialismo histórico patriarcal; en

la condición de género al interior del sistema patriarcal mexicano (Mayer, 2001). Los Premios PGN son una de varias propuestas conceptuales con difusión periodística que apuestan por el juicio alternativo.

⁵ Es interesante reconocer que en México persistió una trayectoria de mujeres eminentes dentro de la crítica de arte: Raquel Tibol, Ida Rodríguez Prampolini, Teresa del Conde, por ejemplo, y pocos textos dedicados a las exposiciones de mujeres o con mujeres; las razones insisten en la falta de espacios expositivos para las artistas y el interés menguado en su apreciación.

todo caso, poner a prueba y advertir las visualidades de las artistas explora y ofrece narrativas disidentes capaces de resignificar la realidad. Indica: “teniendo en cuenta los fines políticos que busca el arte feminista, es más interesante incidir en la cultura y en la cotidianidad que en la historia del arte mismo” (2015, p. 111).

En los últimos años otros frentes latinoamericanos desde la propuesta artística y militante han sido creados con fines participativos y parecieran responder a esas tecnologías de sociabilidad a las que se refiere Rita Segato (2018) como insurgencias cotidianas propiciadas desde la gente, aquellas que van contra el Estado patriarcal que uniforma la política, secuestra las luchas y disminuye todo mérito. Tales tecnologías se afianzan en los vínculos recíprocos y en la acción política diaria. A propósito de evidenciar dinámicas excluyentes al interior del sistema del arte y sus exigencias, en 2017, desde Argentina, la Asamblea Permanente de Trabajadoras de Arte convocó al compromiso “Nosotras Proponemos” para el desarrollo de la práctica artística feminista; en 2020, en México, se conformó la Coalición de Hacedores de Arte y Cultura Frenta para lidiar con la pandemia y construir mundos propios⁶.

A MODO DE CIERRE

En términos generales, no basta con denunciar el limitado número de exposiciones de mujeres o propiciar que estas se realicen sin ninguna otra consideración que el sexo: es requisito propiciar transformaciones serias que incidan plenamente en la percepción que se tiene sobre las artes visuales realizadas por mujeres. Tampoco basta con fomentar prácticas reivindicatorias que prestigien determinados nombres y blinden a una celebridad sin apetencia de fundamento. ¿Por qué seguir cuestionando la visibilidad de las mujeres ahora, después de cincuenta años que se incitó el debate? Primero, porque permite proponer rastreos semejantes al interior del país, circunstancias que desbordan las condiciones capitalinas, así como ponderar las especificidades de esas mujeres artistas para evitar universalizar conceptos y situaciones que podrían dar la impresión de perfilar determinantes. Por ejemplo: Mayer considera la maternidad como un factor que llega a

⁶ Para mayores referencias: <http://nosotrasproponemos.org/>, y <https://www.facebook.com/frentamx/>.

alterar la producción y sus tiempos, de forma que irrumpe en las trayectorias y clasificaciones de las autoras como artistas jóvenes, en consolidación o madurez para efectos etarios en participación de certámenes, becas u otros artilugios del sistema; podríamos averiguar qué sectores poblacionales o clases sociales acceden a estas formaciones y pueden desarrollarlas profesionalmente, qué tanto de ese arte al que comienza a darse acceso refleja las condiciones pluriétnicas del país, en fin, a qué tácticas pedagógicas y valorativas se enfrentan las estudiantes de arte del presente, entre otra serie de criterios analíticos.

Insistamos en nuestra pregunta, ¿por qué seguir cuestionando la visibilidad de las mujeres ahora, a cincuenta años de incitado el debate? Respondamos con Antivilo (2015) que si se sostienen las discusiones suscitadas hace tantos años es porque esa realidad y su hegemonía parecen conservarse; asimismo, si en México se enfatiza un arte feminista se realiza como contraataque a un Estado feminicida. Respondamos en tercer lugar, porque parece seguir siendo necesario desmontar lugares comunes e identificar cómo seguimos reproduciendo exclusiones en territorios aparentemente abiertos y dispuestos a la rebeldía. Cuarto, para generar conciencia en los ámbitos simbólicos y reestructurar su relevancia; también, porque permite cuestionarnos las responsabilidades que nos tocan desde los sitios que ocupamos como profesoras, gestoras, artistas, teóricas, investigadoras o públicos y advertir la complicidad que hemos facultado con la omisión de otras. Me parece que así podemos señalar qué tanto fungimos como autocensoras de nuestros consumos y qué tanto menospreciamos o subyugamos la acción.

REFERENCIAS

- Abenshushan, V. (2018). Disolutas (a ante cabe con contra) las pedagogías de la crueldad. En G. Jauregui (ed.), *Tsunami* (pp. 13-24). Sexto Piso.
- Antivilo P. J. (2015). *Entre lo sagrado y lo profano se tejen rebeldías. Arte feminista latinoamericano. Desde abajo.*
- Berger, J. (2016). *Modos de ver.* Gustavo Gili.
- Bidaseca, K. (2018). *La revolución será feminista o no será. La piel del arte feminista decolonial.* Prometeo.
- Castellanos, R. (2003). *Mujer que sabe latín...* FCE.
- Ferreya Beltrán, M. (2017). *¿Quiénes exponen en los museos de la UNAM?* Tendencias de género. <https://tendencias.cieg.unam.mx/boletin-14.html>
- Giunta, A. (2019). *Feminismo y arte latinoamericano. Historia de artistas que emanciparon el cuerpo, Siglo Veintiuno.*
- Glantz, M. (2020). *Cuerpo contra cuerpo.* Sexto piso.
- Heller, A. (2003). Memoria cultural, identidad y sociedad civil. *Indaga. Revista internacional de ciencias sociales y humanas*, (1), 5-17.
- Mayer, M. (2001). De la vida y el arte como feminista. En K. Cordero K. e I. Sáenz (comps.). *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (pp. 401-413). Universidad Iberoamericana / UNAM / Curare.
- Mayer, M. (2021). *Intimidades o no. Arte, vida y feminismo.* Diecisiete.
- Monsiváis, C. (2007). *Con F de Frida.* Google Artes and Culture. <https://artsandculture.google.com/exhibit/con-f-de-frida-museo-del-estanzquillo/hwKiXUlei0vfKQ?hl=es-419>
- Nochlin, L. (2001). “¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres? En K. Cordero K. e I. Sáenz (comps.). *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (pp. 17-43). Universidad Iberoamericana / UNAM / Curare.

Pollock, G. (2013). *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historia del arte*. Fiordo.

Rashkin, E. J. (2014). *La aventura estridentista. Historia cultural de una vanguardia*. FCE / UAM – X
/ Universidad Veracruzana.

Segato, R. (2018). *La guerra contra las mujeres*. Prometeo.

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR DURANTE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

Recibido: 22 mayo 2022* Aprobado: 31 agosto 2022

XIHUITL MUÑOZ RODRÍGUEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

xihuitlmr@gmail.com

Resumen

Frente a la necesidad de transformar los escenarios educativos y las prácticas docentes con la llegada del virus SARS-CoV-2, las y los docentes transitaron un proceso de diseño e implementación de estrategias para dar continuidad a la enseñanza y el aprendizaje. El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar las estrategias que las docentes de preescolar utilizaron para promover el aprendizaje en la enseñanza remota de emergencia. Se realizó desde un enfoque cualitativo bajo una aproximación fenomenológica-hermenéutica, a través de entrevistas focalizadas a cuatro docentes de educación preescolar que laboran en tres jardines de niños ubicados en localidades no urbanas al oriente del estado de Tlaxcala; y un análisis para contrastar los planes de trabajo elaborados antes y durante esta etapa. Los resultados del estudio muestran que entre las principales estrategias utilizadas por las docentes se encuentran la creación y/o recopilación de videos, la utilización de un

cuaderno de actividades impreso o antología, y la realización de videollamadas.

Palabras clave: enseñanza, proceso de aprendizaje, estrategias educativas, docente de preescolar, educación a distancia.

Abstract

Faced with a need to transform educational scenarios and teaching practices with the arrival of the SARS-CoV-2 virus, teachers went through a process of designing and implementing strategies to keep the teaching and learning going. The present study aimed to characterize the strategies that preschool teachers used to promote learning in the emergency remote teaching. The study was carried out from a qualitative perspective under a phenomenological-hermeneutic approach, focused on interviews with 4 preschool teachers who work in 3 kindergartens located in non-urban localities to the east of Tlaxcala, and an analysis to contrast the work plans developed before and during this stage. The results of the study



show than among the main strategies used by teachers we can find the creation and compilation of videos, the use of a printed manual and videocalls.

Keywords: teaching, learning processes, educational strategies, preschool teachers, distance education.

INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV2 trastocó, entre otros ámbitos, al de la educación, suscitando una transición de la enseñanza presencial a una *enseñanza remota de emergencia* (ERE) (Hodges et al., 2020), lo cual implicó no solo el cambio de escenarios educativos, sino también la transformación de la práctica docente en todos los niveles. En ese sentido, el presente trabajo de investigación versa sobre las estrategias utilizadas para promover el aprendizaje en educación preescolar durante la enseñanza remota de emergencia, toda vez que la indagación se ha realizado principalmente desde la perspectiva de los docentes, tal y como se observa en los estudios de Silas Casillas y Vázquez Rodríguez (2020), Sánchez Mendiola et al. (2020), Reynoso et al. (2021) y Portillo Peñuelas et al. (2020) en el contexto mexicano; y en el contexto internacional con los trabajos de Jacovkis y Tarabini (2021) y Villalobos Muñoz (2021). En estos estudios se indagaron principalmente las vivencias y las dificultades a las que se enfrentaron durante la transición de una modalidad educativa a otra, así como sobre las estrategias empleadas para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en los medios utilizados e identificando algunos factores que intervinieron en el desarrollo de la modalidad educativa emergente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para dar continuidad al proceso de aprendizaje de los alumnos de Educación Básica –que comprende a la Educación Preescolar– durante la pandemia, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), diseñó el programa *Aprende en casa*, que consiste en la transmisión por televisión y radio, de diversos programas educativos creados en función de los planes y programas de estudio oficiales, mientras que los docentes diseñaron y compartieron con sus alumnos un *plan de aprendizaje en casa* (SEP, 2020b).

Sin embargo, cada institución educativa y sus docentes tuvieron que considerar el contexto, las condiciones socioculturales y económicas, las circunstancias laborales de los padres de familia, la composición familiar y las necesidades de sus estudiantes para diseñar estrategias adecuadas que les permitieran lograr la participación y mantener comunicación con sus alumnos, y así continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los docentes tuvieron que realizar cambios en su práctica, adaptando sus planeaciones, tiempos, estrategias de enseñanza y contenidos (Reynoso et al., 2021; Comisión Económica para América Latina – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL-UNESCO], 2020; Villalobos Muñoz, 2021), y trasladar sus aulas a otros escenarios, principalmente los hogares, haciendo uso de diversos recursos, sobre todo tecnológicos.

Según se reportó en otros contextos, en las escuelas públicas y en los entornos rurales predominó el contacto de los docentes con sus alumnos a través de aplicaciones de mensajería instantánea y en pocos casos se hizo uso de aplicaciones de videollamada. Por el contrario, en las escuelas de carácter privado, ubicadas principalmente en contextos urbanos, al contar los alumnos con recursos como tabletas, computadoras e internet, fue posible sostener clases de manera síncrona a través de plataformas o aplicaciones digitales (Jacovkis y Tarabini, 2021).

En el caso de México también es importante considerar las diferencias en los ámbitos económico, social, de acceso y permanencia en la educación y en el alcance y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por mencionar algunos. En este último, las cifras más recientes refieren que solo en el 37.6% de las viviendas se cuenta con una computadora o laptop y el 52.1% cuenta con acceso a Internet (INEGI, 2020), dejando ver que existe una brecha digital significativa que en tiempos de emergencia sanitaria influye directamente en el acceso a la educación. Así pues, para los docentes ha sido preciso comprender que no todos tienen las mismas posibilidades, lo que implica el diseño y adecuación de diversas estrategias para las diferentes circunstancias de sus alumnos.

Asimismo, es importante considerar que la ERE ha precisado no solo de recursos tecnológicos, sino también del conocimiento de los docentes sobre su uso didáctico, representando un reto para aquellos que laboran en comunidades no urbanas donde no todos cuentan con dichos recursos, de modo que, aunque los docentes los tuvieran al alcance, su uso pedagógico no es pertinente.

Por otra parte, los docentes de educación preescolar también han tenido que considerar las características de los alumnos en el diseño de situaciones didácticas y actividades que favorezcan la construcción de aprendizajes y el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, a través de la convivencia con otros, de la interacción con su entorno y del juego como actividad rectora en esta etapa educativa, sin perder de vista las características de los nuevos escenarios educativos.

De esta manera, las docentes se enfrentaron al desafío de adaptarse a la ERE, lo que implicó la realización de ajustes en su práctica y el diseño e implementación de diversas estrategias para promover el aprendizaje de sus alumnos.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las estrategias que los docentes de educación preescolar utilizaron para promover el aprendizaje en la enseñanza remota de emergencia?

1. ¿Cuál fue la forma de trabajo predominante durante la ERE y qué tipo de actividades pedagógicas fueron propuestas?
2. ¿Cuáles fueron los recursos y materiales didácticos empleados, y la propuesta de tiempo y espacio para las actividades de aprendizaje?
3. ¿Cómo se brindó atención diferenciada a los alumnos?
4. ¿Cuáles fueron las estrategias utilizadas para la evaluación del aprendizaje y el desempeño?

OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las estrategias que los docentes de educación preescolar utilizaron para promover el aprendizaje en la enseñanza remota de emergencia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir la forma de trabajo y las actividades pedagógicas desarrolladas.

2. Identificar los recursos y materiales didácticos, así como la propuesta de tiempo y espacio para las actividades pedagógicas.
3. Describir la forma en que se brindó atención diferenciada a los alumnos.
4. Identificar las estrategias utilizadas para la evaluación del aprendizaje y el desempeño.

JUSTIFICACIÓN

La relevancia de este estudio se argumenta en un aporte al campo y nivel educativo, puesto que una revisión de los estudios llevados a cabo en México respecto a la ERE, da cuenta de que estos corresponden principalmente a la Educación Superior, abordando el tema desde al menos dos perspectivas: las experiencias de los estudiantes y las experiencias de los docentes, siendo esta última la de nuestro interés. Y particularmente a la práctica docente en preescolar, al dar a conocer las prácticas y los procesos pedagógicos surgidos en la emergencia sanitaria, proporcionando también una orientación para la intervención educativa. Además de que, para las docentes participantes, el proceso de compartir su experiencia les brinda la oportunidad de analizar y reflexionar sobre su propia práctica.

A su vez, resulta relevante conocer cómo se han considerado en las acciones que emprendieron los docentes para promover el aprendizaje, algunos de los elementos constitutivos de la práctica y trabajo pedagógico en educación preescolar, como son el juego, la dramatización, el relato de cuentos, las actividades manuales, el dibujo (Bodrova y Leong, 2004) y la interacción con objetos y con otras personas (SEP, 2017).

Finalmente, considerando que una buena parte de las estrategias utilizadas en la ERE se han centrado en la enseñanza síncrona a través de plataformas digitales, esta investigación pretende contribuir al conocimiento y comprensión de los fenómenos educativos en contextos no urbanos.

