



INCLUYE DOSSIER

**"INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS DE
FORMACIÓN DOCENTE: LOS DESAFÍOS DEL NUEVO
SIGLO ANTE LA IA Y LAS PEDAGOGÍAS
EMERGENTES"**

PARTE 2

COORDINADO POR:

Mtra. Martha Nictze ha Frías Lara (ENSQ)
Mtro. Jesús Alejandro Báez Rodríguez (ENSQ)

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES

Directores

Mtro. Ezequiel Fabricio Barolin - Instituto Mora, Universidad Anáhuac, México
Mtra. Orfilia Damiano Obando - Universidad Iberoamericana, México
Dr. Luis Alonso Hagelsieb Dórame - Universidad de Sonora, México

Comité Científico

Dr. Adriana Tervén - Escuela Nacional de Antropología e Historia – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Universidad Autónoma de Querétaro - México
Dra. Alejandra Navarro Smith - Instituto de Estudios Superiores de Occidente - México
Dr. Alejandro Rabinovich - Universidad Nacional de La Pampa - Argentina
Dr. Antonio Arvizu - Universidad Autónoma de Querétaro - México
Dr. Armando Preciado - Universidad de Guanajuato - México
Dra. Cristina Viano - Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Dra. Fausta Gantús - Instituto Mora - México
Dr. Félix Martínez - Universidad del Tolima - Colombia
Dr. José Elías Palti - Universidad Nacional de Quilmes - Argentina
Dra. Marcela Ternavasio - Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Dra. María Elisa Servín - Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia - México
Dr. José Manuel Buenrostro Alba - Universidad de Quintana Roo - México

Colaboradores Editoriales

Mtro. Alan Suah Islas Ruiz / Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco - México
Arq. Christian Pulido / Universidad Autónoma de Querétaro – México
Dra. Cecilia Maldonado Lorenzo / TESI-Tecnológico Nacional de México – México
Lic. Claudia Jazmín Cruz Ramírez / SEP – México
Mtro. Darío Machuca / Universidad Nacional de Formosa – Argentina
Mtra. Diana Baltazar Mozqueda / Universidad Autónoma de Zacatecas - México
Mtro. Douglas Véliz Vergara / Universidad de Atacama – Chile
Dr. Federico Hans Hagelsieb / Universidad de Sonora - México
Mtro. Jesús Alejandro Báez Rodríguez / Escuela Normal Superior de Querétaro - México
Dr. Juan Antonio Acacio / Universidad Nacional de La Plata/ CONICET - Argentina
Dra. Laura Victoria Rodríguez Zaragoza / Universidad de Guadalajara – México.
Mtro. Lázaro Gerardo Valdivia Herrero / Universidad de las Artes de Cuba (ISA) -Cuba
Dra. Lidia González Malagón / Universidad Nacional Autónoma de México – México
Prof. Natalia Paola Montoya / Universidad Nacional de Jujuy - Argentina
Mtro. Cristopher Sotelo Rodríguez / Instituto Mora – México
Mtra. Katia Merari Mota Arceo / Instituto Mora – México
Dra. Ilse Mayté Murillo Tenorio / Universidad Autónoma de Querétaro - México

Diseño de portada

Mtra. Orfilia Damiano

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES, Año 7, Volumen 1, Número 13, agosto 2025-enero 2026. Es una publicación semestral, igital, autónoma y autogestiva, editada la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ), México, y el Grupo de Estudios en Integración y Cooperación en América Latina (GEICRAL) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Av. Pie de la Cuesta #1203, Colonia Ricardo Flores Magón, Santiago de Querétaro, Qro., C.P. 76148, Teléfono +52 442 547 9177. Página electrónica: <https://revistas.ensq.edu.mx/index.php/ecumene>. Dirección electrónica: ecumene@ensq.edu.mx, revistaecumenecs@gmail.com Editor responsable: Mtro. Ezequiel Fabricio Barolín. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-072617305300-102, ISSN 2683-3077, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número: ISC. Efrén Rodríguez Reséndiz, Tel. +52 442 214 4941, Correo electrónico: erodriguezr@ensq.edu.mx. Fecha de última modificación: 30 de agosto de 2026. El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES. Esta obra puede compartirse y adaptarse, siempre que se otorgue el crédito correspondiente a las personas autoras y a la Revista Ecúmene de Ciencias Sociales, se cite la fuente, se indique cualquier modificación realizada, no se utilice con fines comerciales y las adaptaciones se distribuyan bajo la misma licencia.



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Los artículos y toda la información suministrada en ellos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de los miembros de la revista.

SUMARIO

EDITORIAL pp. 7-8

ARTÍCULOS POR CONVOCATORIA ORDINARIA

VISIBILIDAD DE LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ CON REFERENTES DE CRIANZA EN PRISIÓN EN EL ESTADO DE MÉXICO pp. 9-20

Visibility of the protection of children's rights with references of upbringing in prison in the state of Mexico

Por ITZEL ARRIAGA HURTADO & JOSÉ BENJAMÍN BERNAL SUÁREZ & TANIA EDITH REYES GARCÍA

LOS CAMINOS DE LA EXIGIBILIDAD DEL DERECHO HUMANO A LA ALIMENTACIÓN EN MÉXICO pp. 21-38

Pathways to the Enforceability of the Human Right to Food in Mexico

Por ALEJANDRA JUKSDIVIA VÁZQUEZ MENDOZA

APROXIMACIÓN COMPARADA ENTRE MÉXICO Y COLOMBIA DE LA PRUEBA ILÍCITA DENTRO DE LA DOGMÁTICA PENAL pp. 39-52

A comparative approach between Mexico and Colombia to illegally obtained evidence within criminal law dogmatics

Por LUIS ALONSO HAGELSIEB DÓRAME & OSCAR EUGENIO CAMPAZ HERNÁNDEZ

MASCULINIDAD NORMATIVA Y VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LOS DEBATES CONTEMPORÁNEOS (2000–2025): UN ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO pp. 53-65

Normative masculinity and symbolic violence in contemporary debates (2000–2025): an interdisciplinary analysis

Por HÉCTOR TORRES MUÑOZ

BRECHAS DE GÉNERO EN EL MERCADO DEL ARTE: REPRESENTACIÓN Y VALORIZACIÓN DE MUJERES ARTISTAS CUBANAS Y LATINOAMERICANAS EN EL MERCADO SECUNDARIO pp. 66-97

Gender Disparities in the Art Market: Representation and Valuation of Cuban and Latin American Female Artists in the Secondary Market

Por PEDRO EDGAR RIZO PEÑA

LA NARCOCULTURA COMO DISCIPLINA Y OBJETO: HACIA UNA DEFINICIÓN REFLEXIVA DESDE LA POSMODERNIDAD, EL NEOLIBERALISMO Y EL PATRIARCADO pp. 98-112

Narco-Culture as a Discipline and Object of Study: Toward a Reflexive Definition from the Perspectives of Postmodernity, Neoliberalism, and Patriarchy

Por OMAR FERNANDO CONTRERAS AGUIRRE

PROBLEMAS SOCIO-DISCURSIVOS EN LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO DEL RELATO NO LITERARIO: UNA PROPUESTA DE SUS FUNCIONES DIDÁCTICAS pp. 114-131

Socio-discursive problems in the teaching of the non-literary narrative genre: a proposal of its didactic functions

Por OSCAR EUGENIO CAMPAZ HERNÁNDEZ & MIGUEL ÁNGEL CARO LOPERA

ENSAYOS

LAS MOVILIZACIONES OBRERAS FRENTE A LA REESTRUCTURACIÓN PRODUCTIVA: EL CASO DE NACIONAL MONTE DE PIEDAD, 2025-2026 pp. 132-155

Workers' mobilizations against process of restructuring productive apparatus: Nacional Monte de Piedad, 2025-2026

Por ULISES JURADO CONTRERAS & ADRIANA RAMOS ESPARZA

ANDRÉS DE URDANETA: NAVEGANTE, EXPLORADOR, FRAILE. SU INFLUENCIA EN LA PRIMERA GLOBALIZACIÓN DEL SIGLO XVI pp. 151-167

Andrés de Urdaneta: sailor, explorer, friar. His influence on the first wave of globalization in the 16th century

Por JOSÉ LUIS ESPINOSA PIÑA

RESEÑAS

Tillería Pérez, Daniel y Carlos Alfredo da Silva. Viaje al corazón de Corpus Christi. Los ejecutados políticos de Pedro Donoso 582-A. Santiago de Chile: RIL Editores, 2026, 252 pp. -pp. 168-173

Nombrar la violencia, comprender el poder y disputar el tiempo

Por EZEQUIEL FABRICIO BAROLIN

Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros: valores universales para el siglo XXI* (G. García, Trad.). Pasado & Presente. (Obra original publicada en 2020). 411 pp. -174-176

El nuevo realismo y los viejos problemas, una reseña de ética para los tiempos oscuros

Por FEDERICO HANS HAGELSIEB

SECCIÓN DOSSIER

LA LITERATURA COMO RECURSO PEDAGÓGICO pp. 175-184

Literature as a Pedagogical Resource

Por DAYNA DÍAZ URIBE

LUDIFICACIÓN DEL AULA Y APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN SECUNDARIA TÉCNICA DESDE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA pp.185-198

Classroom gamification and service-learning: an experience in teaching spanish in technical secondary education from the perspective of the new mexican school

Por JUAN ANTONIO AGUAS GALLARDO

PERCEPCIÓN ÉTICA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LOS PROFESORES. UNA REFLEXIÓN SOBRE EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN pp. 199-216

Teachers' Ethical Perceptions of Artificial Intelligence: A Reflection on the Future of Education

Por AFHIT HERNÁNDEZ VILLALBA & KAREN WAGNER SINIGER

EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ESPAÑOL A TRAVÉS DE LA ESCENIFICACIÓN DE LA LITERATURA pp. 217-241

Interdisciplinary experience in Spanish teacher training through the dramatization of literature

Por MARTHA NICTZE HA FRÍAS LARA & ANGÉLICA ARACELI VÁZQUEZ RICAÑO & SANDRA LORENA AGUIRRE LÓPEZ

EDITORIAL

El Año 7, Volumen 1, Número 13 de la **Revista Ecúmene de Ciencias Sociales (RECS)** representa un momento especialmente significativo en nuestra trayectoria, no sólo por la continuidad de este proyecto, sino también por los nuevos espacios de reconocimiento y fortalecimiento institucional que hemos alcanzado.

Uno de los acontecimientos más relevantes para **RECS** en este periodo tuvo lugar el 7 de agosto de 2026, cuando nuestra revista fue admitida en el Padrón del Sistema Nacional de Publicaciones Científicas y Humanísticas (SNPCyH), derivado de nuestra participación en la Convocatoria para el Reconocimiento de Revistas Nacionales de Acceso Abierto en el Sistema Nacional de Publicaciones Científicas y Humanísticas 2026. Este reconocimiento, otorgado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), constituye un paso importante en la consolidación de nuestra labor editorial y representa, al mismo tiempo, una reafirmación al trabajo que durante estos años hemos desarrollado para fortalecer la calidad, integridad y accesibilidad de nuestra publicación.

La incorporación al padrón del SNPCyH adquiere un significado especial para una revista como RECS, cuyo proyecto editorial se sustenta en el acceso abierto, la ausencia de cobros por envío, evaluación o publicación, así como en la convicción de que el conocimiento científico debe circular de manera libre, amplia y accesible. Nuestra revista mantiene como propósito contribuir a la producción, circulación, difusión y democratización del conocimiento en las ciencias sociales y las humanidades, promoviendo el diálogo interdisciplinario y la pluralidad de perspectivas.

Este reconocimiento también nos invita a mirar hacia adelante. Formar parte del SNPCyH no constituye un punto de llegada, sino una responsabilidad para continuar fortaleciendo nuestros procesos editoriales, mantener altos estándares de calidad académica, preservar la transparencia de nuestras prácticas y ampliar la visibilidad de las investigaciones que encuentran en RECS un espacio para compartir sus resultados y reflexiones.

En este número continuamos, asimismo, con nuestra vocación interdisciplinaria e internacional. Las contribuciones que integran esta edición reflejan la diversidad de perspectivas, enfoques metodológicos y problemáticas que caracterizan a las ciencias sociales contemporáneas. Cada texto publicado representa el resultado de un proceso de investigación, reflexión, evaluación y diálogo académico en el que participan autoras y autores, personas dictaminadoras y quienes integran el equipo editorial.

Por ello, extendemos nuestro más sincero agradecimiento a quienes han depositado su confianza en Revista Ecúmene de Ciencias Sociales y han contribuido a fortalecer este proyecto. Reconocemos particularmente la labor de nuestro cuerpo de dictaminadores, cuyo trabajo mediante el sistema de evaluación por pares doble ciego constituye uno de los pilares de la calidad académica de la revista, así como el compromiso permanente del equipo editorial que hace posible cada número.

De igual manera, reiteramos nuestro agradecimiento a la **Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ)**, institución editora de la revista, por el respaldo institucional que permite garantizar su continuidad y sostenibilidad, así como al **Grupo de Estudios en Integración y Cooperación en América Latina (GEICRAL)** de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, por su acompañamiento académico y por contribuir al carácter interinstitucional y latinoamericano que distingue a RECS.

A todas y todos quienes forman parte de este esfuerzo —autoras y autores, evaluadores, integrantes del equipo editorial, instituciones colaboradoras y, especialmente, nuestras lectoras y lectores—, nuestro más profundo agradecimiento.

Seguiremos trabajando con responsabilidad, entusiasmo y compromiso para que Revista Ecúmene de Ciencias Sociales continúe creciendo como un espacio abierto, plural,

interdisciplinario y latinoamericano para la producción y circulación del conocimiento científico y humanístico.

Ezequiel Fabricio Barolin

Orfilia Damiano Obando

Luis Alonso Hagelsieb Dórame

LOS CAMINOS DE LA EXIGIBILIDAD DEL DERECHO HUMANO A LA ALIMENTACIÓN EN MÉXICO

Pathways to the Enforceability of the Human Right to Food in Mexico

ALEJANDRA JUKSDIVIA VÁZQUEZ MENDOZA¹

FECHA DE RECEPCIÓN: 12 DE ABRIL DE 2026
FECHA DE ACEPTACIÓN: 28 DE JULIO DE 2026

DOI 10.5281/zenodo.22262345

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo central analizar los criterios que han asumido los tribunales mexicanos en los casos de justiciabilidad del derecho humano a la alimentación. Las fuentes primarias de esta investigación, amparos, tesis y jurisprudencias, permiten conocer las situaciones que han llegado ante las instancias judiciales y en las que se han debatido ideas en torno al ejercicio, disfrute y protección de la alimentación como derecho humano. Se parte de la idea de que cuando una persona considera que sus derechos le han sido violentados, debe tener acceso a los recursos judiciales adecuados tanto a nivel nacional como internacional que le permitan resarcir el daño que ha sufrido y obtener una reparación integral. El presente trabajo se inscribe en esta lógica, sobre la justiciabilidad de los derechos, en concreto sobre el derecho a la alimentación.

Palabras clave: derecho a la alimentación, México, justiciabilidad, derechos sociales, tribunales.

ABSTRACT

The central objective of this work is to analyze the criteria adopted by Mexican courts in cases concerning the justiciability of the human right to food. The primary sources for this research—theses, amparo proceedings and case law—provide insight into the situations that have come before the courts and in which ideas regarding the exercise, enjoyment, and protection of food as a human right have been debated. The starting point is the idea that when a person believes their rights have been violated, they should have access to appropriate legal remedies at both the national and international levels to obtain redress for the harm suffered and achieve full reparation.

¹ Licenciada en Derecho por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México, Maestra y Doctora en Ciencias Humanas con Especialidad en Estudio de las Tradiciones por el Colegio de Michoacán, Morelia, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Se desempeña como profesora en el Posgrado y en la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo Electrónico: alejandra.mendoza@umich.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8919-2835>



This work is based on this principle, focusing on the justiciability of rights, specifically the right to food.

Keywords: right to food, Mexico, justiciability, social rights, courts.

Introducción

El derecho humano a la alimentación, entendido como la capacidad para adquirir alimentos que permitan tener una vida adecuada, es, sin duda, un derecho de difícil realización. Se requieren garantías, políticas públicas y esfuerzos que permitan gozar siempre de una alimentación adecuada. Una de las vías para hacer valer este derecho son las instancias judiciales donde se exija su cumplimiento.

El objetivo del presente trabajo es analizar uno de estos mecanismos jurisdiccionales en los que se han tramitado juicios en torno al derecho humano a la alimentación; en particular, se estudiarán los criterios que se han sostenido por los tribunales mexicanos. A partir de indagar en casos reales se exponen los postulados asumidos desde las instancias encargadas de impartir justicia.

Por tanto, se realizó una investigación para saber cómo los tribunales mexicanos resolvían situaciones de la vida real en las que el derecho a la alimentación se había vulnerado por diversas circunstancias. Se localizaron juicios de amparo, jurisprudencias y tesis aisladas en las que se postularon ideas trascendentales sobre el derecho a la alimentación dictadas durante la décima y la décima primera época, es decir, entre los años 2011 y 2025. La búsqueda del corpus se realizó en el Semanario Judicial de la Federación, se indagó en el apartado de jurisprudencias y tesis aisladas con la palabra alimentación. De los resultados obtenidos se realizó una selección en atención a los casos directamente relacionados con la justiciabilidad del derecho a la alimentación en su esfera de derecho humano y se localizaron 3 jurisprudencias y 9 tesis aisladas. Posteriormente, y para comprender el contexto en que estos criterios se habían sostenido se procedió a la localización de los juicios de amparo que fueron motivo de estos precedentes y en este rubro se estudiaron cuatro juicios de amparo.

La elección de este período de tiempo corresponde con un cambio de paradigma que se dio en México en torno a la defensa, garantía, protección y promoción de los derechos humanos y que inició con la reforma constitucional del 10 de junio de 2011² y se concluye en el 2025 porque se da una reforma trascendental que cambia el Poder Judicial de la Federación y la integración de la Suprema Corte de la Nación.

Esta investigación cobra importancia porque la tarea que los magistrados y ministros de la Suprema Corte realizan al resolver cada caso trasciende y tiene un efecto de irradiación sobre todos los ámbitos del derecho, pues concretan el contenido y alcance de los derechos humanos y asumen así un papel que va más allá de simples administradores de reglas preestablecidas.³

Dada la trascendencia del derecho humano a la alimentación se han realizado algunos estudios que permiten analizar cuáles son las obligaciones de los Estados para lograr una alimentación adecuada. Clara Jusidman-Rapoport resumió los principales planteamientos que se han hecho en los instrumentos internacionales en torno a la

² La reforma constitucional en materia de derechos humanos del 10 de junio de 2011 constituye un parteaguas en el sistema jurídico mexicano, pues cambia un paradigma en torno a la responsabilidad que tienen todas las autoridades en México respecto a los derechos humanos. En este nuevo orden constitucional se introdujo el principio pro persona; el control de convencionalidad; la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos; los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad; la reparación del daño; y, la prohibición de la esclavitud en el territorio nacional.

³ Néstor Osuna, “Las sentencias estructurales. Tres ejemplos de Colombia” en *Justicia constitucional y derechos fundamentales*, No. 5. *La protección de los derechos sociales. Las sentencias estructurales*, ed. Víctor Bazán (Colombia: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, Konrad Adenauer Stiftung, 2015): 91.



alimentación.⁴ En cuanto a la exigibilidad, Jaume Saura analizó las vías para hacer efectivo este derecho ante la situación estructural de hambre orgánica que sufre una séptima parte de la humanidad.⁵ Y, Olga Restrepo estudió como se construyó el concepto del derecho a la alimentación en Colombia.⁶

Otras investigaciones muestran las problemáticas que enfrentan los países en torno a la alimentación. Paola Valbuena-Latorre y Reynell Badillo-Sarmiento realizaron un estudio crítico que cuestiona la teoría dominante sobre la emergencia de las normas tomando como punto de partida el origen y la trayectoria del derecho a la alimentación y su inclusión en los tratados internacionales.⁷ Miguel Ángel Martín analizó los riesgos que enfrenta el derecho a la alimentación por la amenaza del cambio climático y por las prácticas comerciales que se gestan desde la Organización Mundial del Comercio.⁸

Estos análisis contribuyen de manera significativa para comprender el contenido del derecho humano a la alimentación y vislumbran los diferentes retos que enfrenta la humanidad para hacer valer este derecho de primera necesidad. El trabajo que ahora se presenta busca contribuir a este conocimiento y mostrar las posturas asumidas en los tribunales federales mexicanos cuando se trata la justiciabilidad del derecho humano a la alimentación.

El derecho humano a la alimentación

De acuerdo al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU el derecho a la alimentación se ejerce cuando todo hombre, mujer, niño o niña, ya sea sólo o con otras personas tiene acceso físico y económico, en todo momento, a la alimentación adecuada o a los medios para obtenerla.⁹ Es tal la importancia de la alimentación, que en la Agenda 2030 se plantea como el segundo Objetivo de Desarrollo Sostenible el terminar con el hambre en el mundo.

Cabe destacar que el derecho a una alimentación adecuada se encuentra vinculado estrechamente con la dignidad de la persona y con el disfrute de otros derechos humanos, como el derecho a la salud, el derecho al agua, el derecho al vestido y el derecho a la dignidad humana.¹⁰ El derecho a la alimentación se contempla en los llamados derechos económicos, sociales y culturales. Asimismo, ejercer el derecho a la alimentación es una cuestión de justicia social, pues se involucran la adopción de políticas económicas,

⁴ Jusidman-Rapoport, Clara, “El derecho a la alimentación como derecho humano”, *Salud Pública de México*, vol. 56, núm.1, (2014): S86-S91. <https://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v56s1/v56s1a13.pdf>.

⁵ Jaume Saura Estapá, “El derecho humano a la alimentación y su exigibilidad jurídica”, *Lex social: revista de los derechos sociales*, vol. 3, no.1, (2013): 2-24. https://www.upo.es/revistas/index.php/lex_social/issue/view/33.

⁶ Olga Cecilia Restrepo-Yepes, “La construcción del concepto del derecho alimentario en Colombia: una mirada a través de la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia”, *Opinión Jurídica*, vol. 12, núm. 24, julio-diciembre, (2013): 51-68. <http://www.scielo.org.co/pdf/ojum/v12n24/v12n24a04.pdf>.

⁷ Paola Valbuena-Latorre y Reynell Badillo-Sarmiento, “Emergencia del derecho a la alimentación: Latinoamérica en la construcción del régimen internacional de los derechos humanos”, *Revista Derecho del Estado*, (2022): 359-387. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/7600>.

⁸ Miguel Ángel Martín López, “El derecho a la alimentación ante los riesgos del futuro”, *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 18, núm. 36, (2016): 295-314. <https://www.redalyc.org/pdf/282/28248171014.pdf>.

⁹ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, E/C. 12/1999/5, CESCR, Observación general 12. *El derecho a una alimentación adecuada* (art. 11), 12 de mayo de 1999, p. 3.

¹⁰ Se configura así la interdependencia de los derechos humanos que se sustenta en el vínculo que existe entre todos los derechos. Véase Luis Daniel Vázquez y Sandra Serrano, “Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Apuntes para su aplicación práctica” en Miguel Carbonell Sánchez y Pedro Salazar Ugarte (coords.), *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*, (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011): 135-166.



ambientales y sociales que buscan erradicar la pobreza y el disfrute de todos los derechos humanos.¹¹

Es importante señalar que el derecho a la alimentación se ha consagrado en diversos instrumentos internacionales. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948¹² se plasmó en el artículo 25 que toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado, que le permita tener salud y bienestar. Y se dio un especial énfasis en la satisfacción de la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales.¹³

En la misma tesitura, se estableció en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el artículo 11 que la alimentación, el vestido y la vivienda forman parte del derecho a un nivel de vida adecuado y se especificó que toda persona debe estar protegida contra el hambre.¹⁴ Además de los instrumentos del sistema universal, en el nivel regional también se han celebrado tratados; en la Convención Americana sobre Derechos Humanos en el artículo 12 se consagró que toda persona tiene derecho a una nutrición adecuada que le permita gozar del más alto nivel de desarrollo físico, emocional e intelectual.¹⁵ Por su parte, en el artículo 12 del Protocolo Adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador) se estipuló que toda persona tiene derecho a una nutrición adecuada que le permita gozar del más alto nivel de desarrollo físico, emocional e intelectual. Y como herramienta para lograr la vigencia de tal derecho, los Estados se comprometen a perfeccionar los métodos de producción, aprovisionamiento y distribución de alimentos.¹⁶

Una coincidencia importante en estos instrumentos internacionales es la palabra *adecuada*. En torno a su alcance, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU ha explicado que el concepto de sostenibilidad está íntimamente vinculado al concepto de alimentación adecuada o de seguridad alimentaria. El término *adecuada* se determina por las condiciones sociales, económicas, culturales, climáticas, ecológicas que prevalecen en el momento; mientras que la sostenibilidad entraña el concepto de disponibilidad y accesibilidad a largo plazo.¹⁷

Este desarrollo normativo sin duda es crucial pues eleva el derecho humano a la alimentación a una categoría jurídica que obliga a los Estados a cumplir desde la perspectiva del derecho internacional y del principio *pacta sunt servanda*. Estos enunciados proclamados en los tratados se convierten en obligaciones ineludibles que se deben cumplir mediante la implementación de programas, políticas públicas, visiones institucionales y directrices en los tribunales. Sin embargo, a pesar de este avance en el derecho positivo, millones de personas en el mundo padecen de hambre ya sea por cuestiones económicas, políticas, religiosas, geográficas o sociales. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas sostiene que “las raíces del problema del hambre y la malnutrición no están en la falta de alimento sino en la falta de acceso a los alimentos

¹¹ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales E/C. 12/1999/5, CESCR, Observación general 12. *El derecho a una alimentación adecuada* (art. 11), 12 de mayo de 1999, p. 2.