METODOLOGÍA

MÉTODO

El estudio es de tipo cualitativo y se desarrolla bajo una aproximación *fenomenológica-hermenéutica*. Este enfoque permite estudiar el conocimiento y las prácticas de los participantes, teniendo en cuenta que estos “son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (Flick, 2004, p. 20). Asimismo, se refiere la pertinencia de esta aproximación en tanto que, de acuerdo con Martínez Miguélez (2004), siendo la fenomenología “el estudio de los fenómenos *tal y como son experimentados, vividos y percibidos*” (p. 137) y a través de la hermenéutica se busca “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible. . . pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (p. 102), se espera que las docentes hablen de su propia experiencia en el desempeño de su labor en condiciones no suscitadas antes, y esto permita dar significado y comprenderlas, siendo posible identificar y caracterizar las estrategias utilizadas para promover el aprendizaje durante la ERE.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

El estudio se llevó a cabo con la participación de cuatro docentes de educación preescolar que laboran en tres jardines de niños de sostenimiento público, ubicados en localidades no urbanas al oriente del estado de Tlaxcala, las cuales voluntariamente decidieron participar en el estudio, atendiendo a los criterios siguientes: 1) encontrarse en servicio, y 2) contar con un mínimo de tres años de experiencia, lo que permitiría realizar el análisis respecto a las estrategias utilizadas ante la ERE. Las cuatro participantes fueron mujeres, con una edad promedio de 32 años, y un promedio de 5.5 años de experiencia docente; una de ellas cuenta con el grado de maestra en Educación y el resto se formaron como licenciadas en Educación Preescolar.

Asimismo, conviene señalar que ninguna de las participantes reside en la localidad donde se ubica la institución educativa donde laboran. Y algunas características comunes de las localidades donde se encuentran las instituciones educativas son: que el nivel de escolaridad es educación básica (primaria o secundaria trunca), tienen algún grado de marginación y las principales

actividades económicas son la agricultura, la albañilería y el trabajo en comercios y fábricas de la región.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Se consideraron como técnicas para la recopilación de información, en primer lugar, la entrevista focalizada (Flick, 2004), al dar cuenta que esta ofrece a las educadoras la oportunidad de aludir a sus experiencias y profundizar en relación con las estrategias que emplearon para promover el aprendizaje en la ERE, cuyo instrumento fue una guía de entrevista elaborada con base en los instrumentos desarrollados por Pedroza Zúñiga y Luna (2017), Vallejo-Ruiz y Torres-Soto (2020) y SEP (2020a), en el cual se establece una pregunta general y preguntas secundarias y terciarias, las cuales permiten ahondar en aspectos no mencionados por las docentes.

Por otro lado, se realizó un análisis documental (Massot Lafon et al., 2009), como técnica complementaria para contrastar la información proporcionada en las entrevistas. Así pues, se contempló el acceso a dos planes de trabajo elaborados por cada una de las educadoras participantes, uno implementado durante la emergencia sanitaria y el otro previo a esta, para realizar la comparación y el análisis sobre las estrategias utilizadas.

PROCEDIMIENTO

Una vez diseñado el instrumento se elaboró un formato para que la guía de entrevista pudiera ser revisada y/o evaluada por tres expertos que forman parte del núcleo académico de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla; ambos documentos fueron enviados por correo electrónico a cada uno de ellos adjunto a una solicitud de revisión. También se solicitó su revisión a una docente de educación preescolar y estudiante de maestría, con la finalidad de recibir su opinión respecto a su pertinencia, teniendo en cuenta la práctica docente que se realiza en este nivel educativo. Después de recibir la respuesta de los revisores, se analizaron las observaciones y atendiendo a estas se realizaron algunos cambios, para dar lugar a la estructura final del instrumento.

Se contactó por mensaje de texto (WhatsApp) a las docentes para solicitar su participación en el estudio, y con aquellas que voluntariamente aceptaron, se acordó la fecha de realización de la

entrevista y se les requirió dos planes de trabajo elaborados por ellas; se les hizo llegar una carta de consentimiento informado elaborada previamente, en la cual se especifica en qué consiste la participación y se solicita autorización para videogravar la entrevista, la cual –dadas las condiciones derivadas de la emergencia sanitaria– se realizó a través de la plataforma Zoom. Posteriormente se efectuó la transcripción de cada una de las entrevistas en un procesador de textos (Word), para proceder con su análisis.

TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

De acuerdo con los objetivos de la investigación se consideró la realización de un análisis categórico para los datos recabados con las entrevistas (Rose y Sullivan, 1996, como se citó en Knobel y Lankshear, 2005). De esta manera, se elaboró una base de datos en Excel en la cual se incluyeron las categorías definidas durante la conformación del marco conceptual (Tabla 1), además de incorporar los fragmentos representativos de las entrevistas identificados con códigos de color.

Tabla 1

Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Forma de trabajo y principales estrategias utilizadas	Estrategias para promover el aprendizaje
	Tipos de actividades propuestas
	Estrategias para recuperar los conocimientos previos
	Estrategias para proporcionar las indicaciones
Recursos y materiales didácticos	
Tiempo y espacio en las actividades de aprendizaje	
Atención diferenciada de acuerdo con las necesidades de aprendizaje	
Estrategias de evaluación	Estrategias de retroalimentación

Respecto a los planes de trabajo, el proceso de análisis inició con una lectura general a partir de la cual se extrajeron categorías –la mayoría de las cuales se encuentran relacionadas con las establecidas para el análisis de las entrevistas-, asignando un color a cada una. Posteriormente se contrastó lo reflejado entre los propios planes de trabajo y también con lo referido en las entrevistas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos de las entrevistas y del análisis documental se describen a continuación en función de las categorías y subcategorías de análisis; al final se realiza la integración de las estrategias (Tabla 2). Para garantizar el anonimato, se ha decidido establecer los siguientes códigos:

- D1: Docente de 28 años, Lic. en educación preescolar, con 5 años de antigüedad en la institución.
- D2: Docente de 31 años, Lic. en educación preescolar, con 4.5 años de antigüedad en la institución.
- D3: Docente de 36 años, Mtra. en educación, con 15 años de experiencia docente y 4 años de antigüedad en la institución.
- D4: Docente de 33 años, Lic. en educación preescolar, con 8 años de servicio docente y 7 años de antigüedad en la institución.

FORMA DE TRABAJO Y PRINCIPALES ESTRATEGIAS UTILIZADAS

La forma de trabajo que configuraron las docentes para el ciclo escolar 2020-2021 consistió principalmente en enviar a través de WhatsApp un conjunto de actividades y de materiales de apoyo, como videos o imágenes, tal como se observa en el siguiente testimonio:

Los lunes envío el material por semana, de toda la semana, o sea, ya tengo todo preparado, y específico: lunes actividad 1 educación socioemocional, tema, actividad, video, imagen o fotografía [y] un ejemplo; actividad 2, artes; y así envío para toda la semana. Porque las

mamás recargan los días lunes a su teléfono y así me aseguró de que les llegue todo. [También] cada semana enviamos un cuento o un juego tradicional. [Y] nos regimos por el [Programa] de Aprende en casa. [Esto] se los envió a un grupo de WhatsApp, pero ellos me envían las actividades en mi WhatsApp personal. (D3)

Por otra parte, una de las docentes refirió que, en su caso:

En un principio hacíamos nuestro plan y se los mandábamos a WhatsApp, pero algunas mamás se fueron saliendo del grupo, perdían el teléfono o cambiaban de número, entonces . . . lo que ocupamos fue mandarla a un internet del pueblo, ahí ellas la recibían. . . [así] continuamos trabajando vía WhatsApp y una vez al mes la planeación se las mandábamos al correo [del dueño del café internet]. (D4)

Las entrevistadas coincidieron en que, para definir la forma de trabajo, primero realizaron una entrevista o una encuesta para conocer con qué recursos tecnológicos y de telecomunicación contaban las familias.

Así, entre los factores que se tuvieron en cuenta para configurar la forma de trabajo se encuentran: la economía de las familias, la disposición de un teléfono celular en el hogar y el tiempo disponible de los padres para apoyar a sus hijos con las actividades. Coincidieron también en que la mayoría de las familias no contaba con equipo de cómputo e internet, así como que todos o casi todos los padres de familia contaban con un teléfono celular a través del cual pudieron establecer comunicación con ellos, y finalmente señalaron la flexibilidad que ofrecieron en el horario de atención y recepción de evidencias.

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE

Las docentes refirieron haber obtenido mejores resultados y haber hecho mayor uso durante la ERE de las siguientes estrategias: hacer y/o recopilar videos para enviarlos por WhatsApp, la utilización de un cuaderno de actividades o antología impresas y la realización de videollamadas.

Respecto a los videos, esta estrategia se presentó en dos formas. La primera consistió en su recopilación y envió:

Traté de buscar videos que fueran los más llamativos, que les interesara o que dieran los puntos clave del tema . . . , eso apoyaba mucho a que los niños entendieran y pudieran tener sus conocimientos. Y . . . además de que vieran videos les mandaba la actividad. . . trataba de que al inicio [se realizaran] los cuestionamientos, el que vieran los videos; después una actividad que [lo] reforzara . . . , y por ejemplo en el cierre: explica tu trabajo o qué fue lo que se te dificultó. (D2)

La segunda forma que tomó esta estrategia fue la creación:

Trato de hacer el videíto de todo para poderles dar un ejemplo, ya que sí hay mamitas que requieren esa explicación minuciosa para poder entender algo y no se confundan. Los videos han sido de gran apoyo, utilizo la herramienta de PowerPoint (...) y ahí hago cuentos (...), y si tengo que hacer algo de movimiento entonces lo hago con la cámara de mi teléfono y las lámparas y armo mi escenario. (D3)

De la misma forma, otra docente refirió haber creado videos para narrar cuentos a sus alumnos, algunas veces utilizando el libro físico o apoyándose de personajes.

Acerca del uso de recursos impresos, una de las docentes comentó: “se diseñó un cuaderno de actividades para seguir sobre esa ruta, más o menos previendo qué temas se podrían ver –porque no sabíamos qué temas se iban a trabajar en Aprende en casa–, y [considerando] nuestras metas. . . como grupo” (D3). A su vez, otra participante expresó: “la antología también fue una buena estrategia, la verdad es que vimos que [a] las mamás les gustaban más las actividades de la antología que estar en el patio con los niños” (D4).

Por último, sobre las videollamadas, en el caso de una participante se efectuaron cuando existían dudas sobre las actividades que debían realizar los alumnos y expresó: “al tener al niño frente a mí –por así decirlo–, aunque fuera a través de un teléfono, me permitía estar con él y decirle, señalarle, explicarle de manera más puntual lo que yo quería que hiciera” (D1). En el caso de otra docente, estas se realizaron con cada uno de los alumnos para platicar sobre sus emociones.

TIPOS DE ACTIVIDADES PROPUESTAS

Las actividades planificadas por las docentes durante la ERE fueron principalmente relacionadas con los campos de formación académica: lenguaje y comunicación y pensamiento matemático; y con el área de desarrollo personal y social: artes.

De esta manera, con excepción de una docente, las participantes propusieron actividades de escritura, y de manera general la realización de investigaciones, narración de cuentos, resolución de problemas matemáticos sencillos y en relación con las artes plásticas: dibujos, *collages*, dibujar sobre la tierra, pintar con acuarelas y pintura acrílica, así como con materiales con los que disponían los alumnos en su casa, como café. Algunas de estas actividades incluso se realizaron de manera colaborativa: “yo apliqué el cuento en cadena, [indicando a los alumnos]: manda tu audio, ahora Fulanita te toca. . . , [así] construimos un cuento a través de audios, vía WhatsApp” (D4).

Al mismo tiempo, para fomentar la higiene y la salud las docentes propusieron actividades físicas y al aire libre, así como juegos en compañía de otros, tradicionales y de mesa, además de algunas actividades para que los alumnos pudieran expresar sus vivencias y sentimientos. De acuerdo con los planes de trabajo proporcionados por las docentes, donde dichas actividades se manifiestan, se encontró la referencia o el enlace a los videos propuestos y la realización de actividades del libro de texto *Mi álbum* y del cuaderno de actividades.

Por otra parte, se señalaron tres tipos de actividades que fueron propuestas con menor frecuencia. Primero, de acuerdo con una participante, las actividades relacionadas con música, ya que en algunos casos la música que los padres de familia ponían a sus hijos no era adecuada para su edad. En segundo lugar, otra participante comentó: “el escribir, traté de evitar esa parte, no tanto porque no lo hicieran, sino porque [las mamás] lo hacen, no los niños” (D2).

En tercer lugar, dos docentes coincidieron en haber solicitado pocas actividades en las que los padres tuvieran que realizar ciertas acciones o que implicaran mostrarse, como una de ellas expresó: “nos dimos cuenta [de] que actividades. . . que implicaran juego o baile con ellas les costaba mucho, o sea, dramatizar o cosas así, no lo hacían tanto” (D4).

ESTRATEGIAS PARA RECUPERAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

Las participantes manifestaron que recuperar los conocimientos previos de los alumnos no fue una tarea habitual durante la ERE, como es posible corroborar en los planes de trabajo de tres de ellas. En este sentido, una de las docentes externó:

No hicimos mucho, no se dio la oportunidad porque únicamente nos fuimos basando como al yo te mando y tú haces; . . . dejamos un poquito de lado el qué tanto saben ellos o qué tanto conocen de este tema porque no había manera. . . de estar en contacto directo con ellos. Y no, no lo hicimos, no recuperábamos tanto el qué saben, si no que partíamos de lo que nosotras creemos que saben (D4).

No obstante, en algún momento otra de las participantes planteó una estrategia con dicha finalidad, lo cual corresponde a lo observado en su plan de trabajo, sin haber conseguido lo que esperaba; al respecto mencionó: “las preguntas generadoras, eso sí de plano no me funcionó. . . las mamás no sabían qué eran esas preguntas . . . [y] no las hacían como debían” (D1), puesto que la mayoría de las veces inducían las respuestas o las planteaban de tal modo que solo había dos opciones de respuesta: sí y no. De esta manera no cumplían el propósito de recuperar los conocimientos previos de los niños.

ESTRATEGIAS PARA PROPORCIONAR LAS INDICACIONES

Con la finalidad de proporcionar las indicaciones de las actividades a realizar, las docentes utilizaron principalmente la estrategia de describir paso a paso cada actividad. Asimismo, coinciden en haberse dirigido a través de las indicaciones tanto a los alumnos como a los padres de familia.

Así, una de las participantes explicó: “en la planeación . . . la consigna o lo que tenían que hacer era más dirigida al niño” (D4). Lo cual se ve reflejado en los siguientes ejemplos transcritos de los planes de trabajo de dos docentes:

- Observa muy bien la página 34 de Mi álbum.

Después en la página 35 escribe qué alimentos te gustan más de dulce y de sal y ¿por qué?
(D3)

- Imagina que pronto será tu cumpleaños y quieres que todos tus amigos de 3° de kínder vengan a tu casa, a festejar contigo.

Haz una lista de invitados (nombres de sus compañeros), escríbelos en tu libreta, cuéntalos y escribe los números para que sepas cuántas invitaciones necesitarás.

Recorta la invitación y pégale un cartón o cartulina en la parte de atrás.