¹² Aunque esta declaración no es propiamente un tratado internacional, se trata de un documento trascendental para los seres humanos del mundo, es una fuente de inspiración para todas las demás convenciones en torno a cuáles son los derechos humanos y cómo éstos deben de cuidarse, cumplirse y garantizarse.

¹³ Artículo 25 Declaración Universal de Derechos Humanos.

¹⁴ Artículo 11 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

¹⁵ Artículo 12 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

¹⁶ Artículo 12 del Protocolo Adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protocolo de San Salvador.

¹⁷ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales E/C. 12/1999/5, CESCR, Observación general 12. *El derecho a una alimentación adecuada* (art. 11), 12 de mayo de 1999, p. 3.



disponibles, por parte de grandes segmentos de la población del mundo, entre algunas razones, por la pobreza”.¹⁸

Además de los instrumentos internacionales, el alcance del derecho a la alimentación ha sido objeto de análisis por instituciones internacionales. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales dedicó la observación número 12 para explicar con profundidad las premisas en las que se sustenta el derecho a la alimentación y enfatizó las obligaciones que tienen los Estados parte en sus territorios para cumplir con el Pacto Internacional de Derechos, Económicos, Sociales y Culturales.¹⁹ Sin duda, el trabajo realizado por este Comité es crucial a nivel mundial pues explica con profundidad las obligaciones que tienen las naciones y enseña las maneras como puede lograrse que todas las personas gocen del derecho humano a la alimentación.

Es importante señalar que, a pesar del desarrollo normativo y jurisprudencial que se ha dado en América Latina en torno a los derechos económicos, sociales y culturales existen múltiples violaciones en torno al derecho a la alimentación. Son millones de personas las que enfrentan diariamente dificultades para adquirir alimento y México no es la excepción en esta problemática.

Postulados sostenidos por los tribunales mexicanos en torno al derecho a la alimentación

El derecho a la alimentación se contempla en el artículo 4° de la Constitución mexicana. Se establece que toda persona tiene derecho a la alimentación nutritiva, suficiente y de calidad y se obliga al Estado a garantizarla.²⁰ A pesar de este reconocimiento a nivel constitucional, debe resaltarse que no se hizo un señalamiento en torno a la obligación de legislar para instrumentar debidamente el derecho a la alimentación en México pues no se plasmó ningún artículo transitorio donde se fijará un plazo para llevar a cabo mediante políticas públicas este derecho humano.²¹

Además de esta protección a nivel constitucional, es fundamental que los países doten de herramientas a los derechos sociales, tarea que involucra a todas las ramas de poder público y comprende una diversidad de instrumentos, entre ellos, las garantías de índole judicial.²² Esto es necesario ya que, a pesar de estar en el catálogo de los derechos humanos que deben protegerse de la manera más amplia, el derecho humano a la alimentación ha sido violentado tanto por acciones como por omisiones, como se mostrará a continuación.

Es importante señalar que las sentencias que aquí se analizan podrían inscribirse en las llamadas sentencias estructurales²³ que buscan solucionar tanto un caso particular

¹⁸ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, E/C. 12/1999/5, CESCR, Observación general 12. *El derecho a una alimentación adecuada* (art. 11), 12 de mayo de 1999, p. 3.

¹⁹ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales E/C. 12/1999/5, CESCR, Observación general 12. *El derecho a una alimentación adecuada* (art. 11), 12 de mayo de 1999.

²⁰ Esta reforma se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 13 de octubre del año 2011.

²¹ Miguel Carbonell y Pamela Rodríguez Padilla, “¿Qué significa el derecho a la alimentación?”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. XLV, núm. 135, septiembre-diciembre, (2012): 1073. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/4779/6130>.

²² Jesús M. Casal, “La garantía constitucional de los derechos sociales: progresos y dificultades o zonas de tensión” en Víctor Bazán, (ed.), *Justicia constitucional y derechos fundamentales, No. 5. La protección de los derechos sociales. Las sentencias estructurales*, (Colombia: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, Konrad Adenauer Stiftung, 2015): 21.

²³ El origen de este término se encuentra en los *structural injunctions* de la jurisprudencia estadounidense y se trata de los casos en los que los distintos jueces adoptaron medidas para resolver situaciones graves y generalizadas que resultaban incompatibles con la Constitución. Por ejemplo, el caso de Brown vs. Board of Education de 1954 en donde la Corte Suprema Federal declaró que la segregación racial en las escuelas resultaba incompatible con la Constitución. Véase Néstor Osuna, “Las sentencias estructurales. Tres ejemplos de Colombia” en Víctor Bazán (ed.), *Justicia constitucional y derechos fundamentales, No. 5. La protección de los*



como un cúmulo de problemas similares que reflejan los problemas sistémicos que viven las personas y que podrían solucionarse con la implementación de políticas públicas.²⁴ En estos casos, los jueces hacen un importante esfuerzo para darles efectividad a los enunciados constitucionales cuando ellos constatan la existencia de desconocimientos generalizados, recurrentes y graves a los derechos humanos.²⁵ Esta característica se cumpliría en la medida que los precedentes sentados en los casos se utilicen para resolver otras situaciones de la misma índole y de esta manera no se queden sólo en la resolución de casos individuales.

Se trata de resoluciones que pueden marcar un paradigma en cuanto a la impartición de justicia, pues se presenta la oportunidad de cambiar asuntos que se manifestaban como abiertamente injustos y nunca existía la intención de modificar.²⁶ Para una mejor comprensión, los casos se han analizado en virtud de las obligaciones que tienen los Estados en torno a este derecho: respetar, proteger y realizar o facilitar y hacer efectivo.²⁷

Se parte de la idea de que cuando un derecho humano se violenta o su ejercicio se ve interrumpido, cancelado o mermado, es preciso buscar su justiciabilidad; lo que implica apelar a los tribunales para que sean éstos los que obliguen a las autoridades o incluso a los particulares a cumplir con ciertas medidas tendientes a garantizar el derecho humano.²⁸

La exigibilidad de los derechos humanos nace en la protección y satisfacción que los Estados están obligados a desarrollar. Y las vías jurídicas para reclamar estas acciones son fundamentales y nos enseñan los distintos caminos que existen para formular políticas públicas, programas sociales y decisiones gubernamentales. Como lo sostienen Víctor Abramovich y Christian Courtis para lograr el verdadero cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales los Estados deben adoptar medidas inmediatas, asegurar niveles esenciales de los derechos y buscar la progresividad y prohibición de la regresividad de este tipo de derechos.²⁹

Obligación de facilitar o hacer efectivo

En cuanto a la obligación de *facilitar o hacer efectivo* el derecho a la alimentación se presenta un caso de un menor del estado de Guanajuato; otro, sobre las variaciones en los precios de los artículos de la canasta básica, y, finalmente, se analiza lo sostenido por la

derechos sociales. Las sentencias estructurales, (Colombia: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, Konrad Adenauer Stiftung, 2015): 92.

²⁴ Christian Steiner, “Presentación” en Víctor Bazán, (ed.), *Justicia constitucional y derechos fundamentales, No. 5. La protección de los derechos sociales. Las sentencias estructurales*, (Colombia: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, Konrad Adenauer Stiftung, 2015) xi.

²⁵ Néstor Osuna, “Las sentencias estructurales. Tres ejemplos de Colombia” en Víctor Bazán, (ed.), *Justicia constitucional y derechos fundamentales, No. 5. La protección de los derechos sociales. Las sentencias estructurales*, (Colombia: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, Konrad Adenauer Stiftung, 2015): 92.

²⁶ Néstor Osuna, “Las sentencias estructurales. Tres ejemplos de Colombia” en Víctor Bazán, (ed.), *Justicia constitucional y derechos fundamentales, No. 5. La protección de los derechos sociales. Las sentencias estructurales*, (Colombia: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, Konrad Adenauer Stiftung, 2015): 92.

²⁷ En cuanto a la obligación de respetar se traduce en que los Estados no adopten medidas de ningún tipo que puedan impedir el acceso a la alimentación. Por su parte, la obligación de proteger faculta a los Estados para que adopten medidas para que las empresas o los particulares no priven a las personas del acceso a una alimentación adecuada. Finalmente, la obligación de realizar o facilitar implica que el Estado debe procurar iniciar actividades para fortalecer el acceso y la utilización de la población de los recursos y los medios que les permitan su seguridad alimentaria. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales E/C. 12/1999/5, CESCR, Observación general 12. *El derecho a una alimentación adecuada* (art. 11), 12 de mayo de 1999, p. 5.

²⁸ Alejandra Juksdívia Vázquez Mendoza, “Debates, posturas y visiones en torno al derecho a la educación”, *Revista Alegatos*, núm. 118, (2024): 97.

²⁹ Víctor Abramovich y Christian Courtis, *Los derechos sociales como derechos exigibles*, (Madrid: Trotta, 2002).



Suprema Corte en torno a las garantías que deben prevalecer en torno al derecho humano a la alimentación.

Un menor de edad del estado de Guanajuato, a través de su padre, promovió un juicio de amparo y sostuvo que las *Bases para la emisión de los Lineamiento de Alimentación* en las escuelas no garantizan una alimentación igualitaria e incondicional a todos los alumnos menores de dieciocho años que cursan los niveles de educación obligatoria en el país, al supeditar su otorgamiento y beneficios a la existencia de condiciones de marginación o pobreza. Para su sustentar su argumento citó lo consagrado en el artículo 4° constitucional donde se consagra que es un derecho fundamental de todas las personas el acceso a una alimentación nutritiva, suficiente y de calidad, lo que debe ser garantizado por el Estado a través del otorgamiento de alimentos gratuitos.³⁰

Ante tal petición, la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación sostuvo que el núcleo esencial del derecho a la alimentación comprende: la disponibilidad de alimentos y la accesibilidad de éstos. La disponibilidad se traduce en la oportunidad que tiene el individuo de alimentarse directamente o a través de los sistemas públicos o privados de distribución, elaboración y comercialización. Además, contempla que los alimentos tengan los nutrimentos adecuados para el correcto desarrollo físico y mental de las personas.

Por su parte, la accesibilidad se refiere al acceso a los alimentos, que éstos se encuentren al alcance de las personas desde un punto de vista monetario y en condiciones que les permitan tener una alimentación suficiente y de calidad. También, se contempla la accesibilidad social que se traduce en la posibilidad de que los alimentos estén al alcance de todos los individuos, incluidos quienes se encuentran en alguna situación de vulnerabilidad.

La Sala puntualizó que el núcleo esencial del derecho a la alimentación se garantiza cuando todo hombre, mujer, adolescente o niño tienen acceso físico y económico, en todo momento, a una alimentación adecuada y a los medios para obtenerla.³¹ La Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia sentó un precedente fundamental pues explicó que comprende el núcleo esencial de la alimentación. Poder disponer de alimentos es una condición que no todas las personas por sus circunstancias de vida tienen. Por tanto, resulta fundamental comprender en qué consiste la disponibilidad y en cuáles supuestos se considera que ésta es violentada.

Pero, en el caso concreto, se determinó que las políticas educativas en materia de alimentación y previstas en la Ley General de Educación y que buscan establecer ciertos privilegios a favor de los niños, niñas y adolescentes marginados, en situación de pobreza o indígenas, si constituyen distinciones objetivas, proporcionales y razonables, conforme a los estándares convencionales y constitucionales.³²

Por lo tanto, en la sentencia se negó el amparo al menor y se argumentó que el derecho a la igualdad en el goce y ejercicio de los derechos fundamentales no implica la identidad de trato bajo toda circunstancia. Asimismo, la Sala hizo una diferencia entre las distinciones y discriminaciones y citó la Convención Americana para decir que las distinciones son compatibles con el Pacto de San José porque son razonables, proporcionales y objetivas.

En este caso, pese al reconocimiento que se hace de que los niños pertenecen a un grupo vulnerable al igual que las mujeres, los indígenas y las personas con alguna discapacidad, se negó el amparo al menor de edad sin ninguna explicación contundente en

³⁰ Amparo en revisión 1219/2015. 18 de mayo de 2016, Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

³¹ Tesis aislada, registro 2012521. *Derecho a la alimentación. Elementos y forma de garantizar su núcleo esencial*, tesis 2a. XCIV/2016 (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 34, septiembre de 2016, tomo I, p. 836.

³² Amparo en revisión 1219/2015. 18 de mayo de 2016, Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.



torno a porque no es obligatorio para el Estado otorgarle los alimentos como se hace con los menores que se encuentran en situación de pobreza. Por tanto, no existe congruencia entre los argumentos señalados y la decisión final del tribunal; ya que, a pesar de la protección reforzada que debían tener las personas de los grupos vulnerables, se violenta sus derechos y no se les protege ni restituye en los mismos.

a) El derecho a la alimentación es de carácter pleno y exigible

En una demanda de amparo el quejoso consideró que se violaban en su perjuicio los artículos 1º,³³ 4º, 17 y 28³⁴ de la Constitución mexicana pues dijo que en sus visitas a los centros comerciales encontró que había variantes en los precios de los artículos de la canasta básica y había comparativos en las tiendas departamentales para lograr atraer más clientes con el argumento de que daban más barato que la competencia.

Este quejoso sostuvo que no existía en México una regulación al precio de los productos básicos y como si podía regularse el aumento del salario mínimo. Agregó que a pesar de que existe el artículo 28 constitucional donde se faculta a la Secretaría de Economía para realizar esa tarea, ésta es omisa, lo que causa un daño grave al derecho humano a la alimentación de los que menos tienen y al proteger a los monopolios.³⁵

Este amparo se sobreseyó pues se consideró que no se afectaba el interés legítimo del quejoso pues éste sólo manifestó ser miembro de la sociedad, pero, no explicó cómo el acto reclamado ocasionaba una afectación concreta en sus derechos fundamentales de conformidad con su especial situación frente al orden jurídico y tampoco señaló los beneficios reales y específicos que en su esfera jurídica pudiera obtener con la concesión del amparo que solicitaba.

Inconforme con tal decisión, el quejoso promovió recurso de revisión y sostuvo que no debió sobreseerse el juicio por falta de interés de interés legítimo, pues él, es mexicano por nacimiento y con la demanda de amparo pretendía que se analizará si la Secretaría de Economía cumplía con su obligación de fijar el precio de los productos de la canasta básica y así, garantizar el derecho de toda persona a una alimentación nutritiva, suficiente y de calidad, además del derecho que le asistía una protección a sus intereses económicos como consumidor.

Al respecto, el Tribunal Colegiado estimó que tales argumentos eran fundados y suficientes para revocar la sentencia recurrida. En su análisis este tribunal citó lo consagrado en el artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el numeral 11 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales instrumentos donde se estipula el derecho fundamental de toda persona a estar protegida contra el hambre.

Asimismo, señaló que la reforma al tercer párrafo del artículo 4º de la Constitución mexicana del 13 de octubre de 2011 para reconocer en favor de toda persona el derecho a una alimentación nutritiva, suficiente y de calidad, constituye un gran avance histórico para los derechos humanos en México, pues durante el proceso legislativo se destacó la necesidad de que el derecho a la alimentación no sólo signifique una garantía de acceso, sino un derecho pleno y exigible.

³³ El artículo 1º constitucional consagra los principios y directrices que deben guiar al sistema jurídico mexicano, a sus instituciones y a las autoridades cuando se trata de derechos humanos.

³⁴ El artículo 28 constitucional prohíbe los monopolios, las prácticas monopólicas y advierte del castigo severo que se aplicará a toda concentración o acaparamiento en una o en pocas manos de artículos de consumo necesario y que tengan por objeto obtener el alza de los precios. También, se castigará cualquier procedimiento que evite la libre competencia entre sí o para obligar a los consumidores a pagar precios exagerados o cualquier acto que produzca una ventaja para una o varias personas determinadas y con perjuicio del público en general o de alguna clase social.

³⁵ Amparo en revisión 82/2016, 14 de diciembre de 2016, Décimo Octavo Tribunal Colegiado en Materia Administrativa del Primer Circuito.



A partir de esta reforma del año 2011, el Estado mexicano tiene la obligación de garantizar en favor de toda persona que se encuentre en el territorio nacional, el derecho pleno a una alimentación nutritiva, suficiente y de calidad. Esta obligación la debe hacer mediante la adopción de políticas públicas, acciones y mecanismos necesarios para satisfacer tal derecho.³⁶ Se trata de un reconocimiento fundamental de un derecho humano indispensable para garantizar la existencia de las personas.

Con este razonamiento se atendió al principio de progresividad que impera en materia de derechos humanos. Y aunque el tribunal dijo ser consciente de la difícil situación económica que impera en el país reconoció la obligación que tiene el Estado mexicano de garantizar una alimentación nutritiva, suficiente y de calidad, especialmente en favor de los grupos más vulnerables o en condiciones de pobreza extrema o en situación de calle, a los campesinos e indígenas.

b) Garantías de cumplimiento del derecho a la alimentación

Al suscribir el Estado mexicano tratados internacionales en materia de derechos humanos adquirió una serie de obligaciones para lograr que las personas en el territorio nacional gocen de esas prerrogativas. En particular, al suscribir el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales las autoridades mexicanas están obligadas a encaminar todos sus esfuerzos para que quienes están en el territorio nacional disfruten de sus derechos económicos, sociales y culturales, entre ellos, el derecho a la alimentación.

Conscientes de estos compromisos y abrevando de la jurisprudencia internacional, la Segunda Sala de la Suprema Corte sostuvo que el derecho a la alimentación exige el establecimiento de tres niveles de protección donde se deben distinguir entre aquellas medidas de aplicación inmediata y las de cumplimiento progresivo.

Las primeras exigen la observancia de las siguientes obligaciones del Estado: respetar y proteger. En cuanto a las primeras, no deben adoptarse medidas que impidan o limiten el acceso a una alimentación adecuada; y proteger, que abarca la adopción de medidas para que los particulares no priven a las personas del acceso a una alimentación adecuada.

Por lo que toca a las medidas de cumplimiento progresivo, éstas encierran la obligación de facilitar, lo que involucra al Estado para promover la creación de programas necesarios a fin de fortalecer el acceso a una alimentación adecuada, siempre que su capacidad económica lo permita.³⁷

En esta jurisprudencia se abrevia de lo sostenido en la Observación general número 12, sobre el Derecho a una alimentación adecuada. Citar esta fuente nos indica que las autoridades jurisdiccionales han abrevado de los postulados dictados por los organismos internacionales y que conocen los compromisos que el Estado mexicano tiene en materia de derechos humanos. Por tanto, no existe razones para ignorar o evadir las máximas en materia de alimentación y con ello, las acciones que está obligado a realizar en favor de las personas que habitan el territorio nacional.

Obligación de proteger

Sobre la obligación de proteger se analiza: en primer lugar, el criterio que establece la excepción al principio de definitividad para promover el amparo cuando se tratan violaciones graves a los derechos humanos; otro caso versa sobre la alimentación de un menor que está al cuidado de su abuela; una sentencia más aborda el embargo de una cuenta individual de un deudor alimentario; y, la situación de un migrante retenido en una estación migratoria federal en el estado de Nuevo León.

³⁶ Tesis aislada, registro 2017342. *Derecho a una alimentación nutritiva, suficiente y de calidad. Es de carácter pleno y exigible y no sólo una garantía de acceso*, tesis I. 18o.A.5 CS (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 56, julio de 2018, tomo II, p. 1482.

³⁷ Tesis aislada, registro 2012523. *Derecho a la alimentación. Garantías para su protección*, tesis 2a. XCV/2016 (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 34, septiembre de 2016, tomo I, p. 838.



En cuanto a la obligación de proteger que implica que el Estado establezca mecanismos para que la alimentación de las personas no se vea menoscaba por los diversos factores, el Décimo Tribunal Colegiado en materia Administrativa del Primer Circuito explicó que en la Constitución mexicana se reconocen varios derechos fundamentales de la persona como el derecho a la salud, a la alimentación, al agua, a la vivienda digna y también contempla el juicio de amparo como garantía para su efectividad. Y esta forma de garantía se otorga por la relación con la dignidad y la subsistencia humana.

Por tanto, en la impugnación mediante el amparo de acciones que violenten directamente los derechos humanos se actualiza la excepción al principio de definitividad, pues el juicio de amparo es el medio idóneo para solicitar la protección de estos derechos y no los medios ordinarios.³⁸ Por tal motivo, es posible acudir ante las instancias judiciales federales para reclamar la violación a un derecho fundamental, sin necesidad de agotar las demás instancias jurídicas que generalmente se piden en otros actos. Con este criterio se sostiene que el juicio de amparo es una garantía para los derechos humanos, entre ellos, el derecho humano a la alimentación.

a) El derecho a la alimentación de los niños, niñas y adolescentes

Los padres de un menor lo dejaron bajo el cuidado de su abuela sin apoyar económicamente para su manutención. Ante esta situación, la abuela acudió al Ministerio Público a denunciar los hechos, fundamentalmente el incumplimiento de las obligaciones alimentarias. Se decidió el no ejercicio de la acción penal al considerar que la abuela no estaba legitimada para formular querrela, ni tenía el carácter de víctima directa o indirecta, resolución que confirmó el juez de control. Al encontrar esta negativa, la abuela promovió amparo indirecto y también le fue negado por considerar que no tenía la representación legal del menor de edad.

Por tanto, los padres de los menores o sus tutores, son los primeros responsables de proporcionarles, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida necesarias para su desarrollo y como parte de éstas, la alimentación. El Estado debe vigilar que las personas responsables cumplan con sus obligaciones alimentarias para que los menores tengan un completo y correcto desarrollo físico y mental. Este criterio fue sostenido por la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.³⁹

El Primer Tribunal Colegiado de Circuito del Centro Auxiliar de la Décima Región con residencia en Saltillo, Coahuila afirmó que en todas las decisiones y actuaciones del Estado se debe velar por el interés superior de la niñez y garantizar de manera plena sus derechos y la satisfacción de sus necesidades como alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para lograr su desarrollo integral.

Sin embargo, esta decisión fue analizada por el Primer Tribunal Colegiado con sede en Coahuila quien decidió que los abuelos si tienen representación legal para interponer querrela por el delito de incumplimiento de obligaciones alimentarias contra la madre o el padre, pues aun cuando no cuentan con la representación legal, son ellos, los abuelos quienes velan por el interés superior del menor.⁴⁰

³⁸ Tesis aislada, registro 2017338. *Definitividad en el amparo. Al impugnar actos que afectan o puedan afectar los derechos fundamentales a la salud, alimentación, agua o vivienda digna, se actualiza una excepción al principio relativo*, tesis I.18o.A.18 K (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 56, julio de 2018, tomo II, p. 1481.

³⁹ Tesis aislada, registro 2012522. *Derecho a la alimentación. Garantías de protección a favor de las niñas, niños y adolescentes*, tesis 2a. XCVI/2016 (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 34, septiembre de 2016, tomo I, p. 837.

⁴⁰ Tesis aislada, registro 2031201. *Querrela en el delito de incumplimiento de obligaciones alimentarias. Legitimación de los abuelos respecto de sus nietos menores de edad, aun cuando no tengan su representación legal*, tesis (X Región) 1o.2 P (11a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 53, septiembre de 2025, tomo I, volumen 1, p. 1028.

Se debe recordar siempre que, en materia de derechos humanos, existen personas que por sus condiciones particulares deben recibir una protección reforzada, se trata de aquellas que pertenecen a los llamados grupos vulnerables, y a quienes la vulnerabilidad les anula el conjunto de derechos y libertades fundamentales.

Las niñas, niños y adolescentes forman parte de un grupo especialmente vulnerable ante la falta de una alimentación adecuada, pues requieren elementos nutricionales esenciales para lograr su correcto desarrollo físico y mental. Por ello, el Estado debe establecer las condiciones necesarias para que este grupo tenga acceso a una alimentación adecuada. Se trata de un grupo que puede padecer la una mayor vulneración por su estado de indefensión y por esta razón es necesaria una protección amplia y reforzada.

En otro caso, una persona demandó el pago de una pensión alimenticia en favor de su menor hijo y el juez que conoció del asunto concedió esa pensión con el carácter de provisional y el deudor sólo cubrió el monto de la pensión fijada en cuatro ocasiones. Ante este retraso en el pago, la actora solicitó que se embargara la cuenta individual de la persona deudora para que con los recursos se cubrieran las pensiones alimenticias vencidas y no pagadas en favor de su menor hijo.

Pero, el juez rechazó tal petición y citó el artículo 79 de la Ley de los Sistemas de Ahorro para el Retiro donde se establece que la subcuenta de retiro, cesantía en edad avanzada y vejez es inembargable, regla que también se debe aplicar para los recursos depositados en las subcuentas de aportaciones voluntarias para el retiro. Ante tal respuesta, la actora promovió juicio de amparo indirecto y el juez de Distrito le negó la protección constitucional y promovió recurso de revisión.

La Primera Sala de la Suprema Corte conoció de este recurso y sostuvo que si se confronta el derecho a la seguridad social de los trabajadores y, en consecuencia, la inembargabilidad de la subcuenta de ahorro para el retiro, cesantía en edad avanzada y vejez frente al derecho que tienen los menores a recibir alimentos por parte de su progenitores, excepcionalmente debe ceder el primer derecho para prevalecer este último, es decir, el derecho de los menores a su alimentación.

El tribunal explicó la naturaleza de cada uno de estos derechos y su protección desde la Constitución y la necesidad de tomar una decisión respecto de cuál debe prevalecer sobre el otro. En este caso, recordó que el Estado está obligado a proporcionar a la infancia una protección especial y garantizar su acceso a la vestimenta, la vivienda, la salud, la educación, elementos que requiere de manera inmediata y constante.

Y aunque las personas tienen derecho a contar con seguridad social, también es cierto que los trabajadores pueden ir ahorrando para un futuro más cercano o más lejano, pero aluden al futuro; contrario a esto, el derecho de recibir alimentos es una realidad actual, constante y manifiesta, por lo que, debe prevalecer el derecho de los menores a recibir alimentos frente a la inembargabilidad de las cuentas de ahorro.⁴¹

En este criterio se privilegió el derecho de los menores a la alimentación frente al derecho de una persona a conservar sus ingresos en una cuenta destinada para su retiro. Se hizo un ejercicio de ponderación en torno a cuál de estos derechos debe prevalecer y protegerse y se decidió que la alimentación de los niños y niñas está por encima de la protección de esta cuenta de retiro. Así, se privilegia a un grupo vulnerable que por sus condiciones merece ser cuidado con mucha atención en la aplicación de las normas jurídicas.

En este contexto, es importante señalar que, además, de los niños, niñas y adolescentes, existen otros grupos vulnerables que carecen de una alimentación adecuada por diversas circunstancias, entre ellos, se encuentran las personas privadas de la

⁴¹ Jurisprudencia, registro 2031091. *Inembargabilidad de la subcuenta de ahorro para el retiro, cesantía en edad avanzada y vejez. Excepcionalmente debe ceder frente al derecho de los menores a recibir alimentos*, tesis 1a./J. 251/2025 (11a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 52, agosto de 2025, tomo V, volumen 2, p. 1096.

libertad.⁴² Se trata de un grupo vulnerable que en diversos países sufre carencias alimentarias y que requieren urgentes llamados y políticas que satisfagan sus necesidades de alimento.

b) A los migrantes se les debe respetar su derecho humano a la dignidad y proporcionar refugio y una alimentación adecuada

En este caso un migrante de nacionalidad extranjera promovió juicio de amparo indirecto contra la privación de su libertad que se hizo en una estación migratoria federal en el estado de Nuevo León. Este migrante pidió que se le pusiera en inmediata libertad, la juez de Distrito que conoció del asunto concedió la suspensión de plano para que las autoridades responsables en el término de 24 horas decidieran si el alojamiento migratorio continuaba o debía cesar.

Ante esta decisión el Primer Tribunal Colegiado en materia Administrativa del Cuarto Circuito sostuvo que cuando la autoridad migratoria decida que un migrante debe quedar bajo su responsabilidad material y directa, la estancia supervisada debe estar en condiciones aceptables de alimentación, vestido, salud, higiene, esparcimiento y comunicación. Además, deben contar con espacios adecuados, libres de hacinamiento y con privacidad entre mujeres y hombres.

Para sostener este criterio el tribunal colegiado citó lo consagrado en el artículo 1° de la Constitución mexicana donde se consagra la obligación de todas las autoridades para que en el ámbito de sus competencias se promueva, respete, proteja y garantice los derechos humanos de las personas de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Además, invocó un informe de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos titulado “Informe especial. Situación de las estaciones migratorias en México, hacia un nuevo modelo alternativo a la detención” del año 2019.

En este informe se enaltece que uno de los factores que interfieren con el respeto al derecho de trato digno de las personas que están en recintos migratorios es el hacinamiento; por lo que, se pide que existan lugares adecuados donde haya espacio suficiente, alimentos, dormitorios, baños, acceso a actividades recreativas e higiene para que cuando las personas estén ahí puedan desarrollar su vida con dignidad, en tanto se resuelve su situación migratoria. Y si se mantiene a las personas migrantes sin los elementos necesarios para una estancia adecuada se violan sus derechos humanos contemplados tanto en el orden nacional como en el internacional.⁴³

Este caso se relaciona con la obligación de proteger el derecho a la alimentación, que se presenta cuando un individuo o un grupo sea incapaz, por razones que se escapan a su control de disfrutar el derecho a una alimentación adecuada por los medios que estén a su alcance, los Estados tienen la obligación de hacer efectivo ese derecho directamente y esta obligación aplica a las personas que son víctimas de catástrofes naturales o de otra índole.⁴⁴

⁴² En torno a las problemáticas que enfrentan estas personas se han realizado algunas investigaciones. En Colombia los escenarios de producción de alimentos resultan insuficientes, entre los factores que influyen son: la infraestructura física, los hábitos alimentarios regionales, las patologías crónicas que se manejan, la seguridad en el ingreso de materias primas y el suministro de alimentación al interior de estos establecimientos. Véase Jhon Jairo Bejarano-Roncancio, Carlos Celedón-Dangond y Liliana Socha-Gracia “Alimentación penitenciaria: entre higiene y derechos”, *Revista de la Facultad de Medicina*, vol. 63, núm. 3, (2015): 527-535. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112015000300021.

⁴³ Tesis aislada, registro 2026011. *Migrantes. Las autoridades tienen la obligación de respetar su derecho humano a la dignidad, proporcionando refugio y alimentos adecuados en las estaciones migratorias*, tesis IV.1o.A.21 A (11a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 22, febrero de 2023, tomo IV, p. 3723.

⁴⁴ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales E/C. 12/1999/5, CESCR, Observación general 12. *El derecho a una alimentación adecuada* (art. 11), 12 de mayo de 1999, p. 5.



Obligación de respetar

En cuanto a la obligación de respetar se estudia: si las personas jurídicas o morales gozan del derecho humano a la alimentación; la sanción de retirar de los puntos de venta los alimentos perecederos que forman parte de la pirámide nutricional; y, la obligación que tiene el Estado mexicano de vigilar que entre las personas obligadas a dar alimentos se dé esta prestación.

a) El derecho a la alimentación es un derecho en favor de las personas físicas

La Segunda Sala de la Suprema Corte sostuvo que la alimentación constituye un derecho humano que por su naturaleza le corresponde a las personas físicas quienes lo hacen valer de forma material por sus características orgánicas y sus requerimientos de tipo fisiológico. Por lo tanto, si las personas jurídicas o morales no gozan de la titularidad de los derechos fundamentales, sólo las personas físicas podrán promover el juicio de amparo, como una garantía para hacer efectivo el derecho humano a la alimentación.

La Sala también contempló una excepción a esta regla, cuando en el objeto social de la persona moral se encontrará la realización de acciones para verificar y exigir el cumplimiento de las obligaciones estatales en materia del derecho a la alimentación adecuada y suficiente.⁴⁵

Este razonamiento se dio ya que varias empresas del sector primario promovieron amparos en contra de la Ley del Impuesto sobre la Renta y para hacerlo argumentaron la violación a sus derechos humanos. Los argumentos que expresaron quienes promovieron el amparo dijeron que se trataba igual a los contribuyentes que son desiguales jurídica, fiscal y económicamente; es decir, que los sujetos pasivos del régimen de actividades agrícolas, ganaderas, silvícolas o pesqueras son distintos a los del régimen general y afirmaron que se debe dar un trato preferencial al sector primario, pues las actividades que desarrolla el sector primario es de alta prioridad para el país y deben ser tratados fiscalmente de manera diferenciada al resto del universo de contribuyentes.⁴⁶

Enfatizaron que se deben observar las características del sector primario y el papel que juega este frente a la seguridad y soberanía alimentaria que enfrenta el país, por lo que no existe justificación para que los contribuyentes del nuevo régimen de actividades agrícolas, ganaderas, silvícolas u pesqueras tengan que tributar sobre la misma tasa que los contribuyentes del régimen general.⁴⁷

Ante tales argumentos, la Segunda Sala sostuvo que la titularidad de los derechos humanos de las personas morales depende de la naturaleza del derecho en cuestión y de la función, especialidad u objeto de la persona jurídica de que se trate. Por lo que, es preciso observar cada caso para resolver lo conducente; Tratándose del derecho a la alimentación, es derecho que corresponde sólo a las personas físicas y sólo ellas pueden invocar su cumplimiento.

⁴⁵ Tesis aislada, registro 2013880. *Alimentación. Constituye un derecho humano reconocido, por regla general, en favor de las personas físicas y no de las morales*, tesis 2a. XXXVI/2017 (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 40, marzo de 2017, tomo II, p. 1381.

⁴⁶ Amparo en revisión 894/2015, *Ley de Impuesto sobre la renta, artículos 74 y 75*, publicada en el Diario Oficial de la Federación 11 de diciembre de 2013 y se argumenta violación a los derechos fundamentales contenidos en los artículos 1, 4, 14, 16, 25, 26, 28, 31, fracción IV y 133 constitucionales, Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 5 de octubre de 2016.

⁴⁷ Amparo en revisión 670/2015, *Ley de Impuesto sobre la renta, artículos 74 y 75*, publicada en el Diario Oficial de la Federación 11 de diciembre de 2013 y se argumenta violación a los derechos fundamentales contenidos en los artículos 1, 4, 14, 16, 25, 26, 28, 31, fracción IV y 133 constitucionales, Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 8 de febrero de 2017.



Con la tramitación de estos amparos se confirma que, desde la perspectiva de la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia, sólo las personas físicas pueden invocar la garantía del derecho a la alimentación y no las personas morales o las empresas.

b) Retirar alimentos de puntos de venta por la incorrecta ubicación de las etiquetas viola el derecho a la alimentación

El Décimo Primer Tribunal Colegiado en Materia Administrativa del Primer Circuito determinó que la sanción de retirar de los puntos de venta los alimentos perecederos que forman parte de la pirámide nutricional y que requieren refrigeración, por la incorrecta ubicación de los sellos de advertencia, es desproporcional y viola el derecho de acceso a la alimentación.

Este criterio se sostuvo pues la Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios estimó que algunos productos perecederos de una persona moral -yogurts- incumplían con su etiquetado correcto, es decir, la ubicación de los sellos de advertencia, por lo que como sanción ordenó retirarlos del mercado hasta que se corrigiera su situación.

Sin embargo, el tribunal colegiado estimó que esta medida era desproporcional pues implicaba deshacerse de los alimentos que tenían un valor nutrimental y estaban incluidos como parte del consumo diario en la pirámide alimenticia. Dijo que las autoridades debían tomar en cuenta la problemática alimentaria en la que vivía gran porcentaje de la población mundial, ya que el hambre era el mayor riesgo a la salud en el mundo, como lo ha determinado la FAO. Por lo que, los alimentos que se encuentran la pirámide de alimentación y que son perecederos, cuando su etiquetado está en un lugar distinto al previsto por la ley, no deben ser retirados del local visitado, sino esperar a que se terminen, para que en lo sucesivo el productor los etiquete adecuadamente.⁴⁸

c) La obligación de dar alimentos debe ser verificada por el Estado mexicano considerando la persona que debe otorgarlos y las personas que deben recibirlos

En este caso en una controversia familiar, una mujer demandó a su ex concubino el pago de una pensión alimenticia tanto para ella como para su hija menor de edad. En la primera instancia, se condenó al demandado a pagar alimentos provisionales mientras se sustanciaba el juicio. A la par, el padre promovió un juicio ordinario civil en el que reclamó la terminación del contrato verbal de comodato celebrado con la actora del inmueble en el que habitaba con su hija y pidió su desocupación y entrega.

En la segunda instancia, se decidió que la demandada debía entregar el inmueble. Ésta promovió un juicio de amparo y argumentó que la sentencia vulneraba el interés superior de la infancia y los derechos de alimentación de su hija. Sin embargo, el Tribunal Colegiado de Circuito negó el amparo y determinó que no existía relación entre el derecho de dar alimentos de la persona menor de edad con el derecho de propiedad del actor.

Ante esta decisión, la Primera Sala de Suprema Corte explicó que la materialización del derecho de alimentos previsto en el artículo 4º constitucional y en el 11 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, debe contemplar dos perspectivas; primero, la obligación de la persona a la que toca otorgarlos y el derecho de la persona a la que le corresponde recibirlos. Las dos están influenciadas por el orden público y el interés social, así como el principio de proporcionalidad para lograr el acceso al nivel de vida adecuado.

Para cumplir con la obligación alimentaria el Estado mexicano tiene el deber de vigilar que entre las personas que se dé esta prestación, se procuren los medios y recursos suficientes cuando alguna de las personas que integran el grupo familiar carezca de los mismos y se encuentre en una imposibilidad real de obtenerlos. Por tanto, el Estado tiene

⁴⁸ Tesis aislada, registro 2030780. *Alimentos perecederos. La sanción de retirarlos de los puntos de venta por la incorrecta ubicación de los sellos de advertencia es desproporcional y viola el derecho de acceso a la alimentación*, tesis I.11o.A.40 A (11a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 52, agosto de 2025, tomo II, volumen 2, p. 1475.



el deber reforzado de vigilar que el derecho sustantivo se satisfaga y garantice de forma integral y efectiva.

Una premisa que debe observarse en todo momento es que los menores de edad nazcan, crezcan y se desarrollen de manera digna y adecuada, con las condiciones materiales necesarias para ello. Y enfatizó, que el derecho de alimentos no se limita a cubrir la alimentación, sino que además se deben incorporar todos aquellos elementos que procuren el desarrollo digno e integral de las niñas, niños y adolescentes, como son: la salud, la educación, el vestido, la recreación, la atención médica, el cuidado, la crianza, la habitación. Todo esto debe observarse en las circunstancias específicas de las personas y de su contexto.⁴⁹

Conclusión

El derecho a la alimentación en México se encuentra consagrado como uno de los derechos humanos en el artículo 4° constitucional. Esta prerrogativa se robustece con los diversos instrumentos internacionales que el Estado mexicano ha firmado y donde se contempla la obligatoriedad de este derecho; sin embargo, a pesar del reconocimiento, miles de personas sufren hambre y enfrentan obstáculos para acceder al alimento.

Una de las vías para hacer efectivo el derecho es mediante la activación de los mecanismos jurisdiccionales. Las personas ven en los tribunales la alternativa para alcanzar justicia, las situaciones que han llegado ante las instancias judiciales son un reflejo de la diversidad de circunstancias que pueden afectar el derecho humano a la alimentación. Los casos analizados muestran como por factores diversos se violenta el derecho de las personas a adquirir alimentos.

Nos enseñan cómo actos como dejar de pagar una pensión a un menor, constituye una violación directa al derecho que tienen de alimentarse los niños y las niñas. Asimismo, se muestra como el juicio de amparo se erige como un medio para salvaguardar los derechos y se privilegia la necesidad que tienen las personas de alimentarse, por lo que se hace una excepción para no agotar los otros procedimientos internos.

A partir de los casos analizados se aprecia la Suprema Corte de Justicia sostiene que el núcleo esencial de la alimentación comprende la disponibilidad de alimentos y la accesibilidad a éstos y con ellos sienta un precedente sobre las diversas acciones que se deben efectuar para lograr que todas gocen de este derecho. En los precedentes también es posible encontrar la protección reforzada a grupos vulnerables como los niños y los migrantes. Sin embargo, también se muestra que no siempre estos grupos reciben una amplia protección pues se anteponen los intereses estatales y ni los derechos humanos de quienes acuden a pedir justicia.

Todos estos postulados abonan sin duda al conocimiento sobre cómo se protege, respeta y garantiza el derecho humano a la alimentación en México. Debe resaltarse que para resolver estas cuestiones los tribunales han incorporado postulados y las ideas sostenidas por los organismos internacionales, particularmente por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Se ha abrevado así de la jurisprudencia internacional para resolver problemas de la vida real, es decir se han incorporado estándares internacionales para solucionar problemáticas de personas que habitan el territorio mexicano.

REFERENCIAS

⁴⁹ Registro 2030559. *Alimentos de las personas menores de edad. Las obligaciones que asisten al Estado mexicano en la materia exigen verificarlos desde la perspectiva de la persona que debe otorgarlos, así como desde la persona que le corresponde recibirlos*, tesis 1a./J. 107/2025 (11a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 50, junio de 2025, tomo III, volumen 1, p. 432.



- Abramovich, Víctor y Courtis, Christian, *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid: Trotta, 2002.
- Bejarano-Roncancio, Jhon Jairo, Celedón-Dangond, Carlos y Socha-Gracia, Liliana, “Alimentación penitenciaria: entre higiene y derechos”, *Revista de la Facultad de Medicina*, vol. 63, núm. 3, (2015): 527-535.
- Carbonell, Miguel, Rodríguez Padilla, Pamela, “¿Qué significa el derecho a la alimentación?”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. XLV, núm. 135, (septiembre-diciembre, 2012): 1063-1078.
- Casal, Jesús M., “La garantía constitucional de los derechos sociales: progresos y dificultades o zonas de tensión” en Bazán, Víctor (ed.), *Justicia constitucional y derechos fundamentales*, No. 5. *La protección de los derechos sociales. Las sentencias estructurales*. Colombia: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, Konrad Adenauer Stiftung, 2015, 21.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, E/C. 12/1999/5, CESCR, Observación general 12. El derecho a una alimentación adecuada (art. 11), 12 de mayo de 1999.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Declaración Universal de los Derechos Humanos
- Jusidman-Rapoport, Clara, “El derecho a la alimentación como derecho humano”, *Salud Pública de México*, vol. 56, núm.1, (2014): S86-S91.
- Osuna, Nestor, “Las sentencias estructurales. Tres ejemplos de Colombia” en Bazán, Víctor (ed.), *Justicia constitucional y derechos fundamentales*, no. 5. *La protección de los derechos sociales. Las sentencias estructurales*. Colombia: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, Konrad Adenauer Stiftung, 2015, 91-116.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
- Protocolo Adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos
- Martín López, Miguel Ángel, “El derecho a la alimentación ante los riesgos del futuro”, *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 18, núm. 36, (2016): 295-314.
- Restrepo-Yepes, Olga Cecilia, “La construcción del concepto del derecho alimentario en Colombia: una mirada a través de la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia”, *Opinión Jurídica*, vol. 12, núm. 24, (julio-diciembre, 2013): 51-68.
- Saura Estapá, Jaume, “El derecho humano a la alimentación y su exigibilidad jurídica”, *Lex social: revista de los derechos sociales*, vol. 3, no.1, (2013): 2-24.
- Steiner, Christian, “Presentación” en Bazán, Víctor (ed.), *Justicia constitucional y derechos fundamentales*, no. 5. *La protección de los derechos sociales. Las sentencias estructurales*. Colombia: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, Konrad Adenauer Stiftung, 2015, XI-XIII.
- Valbuena-Latorre, Paola y Badillo-Sarmiento, Reynell, “Emergencia del derecho a la alimentación: Latinoamérica en la construcción del régimen internacional de los derechos humanos”, *Revista Derecho del Estado*, (2022): 359-387.
- Vázquez, Luis Daniel y Serrano, Sandra, “Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Apuntes para su aplicación práctica” en Carbonell Sánchez, Miguel y Salazar, Ugarte, Pedro (coords.), *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, 135-166.
- Vázquez Mendoza, Alejandra Juksdivia, “Debates, posturas y visiones en torno al derecho a la educación”, *Revista Alegatos*, núm. 118, (2024): 97.

Amparos, tesis aisladas y jurisprudencias

- Jurisprudencia, registro 2030559. *Alimentos de las personas menores de edad. Las obligaciones que asisten al Estado mexicano en la materia exigen verificarlos desde la perspectiva de la persona que debe otorgarlos, así como desde la persona que le*



- corresponde recibirlos*, tesis 1a./J. 107/2025 (11a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 50, junio de 2025, tomo III, volumen 1, p. 432.
- Jurisprudencia, registro 2031091. *Inembargabilidad de la subcuenta de ahorro para el retiro, cesantía en edad avanzada y vejez. Excepcionalmente debe ceder frente al derecho de los menores a recibir alimentos*, tesis 1a./J.251/2025 (11a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 52, agosto de 2025, tomo V, volumen 2, p. 1096.
- Jurisprudencia, registro 2027307. Derecho de las personas de edad avanzada a contar con un mínimo vital. Amerita una protección estatal especial para identificar y subsanar posibles condiciones de vulnerabilidad, tesis 1a./J. 125/2023 (11a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 29, septiembre de 2023, tomo II, p. 1416.
- Tesis aislada, registro 2030780. *Alimentos perecederos. La sanción de retirarlos de los puntos de venta por la incorrecta ubicación de los sellos de advertencia es desproporcional y viola el derecho de acceso a la alimentación*, tesis I.11o.A.40 A (11a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 52, agosto de 2025, tomo II, volumen 2, p. 1475.
- Tesis aislada, registro 2026011. *Migrantes. Las autoridades tienen la obligación de respetar su derecho humano a la dignidad, proporcionando refugio y alimentos adecuados en las estaciones migratorias*, tesis IV.1o.A.21 A (11a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 22, febrero de 2023, tomo IV, p. 3723.
- Tesis aislada, registro 2017342. *Derecho a una alimentación nutritiva, suficiente y de calidad. Es de carácter pleno y exigible y no sólo una garantía de acceso*, tesis I. 18o.A.5 CS (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 56, julio de 2018, tomo II, p. 1482.
- Tesis aislada, registro 2012521. *Derecho a la alimentación. Elementos y forma de garantizar su núcleo esencial*, tesis 2ª. XCIV/2016 (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 34, septiembre de 2016, tomo I, p. 836.
- Tesis aislada, registro 2012523. *Derecho a la alimentación. Garantías para su protección*, tesis 2a. XCV/2016 /10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 34, septiembre de 2016, tomo I, p. 838.
- Tesis aislada, registro 2012522. *Derecho a la alimentación. Garantías de protección a favor de las niñas, niños y adolescentes*, tesis 2a. XCVI/2016 (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 34, septiembre de 2016, p. 837.
- Tesis aislada, registro 2031201. *Querrela en el delito de incumplimiento de obligaciones alimentarias. Legitimación de los abuelos respecto de sus nietos menores de edad, aun cuando no tengan su representación legal*, tesis (X Región) 1o.2 P (11a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 53, septiembre de 2025, tomo I, volumen 1, p. 1028.
- Tesis aislada, registro 2017338. *Definitividad en el amparo. Al impugnar actos que afectan o puedan afectar los derechos fundamentales a la salud, alimentación, agua o vivienda digna, se actualiza una excepción al principio relativo*, tesis I.18o.A 18 K (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 56, julio de 2018, tomo II, p. 1481.
- Tesis aislada, registro 2013880. *Alimentación. Constituye un derecho humano reconocido, por regla general, en favor de las personas físicas y no de las morales*, tesis 2a. XXXVI/2017 (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, libro 40, marzo de 2017, tomo II, p. 1381.
- Amparo en revisión 1219/2015, 18 de mayo de 2016, Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación
- Amparo en revisión 894/2015, *Ley del Impuesto sobre la Renta, artículos 74 y 75*, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de diciembre de 2013 y se argumenta violación a los derechos fundamentales contenidos en los artículos 1, 4, 14, 16, 25, 26, 28, 31 fracción IV y 133 constitucionales, Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 5 de octubre de 2016.



Amparo en revisión 670/2015, *Ley del Impuesto sobre la Renta*, artículos 74 y 75, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de diciembre de 2013 y se argumenta violación a los derechos fundamentales contenidos en los artículos 1, 4, 14, 16, 25, 26, 28, 31 fracción IV y 133 constitucionales, Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 8 de febrero de 2017.

Amparo en revisión 82/2016, 14 de diciembre de 2016, Décimo Octavo Tribunal Colegiado en Materia Administrativa del Primer Circuito.



APROXIMACIÓN COMPARADA ENTRE MÉXICO Y COLOMBIA DE LA PRUEBA ILÍCITA DENTRO DE LA DOGMÁTICA PENAL¹

*A comparative approach between Mexico and Colombia to illegally
obtained evidence within criminal law dogmatics*

LUIS ALONSO HAGELSIEB DÓRAME²
OSCAR EUGENIO CAMPAZ HERNÁNDEZ³

FECHA DE RECEPCIÓN: 21 DE JUNIO DE 2026
FECHA DE ACEPTACIÓN: 30 DE JULIO DE 2026

DOI 10.5281/zenodo.22262345

RESUMEN

A partir de la aproximación comparada de la prueba ilícita entre México y Colombia, se efectuó un estudio de ambos ordenamientos jurídicos desde una perspectiva dogmática. En este sentido, el trabajo se realizó desde el método hermenéutico, desde el cual se problematizó el proceso probatorio penal, conforme al marco constitucional y procesal penal de ambos países. El objetivo consistió en develar los fundamentos, principios y reglas. Los resultados indican que la prueba ilícita está prohibida en ambas jurisdicciones. Se constató que en cuatro sentencias, dos por parte de cada país, se han trabajado preferentemente las reglas de fuente independiente, la regla de nexo causal atenuado, del descubrimiento inevitable y de la mejor evidencia. Se concluye que las sentencias que han sido casadas con mira a absolver al encartado han basado su decisión en la teoría de los frutos del árbol envenenado⁴. Entre el conjunto de las cuatro sentencias objeto de debate, tres mantuvieron la condena impuesta al considerar que se presentaba el fenómeno de fuente independiente, del descubrimiento

¹ Este trabajo se deriva de la participación en el 31° Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico 2026. Contó con la dirección del profesor Dr. Luis Alonso Hagelsieb Dórame de la Universidad de Sonora (México) y de los profesores Dr. Rubén Darío Restrepo y la Dra. Nicole Velasco Cano, ambos de la Universidad UNAD de Colombia.