Completa la invitación con tus datos personales. (D4)

Por otra parte, en los planes de trabajo de las otras dos participantes, se observa que las indicaciones en su mayoría estaban dirigidas a los padres de familia e incluían aclaraciones sobre ciertos aspectos de la actividad o acciones que debían realizar:

- Preguntas generadoras: ¿recuerdas cómo jugar memorama?, ¿has jugado memorama con números?, ¿alguna vez has hecho un memorama tú mismo?

Mamás: doblar una hoja en 8 partes y recortar.

Alumnos: escribir en cada cuadro los números del 15 al 30, posteriormente dibujar en otros cuadros la cantidad de puntos que corresponden a cada número, así como en la imagen, para crear un memorama numérico.

Para jugar, deberán colocar las fichas boca-abajo sobre una superficie plana (una mesa o el piso, evitando hacerlo en la cama) (D1).

- Van a elegir a un personaje por cuento y van a inventar un cuento corto.

Recuerden que deben fomentar la imaginación de los niños. Posteriormente en hojas van a realizar un cuento en forma de libro, ya sea con dibujos, recortes (lo recortan los niños) o imágenes impresas de los personajes (lo niños deben colorear las imágenes) (D2).

RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Respecto a los recursos y materiales utilizados durante la ERE, todas las entrevistadas hicieron referencia a materiales con los que los alumnos contaban en casa: semillas, cartón, vasos, cucharas, tapas, piedras, botes, palos, zapatos, cubetas, juguetes y pinzas. Así como el material que recibieron

en el paquete de útiles escolares: acuarelas, plastilina, tijeras, lápiz, crayolas y lápices de color; particularmente, una docente refirió el uso del cuaderno de cuadro y el cuaderno de actividades. Además, otra participante mencionó los videos, audios y distintos materiales que elaboró y/o que encontró en la red. Dichos materiales se encontraron referidos en los planes de trabajo y en el caso de dos participantes fueron especificados en la estructura del plan en el apartado *materiales*.

En relación con los recursos propios utilizados por las docentes, una de ellas explicó: “en lo que invertí fue en material de tecnología para poder realizar mis videos: luces, [un elemento] para sostener el teléfono, mi friso” (D3).

EL TIEMPO Y ESPACIO EN LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Sobre la consideración del tiempo, dos docentes refirieron haber sugerido a los padres de familia un horario de actividades que comprendía el tiempo que los alumnos asisten habitualmente a la escuela: “les envié un cronograma sugerido de actividades, en el que el niño se levantara a tales horas, desayunara, realizara la primera actividad, hiciera una pausa activa, descansara, comiera, nuevamente hacer [una actividad]” (D3). Sin embargo, dadas las condiciones laborales y las diversas actividades de los padres, esta propuesta no fue factible, por lo que –como mencionaron las docentes–, el tiempo fue libre y las familias determinaron el momento del día para realizar las actividades de aprendizaje.

En este sentido, durante la ERE la distribución del tiempo no fue un aspecto que estuviera reflejado en los planes de trabajo de las docentes, sino que únicamente se hacía mención del día y la fecha a la que correspondía cada actividad.

Respecto al espacio, tres docentes coincidieron al mencionar que solicitaron que un lugar de sus casas fuera adaptado para que ahí los niños y las niñas desarrollaran las actividades pedagógicas; sin embargo, expresan que no todos lo hicieron y en otros casos dicho espacio fue utilizado durante un tiempo y poco a poco lo abandonaron. Asimismo, casi todas las actividades fueron pensadas para realizarse al interior y en el patio, enunciándose en algunos casos en los planes de trabajo dichos espacios, además una de las docentes externó: “es parte de la planeación, [donde] les planteas y les dices en qué espacio [realizar las actividades]” (D4).

ATENCIÓN DIFERENCIADA DE ACUERDO CON LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE

En relación con la atención personalizada que las docentes brindaron durante la ERE, se identificó que esta se derivó de las necesidades de los alumnos –sobre todo de aquellos con alguna discapacidad–, de cuestiones de carácter económico, tecnológico y de escolaridad de una madre de familia, y como parte de las acciones sugeridas por la SEP en el Consejo Técnico Escolar (CTE).

En este sentido, una de las participantes mencionó haber adaptado las actividades sugeridas al resto del grupo, sobre todo las relacionadas con el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, planteándolas con menor grado de dificultad para una alumna con discapacidad física. De la misma manera, otra docente refirió la realización de llamadas, enviar un documento para imprimir y el uso de imágenes llamativas y grandes para que una de sus alumnas con problemas de visión e hidrocefalia pudiera desarrollar las actividades.

Por otro lado, una docente describió cómo brindó atención diferenciada a una alumna debido a aspectos de carácter económico, tecnológico y de escolaridad de la familia:

[En el] caso solamente de una mamá que no sabe leer ni escribir y su teléfono no es –como le llamarían– inteligente, no tiene WhatsApp, no tiene pantalla, con ella es por llamadas; le llamo, me pasa a la niña, le hago las preguntas de las actividades [y] lo registro. . . Ella no tiene el mismo cuaderno de actividades que los demás niños [ya que]. . . todas las indicaciones son escritas. . . , entonces. . . solicité. . . idear uno donde con las imágenes ella pudiera guiarse. . . Y . . . tampoco son las mismas actividades, no son los mismos problemas matemáticos. [El cuaderno] de ella me tardé un poquito más en diseñarlo, no es tan grueso como el de mis otros pequeñitos (...) [y] más o menos le voy midiendo el tiempo y como me comunico con ella (...) entonces ya le digo: –tal día puede ir a la papelería a recogerlo (uno nuevo) – y a ella yo se lo subsidio. (D3)

Finalmente, otra participante comentó que la atención diferenciada se proporcionó a partir del mes de enero de 2021 de acuerdo con una de las acciones sugeridas en el CTE:

Hicimos el plan de recuperar cómo iban nuestros niños, a partir de ahí. . . para los niños que ya habían avanzado continuamos trabajando como veníamos y para los que se estaban

quedando les estuvimos mandando en algunas ocasiones el plan de reforzamiento [que] eran actividades pasadas. . . o estrategias que funcionaban volver a emplearlas. (D4)

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Las docentes coincidieron al declarar que las evidencias como los videos, las fotografías y en algunos casos los audios, así como las videollamadas o llamadas telefónicas, y el uso de instrumentos como rúbricas, listas de cotejo y tablas de registro, fueron las estrategias utilizadas para evaluar el desempeño y la consecución de los aprendizajes.

En relación con los videos, las participantes expresaron que dichas evidencias fueron solicitadas con la finalidad de observar al alumno desarrollar alguna actividad:

Me baso más en videos, porque es fácil decir: le tomo una foto a lo que hicieron, aunque no lo hayan hecho –o si lo hicieron, pero no sabemos si con ayuda–, a que cuando es un video [y] escuchas al niño, observas cómo lo hace. (D2)

Y también para que los alumnos efectuaran explicaciones acerca de lo que realizaron, por lo cual en algunos casos también se solicitaron audios:

Al final de cada actividad procuraba que me mandaran algún video corto o un audio en WhatsApp mientras el niño estaba explicando. . . de esta manera pues me daba cuenta de que no fueran las mamás las que estuvieran diciéndole al niño qué hacer, porque al final de cuentas era algo espontáneo. (D1)

Así, las docentes consideraron que pudieron tener un mejor conocimiento de los logros y dificultades de los alumnos.

Respecto a la realización de videollamadas como estrategia de evaluación, una de las participantes externó:

En específico, la evaluación diagnóstica fue por videollamada. . . la hice durante una semana . . . Para el segundo periodo de evaluación, ya no solo fui yo, sino ya fue por parte de toda la escuela que lo hicimos por medio de videollamada. (D3)

Durante estas se realizaban preguntas a los alumnos y se utilizaron imágenes impresas como apoyo. Sin embargo, en el caso donde no disponían de un teléfono celular con WhatsApp, las evaluaciones se realizaron por llamada telefónica y adaptando las preguntas para prescindir de los apoyos visuales.

Asimismo, como complemento de las estrategias de evaluación, fue necesario el diseño y aplicación de algunos instrumentos de evaluación, por ejemplo, las rúbricas para evaluar los videos y fotografías; en relación con las llamadas o videollamadas una participante explicó:

Realicé una rúbrica, en donde ponía el nombre de mis pequeños, las preguntas y su nivel. . . Les hice 10 preguntas y le puse 3 al que lo hizo solo, 2 puntos al que requiere una pista y 1 al que requiere apoyo. (D3)

También una docente refirió la elaboración de listas de cotejo: “cada que ellos. . . me enviaban sus evidencias, [registraba] quién si [las] mandó, quién no [las] mandó. . . les iba haciendo sus observaciones. . . [y registrando qué] avances les voy viendo” (D4).

Finalmente, otra estrategia utilizada como una forma de tener un control y registro de las actividades realizadas, pero también de motivar a los padres y a los alumnos a seguir participando, fue

una tabla en la que dependiendo el día que entregaran [la evidencia] era el valor que iba a tener: en verde los que entregan el día primero, en amarillo los que entrega un día después o hasta 2, y en rojo los que de plano no envían nada. (D2)

Respecto a la evaluación, en los planes de trabajo elaborados durante la ERE que fueron proporcionados por las docentes, no se incluyen los criterios, indicadores, niveles de desempeño/logro e instrumentos de evaluación, elementos que sí se incluyen en los planes implementados antes de la emergencia sanitaria.

Por otra parte, durante la ERE la evaluación del desempeño y aprendizaje de los alumnos presentó algunas dificultades para las docentes. En primer lugar, porque resultaba inviable evaluar a aquellos alumnos que no enviaban evidencias, afirmó una de las participantes. Asimismo, dos de ellas coincidieron en que fue difícil tener certeza sobre los avances de sus alumnos debido al inconveniente que representa evaluar fotografías, sobre todo en los casos en que estas fueron gran

parte de las evidencias que recibieron. Y finalmente, la dificultad para adaptarse a los horarios para la realización de las videollamadas.

ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN

De manera casi idéntica, dos docentes afirmaron que proporcionaron retroalimentación a sus alumnos a través de estrategias como: la realización de videollamadas, enviando *stickers* en WhatsApp y audios como complemento a estos; asimismo, una de ellas mencionó haber enviado incluso videos para clarificar temas o responder dudas:

Creo que. . . [la estrategia] que me funcionó más es la de la videollamada, el hecho de tener esa interacción con ellos, [saber] qué fue lo que entendieron y a lo mejor lo que entendieron y no era, y decirle: –No chaparrito, es de esta manera, o así es esto– . . . Otra era también enviarles . . . los stickers. . . , y aparte les mandaba un audio: –Oye chaparrito, estuvo muy bien tu trabajo, síguele echando ganas y aquí el tema habla sobre esto–. De manera también de motivarlos a ellos y de que siguieran cumpliendo. . . entonces optamos por los stickers –infinidad de stickers–, audios, videos, las videollamadas. (D2)

Por medio de videollamadas, por medio de audios o de llamadas y, es más, a veces hasta de videos. . . Todos los días. . . aquí me mandan la actividad, les envío el sticker de *Gracias por el apoyo en casa*, o si es una tarea muy bien hecha les mando el de *Alumno estrella*, [también] hay actividades que se ve que la mamá casi casi lo hizo, nada más le pongo el de *Revisado*. Pero entonces siempre les mando un audio, para reforzar el sticker que les envíe o decirle – Como que te ayudaron a escribir tu nombre– o cosas así. (D3)

Por otro lado, otra participante expresó que envió mensajes a las mamás para preguntar si estaban realizando las actividades y solicitar que continuaran apoyando a sus hijos, ya que no fue fácil brindar retroalimentación de modo más directo a los niños y las niñas dadas las condiciones de la comunidad y las familias. Y también explicó que con dicha estrategia favoreció la participación, pero solo de algunas madres de familia, porque otras hicieron poco caso a las recomendaciones.

Otra participante manifestó que las estrategias de retroalimentación que utilizó promovieron resultados favorables pues sirvieron para animar a sus alumnos a seguir participando y como una

manera de establecer un vínculo con ellos: “una forma de decir estoy cerquita de ti, es llamándote, o mandándote audios o felicitándote, o decirle tienes que echarle ganas” (D2).

Finalmente, las estrategias también promovieron la confianza de los padres para plantear sus dudas, puesto que las docentes mostraron apertura y disposición para darles respuesta.

Tabla 2

Principales estrategias utilizadas por docentes de educación preescolar por categoría de análisis

Categoría	Subcategoría	Estrategia
Forma de trabajo y principales estrategias utilizadas		Envío de actividades y materiales por WhatsApp
		Envío de planeaciones al correo de un café internet
	Estrategias para promover el aprendizaje	Creación y recopilación de videos
		Cuaderno de actividades o antología
		Videollamadas
	Tipos de actividades propuestas	Escritura
		Narración de cuentos (cuento en cadena)
		Resolución de problemas matemáticos
		Artes plásticas (dibujos, collages, pintura)
		Actividades físicas y al aire libre
		Juegos (con otros, tradicionales y de mesa)
		Expresión de sentimientos y vivencias
		Cuaderno de actividades, <i>Mi álbum</i>
	Estrategias para recuperar los conocimientos previos	Preguntas generadoras
Estrategias para proporcionar las indicaciones	Descripción paso a paso	
	Aclaraciones para los padres	
Recursos y materiales didácticos	Paquete de útiles escolares	
	Objetos disponibles en casa	
	Cuaderno de actividades	
	Videos	
	Audios	
	Otros de elaboración propia o descargados de Internet	

El tiempo y espacio en las actividades de aprendizaje	Horario
Atención diferenciada de acuerdo con las necesidades de aprendizaje	Espacio personalizado
Estrategias de evaluación	Adaptar actividades por grado de dificultad
Estrategias de retroalimentación	Uso de imágenes llamativas y grandes
	Llamadas telefónicas
	Evidencias (videos, audios, fotografías)
	Videollamadas o llamadas
	Rúbricas, listas de cotejo y tablas
	Videollamadas
	Stickers y audios por WhatsApp
	Videos
	Mensaje de texto

DISCUSIÓN

Con base en los resultados obtenidos respecto de la forma de trabajo asíncrona configurada por las docentes, que consistió predominantemente en enviar a través de WhatsApp un conjunto de actividades y materiales de apoyo, se encuentra coincidencia con lo que se ha reportado en otros estudios y contextos respecto a que el principal medio de comunicación con los alumnos fue dicha aplicación (Sánchez Mendiola et al., 2020), sobre todo en contextos rurales o no urbanos y en nivel socioeconómico bajo (Jacovkis y Tarabini, 2021).

Por otra parte, de acuerdo con el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica*, para el desarrollo del trabajo pedagógico se requiere del uso de estrategias y actividades didácticas variadas, innovadoras, retadoras y flexibles, cercanas a su realidad y contexto (SEP, 2020a), así como motivar a los alumnos presentando de diferentes formas un tema (Córmarck Lynch, 2004) y haciendo el contenido interesante (Pedroza Zúñiga y Luna, 2017).

En el contexto de la ERE, las estrategias más utilizadas fueron aquellas donde se requirió de parte de las docentes hacer uso de la creatividad y poner en juego diversas habilidades, por ejemplo, en la creación de videos explicativos, o en la búsqueda y selección de videos en la red, así como para el

diseño de recursos impresos. De la misma manera, las videollamadas efectuadas para atender dudas y explicar más directa y puntualmente ciertas actividades, se presentan como una estrategia innovadora que responde a las características del contexto y la realidad que se vive.