² Licenciado en Derecho en Universidad de Sonora en Caborca Sonora, México; Maestría en Derecho Procesal Penal, Acusatorio y Oral en Universidad de Sonora en Hermosillo Sonora, México, Especialista en Derecho Matrimonial y Procesal Canónico en Universidad de Navarra en Pamplona, España y Doctor en Derecho en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas en Ocozocoautla, Chiapas. Profesor-Investigador Titular en Universidad de Sonora, México, miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel 1. Correo electrónico: alonso_hd28@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9382-9878>

³ Abogado de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia Unad (Colombia); Licenciado en Educación básica con énfasis en lengua castellana e inglés, Universidad del Cauca, Colombia; Magister en Educación mediada por TIC (Universidad Icesi), Colombia; estudiante de doctorado en didáctica (Universidad Tecnológica de Pereira), Colombia; docente de aula en la ciudad de Popayán y docente catedrático (Universidad del Cauca), Colombia. Correo electrónico: oscar.campaz@utp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6497-7596>

⁴ Luis Alonso Hagelsieb Dórame y Nimrod Mihal Champo Sánchez, “La Teoría Del Fruto Del Árbol Envenenado En La Dogmática Jurídico-Penal: Una Comparativa Entre México y España,” *FORO. Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales, Nueva Época* 25, no. 1 (July 19, 2022): 107–41, <https://doi.org/10.5209/FORO.87784>.



inevitable y la evidencia mantenía un nexo a la fuente original calificada de lícita. Se proyecta una tendencia a mantener la teoría del árbol ponzoñoso respecto de la prueba derivada.

Palabras clave: prueba ilícita, legalidad probatoria, reglas de excepción, fuente independiente, descubrimiento inevitable.

ABSTRACT

Based on a comparative approach to the concept of illegally obtained evidence in Mexico and Colombia, a study of both legal systems was conducted from a dogmatic perspective. Specifically, the work employed a hermeneutical method, problematizing the criminal evidentiary process within the constitutional and criminal procedural frameworks of both countries. The objective was to uncover the foundations, principles, and rules. The results indicate that illegally obtained evidence is prohibited in both jurisdictions. It was found that four judgments, two from each country, primarily applied the rules of independent source, attenuated causal link, inevitable discovery, and best evidence. The conclusion is that the judgments that were overturned to acquit the defendant were based on the fruit of the poisonous tree doctrine. Among the four judgments under debate, three upheld the imposed sentence, finding that the independent source phenomenon, inevitable discovery, and the evidence maintained a link to the original, lawfully obtained source were present. A trend is emerging toward maintaining the "poisonous tree" doctrine regarding derivative evidence.

Keywords: illegally obtained evidence, legality of evidence, rules of exception, independent source, inevitable discovery.

Introducción

La prueba ilícita está proscrita en el ordenamiento jurídico de México. Su fundamento legal se encuentra bajo la membrana de la Constitución Política, con base en los artículos 1 – amparo a los derechos humanos; art 2, literal A, índice II sobre garantías individuales; los artículos 14, 16 y 18 que tratan sobre el principio de legalidad y debido proceso, y el art. 20 que instituye principios garantes del sistema penal acusatorio ⁵. Para el caso de Colombia, la prohibición de la prueba ilícita encuentra sustento expreso en el artículo 29, el cual dispone la nulidad de pleno derecho de la prueba obtenida con violación del debido proceso ⁶. En efecto, la ley 906 de 2004, Código de procedimiento penal, la consagra mediante la regla de exclusión y la regulación de sus efectos jurídicos ⁷. En ambos ordenamientos, la figura está orientada a impedir arbitrariedades y procesos que violen los

⁵ Poder Ejecutivo de la Nación, “Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos” (Ciudad de México, México.: Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, 1917).

⁶ Asamblea Nacional Constituyente, “Constitucion Política 1991,” *Gaceta Constitucional*, 1991.

⁷ (Congreso de la República de Colombia, 2004)



derechos fundamentales. Por tanto, la presente disertación tiene como objetivo develar los fundamentos, principios y reglas de esta figura procesal penal, a partir del análisis hermenéutico de la fuente legal que la desarrolla y de la problematización de su dogmática.

Como objeto de concreción procesal penal, el trabajo también busca hacer notar algunas limitaciones o vacíos en cuanto a la argumentación que ofrecen los operadores judiciales del campo penal, cuando existen reproches por parte de abogados defensores, cuyas objeciones versan sobre la legalidad de las pruebas obtenidas en el desarrollo de los procesos penales. Tal cuestión proyecta una sintética propuesta sobre criterios para su validez, cuando se encuentran acreditados los principios rectores en las etapas probatorias.

De tal manera que para darle un hilo conceptual que sea coherente con el campo de indagación, se realiza un acercamiento dogmático a tres perspectivas de la prueba ilícita desde el finalismo; el funcionalismo y el garantismo penal. En la primera perspectiva se recurre al trabajo de derecho penal Welzel; en la segunda línea se apropia la obra de Roxin y en el último eje se efectúa una articulación entre Ferrajoli y Nieva Fenol.

Problemática

En el marco general de la argumentación jurídico-penal se observan tensiones en lo que respecta a las garantías judiciales, especialmente en la salvaguarda del debido proceso, donde la obtención del material probatorio puede ser uno de los asuntos más demandantes y críticos. De allí surge el tema de análisis comparativo, relacionado con la prueba ilícita, cuyo eje se enmarca en la teoría general de la prueba.

Como concepto procesal, algunos autores le dan el nombre de institución jurídica, por cuanto trata sobre las irregularidades en el procedimiento probatorio ⁸ otros la catalogan como figura límite al poder punitivo ^{9 10}; mientras que otros la consideran un dispositivo que correlaciona al derecho constitucional con el derecho penal ¹¹. Esta última perspectiva se retoma en la presente investigación, por cuanto partimos de la tesis que en definitiva es una garantía que propende por la efectividad de los derechos fundamentales del sujeto a quien se le investiga la comisión de una conducta punible; como también para las víctimas a quienes les asiste el derecho a la verdad y la justicia.

El asunto se complejiza sobre la idea de la posibilidad de su admisión o exclusión. La tesis sobre estos dos caminos tiene como resultado un imperativo que se describe de la siguiente manera: la prueba ilícita viola fácticamente la aplicación del derecho penal y las reglas de la prueba por ser contrario a los mandatos constitucionales.

En este sentido, la pregunta que guía la disertación se centra en responder ¿cuáles son los principios y reglas que el examen comparativo entre México y Colombia devela sobre la incompatibilidad constitucional de la prueba ilícita en la investigación procesal penal?

Metodología

⁸ (Taruffo & Ferrer Beltrán, 2023),

⁹ Luigi Ferrajoli, *Garantismo Penal*, ed. Serie Estudios Jurídicos (Ciudad de México, México., 2006), <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4122/9.pdf>.

¹⁰ Claus Roxin, *La Teoría Del Delito En La Discusión Actual Tomo II*, ed. Editorial Jurídica Grijley (Lima - Perú, 2016); Claus Roxin, *La Teoría Del Delito En La Discusión Actual Tomo I*, ed. Grijley (Lima - Perú, 2016).

¹¹ Perfecto Andrés Ibáñez, “En Materia de Prueba: Sobre Algunos Cuestionables Tópicos Jurisprudenciales,” *Quaestio Facti. Revista Internacional Sobre Razonamiento Probatorio*, ISSN-e 2604-6202, N°. 1, 2020, Págs. 75-101, no. 1 (2020): 75-101, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7355558&info=resumen&idioma=SPA>; Jordi. Nieva Fenoll, “La Valoración de La Prueba,” 2010, 374, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=599743&info=resumen&idioma=SPA>.



La disertación se desarrolla desde el método hermenéutico, por cuanto busca develar asuntos conflictivos de la prueba ilícita, desde la interpretación legal y dogmática ¹². La perspectiva de trabajo es una aproximación comparada, que ofrece un modelo de acercamiento al objeto de estudio en el marco del derecho procesal penal ¹³.

Para concretar la aproximación comparada, se construyó un corpus jurisprudencial intencional integrado por cuatro decisiones judiciales: dos correspondientes al sistema jurídico mexicano y dos al sistema jurídico colombiano. La selección no pretende representar estadísticamente la totalidad de la jurisprudencia producida en ambos países, sino identificar decisiones particularmente relevantes por la forma en que abordan la exclusión de la prueba ilícita y, especialmente, el tratamiento de la prueba derivada. El periodo jurisprudencial considerado comprende los años 2015 a 2019, atendiendo a las fechas de las decisiones seleccionadas. La unidad de análisis estuvo constituida por los argumentos jurídicos empleados por los órganos jurisdiccionales para determinar la exclusión, conservación o valoración de elementos probatorios cuestionados por su vinculación con una fuente presuntamente ilícita.

Los criterios de inclusión fueron cuatro. Primero, que la decisión correspondiera a un órgano jurisdiccional de cierre o a un tribunal colegiado con competencia para pronunciarse sobre cuestiones constitucionales o procesales relacionadas con la prueba ilícita. Segundo, que el asunto tuviera naturaleza penal y planteara expresamente un problema relacionado con la licitud, exclusión o derivación de la prueba. Tercero, que la decisión permitiera identificar un criterio jurídico susceptible de ser contrastado con el ordenamiento de la otra jurisdicción. Cuarto, que existiera acceso a la resolución oficial para reconstruir tanto el supuesto fáctico como la argumentación judicial y el efecto procesal de la decisión. Bajo estos parámetros fueron seleccionados el Amparo en revisión 338/2012, resuelto el 28 de enero de 2015; el Amparo directo 796/2018, resuelto el 30 de abril de 2019; y las sentencias de casación SP12158-2016, radicación 45619, de 31 de agosto de 2016, y SP13792-2016, radicación 46432, de 28 de septiembre de 2016.

La comparación se desarrolló mediante una matriz construida a partir de seis categorías analíticas: a) fundamento normativo de la exclusión; b) naturaleza de la irregularidad probatoria; c) relación entre prueba originaria y prueba derivada; d) criterio o excepción aplicado por el órgano jurisdiccional; e) efecto procesal de la decisión, y f) resultado concreto del litigio. Estas categorías permitieron desplazar la matriz de una función meramente descriptiva hacia una función propiamente analítica, pues no se compararon únicamente los nombres de las excepciones, sino la manera en que cada jurisdicción determina si la ilicitud inicial se comunica a la prueba posterior, si el vínculo causal se rompe y cuáles son las consecuencias procesales de dicha determinación. La matriz, por tanto, constituye el instrumento central de contraste entre México y Colombia.

Exposición de la génesis de la prueba ilícita en la dogmática clásica

Los fundamentos que guiaron la dogmática clásica se centraron básicamente en la comprensión de la teoría del delito, la teoría normativa penal y la determinación de los supuestos de la responsabilidad criminal, a partir de varios constructos conceptuales y doctrinales que permitían analizar la responsabilidad del autor, coautor y cómplice de la conducta punible. Aunque la prueba no constituyó un objeto autónomo en estas elaboraciones dogmáticas, si se realizaron algunas valoraciones sobre la protección de los bienes jurídicos tutelados, buscando identificar en la aplicación de la justicia penal, la legitimidad y certeza de la conducta objeto de reproche, mediante hipótesis que verificaban

¹² Jaime Giraldo Ángel, *Metodología y Técnica de La Investigación Sociojurídica Investigación Bibliográfica*, 2012; Victor Emilio Anchondo Paredes, “Métodos de Interpretación Jurídica,” *Quid Iuris*, 2012.

¹³ Gloria Morán, “El Derecho Comparado Como Disciplina Jurídica: La Importancia de La Investigación y La Docencia Del Derecho Comparado y La Utilidad Del Método Comparado En El Ámbito Jurídico,” *Anuario Da Faculdade de Dereito Da Universidade Da Coruña*, 2002; Rolando Tamayo y Salmorán, “Teoría Jurídica y ‘Derecho Comparado’ Una Aproximación y Un Deslinde,” *Isonomía*, 2007.



su estructura desde las perspectivas de la acción, el dolo, la tipicidad, la antijuridicidad y la culpabilidad.

Bajo este esfuerzo el primer acercamiento sobre la demostración racional de los hechos mediante la prueba, desde el análisis integral de los elementos subjetivos de la conducta, lo hicieron autores de la corriente del finalismo, especialmente Welzel, que dio a entender que, es una misión imperativa del derecho penal asegurar la vigencia efectiva del orden jurídico mediante la preservación de los valores que orientan el comportamiento social¹⁴. En este contexto, la sanción del perjuicio debe estar precedida de garantías que conlleven a la veracidad de la prueba como presupuesto indispensable para la administración de justicia. En este sentido, la prueba es una condición necesaria para la imputación y juzgamiento en contra del sujeto que transgrede la norma penal.

Posteriormente, el razonamiento fue incluyendo nuevos ejes para la comprensión de la necesaria salvaguarda del proceso penal entorno a principios y valores consagrados en la norma, de allí se formuló una elaboración que profundizó el eje de la prueba desde los elementos subjetivos del tipo, la cual fue ofrecida por la perspectiva funcionalista, en la que Roxin sostenía que los elementos objetivos del tipo integran el injusto penal en la medida en que guardan una relación directa con el bien jurídico protegido y con estructura del tipo penal. En consecuencia, la actividad probatoria debe dirigirse a demostrar tanto la realización objetiva de la conducta, como la concurrencia de aquellos elementos subjetivos que caracterizan injusto, que deben acreditarse mediante la prueba bajo las directrices que sobre aquella determine la norma de reproche¹⁵.

Considerando así el asunto, la prueba alcanzó un estatus de elemento indispensable para la determinación de la responsabilidad penal. Por tanto, poco a poco fue configurándose bajo una estructura compleja, en la cual su análisis exigía un juicio racional de elementos objetivos y subjetivos, que surgían producto de la comisión de una conducta punible. En correspondencia, fue necesario prestarle mayor atención a su contenido y a los procedimientos para su obtención, así como, a los métodos de desciframiento en amparo al debido proceso¹⁶, lo que llevó a una tercera perspectiva a preocuparse por lo que sucedía en este marco dogmático. Es allí donde apareció el garantismo penal, principalmente en el pensamiento de Ferrajoli, Nieva Fenoll, y de Armenta Deu, que vieron necesario problematizar el cumplimiento de las garantías que exige la prueba y la censura sobre la prueba ilícita.

Desde la amplia trayectoria que ha tenido el garantismo de Ferrajoli, se sostiene que la potestad punitiva del Estado se legitima únicamente cuando la responsabilidad penal se demuestra conforme a la garantía del debido proceso. Por tanto, la culpabilidad no constituye un obstáculo formal para la imposición de la pena, sino un presupuesto material cuya acreditación debe descansar en una actividad probatoria suficiente y respetuosa de los derechos fundamentales¹⁷. Por su parte, Nieva Fenoll ha señalado que las restricciones a la actividad probatoria únicamente encuentran justificación cuando buscan proteger derechos fundamentales¹⁸. Estos son el límite esencial que no puede transgredir ningún sistema penal. En correspondencia, las limitaciones probatorias sustentadas exclusivamente en razones políticas, morales, sociológica, entre otras, afectan la correcta reconstrucción de los hechos y dificultan el conocimiento de la verdad procesal. Por último, Armenta Deu concibe la prueba ilícita como un fenómeno complejo que puede presentarse en cualquiera de las fases de la actividad probatoria¹⁹. En efecto, la ilicitud puede recaer

¹⁴ Hans Welzel, *Derecho Penal Parte General*, ed. Roque Depalma Editor, Roque Depa (Buenos Aires, 1956).

¹⁵ Claus Roxin, *Derecho Penal Parte General. Tomo I. Fundamentos. La Estructura de La Teoría Del Delito*, ed. Civitas (Madrid (España), 1997).

¹⁶ Hagelsieb Dórame y Champo Sánchez, "La Teoría Del Fruto Del Árbol Envenenado En La Dogmática Jurídico-Penal: Una Comparativa Entre México y España."

¹⁷ Luigi Ferrajoli, *Derecho y Razón Teoría Del Garantismo Penal*, ed. S.A. Editorial Trotta (Valladolid, 1995).

¹⁸ Nieva Fenoll, "La Valoración de La Prueba."

¹⁹ Teresa. Armenta Deu, "La Prueba Ilícita : Un Estudio Comparado," 2011, 223.



sobre el propio objeto de la prueba, sobre la obtención de la fuente probatorias, incluso, sobre la incorporación de los medios de prueba en el proceso penal,

Principios y reglas de excepción de la prueba ilícita desde la comparativa entre México y Colombia

La prueba ilícita se moviliza bajo cuatro principios rectores: i) La dignidad humana, ii) El derecho a la intimidad, iii) El debido proceso, iv) el principio de legalidad. Para hallar la razón de los anteriores preceptos taxativos, resulta indispensable proponer una mirada mucho más amplia de la comparativa dual entre México y Colombia, lo cual conlleva a incorporar transitoriamente una tercera perspectiva, que se mantiene en el contexto hispanoparlante, se trata del análisis que realiza el profesor Miranda Estrampés, desde España, en cuyo tenor, revisa la doctrina jurisprudencial de la Sala 2ª del Tribunal Supremo, donde explica que se viene distinguiendo dos planos disímiles: el de la licitud constitucional y el de la legalidad ordinaria. Desde esta perspectiva, la jurisprudencia considera que la vulneración de un derecho fundamental en el momento de la obtención de la prueba implica una vulneración constitucional reconducible al ámbito del artículo 11.1 de la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del del Poder Judicial español²⁰.

Conviene, entonces, proponer, a manera de justificación jurídica-penal que, los cuatro anteriores principios son a su vez indicadores que tienen como objeto verificar la validez de la prueba, para constatar si se encuentra fundamenta en el respeto a la norma constitucional y al mandato procesal. De allí que, Miranda Estrampés, considere que la justicia española bascula ligeramente hacia el modelo estadounidense a la hora de aplicar excepciones a la regla de exclusión probatoria, como lo hace la jurisprudencia de México y de Colombia, en sentidos similares²¹.

De estas circunstancias nace el hecho de que, en el caso de las excepciones de la prueba ilícita, las que han acogido estos tres países se centran principalmente en: 1) la fuente independiente, 1) descubrimiento inevitable, 3) nexo causal atenuado, 4) buena fe y, 5) impugnación de la credibilidad. Para el caso de México, se reconocen las excepciones contenidas en los numerales uno, dos y tres. En cuanto a Colombia, también las tres primeras. Desde una perspectiva dogmática resulta necesario distinguir entre la teoría de los frutos del árbol envenenado y las excepciones o criterios que limitan la extensión de la regla de exclusión. La primera opera como una construcción explicativa de la contaminación de la prueba derivada: cuando un elemento probatorio obtenido ilícitamente constituye el origen de otro elemento de convicción, la ilicitud puede proyectarse sobre este último cuando existe una relación causal jurídicamente relevante. La fuente independiente, el vínculo causal atenuado y el descubrimiento inevitable, en cambio, no constituyen manifestaciones de la teoría del árbol envenenado, sino criterios destinados a determinar si esa contaminación debe extenderse a la prueba derivada. En consecuencia, la fuente independiente presupone la existencia de una vía autónoma de obtención de la evidencia; el descubrimiento inevitable exige acreditar que la evidencia habría sido obtenida lícitamente con independencia de la actuación irregular; y el vínculo atenuado requiere establecer que la relación causal entre la ilicitud inicial y la prueba posterior se ha debilitado de manera suficiente.

Esta precisión adquiere particular relevancia en la comparación entre México y Colombia. En el ordenamiento colombiano, el artículo 455 de la Ley 906 de 2004 reconoce expresamente el vínculo atenuado, la fuente independiente y el descubrimiento inevitable como criterios para determinar los efectos de la prueba ilícita sobre la evidencia derivada.

²⁰ Ricardo Hernán Medina Rico, "Prueba Ilícita y Regla de Exclusión En Materia Penal. Análisis Teórico-Práctico En Derecho Comparado," *Prueba Ilícita y Regla de Exclusión En Materia Penal. Análisis Teórico-Práctico En Derecho Comparado*, May 16, 2017, <https://doi.org/10.12804/TJ9789587388848>.

²¹ Manuel Miranda Estrampés, "La Prueba Ilícita: La Regla de Exclusión Probatoria y Sus Excepciones," *Revista Catalana de Seguretat Pública*, July 1, 2010, 131-51, <https://raco.cat/index.php/RCSP/article/view/194215>.



La Corte Constitucional colombiana ha explicado, además, que estos criterios permiten determinar si la prueba posterior conserva una relación jurídicamente relevante con la fuente ilícita o si, por el contrario, procede considerarla proveniente de una fuente separada, autónoma o suficientemente desvinculada. Por ello, en lugar de presentar estas figuras como equivalentes a la teoría de los frutos del árbol envenenado, resulta metodológicamente más preciso analizarlas como mecanismos que delimitan el alcance de la regla de exclusión respecto de la prueba derivada. Esto quiere decir, que estos dos ordenamientos jurídicos son más garantistas, en procura de respetar los principios que sustenta el proceso penal.

Resultados

La prueba ilícita puede definirse como una figura que se encarga del examen de todo elemento probatorio obtenido, incorporado, descubierto, producido mediante la vulneración de los derechos fundamentales y el debido proceso o, con desconocimiento de las garantías constitucionales en el derecho interno como en el marco de la Convención Americana Sobre Derechos Humanos, art. 8B sobre el derecho a la comunicación previa y detallada ²².

Algunos tratadistas coinciden que se ha debatido ampliamente su naturaleza, pero todavía hay vacíos sobre “si es legítimo que el ordenamiento aparte la visión del juez de ciertos medios de prueba” ²³. Ante tal cuestión, vale la pena recordar que los principios que la configuran propenden por mantener la legalidad, respecto al debido proceso y la dignidad humana, la proporcionalidad, el in dubio pro-reo, la contradicción e igualdad de arma. Sin embargo, ²⁴, cuestiona que la reforma procesal de 2019, que ha invocado constantemente la crisis de seguridad que se padece en México, el incremento desmedido de la criminalidad y la incompetencia de los órganos llamados a proveer seguridad y justicia tiende a reducir el alcance de algunos principios del derecho procesal penal.

En Colombia, estos principios son compartidos. Además, en ambas jurisdicciones se encuentran acreditadas las reglas de exclusión de la prueba ilícita, la del efecto reflejo donde la ilicitud puede extenderse a las pruebas posteriores cuando exista una relación causal directa entre la prueba base y sus derivadas, como lo expuso la ²⁵, en la Sentencia SP12158-2016 (M.P: Luis Antonio Hernández Barbosa). En cuanto a México, la regla se aplica en el entendido que, la prueba ilícita es una garantía que le asiste al inculpado, así lo sostuvo la ²⁶, en la Tesis: 1a./J. 139/2011 (9a.).

De acuerdo con ²⁷, para el caso de Colombia, pese a que se intenta jalonar el debate jurídico-penal en un medio muy difícil y poco proclive a la auténtica tarea investigativa, la tarea pendiente es liderar la discusión crítica que conlleve a procesos de reformas penales por mejores caminos.

Comparativa de la jurisprudencia

A partir de cuatro jurisprudencias, dos de la Suprema Corte de Justicia de México y las otras dos de la Sala de Casación de la Corte Suprema de Justicia de Colombia, se realizó el proceso comparativo respecto de los asuntos problemáticos de la prueba ilícita, a partir del

²² Organización de los Estados Americanos, “Convención Americana Sobre Derechos Humanos (Pacto de San José),” 1969, 1969.

²³ (Nieva Fenoll, 2010, p. 190)

²⁴ Sergio García Ramírez, “Constitución y Regresión Penal. Prisión Preventiva,” *Ciencia Jurídica*, ISSN 2007-3577, Vol. 10, N°. 19 (Enero-Junio 2021), 2021, Págs. 7-19 10, no. 19 (2021): 7-19, <https://doi.org/10.15174/cj.v9i18.356>.

²⁵ Corte Suprema de Justicia Sala de casación penal, “Sentencia SP12158-2016,” *Diario Oficial* (Bogotá, 2016).

²⁶ Suprema Corte de Justicia de la Nación, “Tesis 1a./J. 139/2011 (9a.) RD. 160509” (México D.F, 2011), <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/160509>.

²⁷ Fernando Velásquez Velásquez, *Fundamentos de Derecho Penal. Parte General*, ed. tirant lo Blanch, Sexta (Bogotá D.C., 2020).



análisis acerca de cómo cada uno de los Tribunales desarrollan las reglas de las excepciones.

Con la finalidad de estructurar la presentación con base en el fundamento metódico, se plasman en la siguiente matriz La comparativa entre las dos jurisdicciones objeto de debate, luego, Se incorpora el contenido de las reglas de excepción de la prueba ilícita de acuerdo con las jurisprudencias que se encontraron en la revisión que se hizo de la relatoría y, subsiguientemente se presentan los resultados más relevantes, como se observa a continuación en la tabla.

Categoría	México: AR 338/2012	México: AD 796/2018	Colombia: SP12158-2016	Colombia: SP13792-2016
Órgano jurisdiccional	Primera Sala SCJN	Tribunal Colegiado	Sala de Casación Penal	Sala de Casación Penal
Año	2015	2019	2016	2016
Problema probatorio	Prueba derivada de reconocimiento o fotográfico	Detención ilícita y prueba posterior	Evidencia derivada de información obtenida ilícitamente	Transliteración de interceptación telefónica
Regla/criterio	Nexo atenuado y fuente independiente	Descubrimiento o inevitable; también nexo atenuado	Exclusión de prueba derivada	Legalidad/autonomía de la evidencia
Relación con fuente ilícita	Se analiza el vínculo causal	Se examina si la evidencia habría sido obtenida lícitamente	Vínculo directo con fuente ilícita	No se acredita ilegalidad de la fuente
Resultado	Análisis de exclusión de derivadas	No exclusión bajo criterio de descubrimiento inevitable	Exclusión y absolución	No casación de la condena
Función dogmática	Límite a la contaminación	Excepción a la exclusión	Aplicación de la exclusión refleja	Problema de legalidad/incorporación

Nota: elaboración propia.

La matriz permite advertir que las cuatro decisiones no resuelven un mismo problema probatorio, aunque todas se relacionan con la tensión entre legalidad probatoria y utilización de elementos de convicción cuestionados. La comparación revela, en primer término, una coincidencia estructural: tanto en México como en Colombia la discusión sobre la prueba derivada exige establecer la existencia de una relación jurídicamente relevante entre la actuación inicialmente cuestionada y el elemento probatorio posterior. La diferencia aparece en la forma en que cada órgano jurisdiccional estructura ese examen. Mientras en el Amparo en revisión 338/2012 la discusión se articula alrededor de la atenuación del vínculo y de la existencia de una fuente independiente, en el Amparo directo 796/2018 el criterio central identificado es el descubrimiento inevitable. En Colombia, la sentencia SP12158-2016 representa un supuesto de aplicación intensa de la regla de exclusión frente a evidencia derivada, mientras que la SP13792-2016 plantea principalmente un problema de legalidad y autonomía de la evidencia incorporada al proceso.

En consecuencia, la comparación no permite sostener que México y Colombia apliquen de manera idéntica las excepciones a la exclusión probatoria. Lo que sí puede identificarse en el corpus analizado es una estructura común: ambos ordenamientos parten de una regla de exclusión de la prueba obtenida mediante vulneración de derechos fundamentales o garantías procesales y, respecto de la prueba derivada, exigen un examen adicional de la relación entre la fuente cuestionada y el elemento posterior. La divergencia reside en los criterios empleados para determinar si esa relación conserva suficiente intensidad para producir la exclusión o si, por el contrario, se encuentra jurídicamente debilitada, interrumpida o desplazada por una fuente autónoma.

En primer lugar, se consideró el estudio del amparo en revisión 338 del 2012, MP. Dr. Gutiérrez Ortiz Mena, de la primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, con base en el proceso adelantado en contra del quejoso por los delitos de delincuencia organizada, contra la salud (en la modalidad de colaborar de cualquier manera al fomento), operaciones con recursos de procedencia ilícita, posesión de cartuchos para armas de fuego de uso exclusivo del ejército, armada y fuerza aérea, portación de armas de fuego de uso exclusivo del ejército, armada y fuerza aérea y portación de arma de fuego sin licencia. Esta cuestión llevó a la Sala a realizar el análisis sobre la detención, averiguación previa y durante la pre-instrucción en contra del encartado²⁸.

En este sentido, se establecieron dos ejes del debate sobre la violación de la prueba ilícita: i) las declaraciones de testigos colaboradores a quienes su credibilidad provenía de un reconocimiento fotográfico que hicieron del procesado, el cual se habría obtenido de manera ilegal, ii) sus declaraciones como colaboradores fueron erradas o irregulares, algunas alteradas por evidencias de mentiras. Es decir, estos dos elementos podrían constituir pruebas derivadas ilícitas, salvo que se demostrara que la contaminación de la prueba se atenúa o que existía una fuente independiente para la prueba.

En este orden de ideas, para la Primera Sala, la atenuación de la contaminación de la prueba necesitaría considerar, entre otros, los siguientes factores para determinar si el vicio surgido de una violación constitucional ha sido difuminado: a) Cuanto más deliberada y flagrante sea la violación constitucional, mayor razón para que el juzgador suprima toda evidencia que pueda ser vinculada con la ilegalidad. Así, si la violación es no intencionada y menor, la necesidad de disuadir futuras faltas es menos irresistible; b) Entre más vínculos existan en la cadena entre la ilegalidad inicial y la prueba secundaria, más atenuada la conexión, y c) Entre más distancia temporal exista entre la ilegalidad inicial y la adquisición de una prueba secundaria, es decir, que entre más tiempo pase, es más probable la atenuación de la prueba.

Respecto del segundo supuesto, a saber, si hay una fuente independiente para la prueba, habría que determinar si las fotografías tuvieron una fuente distinta y separada de la detención.

En este sentido, la Sala sostuvo que la exclusión de la prueba derivada no es automática, en tanto que previamente debió verificarse si la ilicitud inicial mantenía un vínculo con la prueba posterior. Así, señaló que la atenuación de la contaminación debe analizarse a partir de la gravedad de la violación constitucional, la conexión clara entre el acto ilícito y la prueba obtenida, y la distancia entre ambos hechos. Además, expuso que deben establecerse si existe una fuente independiente que justifique la obtención autónoma del elemento probatorio. Con base en estos criterios, la Sala ordenó determinar si las fotografías utilizadas para el reconocimiento del imputado están vinculadas con la detención cuestionada o provenían de fuentes distintas, porque de ello dependía la valoración de las declaraciones de los testigos, en caso tal de que no se demostrase que vinieran de fuentes distintas la prueba era ilícita.

En segundo lugar, se analiza el Amparo Directo 796/2018, M.P. Alberto Pérez Dayán, de la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, este fallo tiene

²⁸ Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, “Amparo En Revisión 338/2012 Quejoso,” *Diario Oficial*, 2012.



como contexto fáctico que se originó a partir de la condena impuesta al quejoso por los delitos de homicidio y robo de vehículo automotor, cuyo vejamen fue cometido en una habitación de auto hotel ubicada en el estado de Tabasco.

Según la sentencia en análisis, el procesado violentó y estranguló a la víctima hasta causarle la muerte, luego trasladó el cadáver en el vehículo y se apoderó de dicho automotor, utilizándolo con ánimo de dominio. Por tanto, la responsabilidad penal se sustentó en la confesión ministerial rendida por el acusado, como en diversos medios de pruebas corroborativos; sin embargo, en el juicio de amparo se cuestionó la legalidad de su detención, al alegarse que fue privado de la libertad por parte de las autoridades sin una previa orden judicial, sin flagrancia, así como la validez de la confesión de la prueba derivada de esa detención, haciendo un reclamo de la prueba ilícita ante la fuente independiente. Por su parte, En el Amparo directo 796/2018, el órgano jurisdiccional examinó los efectos de una detención cuestionada sobre los elementos probatorios obtenidos posteriormente. El criterio relevante para la comparación es el del descubrimiento inevitable, entendido como una excepción a la exclusión de la prueba derivada que exige acreditar que el elemento de convicción habría sido obtenido de cualquier manera mediante medios legales independientes de la actuación ilícita. La decisión resulta relevante para el presente estudio porque no elimina la regla de exclusión, sino que delimita su alcance cuando la evidencia posterior cuenta con una vía lícita de obtención que, de acuerdo con las circunstancias acreditadas, habría conducido inevitablemente a su descubrimiento.²⁹

Para la Sala, la excepción al principio de exclusión probatoria vinculada con prueba ilícita. Se actualiza el supuesto que atañe al descubrimiento inevitable, cuando se pone de manifiesto, de forma suficiente, que un elemento de convicción, obtenido ilícitamente, se hubiere recabado ineludiblemente por medios legales independientes.

En tercer lugar, se traslada el debate hacia la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de Colombia. En este orden, la Sala de casación penal emitió la Sentencia SP12158-2016 -Radicación 45619, M.P: Luis Antonio Hernández Barbosa. El objeto de debate fue la resolución del caso del procesado contra la sentencia a través de la cual el Tribunal Superior de Bogotá lo condenó como autor del delito de rebelión el 14 de octubre de 2014.

Los hechos que derivaron en el litigio se originaron el primero de marzo del año 2008, durante la *operación Fénix*, desarrollada por las fuerzas colombianas en territorio ecuatoriano, donde fue abatido el cabecilla alias *Raúl Reyes* que hacía parte del bloque de mando de la organización al margen de la ley *FARC*. En el campamento se incautaron varios dispositivos electrónicos de cuya información condujo a un presunto vínculo de un profesor universitario quien fue procesado por las autoridades competentes, al relacionarse con actividades de divulgación ideológica para esa organización armada, lo que motivó su captura. Durante el procedimiento también se le incautó una memoria USB, que de acuerdo con la investigación contenía información relacionada con el vínculo con integrantes del secretariado de la *FARC*.

En este orden de ideas, superado el examen de la competencia de la Sala de casación, se realizó el análisis e interpretación del caso a partir de la cláusula de exclusión prevista en el artículo 29 superior³⁰ y el artículo 23 del *Código de procedimiento penal colombiano*, ley 906 de 2004³¹. La Corte reitera que dicha regla opera tanto para la prueba ilícita como para la prueba ilegal, conforme con el precedente *CSJ AP, 14 septiembre de 2009, radicado 31500*. Sin embargo, hizo la salvedad de que ambas categorías son distintas: la primera surge de la violación de derechos fundamentales; la otra, obedece al desconocimiento de los requisitos legales fundamentales para la obtención o incorporación

²⁹ Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, “Amparo Directo 796/2018” (Ciudad de México D.C, 2018), <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/ejecutoria/29024>.

³⁰ Asamblea Nacional Constituyente, “Constitucion Política 1991.”

³¹ Colombia Congreso de la República, “Ley 906 de 2004,” *Diario Oficial*, 2004.



de la prueba³², de conformidad con los precedentes vinculantes *CSJ SP, 2 marzo de 2005, radicado 18103; CSJ SP, 1 de julio de 2009, radicado 31073; CSJ SP 1 julio de 2009, rad. 26836; y CSJ SP 5 agosto, 2014, radicado 43691*. Es decir, existía un conjunto significativo de fallos que habían desarrollado la dogmática penal en la materia.

De acuerdo con el análisis de la Sala, la prueba ilícita debe excluirse de manera absoluta, al igual que las pruebas derivadas de ella, conforme a la teoría de los frutos del árbol envenenado, relacionados con la evidencia 10 (USB incautada en el proceso investigativo). Por tanto, bajo estos criterios, la Corte concluyó que los informes de *Policía judicial* y los demás elementos utilizados para sustentar la orden de captura en contra del procesado no provenían de una fuente independiente, sino que estaban conectados directamente con los archivos informáticos obtenidos de manera ilegal en el campamento de alias *Raúl Reyes*, manteniendo el mismo eje de la ilicitud, por lo cual confirmó el fallo absolutorio y ordenó la libertad del procesado.

De otra parte, se analiza el último fallo emitido por la Sala de casación penal de la Corte Suprema de justicia de Colombia, *Sent. SP13792-2016, Rad. 46432*, M.P. Gustavo Enrique Malo Fernández, a partir del reproche que realizó el defensor del procesado, al recibir sentencia condenatoria como autor del delito de hurto calificado agravado, por parte del Tribunal Superior de Medellín el 16 de marzo de 2015. Los hechos jurídicamente relevantes indican que el acusado integró una organización criminal dedicada a hurtar bienes de personas, en su mayoría, de la tercera edad.

El centro objeto de debate fue la transliteración de la conversación telefónica interceptada por las autoridades competentes e incorporadas al juicio a través del testimonio de un investigador de la Fiscalía. La defensa sostenía la necesidad de aplicar la regla de *excepción de la mejor evidencia*, al cuestionar la legalidad de esta prueba, al considerar que en la cadena de custodia no se acreditó el control judicial posterior conforme a los artículos 235 y 337 de la ley 906 de 2004, sobre las interceptaciones de comunicaciones, al sostener que no se incorporaron las grabaciones originales. Sin embargo, la Sala sostuvo que los reparos no lograron desvirtuar la legalidad probatoria, pues la transliteración y el testimonio del investigador formaban prueba directa suficientes para respaldar la información obtenida durante la investigación. Esta postura se configuró a partir de los hechos jurídicamente relevantes y los medios de pruebas, por lo tanto, la Sala decidió no casar la sentencia condenatoria.

El análisis conjunto de las cuatro decisiones permite identificar una primera similitud sustancial: en ambas jurisdicciones la prueba ilícita opera como un límite al ejercicio del poder punitivo y como un mecanismo de protección de los derechos fundamentales dentro del proceso penal. En México, el Código Nacional de Procedimientos Penales establece que los datos y pruebas deben obtenerse, producirse y reproducirse lícitamente, mientras que considera ilícita aquella prueba obtenida con violación de los derechos fundamentales y establece como consecuencia su exclusión o nulidad. En Colombia, el artículo 29 constitucional establece la nulidad de pleno derecho de la prueba obtenida con violación del debido proceso, y los artículos 23 y 455 de la Ley 906 de 2004 desarrollan tanto la cláusula de exclusión como los criterios aplicables a la prueba derivada. De esta manera, aunque la formulación normativa presenta diferencias, ambos sistemas construyen la exclusión probatoria sobre una premisa constitucional de protección de las garantías fundamentales.

Una segunda coincidencia se encuentra en el tratamiento de la prueba derivada. Ninguna de las dos jurisdicciones reduce el análisis a determinar exclusivamente si la prueba originaria fue obtenida lícitamente; también resulta necesario establecer si la eventual ilicitud se proyecta sobre los elementos posteriores. Sin embargo, las decisiones estudiadas muestran diferencias en la forma de efectuar esa operación. En el Amparo en revisión 338/2012, la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación examinó

³² Corte Suprema de Justicia de Colombia Sala de casación penal, “SP12158-2016 Radicación 45619,” *Diario Oficial* (Bogotá, 2016).



la atenuación del vínculo, la existencia de una fuente independiente y la posibilidad de descubrimiento inevitable, señalando que la aplicación de estos criterios debía realizarse atendiendo a las circunstancias particulares del caso. En el Amparo directo 796/2018, el órgano jurisdiccional sostuvo que el descubrimiento inevitable se actualiza cuando se acredita suficientemente que el elemento de convicción habría sido obtenido de manera ineludible mediante medios legales independientes.

En Colombia, la estructura normativa es más explícita respecto de la prueba derivada, pues el artículo 455 de la Ley 906 de 2004 identifica expresamente el vínculo atenuado, la fuente independiente y el descubrimiento inevitable como criterios para determinar la nulidad derivada de la prueba ilícita. Esta formulación permite observar una diferencia relevante frente al tratamiento mexicano estudiado: mientras el ordenamiento colombiano ofrece una disposición legal específica que sistematiza los criterios de derivación, en México el desarrollo de estos criterios aparece de manera particularmente significativa a través de la construcción jurisprudencial. La diferencia, por tanto, no radica en la existencia absoluta o inexistencia de excepciones, sino en el grado de explicitud con el que estas se encuentran sistematizadas en cada ordenamiento.

El contraste también evidencia una diferencia en los efectos procesales. En la sentencia SP12158-2016, la Sala de Casación Penal de la Corte Suprema de Justicia de Colombia consideró que la información utilizada para sustentar la actuación posterior estaba directamente conectada con elementos obtenidos ilícitamente y, por ello, mantuvo los efectos de la exclusión respecto de la prueba derivada, con la consecuente decisión de casar la sentencia y ordenar la libertad del procesado. En cambio, la sentencia SP13792-2016 no constituye un supuesto equivalente: la Sala sostuvo que la grabación y su transliteración constituían evidencias autónomas y que la parte recurrente no había acreditado suficientemente la ilegalidad de la evidencia originaria, por lo que decidió no casar la sentencia condenatoria.

Por tanto, el principal hallazgo comparativo del corpus no consiste en afirmar que México y Colombia siguen una tendencia jurisprudencial uniforme, sino en advertir que ambos sistemas comparten una estructura de análisis basada en la regla de exclusión y en el examen de la relación entre la prueba originaria y la derivada. Las diferencias se manifiestan en la formulación normativa de los criterios de excepción, en la intensidad del control sobre el nexo causal y en la manera en que los tribunales justifican la conservación o exclusión de la evidencia posterior. Esta conclusión debe entenderse como un resultado circunscrito a las cuatro decisiones seleccionadas y no como una caracterización exhaustiva de la jurisprudencia de ambos países.³³

Conclusiones

Se concluye que la prueba ilícita es un límite constitucional y legal a la ius puniendi y la acción investigativa penal en México y Colombia. Se fundamenta en el respeto al debido proceso, igualdad de arma y propende por el respeto a los derechos humanos. Su respeto pleno proyecta seguridad jurídica procesal penal³⁴.

De otra parte, su base normativa reconoce la legalidad, la dignidad humana y la contradicción entre partes. Por tanto, ha sido un eje de importantes debates por parte de la jurisprudencia de la Sala primera y Segunda sala de la Suprema Corte de Justicia de los Estados Unidos de México, y de la Sala de casación penal de la Corte Suprema de Justicia de Colombia.

³³ Teresa Armenta Deu, "La Prueba Ilícita y Reforma Del Proceso Penal," *Revista Del Poder Judicial*, ISSN 1139-2819, N° Extra 19, 2006 (*Ejemplar Dedicado a: Propuestas Para Una Ley de Enjuiciamiento Criminal*), Págs. 177-211, no. 19 (2006): 177-211, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2269127>.

³⁴ Mercedes Citlaly Martínez Villegas y Luis Alonso Hagelsieb Dórame, "La Evolución de Los Sistemas de Valoración Probatoria: Un Análisis Desde Los Derechos Humanos," *Transdisciplinar. Revista de Ciencias Sociales Del CEH* 6, no. 11 (July 10, 2026): 303-27, <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar6.11-191>.



Sus fundamentos se desarrollan con base en el contenido de las garantías individuales, el principio de legalidad y debido proceso que se encuentra dispuesto en el plano constitucional de ambos países, como también en el escenario de la *Convención Interamericana derechos humanos*³⁵ y otros marcos internacionales en la materia. En este caso, con la prueba ilícita se busca mantener el fundamento del indubio pro-reo, donde en caso de dudas, se debe resolver en favor del procesado, tomando como punto de partida el principio de legalidad.

Los principios orientadores han sido marcos generales para lograr un proceso penal garantista, fundamentalmente desde el amparo al principio de legalidad, debido proceso e igualdad de armas, intermediación y contradicción, para asegurar que la obtención, incorporación y valoración de la prueba por parte de la autoridad competente se ajuste a los estándares constitucionales y convencionales.

La doctrina ha precisado las reglas de excepción de la fuente independiente, del vínculo atenuado, del descubrimiento independiente y del descubrimiento inevitable, así como la mejor evidencia, como criterio de excepción de la prueba ilícita, con la finalidad de guardar el equilibrio y la eficacia en la persecución penal, y en aras de mantener una protección efectiva a los derechos fundamentales del procesado.

Por último, las reglas de exclusión incluidas las pruebas reflejo, como ejes de la teoría de los frutos del árbol envenenado, guían un proceso penal más garantista y coherente con la Constitución y con la Convención Americana sobre Derechos Humanos – CIDH.

REFERENCIAS

- Anchondo Paredes, Victor Emilio. “Métodos de Interpretación Jurídica.” *Quid Iuris*, 2012.
- Andrés Ibáñez, Perfecto. “En Materia de Prueba: Sobre Algunos Cuestionables Tópicos Jurisprudenciales.” *Quaestio Facti. Revista Internacional Sobre Razonamiento Probatorio*, ISSN-e 2604-6202, N° 1, 2020, Págs. 75-101, no. 1 (2020): 75–101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7355558&info=resumen&idioma=SPA>.
- Armenta Deu, Teresa. “La Prueba Ilícita : Un Estudio Comparado,” 2011, 223.
- Armenta Deu, Teresa. “La Prueba Ilícita y Reforma Del Proceso Penal.” *Revista Del Poder Judicial*, ISSN 1139-2819, N° Extra 19, 2006 (*Ejemplar Dedicado a: Propuestas Para Una Ley de Enjuiciamiento Criminal*), Págs. 177-211, no. 19 (2006): 177–211. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2269127>.
- Asamblea Nacional Constituyente. “Constitucion Política 1991.” *Gaceta Constitucional*, 1991.
- Congreso de la República, Colombia. “Ley 906 de 2004.” *Diario Oficial*, 2004.
- Congreso República de Colombia. “Ley 906 de 2004, Código de Procedimiento Penal.” *Diario Oficial No. 45.658 de 1 de Septiembre de 2004*, 2004.
- Corte Suprema de Justicia de Colombia Sala de casación penal. “SP12158-2016 Radicación 45619 .” *Diario Oficial*. Bogotá, 2016.
- Corte Suprema de Justicia Sala de casación penal. “Sentencia SP12158-2016.” *Diario Oficial*. Bogotá, 2016.
- Estrampes, Manuel Miranda. “La Prueba Ilícita: La Regla de Exclusión Probatoria y Sus Excepciones.” *Revista Catalana de Seguretat Pública*, July 1, 2010, 131–51. <https://raco.cat/index.php/RCSP/article/view/194215>.
- Ferrajoli, Luigi. *Derecho y Razón Teoría Del Garantismo Penal*. Edited by S.A. Editorial Trotta. Valladolid, 1995.
- . *Garantismo Penal*. Edited by Serie Estudios Jurídicos. Ciudad de México, México., 2006. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4122/9.pdf>.

³⁵ Organización de los Estados Americanos, “Convención Americana Sobre Derechos Humanos (Pacto de San José).”



- García Ramírez, Sergio. "Constitución y Regresión Penal. Prisión Preventiva." *Ciencia Jurídica*, ISSN 2007-3577, Vol. 10, Nº. 19 (Enero-Junio 2021), 2021, Págs. 7-19 10, no. 19 (2021): 7-19. <https://doi.org/10.15174/cj.v9i18.356>.
- Giraldo Ángel, Jaime. *Metodología y Técnica de La Investigación Sociojurídica Investigación Bibliográfica*, 2012.
- Hagelsieb Dórame, Luis Alonso y Champo Sánchez, Nimrod Mihael. "La Teoría Del Fruto Del Árbol Envenenado En La Dogmática Jurídico-Penal: Una Comparativa Entre México y España." *FORO. Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales, Nueva Época* 25, no. 1 (July 19, 2022): 107-41. <https://doi.org/10.5209/FORO.87784>.
- Martínez Villegas, Mercedes Citlaly y Hagelsieb Dórame, Luis Alonso. "La Evolución de Los Sistemas de Valoración Probatoria: Un Análisis Desde Los Derechos Humanos." *Transdisciplinar. Revista de Ciencias Sociales Del CEH* 6, no. 11 (July 10, 2026): 303-27. <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar6.11-191>.
- Medina Rico, Ricardo Hernán. "Prueba Ilícita y Regla de Exclusión En Materia Penal. Análisis Teórico-Práctico En Derecho Comparado." *Prueba Ilícita y Regla de Exclusión En Materia Penal. Análisis Teórico-Práctico En Derecho Comparado*, May 16, 2017. <https://doi.org/10.12804/TJ9789587388848>.
- Morán, Gloria. "El Derecho Comparado Como Disciplina Jurídica: La Importancia de La Investigación y La Docencia Del Derecho Comparado y La Utilidad Del Método Comparado En El Ámbito Jurídico." *Anuario Da Facultade de Dereito Da Universidade Da Coruña*, 2002.
- Nieva Fenoll, Jordi. "La Valoración de La Prueba," 2010, 374. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=599743&info=resumen&idioma=SPA>
- Organización de los Estados Americanos. "Convención Americana Sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)." 1969, 1969.
- Poder Ejecutivo de la Nación. "Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos." Ciudad de México, México.: Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, 1917.
- Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia, and de la Nación. "Amparo En Revisión 338/2012 Quejoso." *Diario Oficial*, 2012.
- Roxin, Claus. *Derecho Penal Parte General. Tomo I. Fundamentos. La Estructura de La Teoría Del Delito*. Edited by Civitas. Madrid (España), 1997.
- . *La Teoría Del Delito En La Discusión Actual Tomo I*. Edited by Grijley. Lima - Perú, 2016.
- . *La Teoría Del Delito En La Discusión Actual Tomo II*. Edited by Editorial Jurídica Grijley. Lima - Perú, 2016.
- Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. "Amparo Directo 796/2018." Ciudad de México D.C, 2018. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/ejecutoria/29024>.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. "Tesis 1a./J. 139/2011 (9a.) RD. 160509." México D.F, 2011. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/160509>.
- Tamayo y Salmorán, Rolando. "Teoría Jurídica y 'Derecho Comparado' Una Aproximación y Un Deslinde." *Isonomía*, 2007.
- Taruffo, Michele., and Jordi. Ferrer Beltrán. "La Prueba de Los Hechos," 2023.
- Velásquez Velásquez, Fernando. *Fundamentos de Derecho Penal. Parte General*. Edited by tirant lo Blanch. Sexta. Bogotá D.C., 2020.
- Welzel, Hans. *Derecho Penal Parte General*. Edited by Roque Depalma Editor. Roque Depa. Buenos Aires, 1956.