Asimismo, se sugiere la formación integral de los alumnos (SEP, 2020a) promoviendo avances en todos los campos y áreas del Programa (SEP, 2017). En este caso se observa que la propuesta de actividades contribuyó a ello al considerar los diferentes aspectos del currículo, y corresponder con estrategias, como el juego y el aprendizaje con otros (SEP, 2017), y las actividades lúdicas y de manipulación de materiales (INEE, 2017).

Por otro lado, se menciona que el docente debe considerar los saberes, ideas y puntos de vista de los alumnos (SEP, 2020a), así como indagar y/o recuperar sus conocimientos previos (Córnick Lynch, 2004; Pedroza Zúñiga y Luna, 2017) lo cual se realiza principalmente a través de preguntas, de la observación y del diálogo. En la presente investigación se identificó que, pese al intento, dichas tareas docentes no fueron habituales durante la ERE, debido a que la comunicación sostenida variaba en frecuencia y duración, de acuerdo con las posibilidades de cada familia.

En relación con las estrategias para proporcionar las indicaciones, se refiere que la *consigna* es “la actividad que se propone a los niños . . . , [que] siempre ha de desafiar el intelecto, la curiosidad y las experiencias de los alumnos; [y] una manera de hacerlo es problematizar el conocimiento, objeto de la enseñanza” (SEP, 2017, p. 164). Es innegable que las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria dificultaron su planteamiento, por lo que la principal estrategia que se empleó fue la descripción de cada actividad paso a paso, y aunque las docentes buscaron dirigirse a sus alumnos preescolares, fue necesario hacerlo de manera principal hacia los padres, puesto que ellos guiaron a sus hijos. Al mismo tiempo, fue imprescindible incluir aclaraciones para facilitar la comprensión y ejecución de las actividades.

Asimismo, se alude a la utilización de materiales didácticos pertinentes y disponibles, y proporcionar apoyos específicos para atender necesidades particulares (SEP, 2020a). En este aspecto, se reconoce la adaptabilidad de las docentes al proponer de manera principal la utilización de objetos disponibles en el hogar y se valora su iniciativa para buscar otros en la red o elaborarlas ellas mismas. Asimismo, es necesario recalcar que en algunos casos las docentes tuvieron que

adquirir o renovar sus propios recursos tecnológicos y esto también refleja su compromiso para desarrollar su labor.

Por otra parte, respecto a la distribución y uso del tiempo y el espacio para las actividades de aprendizaje (Pedroza Zúñiga y Luna, 2017; Vallejo-Ruiz y Torres-Soto, 2020), en la presente investigación se observa que dichos aspectos fueron prescindibles debido a las características de la forma de trabajo que se desarrolló, donde fueron las familias quienes determinaron el momento del día y el espacio para realizar las actividades.

Otro aspecto de la práctica cotidiana de los docentes fue la realización de ajustes en el desarrollo de las actividades didácticas a partir de los avances y dificultades de los alumnos (SEP, 2020a), brindando de esta manera atención a la diversidad (Pedroza Zúñiga y Luna, 2017; SEP, 2017). En el presente estudio se identificó que las docentes efectivamente brindaron una atención diferenciada, por un lado, en el caso en que atendieron a alumnos con discapacidad, adaptando las actividades, ya sea planteándolas con menor dificultad, elaborando material didáctico específico, o con la realización de llamadas. Por otro lado, debido a aspectos de carácter económico, tecnológico y de escolaridad de las familias, también se realizaron ajustes como la realización de llamadas en lugar de videollamadas y el diseño de un cuaderno diferente donde las indicaciones no era escritas, sino a través de imágenes, e incluso la docente proporcionó de manera gratuita los cuadernos de actividades.

Respecto a la evaluación, se establece un enfoque formativo (SEP, 2013b) que plantea el uso de estrategias diversificadas, permanentes, flexibles y coherentes con los aprendizajes, las actividades y las características de los alumnos (SEP, 2020a); tiene el objetivo de identificar y obtener evidencias de los avances y dificultades de los alumnos (Sañudo Guerra y Sañudo Guerra, 2014), así como de las condiciones que influyen en el aprendizaje, y mejorar el proceso docente (SEP, 2017).

En el presente estudio se encontró que la evaluación se realizó con la combinación de diversas estrategias e instrumentos, lo cual responde a las condiciones tecnológicas de los alumnos y al tipo de actividad planteada y su propósito de acuerdo con los aprendizajes esperados. Así, se evaluó a través de las *evidencias*, es decir, fotografías, videos y audios, y la respuesta a preguntas o ejercicios a través de videollamadas o llamadas, al mismo tiempo que se realizaron registros en listas de

cotejo, tablas y rúbricas; los cuales son algunos de los instrumentos sugeridos para la evaluación de tareas, acciones, procesos y actitudes, como es el caso de las listas de cotejo, mientras que las rúbricas se utilizan para ubicar el grado de desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes o valores (SEP, 2013a).

También la evaluación permitió a las docentes identificar con qué estrategias no estaban obteniendo los resultados esperados y de esta manera atender a la mejora de los procesos educativos y la práctica docente, buscando entre las estrategias de aprendizaje y de evaluación la que mejor se adaptara a las condiciones de los alumnos. Sin embargo, a pesar del uso de diversas estrategias, se reconoce que durante la ERE fue difícil tener certeza sobre los avances de los alumnos e incluso de sus dificultades, ya que las docentes no recibían evidencias de parte de todos, así como el inconveniente que representa evaluar una fotografía, y la dificultad para adaptarse a los horarios de los padres para la realización de videollamadas.

Por otra parte, se considera que es tarea del docente “dialoga[r] con sus alumnos de manera oportuna sobre sus avances y retos. . . , para hacerlos partícipes de su aprendizaje” (SEP, 2020a, p. 22), así como promover su reflexión sobre el proceso de aprendizaje y brindar retroalimentación (Pedroza Zúñiga y Luna, 2017). En escenarios educativos presenciales, el diálogo y la reflexión se realiza de manera permanente durante y al final de las actividades, por ejemplo, a través de la *puesta en común de resultados y hallazgos* (SEP, 2017), al compartir opiniones, identificar aprendizajes adquiridos, sentimientos y las actividades que se les facilitaron o dificultaron, tal y como denotan algunos de los planes de trabajo de las participantes.

Sin embargo, en el marco de la ERE, ante las características de la forma de trabajo y de comunicación con sus alumnos, las docentes implementaron estrategias de retroalimentación apoyadas en los recursos tecnológicos, como el envío de *stickers* y audios en WhatsApp para reconocer su esfuerzo y trabajo, así como la creación y envío de videos para clarificar temas o responder dudas, lo cual promovió la confianza, la motivación y la participación. En este sentido, se observa la creatividad, la apertura y la disposición de las docentes para brindar retroalimentación y apoyo, tanto a los alumnos como a sus familias.

CONCLUSIONES

Los hallazgos del presente trabajo de investigación ponen de manifiesto la instauración de WhatsApp como principal medio de comunicación entre docentes, familias y alumnos, determinándose así una forma de trabajo asíncrona en contextos no urbanos. Asimismo, dan cuenta de que se realizaron diversas adecuaciones en las estrategias para promover el aprendizaje, dejando claro que las docentes adaptaron las actividades a las necesidades y posibilidades de los alumnos.

Los resultados también permitieron conocer la dificultad que enfrentaron las docentes para evaluar y retroalimentar a sus alumnos en un escenario que no brindaba muchas posibilidades de interacción y observación. Sin embargo, solicitar videos como evidencia permitió a las docentes observar –al menos de manera parcial– el desempeño de los alumnos y así tener un mejor conocimiento de sus logros y dificultades. Asimismo, la realización de llamadas o videollamadas, y los *stickers* y audios compartidos, demuestran uno de los aspectos más relevantes de la ERE: se pueden emplear distintas y nuevas estrategias para compensar la inviabilidad de otras.

Por otro lado, ante el considerable número de trabajos de investigación que abordan el objeto de estudio desde el plano cuantitativo, resalta lo valioso de la aproximación cualitativa hacia una comprensión del fenómeno desde las perspectivas de los propios actores, permitiendo acercarse al conocimiento y las prácticas de las docentes a través de sus propias vivencias y significados. Se reconoce, además, su disposición para compartir sus experiencias en el desempeño de su labor en condiciones no suscitadas antes; de esta manera, sus testimonios resultan sumamente significativos ya que permiten recuperar la voz de quienes enfrentaron directamente estos cambios, permitiendo también contrastar los discursos con las disposiciones y recomendaciones oficiales.

De la misma manera, el estudio brindó la oportunidad de conocer tres escenarios, dado que las docentes laboran en tres instituciones diferentes, de localidades distintas, y aunque coinciden dos de ellas en la misma institución, los resultados dan cuenta de diferencias en las estrategias referidas, puesto que cada una de ellas percibe y vive de manera particular la enseñanza en la emergencia sanitaria.

Se considera que se han alcanzado los objetivos del estudio en tanto que se identifican y describen las estrategias, actividades, materiales y recursos utilizados, las adecuaciones realizadas

para brindar atención personalizada a los alumnos y la dificultad para evaluar y retroalimentar a los alumnos, así como considerar el tiempo y el espacio en las propuestas de actividades, lo que nos permite comprender cómo se desarrolló la práctica de las docentes de educación preescolar durante la ERE.

Finalmente, frente a la realidad del regreso a las aulas, resulta preciso explorar las estrategias y acciones emprendidas en contextos no urbanos en esta siguiente etapa, para conocer el panorama completo de lo que la emergencia sanitaria representa para los procesos educativos, desde la perspectiva de uno de los actores principales, como son los docentes.

REFERENCIAS

- Bodrova, E., y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje desde la perspectiva de Vygotsky*. Pearson Educación de México.
- Comisión Económica para América Latina – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Geopolítica.
- Córmack Lynch, M. (2004). Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de 6 años. *Acción Pedagógica*, 13(2), 154-161.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Panorama sociodemográfico de México*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/tableros/panorama/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La educación obligatoria en México*. Informe 2017. SEP.
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), 85-102. <https://doi.org/10.7203/rase.14.1.18525>
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2005). *Maneras de ver: el análisis de los datos en investigación cualitativa* (J. Sierra Ayil, Trad.,). Centro Pedagógico de Durango.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I. y Sabariego Puig, M. (2009). Estrategas de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 329 - 366). La Muralla S.A.

- Pedroza Zúñiga, L. H. y Luna, E. (2017). Desarrollo y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente en educación preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 109-129. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.006>
- Portillo Peñuelas, S. A., Reynoso González, O. U. y Castellanos Pierra, L. I. (2020). El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el COVID-19. Comparativo entre contextos rural y urbano. *Revista Conrado*, 16(77), 218-228.
- Reynoso, O., Portillo, S. y Castellanos, L. (2021). Modelo explicativo de la satisfacción del profesorado en el periodo de enseñanza remota. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 229-247. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5236>
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)* 21(3). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sañudo Guerra, L. y Sañudo Guerra, M. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42.
- Secretaría de Educación Pública. (2013a). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: Herramientas para la evaluación en la Educación Básica*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2013b). *El enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en la Educación Básica*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020a). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. SEP.
- Muñoz, X. (2022). Estrategias para promover el aprendizaje en la educación preescolar durante la enseñanza remota de emergencia (16). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 113-141.

http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Perfiles_profesionales_docentes_EB.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020b). *Consejo Técnico Escolar. Sesión ordinaria de cierre del ciclo escolar 2019-2020 ante COVID-19. Educación Básica*. SEP. <https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2020/06/guia-cierre-del-ciclo-cte-08junio.pdf>

Silas Casillas, J. C. y Vázquez Rodríguez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 89-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>

Vallejo-Ruiz, M., y Torres-Soto, A. (2020). Concepciones docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* 24(3), 1-20. <http://doi.org/10.15359/ree.24-3.11>

Villalobos Muñoz, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidad de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 60(1), 107-138.

DESAFÍOS DE LA EXCELENCIA DOCENTE EN UNA ESCUELA NORMAL DE GUANAJUATO

Recibido: 8 agosto 2022* Aprobado: 2 septiembre 2022

KARIN YOVANA QUIJADA LOVATÓN

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Sinaloa, México

karinyo85@hotmail.com

Resumen

El estudio de la excelencia docente en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG) forma parte de un proyecto de investigación más amplio que es coordinado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En esta entrega se analizan los resultados relacionados con los rasgos profesionales que caracterizan las buenas prácticas docentes en un contexto educativo desafiante, a partir de entrevistas semiestructuradas a diez profesores que fueron seleccionados a través de un muestreo intencional. La información empírica se analizó mediante el método de Teoría fundamentada, que permitió contrastar y organizar las categorías en: técnico eficaz, docente reflexivo, investigador activo y formador resiliente. Los resultados muestran que en la cultura docente aún predomina el interés por la praxis de la profesión sobre la teoría, ideales que se contraponen con el nuevo modelo educativo y retrasan la innovación curricular en este sector. Asimismo, se identificaron acciones resilientes para reducir la desigualdad social y

la rigidez de la política educativa, mediante la obtención de credenciales académicas, la innovación de los recursos didácticos, la gestión de espacios de autonomía y estrategias socioemocionales para la formación de sus estudiantes.

Palabras clave: formador de profesores, eficacia del docente, educación rural, autonomía educativa, desigualdad social.

Abstract

The study of teaching excellence at the Official Superior Normal School of Guanajuato (ENSOG) is part of a broader research project that is coordinated by the Research Institute on the University and Education (IISUE) at National Autonomous University of Mexico (UNAM). In this article are analyzed the results about the professional traits in the good teaching in a disadvantage educational environment, based on semi-structured interviews with ten teachers who were selected through intentional sampling. The empirical information was analyzed using the Fundamental Theory method, to made it possible to contrast and organize the categories: effective technician, reflective



teacher, active researcher and resilient mentor. The results show that in the teaching culture interest in the praxis of the profession still predominates over theory, ideals that conflict with the new educational model and retard curricular innovation in this sector. In addition, resilient actions to reduce social inequality and the rigidity of educational policy, through the academic credentials, the

innovation of didactic resources, the management of spaces of autonomy and socioemotional strategies for the guide of their students.

Keywords: teacher educators, teacher effectiveness, rural education, educational autonomy, social inequality.

INTRODUCCIÓN

Desde 1925, las escuelas normales en México se han encargado de la formación de maestros de educación básica que provienen en su mayoría de comunidades rurales, semirurales e indígenas (Del Cid et al., 2021). Si bien en un principio funcionaron como centros de nivel medio superior, en 1984 alcanzaron el reconocimiento de Instituciones de Educación Superior (IES) (Lache et al., 2019). Aunque esta distinción no se acompañó de cambios de orden administrativo, pues buena parte de ellas aún dependen de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y carecen de autonomía para la modificación de sus programas de estudio y la contratación de profesores, lo cual ha influido en la promoción de políticas heterónomas que no favorecen a su desarrollo académico (Ducoing, 2014, Ferra-Torres et al., 2018).