MASCULINIDAD NORMATIVA Y VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LOS DEBATES CONTEMPORÁNEOS (2000–2025): UN ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO

*Normative masculinity and symbolic violence in contemporary
debates (2000–2025): an interdisciplinary analysis*

HÉCTOR TORRES MUÑOZ¹

FECHA DE RECEPCIÓN: 25 DE MARZO DE 2026

FECHA DE ACEPTACIÓN: 03 DE JUNIO DE 2026

DOI 10.5281/zenodo.22262457

RESUMEN

El artículo analiza la construcción de la masculinidad normativa y su relación con la violencia simbólica mediante una perspectiva interdisciplinaria que integra estudios de género, sociología, psicología y psicoanálisis. Su objetivo es examinar cómo la masculinidad hegemónica, entendida como ideal cultural dominante, puede incorporarse a los procesos de identificación y regulación subjetiva. Se realizó un análisis teórico-crítico y hermenéutico de obras fundacionales y de investigaciones publicadas principalmente entre 2020 y 2025 en contextos latinoamericanos. El análisis muestra que el mandato masculino puede funcionar como ideal del yo y exigencia superyoica, generando tensiones entre el modelo normativo y la experiencia singular. En sentido bourdieusiano, la violencia simbólica naturaliza jerarquías de género mediante esquemas de percepción incorporados; no se emplea aquí como simple sinónimo de presión social. La literatura reciente también muestra que sus efectos varían según clase, racialización, orientación sexual, edad y territorio. Se concluye que la masculinidad normativa articula relaciones sociales de poder y procesos psíquicos, aunque las implicaciones clínicas propuestas requieren contrastación empírica situada.

Palabras clave: masculinidad normativa, violencia simbólica, ideal del yo, interseccionalidad, psicoanálisis.

¹ Licenciado en Filosofía, (Universidad Autónoma de Chihuahua), Chihuahua, México; Licenciado en Psicología Educativa, (Universidad Autónoma de Tamaulipas), Ciudad Victoria, Maestría en Docencia, (Universidad Autónoma de Tamaulipas), Victoria, México; Maestría en Psicología Clínica y Salud, (Instituto Miguel de Cervantes Saavedra), Chiapas, México, Maestría en Innovación Educativa, (Universidad Pedagógica Nacional), México, Doctor en Desarrollo Humano (IEXPRO), Chiapas, México.

Afiliación institucional Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, Facultad de Medicina Tampico, Coordinación de investigación/Universidad Autónoma de Tamaulipas, Licenciatura en psicología, Docente. Correo electrónico: hector.torres.mz@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5127-4925>



ABSTRACT

This article analyzes the construction of normative masculinity and its relationship with symbolic violence through an interdisciplinary perspective combining gender studies, sociology, psychology, and psychoanalysis. It examines how hegemonic masculinity, understood as a dominant cultural ideal, may become incorporated into processes of identification and subjective regulation. A theoretical-critical and hermeneutic analysis was conducted using foundational works and research published mainly between 2020 and 2025 in Latin American contexts. The analysis suggests that masculine mandates may operate as an ego ideal and a superegoic demand, creating tensions between normative expectations and singular experience. In the Bourdieusian sense adopted here, symbolic violence naturalizes gender hierarchies through embodied schemes of perception; it is not used as a generic synonym for social pressure. Recent literature also shows that its effects vary according to class, racialization, sexual orientation, age, and territory. The article concludes that normative masculinity links social power relations and psychic processes, although the proposed clinical implications require situated empirical testing.

Keywords: normative masculinity, symbolic violence, ego ideal, intersectionality, psychoanalysis.

Introducción

La cuestión de las masculinidades ha adquirido una centralidad creciente en el debate académico contemporáneo, no solo desde los estudios de género, sino también desde la psicología clínica, la sociología y la antropología. Durante décadas, el análisis de género se centró predominantemente en la condición femenina y en las estructuras de desigualdad que afectan a las mujeres; sin embargo, el giro hacia el estudio de los hombres como sujetos generizados permitió problematizar la masculinidad como construcción histórica, cultural y simbólica, y no como una esencia natural o biológica (Connell [1995] 2005).

R. W. Connell ([1995] 2005) introdujo el concepto de masculinidad hegemónica para describir la configuración cultural dominante que legitima la posición de los hombres y la subordinación de otras masculinidades y de las mujeres. Esta forma normativa de masculinidad no representa necesariamente a la mayoría de los hombres, pero sí opera como ideal regulador. Se trata de un mandato que privilegia la autosuficiencia, la fortaleza emocional, la racionalidad instrumental, la competencia y la autoridad. Desde esta perspectiva, la masculinidad no es un atributo individual, sino un patrón relacional inscrito en estructuras sociales de poder.

No obstante, la comprensión de la masculinidad normativa no puede agotarse en su dimensión sociológica. Pierre Bourdieu ([1998] 2000) propuso el concepto de violencia simbólica para explicar los mecanismos invisibles mediante los cuales las relaciones de dominación se reproducen y naturalizan. La violencia simbólica no se ejerce mediante coerción física directa, sino a través de esquemas de percepción y valoración que los propios sujetos interiorizan como legítimos. En el caso de la dominación masculina, dicha violencia se expresa en la aceptación tácita de jerarquías de género, tanto por parte de quienes detentan el poder como de quienes lo padecen.

La articulación entre masculinidad normativa y violencia simbólica permite comprender que el mandato masculino no solo regula relaciones externas de poder, sino que también



se internaliza como estructura psíquica. En este sentido, la masculinidad hegemónica puede operar como instancia reguladora del ideal del yo masculino, configurando expectativas de desempeño, control emocional y éxito que difícilmente pueden cumplirse sin costo subjetivo. La exigencia constante de autosuficiencia y fortaleza puede generar formas de malestar que no siempre se reconocen como tales, precisamente porque forman parte de lo que socialmente se espera de un hombre.

La literatura sobre salud y masculinidades ha documentado asociaciones entre la adhesión a normas masculinas tradicionales, la restricción emocional, determinadas conductas de riesgo y una menor disposición a buscar ayuda. No se trata de relaciones universales ni de efectos mecánicos: varían según el contexto social, los recursos disponibles y la posición que cada sujeto ocupa dentro del orden de género (Addis y Mahalik 2003; Wong et al. 2017; de Keijzer et al. 2022). En América Latina, los resultados de salud de los hombres muestran la necesidad de analizar conjuntamente género, condiciones de vida y acceso a los servicios, evitando atribuir el malestar a una supuesta naturaleza masculina (de Keijzer et al. 2022; Valenzuela Mayorga et al. 2022).

Desde el psicoanálisis, la constitución del yo implica procesos de identificación con figuras significativas y la internalización de ideales culturales (Freud [1914] 2006). El ideal del yo, en tanto instancia reguladora, se nutre de mandatos sociales que orientan la valoración de sí mismo. En el caso de la masculinidad normativa, el ideal del yo puede estructurarse en torno a representaciones de dominio, éxito y control, configurando una relación exigente y, en ocasiones, punitiva con el propio sujeto. Asimismo, la función superyoica puede intensificar la presión interna hacia el cumplimiento de estos estándares, generando sentimientos de insuficiencia o vergüenza cuando no se alcanzan.

La lectura lacaniana añade un nivel de análisis al situar la identificación en el orden simbólico y en la relación con el deseo del Otro. Desde esta perspectiva, el hombre no encarna naturalmente una posición de poder: intenta responder a significantes sociales que le indican qué debe ser y cómo debe ser reconocido (Lacan [1964] 1998). La masculinidad puede pensarse, por tanto, como una construcción siempre incompleta que requiere confirmación. Esta formulación no autoriza a establecer una causalidad directa entre masculinidad y violencia; permite plantear, como hipótesis interpretativa, que ciertas actuaciones de dominio pueden cumplir una función de reafirmación cuando una posición identitaria se percibe amenazada.

El presente artículo propone que la masculinidad normativa no se examine únicamente como estructura externa de dominación, sino también en relación con procesos psíquicos de identificación y autovaloración. Esta articulación entre dimensiones sociales y subjetivas conserva la diferencia entre niveles explicativos. Por tanto, no se presume que la violencia simbólica produzca de forma directa un malestar específico; se indaga cómo ciertos mandatos pueden adquirir valor para un sujeto y limitar sus posibilidades de expresión.

El objetivo de este trabajo es analizar la construcción de la masculinidad normativa y su relación con la violencia simbólica mediante el diálogo entre estudios de género, sociología, psicología y psicoanálisis. La delimitación temporal 2000–2025 corresponde al período de circulación de la edición española de Bourdieu utilizada y a los debates contemporáneos revisados; las obras de Freud y Lacan se incorporan como antecedentes conceptuales y se identifican mediante su año original y el de la edición consultada. La propuesta busca comprender la violencia vinculada al mandato masculino como fenómeno relacional y simbólico, sin convertir la teoría en prueba clínica ni generalizarla a todos los hombres.

Método y procedimiento de análisis

El estudio adopta un diseño documental, teórico-crítico y hermenéutico. No incluye participantes humanos, instrumentos clínicos ni producción de datos primarios. El corpus se organizó en dos grupos: a) obras conceptuales sobre masculinidad hegemónica, violencia simbólica, identificación, ideal del yo, superyó, orden simbólico y discursos; y b) investigaciones y revisiones contemporáneas, preferentemente en español y publicadas entre 2020 y 2025, sobre masculinidades, cuidado, violencia, educación y salud mental en



América Latina. Las fuentes clásicas se seleccionaron por su función fundacional; las contemporáneas, por su pertinencia temática, disponibilidad verificable y capacidad para contrastar o situar los conceptos.

El procedimiento constó de cuatro momentos: lectura contextual de cada categoría en la obra de origen; identificación de convergencias y tensiones entre disciplinas; contraste con hallazgos contemporáneos; y elaboración de inferencias interpretativas sobre posibles implicaciones psicológicas y clínicas. La hermenéutica se entiende aquí como interpretación situada de conceptos y no como medición de relaciones causales. Por ello, se diferencian los hallazgos empíricos citados de las hipótesis psicoanalíticas formuladas por el artículo. La búsqueda no fue una revisión sistemática ni pretende exhaustividad, lo cual se reconoce como limitación. En el plano ético, se evitó esencializar, patologizar o presentar a los hombres como un grupo homogéneo, y se conservaron los sentidos originales de las categorías examinadas.

Masculinidad normativa: fundamentos desde los estudios de género

El estudio contemporáneo de las masculinidades se consolidó como campo académico a partir de la década de 1980, en diálogo con los movimientos feministas y con el reconocimiento de que el género no es una propiedad exclusiva de las mujeres, sino una estructura relacional que atraviesa a todos los sujetos. En este contexto, la propuesta de R. W. Connell ([1995] 2005) marcó un punto de inflexión al conceptualizar la masculinidad no como identidad individual homogénea, sino como configuración de prácticas sociales situadas históricamente.

Connell ([1995] 2005) sostiene que no existe una única masculinidad, sino múltiples masculinidades organizadas jerárquicamente dentro de un orden de género. En la cúspide de esta jerarquía se ubica la masculinidad hegemónica, entendida como el patrón cultural que legitima la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres y de otras masculinidades consideradas desviadas o inferiores. Esta hegemonía no se impone necesariamente mediante coerción física directa; su eficacia radica en su naturalización y en su capacidad de presentarse como modelo deseable y normativo.

La masculinidad hegemónica no representa estadísticamente a la mayoría de los hombres, sino que funciona como ideal regulador. Se caracteriza por atributos como autoridad, control emocional, heterosexualidad normativa, autosuficiencia, competitividad y disposición al riesgo. Este ideal opera como horizonte aspiracional incluso para aquellos hombres que no encarnan plenamente tales rasgos. De esta manera, la hegemonía se sostiene no tanto por la fuerza, sino por la adhesión simbólica.

Connell ([1995] 2005) distingue además otras posiciones dentro del orden de género: masculinidades subordinadas (por ejemplo, aquellas asociadas con orientaciones sexuales no heteronormativas), masculinidades marginadas (atravesadas por factores como clase o etnicidad) y masculinidades cómplices, que sin encarnar completamente el ideal hegemónico se benefician de su existencia. Esta clasificación permite comprender que la masculinidad no es una esencia fija, sino una estructura relacional dinámica que organiza posiciones diferenciales de poder.

Estas posiciones no operan de manera uniforme. La clase social, la racialización, la orientación sexual, la edad, la discapacidad y el territorio modifican tanto el acceso a los privilegios asociados con la masculinidad hegemónica como la exposición a sanciones simbólicas. Un hombre racializado, empobrecido, indígena, homosexual o con discapacidad puede recibir reconocimiento por ajustarse a ciertos mandatos masculinos y, simultáneamente, ser subordinado por otros ejes de desigualdad. En consecuencia, la violencia simbólica debe analizarse de forma situada: los esquemas que naturalizan la dominación de género se articulan con jerarquías económicas, raciales y heteronormativas, y no producen una experiencia masculina única (Cazañas Palacios y Gutiérrez Garduño 2023; Martínez-Hoyos y Carmona Parra 2023; Mardones-Leiva 2023).

La evidencia latinoamericana reciente muestra además desplazamientos y disputas. Estudios sobre paternidad y crianza en Medellín registran tensiones entre modelos tradicionales y prácticas de cuidado (Pérez-Rivera, Giraldo-Ororio y Muñoz-

Echeverri 2022), mientras que propuestas sobre masculinidades cuidadoras sitúan la vulnerabilidad y la interdependencia como bases posibles para relaciones más justas (Comins-Mingol 2023). Estos trabajos impiden tratar la hegemonía como un orden inmóvil: junto con la reproducción de mandatos existen apropiaciones parciales, resistencias y transformaciones.

Desde una perspectiva psicológica, esta estructura jerárquica puede influir en las expectativas de desempeño y en los repertorios emocionales disponibles. La socialización masculina temprana suele premiar la independencia y el control y desalentar algunas expresiones de vulnerabilidad (Addis y Mahalik 2003). En los espacios familiares, escolares y mediáticos, un niño puede recibir mensajes según los cuales el miedo o la tristeza comprometen la imagen de fortaleza; la recepción de esos mensajes no es idéntica en todos los casos.

Este proceso de socialización puede entenderse como una forma de regulación emocional culturalmente prescrita. El metaanálisis de Wong et al. (2017) encontró, en conjunto, asociaciones entre la conformidad con determinadas normas masculinas, resultados desfavorables de salud mental y actitudes menos favorables hacia la búsqueda de ayuda; los resultados variaron de acuerdo con la norma analizada. Reducir la masculinidad normativa a rasgos individuales invisibilizaría su dimensión estructural. Su incorporación no constituye un acto voluntario aislado, sino que ocurre mediante procesos de socialización, identificación y repetición sostenidos en relaciones e instituciones.

Aquí es donde la articulación con el concepto de violencia simbólica resulta esclarecedora. La masculinidad hegemónica no se mantiene únicamente por la presión externa, sino porque los propios hombres participan en su reproducción al asumirla como referencia identitaria. La adhesión al ideal masculino implica también la aceptación tácita de jerarquías y de límites en la expresión subjetiva.

Es importante subrayar que la masculinidad normativa no se define exclusivamente por la dominación sobre las mujeres, sino también por formas de competencia y evaluación entre hombres. La homosocialidad —la búsqueda de reconocimiento de otros hombres— puede reforzar prácticas de riesgo, sanciones frente a la vulnerabilidad y demostraciones de fortaleza (Connell 2005). Su funcionamiento depende, no obstante, del grupo y del escenario concreto.

Desde esta perspectiva, la masculinidad normativa puede concebirse como un sistema de expectativas que organiza la experiencia subjetiva masculina en torno a un ideal de autosuficiencia. No obstante, dicho ideal es estructuralmente inalcanzable, pues ninguna identidad puede encarnar plenamente el modelo hegemónico sin fracturas. La tensión entre el ideal y la experiencia concreta genera un espacio de conflicto que puede manifestarse en diversas formas de malestar psíquico.

La relevancia de este análisis para la psicología radica en evitar que las dificultades emocionales o conductuales observadas en algunos hombres se expliquen solo como déficits individuales. También pueden examinarse en relación con normas de género, condiciones materiales y trayectorias singulares. La masculinidad normativa puede operar como una matriz simbólica que influye en la manera de percibirse, relacionarse y responder ante situaciones de amenaza o pérdida, sin determinar por sí sola una conducta.

En este sentido, el estudio de las masculinidades no implica patologizar a los hombres, sino problematizar el marco normativo que estructura sus posibilidades subjetivas. La hegemonía masculina, al presentarse como natural, invisibiliza sus costos psíquicos y sociales. Comprender esta dinámica resulta fundamental para articular un análisis que trascienda la dicotomía entre victimización y culpabilización, situando la masculinidad como fenómeno relacional complejo.

El siguiente apartado profundiza en la noción de violencia simbólica propuesta por Bourdieu, a fin de examinar cómo la dominación masculina se reproduce a través de esquemas de percepción internalizados que atraviesan tanto el campo social como la economía psíquica del sujeto.

Violencia simbólica y dominación masculina: la internalización del orden de género

En este artículo, «violencia simbólica» se utiliza en el sentido específico propuesto por Pierre Bourdieu ([1998] 2000): una forma de dominación que opera mediante esquemas de percepción, clasificación y valoración incorporados, compartidos de manera desigual por dominantes y dominados, y reconocidos como legítimos o naturales. Por ello, el término no se usa como sinónimo general de presión normativa, estigma, discurso ofensivo o violencia psicológica. Cuando el análisis alude a expectativas culturales sin demostrar ese mecanismo de reconocimiento y naturalización, se emplean expresiones como mandato, sanción o presión normativa.

La violencia simbólica es eficaz precisamente porque no se percibe como violencia. Funciona mediante la naturalización del orden social, de tal modo que las estructuras de poder se experimentan como evidentes o inevitables. En el caso del orden de género, las diferencias entre hombres y mujeres, así como las jerarquías entre masculinidades, se inscriben en disposiciones corporales y cognitivas que Bourdieu denomina *habitus*. El *habitus* no es una norma explícita, sino un sistema de disposiciones incorporadas que orienta la acción sin necesidad de reflexión consciente.

La dominación masculina, según Bourdieu ([1998] 2000), se perpetúa porque hombres y mujeres comparten, en distintos grados, los mismos esquemas simbólicos que legitiman la superioridad masculina. Esto implica que la masculinidad normativa no se impone únicamente desde afuera, sino que es reproducida en la práctica cotidiana mediante expectativas internalizadas. La violencia simbólica se convierte así en un mecanismo invisible de regulación identitaria.

Desde esta perspectiva, la masculinidad hegemónica descrita por Connell ([1995] 2005) puede entenderse como el contenido cultural específico que alimenta esos esquemas simbólicos. Mientras Connell subraya la dimensión histórica y relacional de la hegemonía masculina, Bourdieu ofrece herramientas para comprender cómo dicha hegemonía se interioriza como estructura duradera. El mandato de fortaleza, racionalidad y control no opera solo como presión externa, sino como principio organizador del modo en que los hombres perciben el mundo y se perciben a sí mismos.

La violencia simbólica puede contribuir, por una parte, a legitimar la subordinación de mujeres y de masculinidades no hegemónicas y, por otra, a que los propios hombres incorporen criterios que restringen lo que consideran aceptable sentir, pedir o mostrar. Esta segunda dimensión no significa que toda autoexigencia sea violencia simbólica ni que los costos subjetivos eliminen los privilegios estructurales. La categoría resulta pertinente cuando la limitación se apoya en esquemas de género naturalizados que obtienen reconocimiento social y orientan la autovaloración.

En términos psicológicos, la internalización de mandatos masculinos puede asociarse con patrones rígidos de regulación emocional, pero la evidencia disponible no permite convertir esa asociación en una secuencia causal universal. El metaanálisis de Wong et al. (2017) encontró relaciones entre conformidad con determinadas normas masculinas y resultados de salud mental, con variaciones importantes entre normas y poblaciones. En la Región de las Américas, de Keijzer et al. (2022) muestran que los resultados de salud de los hombres deben interpretarse junto con desigualdades sociales, prácticas de cuidado y barreras institucionales. Así, la externalización, el consumo de sustancias o la resistencia a pedir ayuda deben examinarse caso por caso, sin deducirlos automáticamente de la masculinidad.

Bourdieu ([1998] 2000) advierte que la violencia simbólica no se sostiene sin la complicidad de quienes la padecen. En el caso de los hombres, esta complicidad no debe interpretarse como elección consciente, sino como efecto del *habitus*. La adhesión al ideal masculino ofrece beneficios simbólicos —reconocimiento, pertenencia, legitimidad— que dificultan su cuestionamiento. Sin embargo, dicha adhesión también implica costos subjetivos que rara vez se tematizan públicamente.

Un aspecto central de la violencia simbólica es su inscripción corporal. El cuerpo masculino se convierte en soporte visible del mandato normativo: postura erguida, tono

firme, control gestual, disposición al riesgo. Estas disposiciones no son meros comportamientos aislados, sino expresiones corporizadas de esquemas simbólicos interiorizados. El cuerpo actúa como recordatorio permanente del ideal que debe sostenerse.

La articulación entre violencia simbólica y masculinidad normativa permite, entonces, comprender que la dominación no es solo relación externa entre sujetos, sino también relación interna del sujeto consigo mismo. El hombre puede convertirse en agente y objeto de la violencia simbólica simultáneamente. La autoexigencia constante, la negación del límite y la necesidad de validación homosocial constituyen formas de sujeción que operan bajo la apariencia de autonomía.

Este punto resulta relevante para el análisis psicológico y clínico. Cuando una norma masculina se ha incorporado como criterio central de valoración, su cuestionamiento podría vivirse, en algunos casos, como amenaza identitaria. Una respuesta defensiva frente a discursos de igualdad no debe explicarse automáticamente por esa vía; la hipótesis solo resulta pertinente si la historia y el contexto muestran que está en juego la preservación de una coherencia subjetiva organizada alrededor de ese ideal.

La violencia simbólica, en este sentido, contribuye a reproducir desigualdades estructurales y puede relacionarse con formas de malestar subjetivo. Cuando un ideal masculino funciona como horizonte inalcanzable y exige reiterada confirmación, la distancia respecto de la experiencia concreta podría generar tensiones. Su expresión —ansiedad, irritabilidad, retraimiento u otra— no puede deducirse del ideal y requiere evaluación situada.

La siguiente sección profundiza en la dimensión psíquica de esta internalización, articulando los conceptos de identificación, ideal del yo y superyó desde el psicoanálisis, a fin de comprender cómo el mandato masculino se inscribe en la economía psíquica del sujeto.

Dimensión psicológica y psicoanalítica del mandato masculino

La comprensión de la masculinidad normativa como estructura internalizada exige desplazar el análisis del plano exclusivamente sociológico al terreno de la constitución psíquica. Si Connell ([1995] 2005) describe la masculinidad hegemónica como configuración cultural dominante y Bourdieu ([1998] 2000) explica su reproducción mediante la violencia simbólica, el psicoanálisis permite indagar cómo dicho mandato se inscribe en la economía subjetiva del individuo.

Freud ([1914] 2006) introdujo el concepto de ideal del yo para describir la instancia psíquica que encarna las aspiraciones del sujeto y que se constituye a partir de identificaciones tempranas con figuras significativas y con ideales culturales. El ideal del yo funciona como modelo al cual el yo intenta adecuarse. En el caso de la masculinidad normativa, este ideal se alimenta de representaciones sociales que privilegian atributos como fortaleza, autonomía, racionalidad y dominio. La adhesión a estos atributos no es simplemente una elección consciente, sino el resultado de procesos de identificación que comienzan en la infancia.

En la teoría freudiana, las identificaciones tempranas participan en la constitución del yo y se enlazan posteriormente con rasgos valorados por el entorno. Esta formulación no implica que la identidad de género quede fijada de manera lineal por las figuras parentales. En un orden de género jerárquico, un niño puede encontrar desde temprano expectativas sobre lo que «debe» ser un hombre; la forma en que las incorpore, rechace o transforme dependerá de su historia singular y de los contextos en los que se desarrolle.

Freud ([1923] 2006) señaló que el superyó se forma a partir de la internalización de prohibiciones y mandatos parentales. No obstante, el superyó no solo transmite prohibiciones; también encarna ideales culturales. En el contexto de la masculinidad normativa, la exigencia superyoica puede volverse severa y reclamar desempeño constante o negación de la vulnerabilidad. La presión por sostener una imagen de fortaleza podría traducirse en autoacusación cuando un sujeto experimenta fragilidad, miedo o dependencia; se trata de una posibilidad clínica, no de una característica general de los hombres.

Desde esta perspectiva, la violencia simbólica descrita por Bourdieu ([1998] 2000) puede articularse —sin equiparar el nivel sociológico con el intrapsíquico— con la autoexigencia superyoica. Los mandatos socialmente legitimados pueden incorporarse como criterios internos de valoración, de modo que el sujeto vigile su adecuación al ideal. La vergüenza ante la debilidad y el temor a la humillación constituyen posibles mecanismos de autocontrol, pero su presencia debe establecerse en cada caso.