Actualmente, existen aproximadamente 460 escuelas normales que se ubican en 32 estados del país, 260 son de sostenimiento público y se componen de normales rurales, experimentales, urbanas y superiores, las cuales albergan a 12 097 profesores, 38.4% de ellos son de tiempo completo y poseen un índice promedio de antigüedad de 25 años (Medrano et al., 2017). En el ciclo escolar de 2020 y 2021, en el Estado de Guanajuato existían cinco escuelas normales públicas con una matrícula de 2 695 estudiantes, cuyas edades promedio oscilaban entre los 20 a 21 años, con una prevalencia del género femenino en un 73% (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2021). No obstante, pese a que en el último informe del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), el 0.24% de jóvenes en el Estado presenta una lengua indígena y el 1.76 % se considera afromexicano, dichas características no se reflejan en los datos sociodemográficos de estas escuelas.

La planta académica de las escuelas normales se ha ido habilitando de manera paulatina debido a los escasos recursos financieros que los gobiernos locales han destinado a este propósito, sin embargo, en los últimos diez años se aprecian resultados significativos debido a la integración de perfiles profesionales más diversos que han abonado a la reconstrucción de su identidad profesional (Rivera et al., 2019). En esa medida, resulta importante reconocer los logros que han alcanzado en el proceso de transferir las demandas de la política educativa a la formación de estudiantes con altos niveles de desigualdad social, además de la conformación de cuerpos académicos y el ingreso de algunos profesores al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), incluso a pesar de que estas actividades se encuentran escasamente reconocidas en sus contratos (Lache et al. 2019).

Entre los años 2014 y 2017, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) convocó a un equipo interdisciplinario para el análisis de la enseñanza en este sector, a través de foros de consulta y cerca de 200 visitas de observación en diferentes instituciones, que culminaron con la elaboración de estrategias para el fortalecimiento de las competencias docentes y el rediseño de los programas educativos (SEP, 2014). En 2018, estos avances se cristalizaron en el *Nuevo Modelo Educativo de las Escuelas Normales*, que se enfocó en la actualización de los planes de estudio a partir de estrategias didácticas centradas en el aprendizaje, la diversificación curricular y el incremento de las horas de enseñanza del idioma inglés, además de la Creación del Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE) para la difusión de talleres, diplomados y cursos de actualización (SEP, 2018).

En Guanajuato estas modificaciones se acompañaron de una nueva dirección, pues en 2015 las escuelas normales públicas se independizaron académicamente de la SEP del Estado y pasaron a formar parte de la Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior, estatus que favoreció a una mayor sinergia con la Universidad de Guanajuato (UG) y la construcción de redes de investigación con diferentes universidades del país y el extranjero. Sin embargo, en 2020 regresaron a su antigua administración sin que las autoridades educativas brindaran mayores detalles. Dicha situación es una muestra de los dilemas que enfrentan en el plano político, al no contar con personalidad jurídica y depender de los gobiernos locales para su financiamiento, lo que ha dado pie a contrataciones arbitrarias, la precariedad de sus instalaciones y una escasa regulación de la

calidad de la enseñanza que, de acuerdo con Díaz -Barriga (2021), ha incidido en su “deterioro institucional” (p. 534).

LA ENSOG: ENTRE LO INSTITUIDO E INSTITUYENTE

La Institución cuenta con dos sedes que se localizan en Guanajuato y San José Iturbide, ambas ciudades son consideradas zonas de atención prioritaria debido a los altos índices de pobreza y violencia que persisten en la región (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2018). Los datos sobre su creación son escasos, pero de acuerdo con los relatos de su primera directora y algunos egresados, se remontan al año de 1967 (Guzmán, 1998). En sus inicios, funcionó en un terreno donado por una de sus fundadoras y con clases únicamente por las tardes, ya que sus estudiantes eran profesores en servicio que no contaban con estudios superiores (López, 2003). En este periodo existieron dos modalidades, una presencial y otra intensiva, esta última fue cursada por algunos trabajadores de la SEP. Tal como señala un egresado y profesor de la ENSOG hace veintinueve años:

La escuela era como dos escuelas, porque estaba la modalidad presencial, empezábamos a la cinco de la tarde y terminábamos a las nueve, además estaba una modalidad que le llamábamos intensiva, únicamente se tenían actividades cinco semanas al año, en las vacaciones de verano, venían muchas personas de las secciones sindicales y funcionarios de las secretarías.

La relación con algunos funcionarios del gobierno fue benéfica en sus inicios, contribuyó a la formalización de sus programas de estudio y a la agilización de la construcción de sus primeros planteles. Sin embargo, representó un arma de doble filo para su posterior evolución, pues la intromisión en la administración de sus funciones y la contratación de una nueva planta académica provocaron conflictos a raíz de la expulsión de algunos directores y profesores que no accedían a las demandas del sindicato. Por ello, de acuerdo con el testimonio de uno de sus primeros directores, el nombramiento en el cargo y su duración se encontraban sujetos a decisiones externas:

Fui director de la Escuela en un momento difícil, se encontraba una gran cantidad de conflictos políticos. La situación era tan difícil aquí que el director que salía por diferentes

motivos era expulsado. Yo dije: sería un milagro que aquí yo terminara un semestre. Yo diría que fui el último director por “dedazo” (asignación sin seguir un proceso público) y el primero de los que tuvo un periodo definido.

A principios de la década de los noventa inicia una nueva etapa en la institución, caracterizada por una junta directiva más estable y el incremento de la planta docente, que contribuyó a la consolidación de sus programas de estudio. Si bien se contaba con el apoyo de la SEP, el financiamiento casi siempre fue insuficiente, por lo que en los años de 1994 y 2004, se comenzó a gestionar recursos internos para mejorar sus instalaciones, comprar mobiliario y asfaltar sus calles principales, así lo señala una de sus exdirectoras con treinta y dos años de servicio:

Era una escuela muy pobre en el sentido de recursos, entonces era encargada de la dirección y comienzo con muchísimas dificultades, no había dinero. La escuela no es la que tu vez ahorita, era pura terracería, no se podía caminar, tenías que usar tenis para subir la loma.

La creación de la Maestría en Pedagogía representó un parteaguas en la lucha por el fortalecimiento académico. Este proyecto se concretó el 9 de junio de 1996, después de varios intentos fallidos de diseñar un programa que cumpliera con las exigencias de la Dirección General de Profesiones y atendiera la demanda de formar profesores con posgrado. En este proceso fue clave el apoyo de académicos externos, que continuaron colaborando con la escuela. Así lo recuerda una profesora con treinta y cinco años de servicio, que participó en este proyecto:

Fue en el 96 cuando yo me integré, el diseño estaba ya casi terminado. Nos fuimos a [la Ciudad de] México, pulimos toda la noche el documento, hasta que amaneció. El que estaba encabezando el proyecto era el doctor Eduardo Remedí y Antonio Gómez, que era su asistente, aprendí haciendo la “talacha” (trabajo). Luego, Antonio se hizo nuestro “cuate” (amigo) y venía a apoyarnos con los muchachos en la maestría.

De 2005 en adelante, se fortalecieron las relaciones con otras instituciones de educación superior a través de congresos y convenios académicos que favorecieron al intercambio y la formación de redes con otras escuelas normales. En ese periodo se formalizó el turno matutino y las contrataciones de profesores de tiempo completo que atendieran el incremento de la oferta educativa. Tal como se advierte en el relato de una de sus exdirectoras:

De 2005 a 2009 fui directora de la institución. Fue un periodo interesante, trabajamos con el TEC [Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores] de Monterrey en un proyecto de evaluación y empezamos a relacionarnos con otras escuelas normales [...] y las clases cambiaron al turno matutino.

Actualmente, la ENSOG cuenta con 71 profesores que atienden a una matrícula de 826 estudiantes de licenciatura y 86 de posgrado, quienes se forman como maestros de Educación Secundaria en las especialidades de Biología, Lengua Extranjera, Historia, Matemáticas, Español y Telesecundaria, esto con la finalidad de cubrir las exigencias que plantea la Reforma Integral de Educación Básica (2011) y el Nuevo Modelo Educativo de Educación Básica (2017). Sin embargo, desde 1999 sus programas de estudio no habían sido actualizados, por lo que era notorio el desfase curricular que presentaban sus egresados al incorporarse al ámbito laboral. Así lo señala un profesor con diecinueve años de servicio:

Las licenciaturas para [la formación de maestros de] primaria y secundaria estaban utilizando un plan [de estudio] de 1999, que tenía un sustento diferente al modelo de educación básica que era del 2011, imagínate que esto se hizo hasta 2018 ¡cuántos años de retraso!

El análisis de estos procesos de cambio muestra las diferentes facetas por las que han atravesado sus conocimientos y valores profesionales a lo largo de su historia, marcada por eventos adversos que no han beneficiado al reconocimiento del trabajo docente y la conformación de identidades más sólidas. En contraste, se han generado conflictos internos que se proyectan en su dificultad para aterrizar las reformas y encaminar prácticas más reflexivas. Dichos elementos se analizan en esta investigación con el propósito de comprender la articulación de la excelencia docente y los retos que presentan las escuelas normales frente al limitado financiamiento, las precarias condiciones educativas y los conflictos políticos que han despertado el interés público y del gobierno, luego de la desaparición de los 43 de estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa en 2014.

AVATARES DE LA EXCELENCIA DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR

Las investigaciones sobre la excelencia en los profesores universitarios se han concentrado en identificar un conjunto de rasgos profesionales y socioemocionales que conducen a buenos resultados en la formación de sus estudiantes y la producción académica, así como la habilidad para sortear las exigencias de una carrera constantemente regulada (Quijada, 2019; 2018). En el plano institucional, estos resultados han contribuido a establecer parámetros de calidad para la promoción de perfiles altamente competitivos, a través de evaluaciones periódicas (Marieke y Helms-Lorenz, 2019). No obstante, en países con grandes contrastes sociales y sistemas educativos desafiantes, su análisis busca visibilizar prácticas extraordinarias que sirvan de referencia a docentes en situaciones similares y orienten el diseño de políticas educativas con un enfoque más inclusivo (Chen et al., 2019; Gómez-Nashiki y Quijada, 2021).

En la literatura sobre el tema se enumeran una diversidad de factores que influyen en este proceso, entre los que resaltan la actualización profesional y la generación de nuevos conocimientos (Min et al., 2019), la inteligencia emocional y la empatía (Maulana y Van Veen, 2018), la autoeficacia, el compromiso y la reflexividad cognitiva (Anderson, 2015), la conformación de redes de apoyo, el liderazgo y la autodeterminación (Bolívar, 2006; Owens, 2015), la inclusión y la equidad educativa (Jurjo, 2012). Si bien estos ideales varían de acuerdo con la trayectoria de los sujetos y su predilección por determinados campos disciplinares, en el caso de los profesores normalistas existe una marcada influencia de la política educativa.

Uno de los principales retos que enfrentan al respecto es que dichos discursos pierden de vista los logros que han alcanzado en la conformación de una pedagogía comunitaria, que promueve a la resignificación de los saberes culturales, vincula a la escuela con el campo, atiende las necesidades educativas y la creciente violencia que afecta a las comunidades rurales y semirurales en las que presentan mayor cobertura (Díaz-Barriga, 2021). Sin embargo, la dependencia y el apoyo externo promueven una escasa legitimidad para dirigir su propio desarrollo profesional, generando incertidumbre sobre su futuro laboral y el rol que ocupan en la sociedad, además de una permanente dificultad para distanciarse del tecnicismo en la enseñanza y promover las actividades reflexivas, propias del nivel superior (Contreras, 2001; Ducoing, 2014).

IDEALES DE LA EXCELENCIA EN LAS ESCUELAS NORMALES

La excelencia en este contexto se encuentra regulada por políticas que promueven la eficacia de sus profesores, a través de la elaboración de informes, licitaciones y sistemas de evaluación que se concentran en las actividades de docencia y gestión. De acuerdo con Ball (2003), si bien estos insumos adquieren un valor y permiten medir la calidad de su trabajo, los obligan a sacrificar la autenticidad por el rendimiento, invirtiendo gran parte de su tiempo en informar lo que hacen y asegurar productos que les permitan alcanzar el ideal requerido.

No se trata de eliminar o disminuir el control para alcanzar una mayor participación de los actores, pues la educación en este sector se encuentra condicionada por disímiles directrices de carácter pedagógico, político y cultural que abonan a esa rigidez y complejidad. La comprensión de este fenómeno requiere una revisión más profunda, que no sólo retome las reformas más relevantes, sino también las percepciones y posturas que asumen los profesores frente a estas disposiciones. Los estudios que analizan este contexto en México son escasos y a menudo recogen una realidad superficial, con reflexiones que no logran recuperar la voz de sus protagonistas (Ducoing, 2014).

Sin embargo, en los últimos diez años se advierte un mayor interés por este tema, aunque no precisamente en relación con las escuelas normales, sino en torno a profesionales de la educación y formadores de maestros considerados 'eficaces', 'competentes' o 'excelentes', debido a su capacidad de buscar o crear espacios de mejora continua para atender las demandas una carrera constantemente regulada (Gómez-Nshiki, 2019; Hirsch, 2019; Quijada y Hirsch, 2019). Entre los trabajos más representativos a nivel internacional, destaca el análisis conceptual que realiza Contreras (2001) sobre la autonomía en la enseñanza y los perfiles que asumen los docentes frente a los dispositivos políticos y sociales que promueven su competitividad, a través de un conjunto de rasgos que define como: 'técnico, reflexivo e intelectual crítico'.

El primer rasgo se apoya en el modelo de racionalidad técnica que han planteado algunos expertos como Shön (1998), para describir los conocimientos técnicos o, de acuerdo con Habermas (1994), analíticos-empíricos que emplean los profesores para modificar o mejorar su práctica docente, a través de la aplicación de un conjunto técnicas y procedimiento que se desprenden de los conocimientos teóricos que establecen determinadas disciplinas o ciencias básicas que estudian

problemas relacionados con la educación. Este modelo presenta un enfoque positivista del quehacer profesional, que pone en discusión la relación instrumental que existe entre el conocimiento y la práctica en contextos en donde se aprecia una marcada dependencia de los saberes externos, que ocasionan que la enseñanza se subordine al empleo de fórmulas o recetas en espera de alcanzar resultados previamente establecidos (Hargreaves, 1994).

El segundo rasgo se desprende de las investigaciones que estudian la relevancia de la reflexión y el juicio para atender los imprevistos, los cambios y los conflictos que suponen enseñar a una diversidad de estudiantes en contextos que presentan múltiples normas y culturas (Marieke et al., 2019; Maulana y Van Veen, 2018). De acuerdo con Shön (1998), la acción forma parte del conocimiento implícito que los docentes adquieren en la práctica, los cuales fortalecen su experiencia para afrontar los desafíos de la docencia, a través de la creatividad y los valores profesionales que orientan su actuación y la manera en que perciben su trabajo (Anderson, 2015; Bain, 2007).

Finalmente, el tercer rasgo plantea la necesidad de no reducir la buena docencia al empleo de la reflexión como único medio potenciador de la práctica, sino ampliar su alcance a través de la capacidad de articular dichas experiencias con la teoría (Day y Gu, 2012). Este proceso crítico-analítico no solo se suscribe a los diferentes roles que asumen en el aula, sino que se extiende a los que realizan en otros espacios profesionales para enriquecer sus conocimientos y diversificar su formación (Giroux, 199). De manera similar, los incidentes críticos promueven esa reflexividad cognitiva que coadyuva a construir nuevos conocimientos que brinden solución a los problemas educativos (Bolívar, 2006; Monereo, 2014).

Por esta razón, se considera que la excelencia es un concepto en constante construcción que depende de las políticas y los enfoques teóricos desde donde se analicen las funciones y las capacidades de los profesores. A pesar de su carácter polisémico, la ética es un criterio que no se encuentra en discusión, pues la honestidad, el respeto y el compromiso, entre otros valores, son esenciales para lograr una formación de calidad. Los estudios que se han desarrollado sobre el tema son escasos y a menudo muestran una realidad vista desde afuera, en donde las percepciones de los profesores normalistas, sus aciertos y necesidades presentan una limitada relevancia (García-Poyato y Cordero, 2019). Por esta razón, el objetivo general de la investigación fue: analizar los

rasgos profesionales que caracterizan las buenas prácticas docentes en la ENSOG y, el objetivo específico: identificar los dilemas que enfrentan sus profesores para la búsqueda de la excelencia en un contexto educativo desafiante.

METODOLOGÍA

La investigación forma parte de un proyecto más amplio que es coordinado por el IISUE, intitulado: Estudio de la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT IN300217), en el que participan cuatro instituciones de educación superior interesadas en caracterizar los rasgos profesionales y prácticas más significativas de los buenos profesores (Hirsch, 2019; Quijada y Hirsch, 2019; Gómez, 2019; Chávez y Treviño, 2019). La ENSOG se incorporó a esta red en mayo de 2018, en ese periodo se aplicó un cuestionario diseñado por Fernández-Cruz y Romero (2010) y una guía de entrevista elaborada por los integrantes del proyecto, cuyos resultados se analizan en este artículo a través del método de Teoría Fundamentada, que establece estrategias de análisis sistemático desde el trabajo de campo (Strauss y Corbin, 2002).

INSTRUMENTO

La guía de entrevista semiestructurada se encuentra conformada por cinco preguntas que buscan conocer los rasgos que caracterizan a los mejores profesores, la manera en que definen las buenas prácticas y cuáles son las principales limitaciones personales e institucionales que dificultan la calidad de la enseñanza y las actividades de investigación (Quijada y Hirsch, 2019). La validación del instrumento se realizó mediante el jueceo de expertos en el tema, cuyas observaciones y sugerencias se integraron en la primera versión del guion, pues durante su aplicación se agregaron nuevas preguntas que abonaron a la conformación de las categorías, en términos de sus propiedades, definiciones y el contexto educativo (Corbin, 2017).

MUESTRA TEÓRICA

La selección de los sujetos de estudio se realizó a través de un muestreo intencional, pues la representatividad estadística no fue el objetivo principal, sino identificar los rasgos y experiencias profesionales que ayudaran a comprender el tema estudiado (McMillan y Schumacher, 2005). Se establecieron cuatro criterios para su participación: una contratación de tiempo completo, estudios de posgrado concluidos, altos puntajes en las evaluaciones del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y tener asesorías de tesis de licenciatura y maestría.

De manera paralela a este proceso, se desarrolló la aplicación de las entrevistas y la codificación de la información empírica, por lo que la muestra fue completándose a medida que se identificaron las categorías y que éstas alcanzaron la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002). Finalmente, se conformó por diez profesores, seis de género femenino y cuatro de género masculino.

Tabla 1

Características de la muestra

Sujetos	Funciones	Especialidad	Género	Edad	Formación	Trayectoria
1	Profesor y exdirector	Historia	M	61	Doctorado	20 años
2	Profesora y exdirectora	Español	F	54	Doctorado	15 años
3	Profesora y exdirectora	Preescolar	F	67	Doctorado	17 años
4	Profesora	Español	F	46	Doctorado	32 años
5	Profesora y exdirectora	Telesecundaria	F	56	Maestría	25 años
6	Profesor	Telesecundaria	M	68	Maestría	29 años
7	Profesora	Biología	F	46	Maestría	35 años
8	Profesor	Matemáticas	M	45	Maestría	19 años
9	Profesora	Telesecundaria	F	43	Doctorado	5 años
10	Profesor	Historia	M	45	Doctorado	2 años

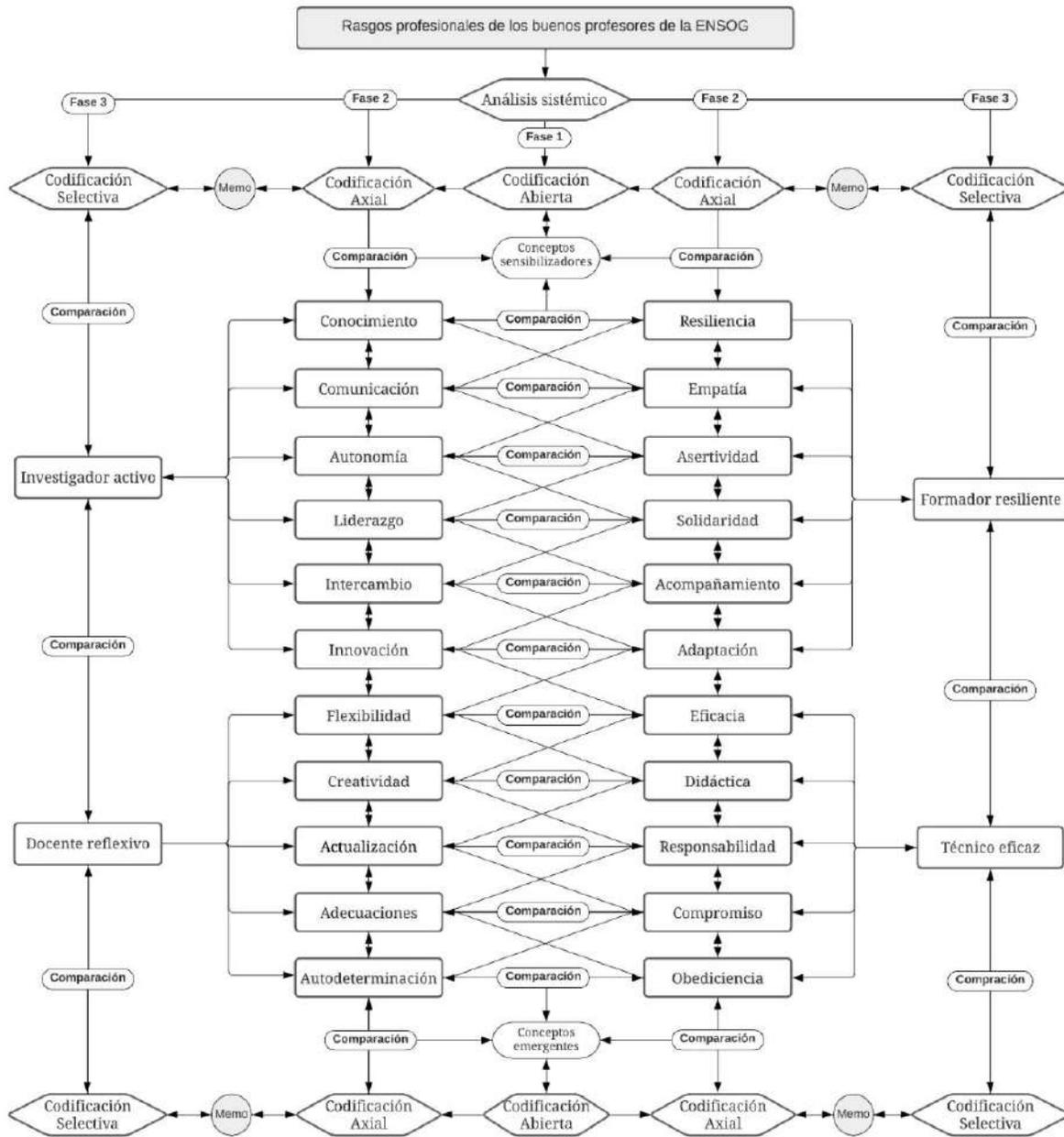
Fuente: Elaboración propia (falta agregar el año), con base en los resultados de la segunda fase del proyecto.

ANÁLISIS

Se realizó en tres etapas de codificación denominadas por Strauss y Corbin (2002), como: abierta, axial y selectiva. En la primera, se realizó una revisión línea por línea de cada transcripción, con la finalidad de etiquetar los datos sustanciales e identificar códigos emergentes (Albrecht, 2019), a partir de los tres conceptos sensibilizadores que provenían de la literatura: ‘técnico, reflexivo e intelectual crítico’. En la segunda, la información se comparó de manera constante, maximizando las diferencias y semejanzas, para evitar repeticiones e integrar nuevos conceptos que se anotaron en los memos o diarios de campo (Corbin, 2017). Finalmente, los códigos se organizaron en categorías a través de diagramas, hasta obtener la siguiente agrupación: ‘técnico eficaz, docente reflexivo, investigador activo y formador resiliente’, que a continuación se describen:

Figura 1.

Análisis sistémico de códigos y categorías



Fuente. Elaboración propia (2022) con base en el formato utilizado por Quijada y Gómez-Nashiki (2022), para la descripción de las fases de análisis del Método de Teoría Fundamental (Strauss y Corbin, 2002).

RESULTADOS

Los hallazgos más representativos del trabajo de campo permitieron identificar diferentes facetas por las que han transitado los entrevistados durante su desarrollo profesional, como: 'el técnico eficaz' que presenta el dominio de diferentes métodos de enseñanza; 'el profesional reflexivo' que interviene el contexto escolar para la atención de la diversidad; 'el investigador activo' que intercambia y promueve nuevos conocimientos y; 'el formador resiliente, que forma parte de las categorías emergentes, se caracteriza por brindar soporte socioemocional a sus estudiantes. Esta agrupación contribuye a no encasillar la excelencia a un sólo perfil, además de reconocer que las buenas prácticas en la enseñanza presentan diferentes matices que se modifican de acuerdo con la experiencia y los intereses académicos de los actores educativos.

TÉCNICO EFICAZ

El conocimiento de la disciplina y el currículum orienta el manejo de determinados métodos didácticos, si bien estos docentes presentan una facilidad para desenvolverse frente a diferentes grupos de estudiantes e impartir más de una asignatura, muestran una dependencia de la teoría que dificulta la innovación de los contenidos de sus clases (Contreras, 2001; Hargreaves, 1994).

Buena parte de ellos estudiaron en una escuela normal antes de 1984, periodo en el que iniciaron las principales transformaciones en este subsistema. Sus clases se caracterizan por el rigor teórico y la escasa flexibilidad para implementar nuevos contenidos debido a la rigidez de la política (Ducoing, 2014). Así lo señala una profesora con la especialidad en Español:

[...] otra de las actividades que yo hago, sugerida en el programa de observación y práctica docente, del uno al cuatro, son utilizar las preguntas y un registro de clase como se sugiere [...]. Es importante no salirse del guion, sino allá arriba empiezan las quejas.

Entre los rasgos relevantes, resaltan la comunicación y confianza que brindan en sus clases (Chen et al., 2019). Esta postura es más frecuente en el género femenino, en donde se aprecia un vínculo más cercano y de cuidado con el alumnado, así se advierte en el testimonio de una entrevistada con la especialidad en Telesecundaria:

Mayor inteligencia emocional en las relaciones interpersonales [...], poder ser sensible a lo que pasa en el medio y los alumnos con los que trabajamos, ser exigentes, pero sentir empatía con ellos, con sus problemas.

A diferencia de otros entrevistados, quienes forman parte de esta categoría muestran mayor afinidad con el modelo educativo anterior y se resisten a incorporar conocimientos de educación superior, que los separen de las escuelas secundarias. Tal como manifiesta una profesora con especialidad en Educación Preescolar:

Yo creo que los maestros que trabajamos aquí tenemos una identidad normalista y de profesores de educación básica, más que profesores universitarios, [que] tienen un quehacer diferente, [los estudiantes] se forman para entender a los alumnos de la secundaria.

Su escasa flexibilidad los impulsa a repetir instrucciones en espera de obtener resultados similares en condiciones diferentes, evidenciando así sus limitaciones para reflexionar sobre su propia práctica. Si bien el rigor es un rasgo distintivo, la predisposición de cumplir con las disposiciones de la política educativa, subordina su trabajo a una actividad reproductiva que pierde de vista lo relevante y se concentra en el plano instrumental de la enseñanza.

DOCENTE REFLEXIVO

En este grupo se encuentran aquellos profesores que apuestan por el análisis de su docencia y sus necesidades (Maulana y Van Veen, 2018; Schön, 1998), recuperando prácticas exitosas que replican en futuros escenarios y que se convierten en oportunidades para crecer en el plano profesional (Bain, 2007). En sus trayectorias se aprecia una formación variada y el interés de seguir actualizándose en el ámbito de la enseñanza. El relato de un profesor con la especialidad en Matemáticas sirve de ejemplo:

Un maestro que se preocupa por siempre estar actualizado [...] sobre todo en el área de la pedagogía y la didáctica, tener las herramientas más actuales, más innovadoras, más creativas.

En la mayoría de los casos, su interés se concentra en innovar la manera en que dirigen sus clases, empleando algunas herramientas digitales y materiales didácticos que contribuyan a mejorar la comprensión de la teoría (Anderson, 2015; Owens, 2015); así lo manifiesta una docente con cinco años de servicio:

Nuestra clase está mediada por un contenido curricular, pero que es frío [...], yo tengo que pensar en la manera que se lo tengo que presentar a mis alumnos [...], lo que hago es buscar actividades creativas, son amenas, pero siempre los llevo a la reflexión, a través de retos cognitivos.

A pesar de que buena parte de ellos presenta mayor reflexividad cognitiva para modificar su práctica docente, aún persiste la creencia de que la formación práctica en esta profesión es más importante que la de tipo intelectual, como se aprecia en el comentario de una entrevistada con veinticinco años de servicio:

A nosotros los docentes normalistas nos hace falta el conocimiento de la disciplina, eso es lo que vi cuando hice la maestría [...], vemos más la parte de la planeación y la didáctica [...]. Soy egresada de la normal, en la especialidad en historia, pero no tengo el conocimiento completo de la disciplina.

A diferencia de la categoría anterior, en este grupo se aprecia mayor disposición para realizar actividades académicas que favorecen al análisis de la práctica, la adaptación de estrategias de enseñanza y adecuaciones curriculares (Marieke et al., 2019; Perrenoud, 1996). Tal como lo menciona una entrevistada con la especialidad en Español:

[...] tomar decisiones, resolver problemas, implica una serie de habilidades de pensamiento que es necesario poner en juego, al actuar ante situaciones adversas, pero también creo que las carencias metodológicas nos llevan a no entender bien el proceso de investigación.

A pesar de la habilidad para identificar sus aciertos y necesidades, con frecuencia estas experiencias no se documentan y quedan sujetas al plano empírico. Si bien presentan la capacidad para examinar su actuación, este ejercicio intelectual requiere de tiempo y un análisis sistemático que se apoye de una formación en investigación, que oriente el diseño de propuestas de intervención de manera crítica y con base en la teoría.