La contribución lacaniana profundiza esta lectura al situar la identidad en el orden del significante. El sujeto se constituye en el campo del Otro: antes de poder nombrarse, encuentra un lenguaje, parentescos, ideales y expectativas que definen qué cuenta como ser hombre (Lacan [1964] 1998). El «deseo del Otro» no equivale a complacer conscientemente a otra persona; designa la pregunta por el lugar que el sujeto ocupa para ese orden simbólico. La masculinidad normativa puede funcionar como una respuesta contingente a esa pregunta mediante significantes como fuerza, provisión, heterosexualidad, dominio o autosuficiencia.

En este marco, el significante fálico no debe confundirse con el pene ni entenderse como propiedad natural de los varones. Nombra una función simbólica en torno a la falta, el deseo y la atribución de valor. La posición masculina normativa puede sostener la ficción de «tener» aquello que garantizaría autoridad y completud; de ahí la presión por demostrar potencia, saber y control. Sin embargo, ninguna identificación colma la falta estructural. En las fórmulas de la sexuación, Lacan ubica la lógica del «no-todo» del lado femenino (Lacan [1972–1973] 1981); por ello, «masculinidad no-toda» no es un concepto formulado literalmente por él. Aquí se emplea como una extrapolación crítica del autor para pensar que un sujeto identificado como hombre puede no quedar completamente capturado por el universal normativo de «todos los hombres deben...».

El discurso del amo ofrece otra vía de articulación. En Lacan ([1969–1970] 2008), un significante amo ordena el campo y oculta la división del sujeto bajo una apariencia de dominio. Mandatos como «un hombre no llora», «debe resolver solo» o «debe imponerse» pueden ocupar esa función cuando organizan prácticas y distribuyen reconocimiento. La masculinidad hegemónica no se equipara sin más con el discurso del amo; la relación es analógica y permite leer cómo ciertos significantes fijan posiciones, subordinan saberes sobre la vulnerabilidad y exigen una puesta en escena reiterada de control.

Como hipótesis clínica —no como resultado empírico del presente estudio—, esta articulación permite explorar si algunas respuestas agresivas o defensivas cumplen una función de reafirmación frente a la fragilidad del ideal. Ante experiencias de fracaso, pérdida o cuestionamiento, ciertos sujetos pueden vivir una herida narcisista y responder mediante compensaciones; otros pueden pedir ayuda, retirarse, elaborar el conflicto o construir identificaciones alternativas. La teoría no autoriza a predecir una conducta individual ni a atribuir la violencia a una esencia masculina.

Asimismo, la restricción afectiva aprendida durante la socialización puede ser interpretada, en algunos casos, como defensa ante la pérdida de reconocimiento. Esta formulación debe contrastarse con la historia singular y con el contexto: no toda reserva emocional constituye represión, ni los afectos inhibidos se desplazan necesariamente hacia síntomas o conductas externalizantes.

Es importante subrayar que esta lectura no busca patologizar a los hombres, sino interrogar el orden simbólico que delimita posibilidades de reconocimiento. El orden de género puede otorgar privilegios estructurales y, a la vez, imponer constricciones subjetivas a determinados hombres. La violencia simbólica se mantiene como categoría sociológica; sus posibles articulaciones con la regulación psíquica se formulan como relaciones interpretativas, no como equivalencias.

En síntesis, el diálogo entre estudios de género, sociología y psicoanálisis permite analizar conjuntamente dimensiones culturales, simbólicas y psíquicas sin reducirlas a una sola explicación. Las violencias asociadas con mandatos masculinos no se interpretan como efecto necesario de una economía subjetiva; se examinan como fenómenos multicausales en los que pueden participar ideales exigentes, relaciones de poder, condiciones materiales e historias singulares.

El siguiente apartado examinará las implicaciones clínicas y psicológicas contemporáneas de esta configuración, particularmente en relación con la búsqueda de ayuda, el malestar subjetivo y las modalidades de intervención.

Implicaciones clínicas de la masculinidad normativa y la violencia simbólica

La articulación entre masculinidad normativa, violencia simbólica e inscripción psíquica ofrece hipótesis para la clínica, pero no sustituye la evaluación individual ni demuestra relaciones causales. La investigación ha observado una menor búsqueda de ayuda en ciertos grupos de hombres y asociaciones entre normas masculinas, prácticas de riesgo y resultados de salud; estas tendencias presentan diferencias culturales, generacionales y socioeconómicas (Addis y Mahalik 2003; Wong et al. 2017; de Keijzer et al. 2022). En el contexto latinoamericano, las inequidades sanitarias durante la pandemia reforzaron la necesidad de analizar conjuntamente masculinidades, trabajo, exposición al riesgo y acceso a cuidados (Valenzuela Mayorga et al. 2022).

La socialización que privilegia la autosuficiencia y el control emocional puede hacer que algunos hombres vivan la búsqueda de ayuda como amenaza identitaria. En esos casos, admitir vulnerabilidad podría experimentarse como ruptura con un ideal de masculinidad. La noción bourdieusiana de violencia simbólica resulta pertinente solo si esa autoexigencia remite a esquemas de género naturalizados y socialmente reconocidos; no toda reticencia a pedir ayuda constituye por sí misma violencia simbólica.

Wong et al. (2017) encontraron que la conformidad con algunas normas masculinas se relaciona con resultados desfavorables de salud mental, aunque los tamaños y sentidos de las asociaciones varían. Por ello, la agresividad, el consumo de sustancias o la hipercompetitividad no deben presentarse como consecuencias inevitables. Desde una lectura psicoanalítica pueden explorarse, cuando la historia clínica lo sustente, como defensas o intentos de reafirmación narcisista; esa interpretación conserva el estatuto de hipótesis y requiere ser elaborada con el paciente.

En el espacio clínico, algunos hombres pueden experimentar el encuadre como un escenario de evaluación, mientras que otros pueden vivirlo como un lugar de alivio, cuidado o elaboración. La transferencia podría organizarse alrededor de la demostración de competencia, la desconfianza o el temor a la humillación, pero estas posibilidades no deben anticiparse como rasgos del género. Corresponde escuchar la singularidad del caso y examinar cómo se enlazan biografía, posición social, vínculos y mandatos culturales.

Desde la perspectiva lacaniana, todo sujeto llega al análisis desde posiciones discursivas que lo preceden. Los significantes de la masculinidad normativa pueden influir en su relación con el saber y con el deseo del Otro, pero no la determinan de manera uniforme. Algunos pacientes podrían sostener una imagen de control y autosuficiencia; otros podrían experimentar el espacio terapéutico como amenaza, alivio o posibilidad de interrogación. La resistencia, cuando aparezca, debe leerse en la transferencia singular y no atribuirse de antemano al género.

Los mandatos normativos incorporados también pueden participar en modalidades de autocrítica severa. Cuando la exigencia superyoica se nutre de ideales culturales de éxito y dominio, podría intensificar sentimientos de insuficiencia ante el fracaso laboral, la pérdida afectiva o el cuestionamiento social. Ese malestar no adopta necesariamente una forma única: puede expresarse como tristeza, irritabilidad, retraimiento o conductas de riesgo, o bien elaborarse mediante recursos personales y relacionales.

También conviene examinar cómo las expectativas de género atraviesan la escucha profesional. La suposición cultural de que un hombre debe ser fuerte podría contribuir a minimizar signos de sufrimiento o a interpretar la irritabilidad sin explorar otros afectos. Esta es una advertencia para la práctica, no un hallazgo empírico del presente estudio: la violencia simbólica puede operar en instituciones y categorías clínicas cuando naturalizan diferencias y jerarquías.

Una aproximación psicológica informada por estudios de género y psicoanálisis requiere reconocer que la intervención no puede orientarse únicamente a modificar conductas aisladas. Es necesario problematizar el ideal que sostiene dichas conductas.

Esto no implica dismantelar la identidad masculina, sino abrir espacios de resignificación donde la vulnerabilidad pueda ser integrada sin vivirse como fracaso.

Desde una perspectiva preventiva, cuestionar los mandatos masculinos y ampliar los repertorios de cuidado puede favorecer relaciones menos rígidas. Las experiencias latinoamericanas sobre paternidad, educación y masculinidades cuidadoras muestran que existen prácticas de cambio y corresponsabilidad, no solo reproducción de la hegemonía (Pérez-Rivera, Giraldo-Osorio y Muñoz-Echeverri 2022; Mardones-Leiva 2023; Comins-Mingol 2023). No obstante, reducir la violencia interpersonal requiere también políticas institucionales, rendición de cuentas y transformación de desigualdades materiales; la resignificación subjetiva, por sí sola, no es suficiente.

En síntesis, estas posibles implicaciones clínicas invitan a integrar una perspectiva estructural sin sustituir la escucha singular. El malestar de un hombre no debería reducirse a una disfunción individual ni explicarse automáticamente por el orden de género; ambos niveles pueden entrar en relación con su biografía, sus condiciones de vida y sus recursos. Reconocer esa complejidad favorece abordajes más prudentes y sensibles.

Discusión crítica: masculinidad como estructura simbólica y economía psíquica

El análisis desarrollado permite sostener que la masculinidad normativa no puede reducirse ni a un conjunto de rasgos individuales ni a un simple efecto de socialización externa. El diálogo entre Connell ([1995] 2005), Bourdieu ([1998] 2000) y el psicoanálisis permite proponer que los mandatos de masculinidad articulan relaciones sociales de poder y procesos de identificación, aunque cada disciplina describe un nivel distinto y no intercambiable del fenómeno.

En primer lugar, la propuesta de Connell aporta la dimensión relacional y jerárquica del orden de género. La masculinidad hegemónica no es un atributo personal, sino un régimen cultural que organiza posiciones de poder. Sin embargo, su eficacia no se explica únicamente por su ubicación estructural, sino por su capacidad de convertirse en ideal aspiracional. Este carácter normativo genera una tensión constante entre el modelo y la experiencia concreta del hombre.

En segundo lugar, la noción de violencia simbólica de Bourdieu permite comprender cómo dicho ideal se naturaliza y se reproduce sin necesidad de coerción explícita. La dominación masculina se sostiene porque se inscribe en el habitus, es decir, en disposiciones incorporadas que orientan la percepción y la acción. No obstante, el análisis puramente sociológico corre el riesgo de invisibilizar la dimensión subjetiva de esta internalización.

Es precisamente aquí donde la articulación psicoanalítica ofrece un aporte interpretativo. Los mandatos sociales pueden enlazarse con el ideal del yo y con exigencias superyoicas, convirtiendo la fortaleza o la autosuficiencia en criterios de valoración narcisista. La distancia entre ideal y experiencia podría contribuir al malestar, pero no permite anticipar su forma: la agresividad, el retraimiento o las conductas de riesgo son posibilidades heterogéneas y multicausales.

Este desplazamiento teórico permite formular que la violencia vinculada al mandato masculino puede operar en varios niveles: como subordinación legitimada de otras personas, como sanción homosocial y como restricción de la propia experiencia. No obstante, esos niveles no son equivalentes ni deben reunirse bajo una categoría indiferenciada. La violencia simbólica, en sentido bourdieusiano, exige reconocer el mecanismo de naturalización; las hipótesis sobre conflicto intrapsíquico pertenecen a otro nivel explicativo y se articulan con aquella sin confundirse.

La lectura lacaniana profundiza esta comprensión al situar la masculinidad en el campo del significante, del deseo del Otro y de los discursos. El significante fálico no garantiza una identidad plena, y el discurso del amo permite interrogar los mandatos que presentan dominio y autosuficiencia como si fueran universales. En lugar de afirmar que la agresión siempre restaura una posición amenazada, el artículo sostiene una hipótesis más acotada: en ciertos casos, algunas actuaciones pueden buscar reafirmar una identificación cuya inconsistencia se ha vuelto intolerable.

Esta perspectiva busca evitar dos simplificaciones: demonizar al hombre violento como si su conducta careciera de contexto y convertir al sujeto masculino en víctima acrítica del mandato. Reconocer que los hombres pueden participar en estructuras de dominación y experimentar, de manera desigual, constricciones subjetivas no atenúa su responsabilidad por las violencias. Los privilegios asociados con la masculinidad normativa tampoco se distribuyen ni se viven de forma homogénea.

La perspectiva interseccional complejiza además la doble condición de privilegio y restricción. Los beneficios asociados a la masculinidad no se distribuyen del mismo modo entre hombres de diferentes clases, racializaciones, orientaciones sexuales, edades o territorios. Las investigaciones educativas recientes muestran que la violencia y el reconocimiento entre varones se producen en escenarios concretos y mediante interlocutores específicos (Cazañas Palacios y Gutiérrez Garduño 2023; Cazañas Palacios 2024). Por ello, cualquier inferencia clínica o social debe situarse y evitar la figura abstracta de «el hombre».

Desde el punto de vista psicológico, esta discusión invita a replantear el abordaje clínico de problemáticas asociadas a hombres. Intervenir exclusivamente sobre la conducta observable sin problematizar el ideal que la sostiene puede resultar insuficiente. Es necesario abrir espacios donde el sujeto pueda interrogar el mandato internalizado y resignificar su relación con el ideal del yo.

Asimismo, la integración interdisciplinaria sugiere que los estudios de género y la psicología clínica pueden dialogar sin perder sus objetos propios. La violencia simbólica y la exigencia superyoica pertenecen a niveles analíticos diferentes: la primera describe mecanismos sociales de dominación reconocida; la segunda, una función de la economía psíquica. Su articulación constituye una hipótesis del artículo y no permite tratarlas como dimensiones idénticas de un mismo fenómeno.

En síntesis, la masculinidad normativa puede entenderse como un dispositivo simbólico que enlaza relaciones de poder y procesos subjetivos. Las violencias vinculadas con sus mandatos no deberían reducirse a una desviación individual ni atribuirse de manera automática al género; requieren analizar prácticas, instituciones, condiciones materiales e historias singulares. Esta conceptualización desplaza las explicaciones esencialistas hacia una comprensión más compleja y relacional del fenómeno.

Conclusiones

El presente trabajo analizó la construcción de la masculinidad normativa y su relación con la violencia simbólica mediante aportes de los estudios de género, la sociología, la psicología y el psicoanálisis. El objetivo se cumplió en el plano teórico al mostrar convergencias y diferencias entre la hegemonía de Connell, la violencia simbólica bourdieusiana y las categorías psicoanalíticas de ideal, superyó, orden simbólico y discurso.

Desde la perspectiva psicoanalítica, los mandatos de género pueden incorporarse a los ideales y a la autoevaluación del sujeto. Sin embargo, el artículo no demuestra que esa incorporación produzca por sí misma agresividad, síntomas o rechazo de la ayuda. Sus formulaciones clínicas son hipótesis de lectura que deben contrastarse con la singularidad del caso y con evidencia empírica. En sentido estricto, la violencia simbólica designa aquí la naturalización de relaciones de dominación mediante esquemas incorporados, no toda presión social ni toda forma de malestar.

La articulación interdisciplinaria permite comprender la masculinidad como construcción histórica y relacional, atravesada por clase, racialización, orientación sexual, edad, discapacidad y territorio. También muestra que la hegemonía se disputa: las prácticas de cuidado, paternidad corresponsable y educación para la igualdad documentadas en la literatura reciente abren posibilidades de transformación sin suponer que exista una única «nueva masculinidad».

Este trabajo presenta limitaciones. Al ser un análisis teórico-documental, no aporta evidencia empírica directa ni permite establecer causalidad o generalizar conclusiones clínicas. La selección de fuentes no fue sistemática y conserva un peso importante de autores europeos; aunque se incorporó literatura latinoamericana reciente, persiste un

posible sesgo eurocéntrico en el andamiaje conceptual. Además, la amplitud interdisciplinaria puede dejar tensiones sin resolver entre categorías sociológicas y psicoanalíticas. Se requieren estudios situados que incluyan diversas clases, racializaciones, orientaciones sexuales, edades y territorios, así como investigaciones que evalúen críticamente intervenciones clínicas y comunitarias.

En conclusión, comprender la masculinidad normativa como una articulación entre relaciones de poder y procesos subjetivos ayuda a evitar explicaciones esencialistas. Esta lectura no exculpa las violencias ni convierte a todos los hombres en víctimas del mandato: permite ubicar responsabilidades, privilegios, sanciones y posibilidades de cambio en niveles diferenciados. Su principal aporte consiste en proponer un diálogo conceptual que deberá validarse, corregirse y ampliarse mediante investigación empírica latinoamericana.

REFERENCIAS

- Addis, Michael E., y James R. Mahalik. 2003. «Men, Masculinity, and the Contexts of Help Seeking». *American Psychologist* 58 (1): 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.5>.
- Bourdieu, Pierre. (1998) 2000. *La dominación masculina*. Traducido por Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama.
- Cazañas Palacios, Rosalinda. 2024. «Cultura de paz: tensiones entre la masculinidad hegemónica, los discursos escolares y familiares». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 54 (2): 111–136. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.635>.
- Cazañas Palacios, Rosalinda, y María del Carmen Gutiérrez Garduño. 2023. «El patio de la escuela: lugar de experiencia de violencias entre varones». *Emerging Trends in Education* 5 (10): 1–12. <https://doi.org/10.19136/etie.a5n10.5311>.
- Comins-Mingol, Irene. 2023. «Hacia unas masculinidades justas y cuidadoras: contribuciones antropológicas del cuidado a la paz». *En-Claves del Pensamiento* 17 (34): e630. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i34.630>.
- Connell, R. W. (1995) 2005. *Masculinities*. 2.ª ed. Berkeley: University of California Press.
- de Keijzer, Benno, Alma Catharina Cuellar, Alexis Valenzuela Mayorga, Carolina Hommes, Sonja Caffé, Fernando Mendoza, Claudina Cayetano y Enrique Vega. 2022. «Masculinidades y salud de los hombres en la Región de las Américas». *Revista Panamericana de Salud Pública* 46: e93. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.93>.
- Freud, Sigmund. (1914) 2006a. «Introducción del narcisismo». En *Obras completas*, vol. 14, traducido por José L. Etcheverry, 65–98. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund. (1923) 2006b. «El yo y el ello». En *Obras completas*, vol. 19, traducido por José L. Etcheverry, 1–66. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, Jacques. (1964) 1998. *El seminario, libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques. (1969–1970) 2008. *El seminario, libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques. (1972–1973) 1981. *El seminario, libro 20: Aun*. Barcelona: Paidós.
- Mardones-Leiva, Karen. 2023. «Enfoque de masculinidades en la educación superior: propuestas de estudiantes de pregrado de Valdivia, Chile». *Revista Austral de Ciencias Sociales* 45: 263–283. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2023.n45-14>.
- Martínez-Hoyos, María Fernanda, y Jaime Alberto Carmona Parra. 2023. «Masculinidades y perspectiva decolonial en América Latina». *Masculinities & Social Change* 12 (3): 273–292. <https://doi.org/10.17583/mcs.11708>.
- Pérez-Rivera, Norman Hernando, Mónica Yazmín Giraldo-Osorio e Iván Felipe Muñoz-Echeverri. 2022. «Masculinidad y paternidad en procesos de crianza en Medellín, Colombia, 2018». *Revista Facultad Nacional de Salud Pública* 40 (1): e344529. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e344529>.



- Valenzuela Mayorga, Alexis, Diego Silva Jiménez, Norma Silva-Sá y Luis Armando Arjona Ramírez. 2022. «Salud y masculinidades: el efecto de la pandemia y sus inequidades». *Estudios Avanzados* 37: 60–71. <https://doi.org/10.35588/estudav.v0i37.4935>.
- Wong, Y. Joel, Moon-Ho Ringo Ho, Shu-Yi Wang e I. S. Keino Miller. 2017. «Meta-Analyses of the Relationship between Conformity to Masculine Norms and Mental Health-Related Outcomes». *Journal of Counseling Psychology* 64 (1): 80–93. <https://doi.org/10.1037/cou0000176>.



**BRECHAS DE GÉNERO EN EL MERCADO DEL ARTE:
REPRESENTACIÓN Y VALORIZACIÓN DE MUJERES ARTISTAS
CUBANAS Y LATINOAMERICANAS EN EL MERCADO SECUNDARIO**
*Gender Disparities in the Art Market: Representation and
Valuation of Cuban and Latin American Female Artists in the
Secondary Market*

PEDRO EDGAR RIZO PEÑA¹

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 DE MARZO DE 2026
FECHA DE ACEPTACIÓN: 28 DE MAYO DE 2026

DOI [10.5281/zenodo.22262537](https://doi.org/10.5281/zenodo.22262537)

RESUMEN

Este artículo examina las desigualdades de género en el mercado del arte contemporáneo, con un enfoque en la representación y valorización de las mujeres artistas cubanas y latinoamericanas en el mercado secundario. A través de datos de subastas y fuentes clave como ArtPrice, se identifican disparidades estructurales en la presencia de mujeres artistas en este ámbito. Las mujeres representan solo el 22% de los artistas cubanos en el mercado secundario y enfrentan una valoración económica significativamente inferior en comparación con sus contrapartes masculinas. A pesar de una mayor presencia de mujeres en los rangos de precios bajos, los segmentos más lucrativos siguen dominados por los hombres. El análisis también revela que, aunque artistas de países como México y Brasil tienen una mayor valorización, las artistas cubanas, a pesar de su numerosa presencia, siguen enfrentando barreras históricas y sistémicas que afectan su reconocimiento económico. Este estudio subraya la necesidad de abordar estas desigualdades y propone estrategias para promover la equidad en la comercialización del arte, con el fin de lograr una representación más justa y sostenible para las mujeres artistas cubanas y latinoamericanas.

Palabras clave: género, mercado de arte, mujeres artistas, subastas, arte cubano, América Latina.

ABSTRACT

This article examines gender inequalities in the contemporary art market, focusing on the representation and valuation of Cuban and Latin American female artists in the secondary market. Using auction data and key sources like ArtPrice, structural disparities in the presence of female artists in this sector are identified. Women account for only 22% of Cuban artists in the secondary market and face significantly lower economic valuation compared to their male counterparts. Although women have a greater presence in lower price ranges, the most lucrative segments

¹ Licenciado en Derecho, Universidad de La Habana, Cuba. Máster en Mercado de Arte y Gestión de Empresas Relacionadas, Universidad Nebrija, España. Doctorando en Estudios de Arte, Universidad de las Artes de Cuba (ISA), Cuba, y en Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Rey Juan Carlos, España. Investigador adscrito a la Universidad de las Artes de Cuba (ISA), Cuba. Fundador y editor de The Cuban Art Observer. Correo electrónico: prizo2017@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8333-1408>

remain dominated by men. The analysis also reveals that while artists from countries such as Mexico and Brazil have higher valuation, Cuban women, despite their significant presence, continue to face historical and systemic barriers that hinder their economic recognition. This study emphasizes the need to address these inequalities and proposes strategies to promote equity in art commercialization, aiming for fairer and more sustainable representation for Cuban and Latin American women artists.

Keywords: gender, art market, women artists, auctions, Cuban art, Latin America.

Introducción

El análisis de la representación de las mujeres en el arte contemporáneo ha sido un eje central en las discusiones feministas desde la segunda mitad del siglo XX, donde se ha cuestionado el silenciamiento histórico de las creadoras en la narrativa artística dominante. Estas críticas no solo visibilizaron las limitaciones impuestas por el patriarcado, sino que también abrieron nuevas rutas para examinar cómo las estructuras sociales han moldeado la percepción y valoración del trabajo artístico desde una perspectiva de género. A lo largo de las décadas, estos debates han evolucionado, incorporando enfoques interseccionales que revelan la complejidad de las dinámicas de poder en el mercado del arte.

En América Latina y el Caribe, regiones marcadas por contextos históricos y culturales específicos, el análisis de género adquiere una particular relevancia al interceptar con cuestiones de raza, clase y colonialidad. En este marco, el caso de las artistas cubanas se presenta como un terreno fértil para explorar las desigualdades estructurales que aún persisten en la representación y comercialización del arte hecho por mujeres en el mercado global. Si bien la escena artística internacional ha experimentado avances notables en la visibilidad de mujeres artistas, las disparidades en términos de valoración económica y reconocimiento institucional siguen siendo significativas, especialmente en mercados periféricos como el de Cuba.

Este artículo propone examinar cómo las desigualdades de género se manifiestan en el mercado de arte contemporáneo, enfocándose en la experiencia de las mujeres artistas cubanas y latinoamericanas. Para ello, se adoptará un enfoque crítico que combine el análisis de datos de comercialización —como los informes de Artprice y Art Basel & UBS— con una revisión de la producción artística y su recepción internacional. Al situar estas dinámicas en un contexto global y latinoamericano, se busca identificar no solo las barreras persistentes, sino también los avances logrados en términos de equidad, así como las estrategias que podrían impulsar una representación más justa y sostenible para las mujeres artistas cubanas.

Al conectar los legados históricos de exclusión con las condiciones actuales del mercado, este estudio no solo ilumina los desafíos que enfrentan las mujeres artistas, sino que también plantea una reflexión sobre la transformación de los sistemas de legitimación en el arte contemporáneo. En última instancia, esta investigación aspira a contribuir al creciente cuerpo de estudios de género en el arte, ofreciendo una perspectiva contextualizada y crítica que pueda servir como punto de partida para futuras propuestas de equidad en la representación artística.