INVESTIGADOR ACTIVO

Se caracteriza por la habilidad para construir conocimientos con base en su experiencia profesional (Giroux, 1990). Sus clases promueven la reflexión y el cuestionamiento de contenidos ya establecidos, colocando a sus estudiantes en un clima de aparente incertidumbre que los motive a buscar respuestas creativas a problemas complejos (Bain, 2007). A diferencia del profesor reflexivo, muestran mayor interés por la investigación y participar en diferentes eventos académicos (Min et al., 2019). La mayoría de ellos se formó en una universidad y cuenta con un doctorado en el área de Humanidades o Ciencias Sociales. Un entrevistado con un Doctorado en Historia, así lo deja entrever:

En mi tesis de doctorado [...] busqué hacer una investigación en donde pudiera tener el sustento teórico, para lo que yo ya con anterioridad había hecho como docente [...]; y desarrollar habilidades muy importantes, como lograr una postura analítica, crítica, interpretativa.

Su docencia se caracteriza por la capacidad para innovar el contenido de sus clases, incorporando conocimientos que provienen de otros contextos (Anderson, 2015). La experiencia alcanzada en el ámbito científico los motiva a profundizar en determinados conceptos y elementos de la práctica, que consideran importantes en la formación de los futuros maestros. Al respecto, un profesor que está culminando un Doctorado en Educación señala lo siguiente:

El plan de estudios que está terminando sugiere trabajarlo como seminario, pero el problema es que el alumno no lee [...], en la medida que yo logre el análisis y la crítica en ellos, puedo llegar, tal vez, a subsanar alguno de estos elementos.

En varias de sus estrategias predomina la reflexión crítica del conocimiento (Giroux, 1990), a través de actividades de discusión y análisis grupal. El cuestionamiento se apoya de preguntas y estudios de caso que buscan confrontar a los estudiantes con teorías y dilemas más actuales del ámbito educativo. Un profesor con un Doctorado en Sociología, así lo menciona:

Entonces, el docente tiene que ser muy cuestionador, a medida que les va cuestionando, les permite ir creando conflictos, que rompan sus propios esquemas, para mí eso es lo que tendría que hacer un buen maestro.

Son intelectuales exitosos en su campo, que combinan sus actividades de docencia e investigación con creatividad (Bain, 2007; Day y Gu, 2012). A diferencia de los perfiles anteriores, presentan mayor libertad para mejorar su formación y sus condiciones de trabajo (Bolívar, 2006). Sin embargo, uno de los retos se encuentra en el plano administrativo, en donde aún prevalecen restricciones que los obligan a reorganizar sus prioridades y gestionar espacios de autonomía para concretar proyectos individuales (Monereo, 2014), estableciendo redes de investigación con otras instituciones para financiar sus investigaciones, intercambiar sus avances y brindar asesorías en posgrados adscritos al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

FORMADOR RESILIENTE

Los relatos de los entrevistados que forman parte de este grupo describen las limitaciones que han enfrentado para posicionarse como una institución de nivel superior. Parte de esta historia ha influido de manera significativa en la percepción que tienen de la educación, asociada a menudo con ambientes críticos que demandan de actitudes propositivas para subsistir en el sistema (Chen et al., 2019, Jurjo, 2012). Tal como lo señala una de sus exdirectoras:

A nosotros en la Normal nos decían, aún debajo del árbol ustedes pueden enseñar, yo creo en todo eso porque lo he vivido, lo viví aquí, no había dinero, no había alumbrado, apenas había máquinas, era difícil el acceso, sobrepasaban los mil estudiantes ¡no cabían en la escuela!

De acuerdo con estas reflexiones, dichas cualidades se fortalecieron gracias a eventos adversos que enfrentan de manera cotidiana en las comunidades rurales donde trabajan, en las que aún persisten las carencias económicas y el abandono de las autoridades educativas. Si bien estas anécdotas se acompañan de sentimientos de tristeza, también evocan prácticas extraordinarias que muestran la resiliencia que muchos han forjado desde etapas tempranas (Anderson, 2015; Rivera et al., 2019). Así lo detalla un profesor que laboró en una comunidad de Romita, al iniciarse en la docencia:

El supervisor me deja a tres kilómetros y me dice, allá donde se ve la bola de agua, ahí es, preséntate y diles que eres el nuevo maestro, llego y encuentro una cancha vieja, un salón

destruido. En eso estaba pensando cómo hacerle para organizar la escuela y llega un padre de familia y me dice, a poco usted es el maestro y ¿viene a trabajar?, me sacó de mis casillas, y le dije, pues el tiempo dirá a qué vine y ahí trabajé catorce años.

El relato de otro entrevistado describe una situación similar y evidencia el impacto socioemocional que significa para muchos de ellos educar en medio de las restricciones. Una maestra con una especialidad en Telesecundaria comparte su experiencia al egresar de una escuela normal:

Yo solamente recibí a treinta y dos niños que no sabían escribir ni leer, la mayoría desfasados de edad, estaban acostumbrados a no ir a la escuela, tuve la fuerza de trabajar en muchos aspectos y puedo decir con mucho orgullo que sacamos un grupo excelente, fue algo que me mueve [voz temblorosa], a los dos años me llegaron todos los niños de la comunidad, así fue creciendo la escuela [baja la cabeza y llora].

Sus narraciones no sólo hacen referencia a las desigualdades sociales que identifican entre sus estudiantes, también a la creciente violencia que se vive en gran parte de México, fenómeno que ha trastocado las relaciones educativas y la intervención de los profesores, quienes reconocen que su atención forma parte de la responsabilidad social de su trabajo y que, pese a la complejidad del tema, reciben un escaso acompañamiento y respaldo de sus instituciones. Sin embargo, más de uno considera que la empatía y el saber escuchar a los jóvenes pueden hacer la diferencia en una sociedad que exige cada vez más de sus escuelas y universidades para reducir la delincuencia (Jurjo, 2012). El testimonio de un profesor amplía esta idea:

Educar con el ejemplo, aún fuera de la escuela creo que es importante. Aprendí desde muy temprano las repercusiones que uno tiene como educador, mi primera vez fue con estudiantes nada dedicados al estudio, era como una novatada que hacían en la escuela normal, una vez, los profesores hablaban de una persona que había sido capturada, por esto de la violencia [...] era mi estudiante [se cubre el rostro con las manos y se queda en silencio].

En estos contextos desafiantes el compromiso docente juega un papel importante en la resolución de conflictos y la apertura al cambio, pues se apoya de habilidades metacognitivas que incentivan la creatividad (Bain, 2007). Sin embargo, el sostenimiento positivo de este rasgo necesita

de motivaciones intrapsicológicas relacionadas con el afecto por lo que hacen (Quijada, 2018), que elevan su capacidad de respuesta y recuperación a los embates de una profesión que se nutre de las relaciones humanas y que, de acuerdo con Ball (2003), es susceptible a las diferencias, desacuerdos y crisis. Así lo define una entrevistada con veinte años de servicio:

Debes tener vocación, cariño por la carrera, sino no [no] sobrevives en este medio, que es muy duro, lo que vivimos aquí. Nuestra escuela normal tiene muchos estudiantes de escasos recursos, lo que yo trato, sobre todo, cuando enfrentan situaciones adversas [es] platicar con ellos, alegrarlos, tengo el caso de un chico que tuvo una situación fuerte, llegó a clase y me dijo que su hermano había desaparecido y de plano no supe qué decirle.

Algunos entrevistados señalan que el estímulo emocional que reciben de la docencia también incrementa las motivaciones hacia su profesión (Min et al, 2019), pues parte del esfuerzo que depositan en sus clases y la actualización de sus conocimientos tienen como objetivo elevar la calidad de los aprendizajes y formar en valores (Perrenoud, 1996). También reconocen que la satisfacción por lo que hacen no los exime del fracaso o el desánimo, pues la clave de su éxito no radica precisamente en los resultados, sino en su capacidad para sobreponerse a las vicisitudes del entorno y el alto grado de compromiso que demuestran al tratar de mejorar las condiciones de vida de sus estudiantes. Así lo expresó una entrevistada:

El ser maestro no es sólo vocación, sino pasión por lo que van a enseñar. En donde más he trabajado es en la Licenciatura de Telesecundaria, ahí el maestro llega a las comunidades más apartadas, una de las preocupaciones es que los estudiantes me dicen, maestra es que los chicos de mi comunidad ya no quieren seguir estudiando, entonces, les digo que le echen más ganas, en hábitos y actitudes, puede ser la diferencia entre el chico que te ayude o que se dedique a la delincuencia.

La empatía fue otra de las actitudes que favorecieron a la buena disposición que manifestaron los profesores para modificar los incidentes del entorno laboral y crear redes de apoyo con algunos compañeros y agentes sociales (Maulana y Van Veen, 2015), tal como se aprecia en el siguiente relato de una profesora con diecisiete años de servicio:

Resolver problemas implica sensibilidad y habilidades de pensamiento necesarios para combatir la pobreza. Una vez, hablamos con algunos diputados para que nos regalaran un televisor, luego, solicité un médico para que les diera pláticas a los jóvenes, consultas gratis, es una enorme responsabilidad desde el punto de vista social y humano.

De manera general, podemos concluir que el análisis de la excelencia en la ENSOG permitió identificar habilidades socioemocionales que promueven el compromiso con la profesión y sus estudiantes. Aunque conviene aclarar que las actitudes descritas responden a situaciones particulares que viven los docentes que trabajan en zonas rurales y semirurales, en donde las adversidades incentivan el desarrollo de conductas resilientes que elevan su productividad y el diseño de estrategias educativas que coadyuvan a reducir o resistir las contingencias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de que las escuelas normales cuentan con profesores con posgrado y experiencia comprobada en el campo de la enseñanza, estos casos no son los más representativos. En la ENSOG, por ejemplo, pese a que algunos docentes han realizado una maestría y doctorado, más de la mitad de su población tiene estudios de licenciatura. Asimismo, existe una tendencia de realizar posgrados de corte profesionalizante en instituciones de escasa calidad y con investigaciones que no logran impactar en el trabajo que desarrollan en las aulas.

El análisis de las diferentes categorías que adopta la excelencia en este contexto contribuye a identificar una evolución en el perfil de sus profesores, con una trayectoria interdisciplinar e interés en la investigación. Sin embargo, aún prevalece su inclinación por temas relacionados con la enseñanza, debido a la relación estrecha que mantienen con la educación básica, de donde provienen buena parte de sus docentes y estudiantes de posgrado.

El empirismo continúa siendo uno de los principales obstáculos para el desarrollo académico, ya que el saber práctico aún predomina en sus contenidos. Si bien el Nuevo Modelo Educativo intenta modificar estas posturas pedagógicas, su implementación se advierte sólo en el discurso y la impartición de nuevas asignaturas que cambiaron de nombre, pero no de práctica.

Desde su fundación y hasta nuestros días, la dependencia de la SEP no ha contribuido al fortalecimiento de sus funciones sustantivas, generando dilemas para alcanzar una autonomía académica. En el plano personal también se observa esta sujeción, en su imposibilidad para apartarse del tecnicismo, silenciando en ocasiones su habilidad para innovar sus clases.

No obstante, es posible identificar prácticas exitosas que se caracterizan por su contenido ético e influencia positiva en la formación de sus estudiantes, así como un alto grado de responsabilidad para afrontar la doble exclusión que enfrentan debido a la pobreza y el desamparo de algunas autoridades educativas, que los han motivado a desarrollar estrategias novedosas en la precariedad de sus aulas, cuyas experiencias invitan a reflexionar sobre el estado de la educación en este sector y las acciones resilientes que desarrollan buena parte de sus docentes para atender las demandas de la política educativa, acompañar a sus estudiantes y construir redes de apoyo.

El compromiso fue otro rasgo distintivo que se observó en el optimismo persistente que mostraron los entrevistados para hacer frente a las limitaciones del contexto. En este escenario, la identificación de buenas prácticas forma parte de un discurso innovador que busca revalorizar la docencia, a pesar de los múltiples factores que diariamente desafían la experiencia de profesores que deben convertirse en artistas de la adversidad para continuar enseñando.

A pesar de que en los relatos analizados se identificaron respuestas adaptativas positivas que permitieron que los docentes confrontaran las dificultades, reconocieran los límites de su actuación y se plantearan nuevos retos, también fue posible observar su frustración ante la imposibilidad de revertir la difícil situación socioeconómica de sus estudiantes, el estrés derivado de los conflictos internos, la preocupación por la precaria infraestructura de las escuelas y la incertidumbre sobre su futuro académico.

REFERENCIAS

- Anderson, D. (2015). The Nature and Influence of Teacher Beliefs and Knowledge on the Science Teaching Practice of Three Generalist New Zealand Primary Teachers. *Research in Science Education*, (45) 395–423. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9428-8>
- Albrecht, Y. (2019). The Contemporaneity of Grounded Theory: Data and Emotional Reflexivity, *Sociological Focus*, 52(2), 107-116. <https://doi.org/10.1080/00380237.2018.1544516>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2021). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior, Ciclo Escolar 2019-2020*, www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (O. Barberá, Trad., 2ª ed.). Universidad de València. (Trabajo original publicado en 2004).
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Chávez, G. y Treviño, M.C. (2019). La excelencia en la enseñanza universitaria: visión del profesorado en una institución del norte de México, *Praxis Sociológica*, (24), 79-104. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/526190>
- Chen, L. C., Akin, S., & Goodwin, L. (2019). Teacher candidates' intentions to teach: implications for recruiting and retaining teachers in urban schools. *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 525-539. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674562>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2018). *Jóvenes en México: diagnóstico y evidencia para mejorar*. Editorial CONEVAL.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Editorial Morata.
- Corbin, J. (2017). Grounded theory, *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 301-302. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262614>
- Quijada, K. (2022). Desafíos de la excelencia docente en una escuela normal de Guanajuato (16). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 142-168.

- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea, S.A.
- Del Cid García, C.J., Estévez, E. H., González, E. O. y Vera, J.Á. (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. *Perfiles Educativos*, 43(171), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>
- Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la educación normal de México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533-560. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf
- Ducoing, P. (2014). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 7-22). Editorial IISUE - UNAM.
- Fernández-Cruz, M. y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44(1), 83-117. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4
- Ferra-Torres, G., De Vries, W. y Edel-Navarro, R. (2018). El Programa para el Desarrollo Profesional Docente en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 71-92. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.419>
- García-Poyato, J. y Cordero, G. (2019). La Profesión Docente en Crisis: Disminución de la Matrícula Normalista en México. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 27(103), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4625>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (l. Arias, Trad.). Paidós (Trabajo original publicado en 1988).
- Gómez-Nashiki, A. (2019). La excelencia en el profesorado universitario. El caso del posgrado de la Universidad de Colima, México, *Praxis Sociológica*, (24), 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/526190>

- Gómez-Nashiki, A. y Quijada, K.Y. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7-27.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>
- Guzmán, A. (1998). *Semblanza histórica de la ENSOG*. Editorial de la SEP Guanajuato.
- Habermas, J. (1994). *Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa*. Eutopías.
- Hargreaves, Andy (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (A. Gallardo Trad., 5ta ed.). Morata.
- Hirsch, A. C. (2019). Un estudio sobre el profesorado de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, *Praxis Sociológica*, (24), 47-60.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/526190>
- Jurjo, S. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar* (2da. Ed.). Morata.
- Lache, L. M., Cedeño, M. C. y Valderrama, C. A. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, (50), 199-210.
<https://doi.org/10.17227/pys.num50-7992>
- López, T. (2003). *La fundación de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Una acción instituyente* [Tesis de Maestría, Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato].
- Marieke, V. D., & Helms-Lorenz, M. (2019). Regional school context and teacher characteristics explaining differences in effective teaching behaviour of beginning teachers in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 30 (2), 231-254.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1592203>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225-245.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.003>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (J. Sánchez, Trad., 5ta. Ed.). Pearson. (Trabajo original publicado en 1992).

- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. Á. (2017) *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE).
- Min, M., Akerson, V., & Aydeniz, F. (2019). Exploring Preservice Teachers' Beliefs about Effective Science Teaching through Their Collaborative Oral Reflections. *Journal of Science Teacher Education*, 31(3), 245-263. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2019.1690818>.
- Monereo, C. (2014). (coordinador). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Octoedro. ICE-UB
- Owens, T. (2015), Practicing what they preach? An investigation into the pedagogical beliefs and online teaching practices of National Teaching Fellows. *International Journal for Academic Development*, 20(1), 76-92. <http://doi.org/10.1080/1360144X.2014.983112>
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y el fracaso escolar* (P. Manzano, Trad., 2da. Ed.). Morata
- Quijada, K.Y. (2018). Rasgos de la excelencia en la investigación: proactividad, pasión por el conocimiento y resiliencia, *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 51. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-011)
- Quijada, K.Y. (2019). Excelencia del profesorado. Aportes para un estado del arte, *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 53. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-016)
- Quijada, K.Y. y Hirsch, A.C. (2019). Profesores excelentes de la Universidad Nacional Autónoma de México: aciertos y desafíos, *Revista EDETANIA de la Universidad Católica de Valencia*, 55, pp. 79-96, <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/359/449>
- Quijada, K.Y. y Gómez-Nashiki, A. (2022). Resiliencia: convergencia de emociones y experiencias docentes en la educación a distancia en tiempos de la COVID-19. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 59. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-008)
- Rivera, K. P., Carrillo, N. L., Cordero, D. G. y Vázquez, M. Á. (2019). Formación inicial docente en el Modelo Educativo mexicano: perspectivas de directivos normalistas. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(19), 1-21, <https://doi.org/10.32870/dse.vi19.497>

- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan* (J. Bayo, Trad.) Paidós. (Trabajo original publicado en 1983).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). *Comunicado 010. Anuncia el avance de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo*. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-010-sep-anuncia-el-avance-de-consulta-nacional-para-la-revision-del-modelo-educativo?state=published>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. Editorial SEP.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia (Trabajo original Publicado en 1998).
- Vera, J.Á., Bautista, G., De la Fuente, H. y Velasco, F. J. (2015). Calidad de vida en los profesores normalistas de Nuevo León, México. *Psicología desde el Caribe. Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 32(2), 203-2017. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.2.5712>

RESEÑA “LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN PUEBLA: TRAYECTORIA Y PROSPECTIVA”

CLAUDIA TRUJILLO ENCINAS

Universidad Iberoamericana Puebla

Puebla, México

claudia.trujillo.encinas@iberopuebla.mx

¿Cuándo se comienza a escribir un libro? ¿Cuánto tiempo tardamos en escribirlo? Preguntas fáciles en apariencia, arduas en realidad, afirma el escritor y Premio Nobel de Literatura Octavio Paz, en su texto *La llama doble* (1993) son cuestiones que se asoman al iniciar la lectura del libro “Los posgrados en educación en Puebla. Trayectoria y prospectiva” coordinado por Martha Leticia Gaeta González, Ofelia Piedad Cruz Pineda y Laura Helena Porras Hernández, el cual representa como afirma desde su prólogo, crítico y alentador, Jesús Márquez Carrillo profesor investigador de la BUAP, una obra ingente de trabajo colectivo, de diálogo, debate y reflexión. Sin duda, resulta sustancial analizar retrospectivamente la ruta que han seguido los Posgrados en Educación, así como, las características propias y actuales que guarda dentro de un estado en el que la Educación Superior proliferó de manera desmesurada en esta modalidad.

Desde la introducción hasta el último de sus capítulos, las y los autores, permiten al lector, viajar a través de preguntas orientadoras relevantes y provocadoras alrededor de los significados y significantes que implica el Posgrado desde las diversas miradas que el texto propone. Se trata de una obra tejida cuidadosamente de principio a fin, que da cuenta de la situación que mantiene este espacio de formación en la educación superior del estado de Puebla, un ejercicio que resulta fundamental y necesario para la reflexión de los involucrados en el campo, lo que me permite afirmar en principio, que la obra cumple con su intención investigativa y académica.

El texto nos ciñe a pensar la investigación educativa desde la Educación Superior, específicamente desde los posgrados en educación. En palabras de Leticia Gaeta y Ofelia Cruz, el propósito del libro es la comprensión misma del significado del desarrollo del posgrado en educación en Puebla. Nos llevan de la mano por el amplio panorama que ofrece la obra, poniendo en la

discusión los cambios en la misión y la intencionalidad del posgrado, los tipos en que se clasifica; la distinción entre los posgrados profesionalizantes y los de orientación a la investigación, elementos centrales que en momentos coyunturales como los que atraviesa la ciencia, la investigación y la formación de profesionales de la educación en el presente, resulta significativo y relevante para los tomadores de decisiones. Ilustrativo y dinámico es el paseo sistemático y riguroso que se hace por los distintos momentos históricos del posgrado desde la pluma de Laura Helena Porras, que da cuenta de momentos claves que han marcado los orígenes, la trayectoria y construcción de éste desde los años 70's en el estado de Puebla y que alimentan la comprensión del campo en la Educación Superior.

Adentrarnos en el apartado *procesos de formación de investigadores educativos en programas de posgrado en educación: una aproximación teórico-metodológica*, de Gabriela Croda Borges y Laura Helena Porras Hernández, como afirma Márquez Carrillo en el prólogo de la obra, no es posible hacerlo sin hilvanar algunas ideas con los capítulos siguientes, pues el apartado hace un recorrido por los rasgos característicos de los programas para la formación de investigadores de nivel de maestría y doctorado. El análisis cualitativo que proponen las autoras, está orientado por las preguntas ¿Cómo se conceptualiza la formación para la investigación? ¿Qué procesos y prácticas se desarrollan en la formación de investigadores educativos de los programas académicos? ¿Quiénes son los actores y sus roles en los procesos y prácticas de la formación de investigadores educativos? Cuestiones a las que responden de manera teórica y metodológicamente en el desarrollo del apartado.

Las autoras nos ofrecen un contexto histórico sobre los primeros posgrados donde se formaron los profesores e investigadores que se integraron tanto en los centros de investigación, como en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Uno de los aspectos notables del capítulo es la exposición de las diferencias y relevancia entre los posgrados profesionalizantes y los de orientación a la investigación, algo que resulta clave en el argumento, pues como afirman las propias autoras “si bien todas las variantes mencionadas de programas de posgrado deberían formar sólidamente en investigación, lo cierto es que existe una gran confusión” (p.77). También es útil la descripción de las características de cada variante para

comprender en segundo término cuáles de estos programas han proliferado en el estado, aspecto que ha sido motivo de discusiones entre aspirantes, expertos, académicos y tomadores de decisiones.

Otro de los aportes del capítulo de Croda y Porras es el concepto formación, en este caso, necesario para contextualizar la formación para la investigación, dicho planteamiento lo hacen a partir de la literatura de Ducoing (2005), Anzaldúa (2009), De la Cruz (2012), Ríos (2014) y Guerrero (2007). Las autoras sostienen que formar en investigación educativa, puede explicarse desde “tres perspectivas: por inmersión, por lección, y la vía integradora” (p.82), mismas que detallan en profundidad en el apartado. Otro aspecto en el que es necesario enfocar la atención, es el juego del lenguaje en el desarrollo del capítulo, que permite establecer la diferencia entre formación para la investigación, formación en investigación y formación de investigadores.

Croda y Porras, también ofrecen una nítida orientación para diferenciar entre un programa profesionalizante y uno con orientación a la investigación. Sin soslayar la contundente crítica característica del pensamiento de las autoras, quienes afirman que una tendencia en los programas de posgrado para la formación de investigadores educativos ha sido la propensión a superar los rasgos tradicionales del enfoque profesionalizante y potenciar la articulación entre formación académica y productividad científica, mediante una estructura y normativa que promuevan el desarrollo de la investigación para la obtención del grado. Reconocen, como procesos y prácticas en la formación de investigadores, algunos elementos relevantes con condiciones únicas, por ejemplo: los coloquios, tutorías, adicionalmente, cursos, seminarios metodológicos desarrollados dentro de los procesos formativos, o la propia tesis, y su acompañamiento resulta fundamental en estos espacios de formación profesional o para la investigación; elementos esenciales que se piensan como estructurales y necesarios en la formación.

Las autoras plantean una compilación de quince instituciones que ofrecen Posgrados en Puebla, organizando una clasificación en seis áreas de conocimiento entre maestrías y doctorados, de las que destacan: a) Posgrados que responden a necesidades por nivel o modalidad educativa, b) centrados en lo didáctico-pedagógico-docente, c) didácticas específicas, d) centrados en aspectos tecnológicos, e) en la gestión y administración escolar y f) Posgrados centrados en conocimientos

pedagógicos. Esta tipificación es el reflejo de un análisis documental elaborado, pero también histórico, que construye un panorama general de lo que existe en dicha materia en el estado de Puebla. Llama la atención tanto la procedencia de las instituciones que imparten los posgrados, como su origen y función, tal es el caso de las Universidades Pedagógicas y de una sola escuela normal de las once que alberga el estado, situación que invita a reflexionar otros aspectos como las condiciones en que se ofrecen los programas, la calidad de los mismos, o los sujetos responsables de la formación de los futuros investigadores -que no es el tema de la presente reseña- pero que resulta insoslayable para futuras discusiones.

En relación con la formación en la variable del posgrado profesionalizante, el trabajo de Rodolfo Cruz Vadillo denominado 'Posgrados de profesionalización docente en Puebla: Características, retos y perspectivas', da cuenta de manera profunda, crítica y argumentada como es costumbre en la pluma del investigador, sobre la discusión en torno al docente y su desarrollo profesional, analizando las características formativas de los programas de maestría en el desarrollo profesional de los docentes. El autor responde a la pregunta ¿Qué características formativas tienen los programas de maestría de áreas educativas que están íntimamente relacionadas con la profesionalización de los profesores? Un capítulo que cobra relevancia por la lid que pone sobre la mesa respecto a las políticas educativas en relación con la formación de las y los docentes, que se encuentra en el centro al menos de manera retórica en el contexto educativo actual.

Para el autor, la profesionalización docente parece ser un significativo que en su interior no congrega una única forma de entendimiento y lo mira desde dos aspectos esenciales: la praxis educativa y la relacionada con su aspecto técnico-pedagógico-curricular.

Se posiciona por ende, a la profesionalización del docente como un eje central y necesario, en donde los maestros adquieren de manera constante saberes que le permitan responder a diversos escenarios; parece como afirma Skliar (2019) "que quien enseña debe estar actualizado, informado sobre lo nuevo, ser él mismo agente de innovación, al parecer un buen profesor es quien está en constante interacción con los nuevos conocimientos"(p.48) esta presión tanto social como laboral, parece provocar que los docentes atiendan a dicha exigencia, acudiendo a posgrados donde esperan saciar esta necesidad, al menos desde el punto de vista técnico; algo que Cruz Vadillo también

evidencia, cuando plantea la idea de que la profesionalización del profesor parece priorizarse en su carácter más instrumental, lo que me lleva a pensar que quizás esto sea uno de los motivos por los que algunos profesores eligen desde un punto poco razonado opciones de posgrado en educación, carentes de calidad en contenido y seriedad en su tarea de formar investigadores, instituciones que obedecen a la oferta y la demanda, a la credencialización, exaltando la capacitación y distanciándose de la formación y generación de conocimiento.

Otro de los conceptos interesantes que discute el autor, es el de idoneidad como ente de la política educativa enraizada a la profesionalización. El autor además ofrece una revisión categórica y detallada de los principales programas de posgrado que en su voz define como una oferta académica que intenta responder al imperativo de la profesionalización, análisis que da cuenta de aspectos esenciales de los posgrados incluyendo cómo estos programas conciben la profesionalización.

La postura del autor respecto a que es mejor reconocer la profesionalidad como un acto educativo, como un proceso crítico y reflexivo lleva al docente a mirar su propia formación como un proceso permanente y a lo largo de la vida docente.

Los trabajos de María Patricia Moreno y Rosendo Edgar Gómez sobre la internalización de la Educación Superior, y de Leticia Gaeta y Ofelia Piedad Cruz, sobre los desafíos de la formación académica en los posgrados en educación en Puebla, dan cuenta de una mirada distinta, un análisis poco explorado en el campo de los Posgrados en Puebla dos elementos que van de la mano, la internacionalización de la educación como un desafío en la actualidad, mirar globalmente los procesos de formación, pensar como afirma Moran en ciudadanos del mundo, obliga a las IES que ofrecen posgrados en evaluar las condiciones en las que funcionan y las oportunidades que ofrecen a las y los estudiantes que forman.

En el capítulo de Moreno y Gómez, tienen como propósito “destacar los rasgos de algunos posgrados en educación en Puebla” (p. 128) lo hacen a través de la revisión conceptual sobre la internacionalización de la educación superior, del estudio de los elementos que la impulsan y de los alcances que retoman de un estudio que realizaron con académicos. Resultan reveladoras las

razones que impulsan a las instituciones a promover la internacionalización, mismas que se plasman detalladamente en el texto. Los autores concluyen que los procesos de internacionalización implican esfuerzos arduos por parte de varios actores de las instituciones que promueven esta práctica, ya que implica una mejor gestión y vinculación a sus procesos sustantivos.

Para los autores, lograr estándares internacionales depende de la intención que guarda la institución, y dan cuenta de que los posgrados en Puebla se encuentran en una primera etapa, por lo que puede considerarse una tarea pendiente; un desafío que habrá que enfrentar.

El libro en general es una obra que se integra genuinamente a la formación como investigadoras e investigadores educativos, permite dar cuenta de la situación, problemática y tareas pendientes que guardan los programas en el Estado de Puebla. Quizás de los más importantes, es el la formación epistemológica-teórica y metodológica rigurosa que genere conocimiento que resuelva los problemas educativos contemporáneos.

Si se recuerdan las preguntas obligadas al empezar a escribir un libro, pensaría que todos y cada uno de los autores, lo gestó en un momento distinto en su trayectoria profesional, con su mirada experta académica e investigativa, y plenamente desde el pensamiento puesto en cada una de las personas que forman y han formado como investigadoras e investigadores educativos.

La tarea queda para las y los académicos e investigadores, para las instituciones que ofrecen un posgrado en educación, para los que aspiran a cursarlos, y para las autoridades vinculadas a esta modalidad. Como siempre en la investigación educativa, los hallazgos deben servir como referente del acto educativo, el libro en sí mismo es un referente indispensable en las decisiones que se tomen en relación de los posgrados en el estado de Puebla.

REFERENCIAS

- Gaeta, M.L., Cruz, O.P. & Porras, L.H. (2020). (coords.) Los Posgrados en Educación en Puebla: Trayectoria y Prospectiva. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla.
- Sckliar, Carlos. (2019). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc /perfiles.