Con base en estos antecedentes, este artículo plantea como pregunta central: ¿Cómo se manifiestan las desigualdades de género en la representación y comercialización de las mujeres artistas cubanas y latinoamericanas en el mercado del arte contemporáneo global? Este cuestionamiento busca aportar una comprensión más profunda de las dinámicas del mercado de arte cubano desde una perspectiva de género, tomando como caso de estudio la situación particular de las artistas cubanas en un contexto internacional. La respuesta a esta pregunta permitirá no solo trazar un panorama sobre la equidad de género en el mercado del arte, sino también proponer estrategias para la integración plena y justa de las mujeres artistas en este ámbito competitivo.

Consideraciones de la investigación

Periodo temporal limitado: Esta investigación está limitada al análisis de obras producidas y transaccionadas durante el siglo XX y principios del siglo XXI, lo que podría excluir cambios recientes en la representación y valoración de las mujeres artistas, especialmente en el mercado contemporáneo global.

Enfoque regional restringido: El estudio se centra principalmente en la región de América Latina, con un enfoque particular en Cuba, y en el mercado global dominado por Europa y América del Norte. Esto puede dejar de lado dinámicas significativas relacionadas con la representación de mujeres artistas en otras regiones, como Asia, África y Medio Oriente.

Foco en subastas: En su mayor parte, esta investigación se limita a analizar obras de mujeres artistas vendidas en subastas, excluyendo otros canales relevantes del mercado, como las ventas en galerías, ferias de arte y plataformas en línea, lo que podría limitar una visión integral del impacto de las mujeres artistas en el mercado del arte.

Premisas de la investigación

Las mujeres artistas cubanas y latinoamericanas enfrentan una representación significativamente menor en el mercado secundario de subastas en comparación con los hombres, debido a barreras históricas y sistémicas que limitan su visibilidad, acceso y legitimación en este ámbito.

Las obras de mujeres artistas alcanzan precios récord más bajos que las de artistas hombres en todos los rangos de precios, reflejando un sesgo estructural en la percepción y valorización de su trabajo dentro del mercado del arte.

Las mujeres artistas cubanas tienen una mayor representación numérica en los rangos de precios más bajos en comparación con otras artistas latinoamericanas, pero una menor valorización en los segmentos altos del mercado, influenciada por las categorías artísticas predominantes y la estructura del mercado cubano frente a otros países de Latinoamérica.

En cuanto a los objetivos son: identificar patrones de representación de género en el mercado secundario de arte cubano, examinar las dinámicas de representación de género en las casas de subastas que introducen artistas cubanos al mercado secundario, evaluar las manifestaciones artísticas más representadas por mujeres en el mercado secundario, comparar la valorización económica de las mujeres artistas cubanas con otras artistas latinoamericanas en el mercado secundario de subastas.

Estado del arte género y mercado de arte

El análisis de la representación de las mujeres en el arte contemporáneo tiene sus raíces en las discusiones feministas que surgieron durante el siglo XX, especialmente en el marco de la segunda ola feminista en Estados Unidos. Este debate fue inaugurado por figuras como Linda Nochlin, cuyo influyente ensayo *¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?* (1971) cuestionó la omisión histórica de las mujeres como creadoras, resaltando cómo fueron relegadas al rol de musas o modelos en la narrativa del arte occidental. Posteriormente, académicas como Rozsika Parker y Griselda Pollock (Parker & Pollock, 1981) replantearon la historia del arte al indagar en las razones detrás de la ausencia femenina en los registros históricos, sentando las bases para el análisis del arte desde una perspectiva de género (Cala, 2016).

Este interés por la representación de las mujeres en el arte ha abordado diversos enfoques, incluyendo el impacto del patriarcado en la construcción de la percepción artística, las distinciones entre arte femenino y feminista, y la influencia de las estructuras sociales en la limitada visibilidad de las artistas. En este contexto, Trasforini (2009, citado en Cala, 2016) explora cómo estas estructuras han perpetuado la exclusión de las mujeres de las narrativas artísticas dominantes. La situación contemporánea, en términos de género, representa un producto de estas transformaciones sociales y conceptuales, evidenciando tanto avances significativos como limitaciones persistentes.

Uno de los indicadores clave para analizar la equidad de género en el arte contemporáneo es la proporción de artistas mujeres en relación con los hombres en los espacios de comercialización, como las subastas, así como la comparación de los precios alcanzados por sus obras. Según Cala (2016), el análisis de registros como los proporcionados por Artprice permite identificar estas tendencias mediante criterios como el ingreso total de un artista, el precio más alto obtenido por una obra y su inclusión en los listados *Top100* o *Top500*. Estos indicadores evidencian tanto el alcance como las barreras que enfrentan las mujeres en el mercado global del arte.

En las últimas décadas, el mercado de arte internacional ha experimentado transformaciones significativas respecto a la representación de género. Tradicionalmente, las mujeres enfrentaron barreras para lograr visibilidad en un mercado dominado por hombres, tanto en galerías como en museos. Sin embargo, informes recientes, como el de Artprice (2024), sugieren un incremento en la demanda y valoración de obras de artistas mujeres, tanto históricas como contemporáneas. Este cambio ha permitido que figuras como Mary Cassatt y Elaine de Kooning, previamente subrepresentadas, obtengan un reconocimiento económico y cultural más amplio. Simultáneamente, el mercado contemporáneo ha mostrado un notable interés por una nueva generación de artistas jóvenes, como Christina Quarles y Anna Weyant, quienes han visto una rápida valorización de sus obras, lo que refleja un cambio en la percepción y las dinámicas del mercado de arte (Artprice.com, 2024).

La presencia creciente de mujeres en el mercado del arte está respaldada por un mayor apoyo de las galerías y un renovado interés por parte de los coleccionistas. Esto señala una etapa de reevaluación y reconocimiento, poniendo en evidencia el valor y la contribución de las mujeres en el arte. Sin embargo, aunque alentadores, estos avances no han resultado en una equidad plena. Según el informe anual de Art Basel & UBS (2024), aunque se observan progresos en términos de representación y ventas, las disparidades siguen siendo significativas. Por ejemplo, las mujeres aún representan una minoría dentro de las transacciones de mayor valor, lo que refleja la necesidad de continuar analizando las barreras estructurales y culturales que perpetúan estas desigualdades.

El análisis de las desigualdades de género en el mercado del arte se ha consolidado como un campo de investigación clave para comprender las dinámicas que perpetúan brechas económicas, culturales y de percepción en la valorización de las obras. Los estudios revisados presentan un consenso general sobre el impacto del género en la configuración del mercado, a la vez que ofrecen perspectivas complementarias que profundizan en las causas, los mecanismos y las posibles soluciones. A través de sus confluencias, diferencias y aportes únicos, estos trabajos configuran un marco robusto para analizar cómo los sesgos estructurales y culturales afectan la inclusión de mujeres y minorías en este ámbito.

Un punto de coincidencia clave en la literatura revisada es el reconocimiento de que las desigualdades de género en el mercado del arte no pueden explicarse únicamente por factores objetivos, como la calidad de las obras o las preferencias estilísticas, sino que están profundamente arraigadas en sesgos culturales y estructuras históricas. Adams et al. (2021), Adams et al. (2017) y Bocart et al. (2022) subrayan que estas desigualdades persisten tanto en la representación como en la valoración de las obras de mujeres artistas, con patrones que varían según el contexto geográfico y cultural. Por ejemplo, todos los estudios identifican que los precios de las obras de mujeres son sistemáticamente más bajos que los de los hombres, incluso después de controlar factores como el tamaño, el medio y el estilo.

Además, existe consenso sobre el papel crucial de las normas culturales e institucionales en la perpetuación de estas desigualdades. Cameron et al. (2019) y LeBlanc & Sheppard (2022) enfatizan que las estructuras iniciales del sistema artístico, incluidas las oportunidades educativas y de representación temprana, limitan el acceso de las mujeres al mercado secundario, lo que refuerza un ciclo de exclusión. De manera similar, Adams et al. (2017) y Bocart et al. (2022) destacan que las percepciones subjetivas de los compradores, influenciadas por prejuicios de género, afectan directamente los precios y la liquidez de las obras de mujeres artistas.

Aunque los autores coinciden en muchos aspectos fundamentales, sus enfoques y énfasis metodológicos presentan diferencias significativas. Por ejemplo, Adams et al. (2021) se centran en identificar patrones globales de desigualdad en el mercado secundario, destacando cómo estas brechas están influenciadas por normas culturales en diferentes países. En contraste, Cameron et al. (2019) adoptan una perspectiva que examina tanto los factores estructurales como los de selección que limitan el acceso de las mujeres al sistema artístico desde el inicio de sus carreras. Este enfoque permite explorar no solo el impacto económico en el mercado secundario, sino también las barreras iniciales que afectan el desarrollo profesional de las mujeres artistas.

Por otro lado, LeBlanc & Sheppard (2022) introducen una dimensión interseccional al analizar cómo la etnicidad, además del género, influye en las dinámicas del mercado. Este estudio documenta cómo ciertos grupos, como las mujeres afrodescendientes, enfrentan tanto desventajas como primas en segmentos específicos, ampliando el

análisis hacia dinámicas que no se abordan en profundidad en otros trabajos. En comparación, Bocart et al. (2022) se centran en un análisis empírico detallado de los precios, utilizando modelos hedónicos para aislar el impacto del género en diferentes segmentos del mercado, como las mega-transacciones.

Los estudios revisados realizan contribuciones únicas que enriquecen la comprensión de las desigualdades de género en el mercado del arte.

La revisión de la literatura sobre desigualdades de género en el mercado del arte destaca patrones consistentes en las dinámicas de exclusión, a la vez que subraya la complejidad de los factores culturales y económicos que influyen en estas disparidades. Los estudios revisados no solo identifican las brechas persistentes en la valoración económica de las obras de mujeres artistas, sino que también aportan evidencia sobre cómo las percepciones subjetivas, las normas culturales y las barreras estructurales operan conjuntamente para perpetuar estas desigualdades.

Los estudios coinciden en que las obras de mujeres artistas se venden, en promedio, a precios significativamente más bajos que las de sus contrapartes masculinas, incluso después de controlar por características objetivas como tamaño, medio y estilo. Adams et al. (2021) y Adams et al. (2017) señalan descuentos del 42.1% y 47.6%, respectivamente, mientras que LeBlanc & Sheppard (2022) identifican reducciones entre el 13% y el 19% dependiendo del contexto. Estas cifras reflejan un sesgo de mercado estructural que penaliza a las mujeres artistas, particularmente en el segmento contemporáneo y en las mega-transacciones.

Sin embargo, el panorama no es homogéneo. Algunos grupos específicos, como las mujeres afrodescendientes, muestran primas en mercados locales, mientras que las artistas de América Latina y Asia enfrentan un "doble descuento" asociado tanto a género como a origen, según LeBlanc & Sheppard (2022). Esto sugiere que los factores culturales interactúan con las dinámicas económicas, creando experiencias divergentes según el contexto geográfico y social.

Los sesgos culturales emergen como un determinante crítico en las desigualdades observadas. En todos los estudios, los países con mayores niveles de desigualdad de género muestran brechas de precios más amplias. Por ejemplo, Adams et al. (2021) y Adams et al. (2017) destacan que, en mercados occidentales como América del Norte y Europa, los descuentos de género son más pronunciados. En contraste, regiones como Europa del Este y África muestran mayor valoración relativa para mujeres artistas en ciertos estilos y segmentos. Esto subraya la necesidad de entender las normas culturales como una variable clave en la dinámica del mercado global.

La percepción subjetiva de los compradores es otro aspecto fundamental. Los experimentos realizados por Adams et al. (2017) y Adams et al. (2021) muestran que, incluso cuando las obras son de calidad comparable, los compradores valoran menos aquellas asociadas con nombres femeninos. Este sesgo es especialmente notable en hombres con altos ingresos, que suelen ser los principales actores en las mega-transacciones. Este hallazgo no solo resalta la necesidad de abordar prejuicios explícitos, sino también de transformar las narrativas culturales que subvaloran las contribuciones artísticas de las mujeres.

Una fortaleza destacada de los estudios revisados es el uso de metodologías avanzadas para capturar la complejidad de las desigualdades de género. El empleo de modelos hedónicos, clasificadores bayesianos y análisis de contenido visual, como en los trabajos de Adams et al. (2021) y LeBlanc & Sheppard (2022), permite descartar explicaciones simplistas y explorar cómo factores culturales, históricos y estructurales interactúan para moldear las dinámicas de precios. Estas metodologías enriquecen el análisis al integrar dimensiones como la etnicidad, el origen geográfico y el contexto histórico.

El enfoque interseccional introducido por LeBlanc & Sheppard (2022) es particularmente valioso al documentar cómo el género interactúa con otras variables, como la etnicidad, para producir desigualdades específicas. Este enfoque representa una dirección prometedora para futuras investigaciones al capturar la diversidad de experiencias de las mujeres artistas en el mercado global.

Además de las diferencias en los precios, los estudios coinciden en que las mujeres enfrentan barreras significativas para acceder y mantenerse en el mercado secundario. La menor representación de obras de mujeres en las subastas, documentada por Cameron et al. (2019) y Bocart et al. (2022), limita sus oportunidades de valorización económica. Esta baja liquidez refuerza un círculo vicioso donde la percepción de menor

demanda desincentiva la promoción y reventa de obras de mujeres, perpetuando su exclusión de los segmentos de mayor valor.

Finalmente, los estudios reflejan tendencias alentadoras pero insuficientes hacia la equidad de género. Desde el año 2000, las brechas de género en los precios han mostrado una disminución gradual, particularmente en transacciones de menor valor. Sin embargo, estas mejoras no se han traducido en una representación equitativa en los segmentos más lucrativos del mercado, como las mega-transacciones, ni en regiones con alta desigualdad cultural.

Artistas mujeres en el mercado de arte internacional

La consolidación de esta base teórica permitió que, a partir de la primera década del siglo XXI, el debate sobre género y arte dejara de circunscribirse al campo académico para instalarse con fuerza en el mercado. Las ferias, las casas de subastas y los informes especializados incorporaron gradualmente métricas de género, lo que ha posibilitado cuantificar desigualdades que antes solo se describían de forma cualitativa. Los apartados siguientes revisan esa evidencia empírica, prestando atención especial a los patrones de representación en las ferias europeas y a las tendencias observadas en el mercado latinoamericano.

La relación entre género y los espacios de arte ha sido objeto de debate y reflexión en las últimas décadas. En ARCO 2018, la artista Verónica Ruth Frías presentó una performance titulada "I am a woman", que capturó la atención del público y resaltó las persistentes desigualdades de género en el mundo del arte. A pesar de las reivindicaciones feministas históricas y la necesidad de reconocer a las artistas, sigue habiendo una clara subrepresentación de las mujeres en ferias de arte. Esta subrepresentación no se debe simplemente a la tradición masculina en las artes plásticas, sino también a factores como las expectativas del mercado, las interrupciones en las carreras de las mujeres y las percepciones sobre la inversión en arte (Franch, 2018).

A pesar de que las mujeres artistas están activamente presentes y contribuyen significativamente al mundo del arte, se enfrentan a desigualdades en términos de representación, visibilidad y valoración de su trabajo. Estas desigualdades son evidentes en la discrepancia en los precios de venta de obras de arte de hombres y mujeres artistas, en los premios y reconocimientos nacionales, y en la representación en las ferias de arte.

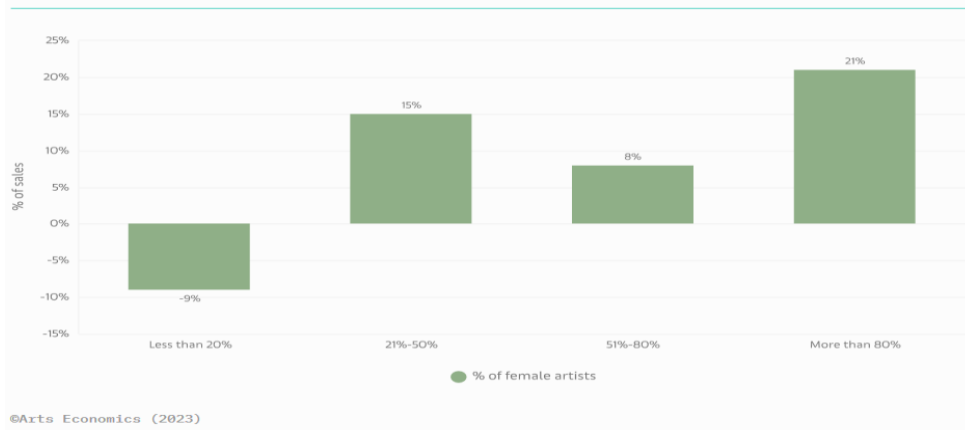
El mercado del arte contemporáneo ha crecido significativamente en los últimos 15 años, pero las obras de mujeres artistas no se valoran ni se venden al mismo nivel que las de sus homólogos masculinos. Las listas de artistas más cotizados y vendidos (Art Basel & UBS, 2023), como el Top100 y el Top500, tienen una presencia femenina notablemente baja.

Las estructuras y sistemas existentes en el mundo del arte reflejan una jerarquía patriarcal y androcéntrica (Franch, 2018). La falta de mujeres en roles de liderazgo y decisión, así como las percepciones del mercado sobre el valor del arte de las mujeres, perpetúan estas desigualdades. Sin embargo, hay esfuerzos, como el caso de la feria Marte en Castellón, que buscan abordar activamente estas desigualdades y promover una representación equitativa de artistas de ambos géneros.

Para abordar y superar estas desigualdades sistémicas, es esencial que los actores clave en el mundo del arte adopten enfoques y políticas más inclusivos, y reconozcan y valoren las contribuciones de las mujeres artistas en igualdad de condiciones.

La representación de artistas mujeres ha visto un crecimiento en el transcurso de cinco años, pero parece haber alcanzado una meseta en los últimos dos años. Se observa un ligero retroceso, con un descenso del 2% para las galerías del mercado primario desde 2019. En términos de ventas, el mercado refleja una tendencia similar. Si bien ha habido un incremento a lo largo de cinco años, el aumento en ventas se ha mantenido constante desde 2019. Las ventas están dominadas por un pequeño grupo de artistas femeninas de alto perfil y éxito.

(Figura 1)

Figure 2.15 Change in Average Sales by Share of Female Artists Represented 2021-2022

Fuente: <https://theartmarket.artbasel.com/download/The-Art-Basel-and-UBS-Art-Market-Report-2023.pdf>

Interesantemente, la relación entre la representación femenina y las ventas se evidencia en los datos recopilados desde el inicio de la pandemia. Las galerías con una representación menor de artistas femeninas experimentaron una caída más pronunciada en las ventas en 2020 en comparación con aquellas con una representación mayor. En 2022, las galerías con menos del 20% de representación femenina enfrentaron ventas estancadas o decrecientes, mientras que las que tenían más del 80% vieron un incremento significativo del 21%. Aunque no es posible establecer una causalidad directa, estos datos sugieren que una baja representación femenina podría ser un factor negativo para las ventas.

El informe MAV #21 de 2023 (Asociación MAV (Mujeres en las Artes Visuales), 2023) revela una compleja imagen de la paridad de género en las ferias de arte contemporáneo tomadas como muestra de análisis, restringiendo el área de observación a Europa (N/A). Aunque hay signos claros de progreso en algunos ámbitos, persisten desigualdades significativas que merecen atención.

En primer lugar, es alentador observar que hay un incremento en la presencia de mujeres artistas en comparación con años anteriores. Sin embargo, aún en el mejor de los casos, las cifras no son uniformes entre las ferias. Mientras que la feria Hybrid ostenta una impresionante 62,5% de presencia femenina, Art Madrid está rezagada con un 29,6%. Esta variabilidad sugiere que, aunque algunas ferias han tomado medidas eficaces para aumentar la representación femenina, otras todavía no han adoptado estas prácticas o no lo han hecho con el mismo grado de éxito. (Ver Tabla 3)

El caso de ARCOMadrid es particularmente intrigante. Aunque históricamente ha tenido un sesgo hacia artistas masculinos, ha mostrado un progreso notable en los últimos tres años, con un incremento del 29% al 37,3% en la representación femenina. Sin embargo, cuando se examina la nacionalidad de los artistas, surge una discrepancia: las artistas españolas solo representan el 17,3% (ver Tabla). Esto contrasta con ferias como JustMad y Hybrid, que tienen una mayor presencia de artistas femeninas españolas, probablemente debido a su mayor representación de galerías nacionales.

Otro aspecto a destacar es el rol de liderazgo de las mujeres en el mundo del arte. Es evidente un aumento en la presencia femenina en puestos directivos en galerías de arte. La feria Hybrid lidera este movimiento, mientras que Urvanity parece requerir mejoras en este ámbito.

(Tabla 1) *Porcentaje de mujeres artistas españolas según las ferias en 2023*

	ARCOMadrid	JustMad	Urvanity	Hybrid	Art Madrid
MUJERES ARTISTAS ESPAÑOLAS	17,3%	50%	33,9%	48,9%	60,7%

Nota. Fuente <https://mav.org.es/informes-mav-ferias-2023-tendencia-a-la-recuperacion-en-la-paridad-pero-muy-desigual-segun-las-ferias/>

Adicionalmente, hay una tendencia notable hacia la inclusión de artistas jóvenes y emergentes en las ferias, lo cual podría indicar un cambio gradual en la dinámica y un esfuerzo por incorporar voces nuevas y diversas.

Sin embargo, un hallazgo preocupante es la influencia del género en la representación artística. Las galerías dirigidas por mujeres tienden a tener una mayor proporción de artistas femeninas, mientras que aquellas dirigidas por hombres suelen tener una predominancia masculina. Este patrón sugiere que las decisiones sobre quién es representado en el mundo del arte todavía están influenciadas, al menos en parte, por sesgos de género.

Aunque hay signos claros de progreso en el camino hacia la paridad de género en el mundo del arte, todavía hay desafíos significativos que deben abordarse. Es esencial que las ferias, galerías y otros actores relevantes en el sector continúen trabajando para eliminar los obstáculos y garantizar una representación equitativa.

Una visión desde la econometría del arte

La econometría del arte es una disciplina que aplica métodos estadísticos y econométricos para analizar las dinámicas económicas dentro del mercado del arte. A través de herramientas cuantitativas, esta área de estudio permite identificar patrones en la valoración de las obras, las disparidades en las subastas y las interacciones entre los agentes del mercado. Más allá de los análisis descriptivos, la econometría del arte busca explicar cómo factores como el género, la procedencia geográfica y las características estilísticas influyen en los precios y la participación en el mercado, proporcionando una base empírica para entender las desigualdades y tendencias en este sector (Candela & Scorcu, 1997).

En esta investigación se han seleccionado tres informes clave que representan una amplia panorámica del mercado ultra-contemporáneo y contemporáneo, enfocados en la representación de género. El *Art Basel and UBS Art Market Report 2024* ofrece un análisis exhaustivo del mercado contemporáneo, destacando las disparidades de género en los diferentes segmentos del mercado del arte. Por su parte, el *Women Artists Market Report 2024* profundiza en las barreras estructurales y las oportunidades emergentes para las mujeres artistas, abordando temas como la representación en subastas y la participación en las galerías. Finalmente, el *Contemporary Art Market Report 2024* explora las dinámicas del mercado ultra-contemporáneo, con un enfoque en las artistas emergentes y su impacto en los récords de ventas.

La selección de estos informes responde a la necesidad de abordar el problema desde distintas perspectivas: la representación y los precios en subastas, las dinámicas institucionales y la posición de las mujeres artistas en un mercado globalizado. Juntos, estos documentos constituyen una base sólida para un análisis econométrico integral, permitiendo identificar regularidades y disparidades en la valoración de género en el mercado del arte contemporáneo.

The Women Artists Market Report 2024

El informe especializado The Women Artists Market Report 2024, elaborado por Casey Lesser, constituye un análisis riguroso sobre las dinámicas de género en el mercado del arte contemporáneo. Basado en datos de la plataforma Artsy, el informe aborda de manera integral las desigualdades estructurales, las tendencias emergentes y las posibles transformaciones hacia la equidad en la representación y valorización de las mujeres artistas. Este análisis evalúa sus principales hallazgos y los posiciona dentro del marco académico del estudio del género en los mercados culturales.

El informe expone una realidad persistente: las artistas mujeres continúan estando significativamente subrepresentadas en el mercado del arte. Durante 2023, solo el 25% de las consultas comerciales en Artsy se dirigieron a obras de mujeres, frente al 71% de artistas hombres, y un 4% correspondiente a artistas no binarios y colectivos diversos (Lesser, 2024). Este desequilibrio refleja una exclusión histórica que, según el informe, está profundamente enraizada en las estructuras patriarcales que han definido la narrativa y la valorización del arte occidental.

Sin embargo, el análisis resalta un cambio en las dinámicas generacionales. Entre los artistas de la Generación Z, nacidos después de 1997, las consultas sobre obras de mujeres alcanzan el 51%, lo que representa un avance hacia la paridad en las cohortes más jóvenes. Además, en el segmento ultra contemporáneo (artistas nacidos después de 1985), las mujeres representan el 63% de las consultas, lo que indica que las nuevas

generaciones están rompiendo con las narrativas tradicionales del mercado del arte (Lesser, 2024).

Se reafirma que las mujeres enfrentan un descuento de género significativo en términos de precios. Las obras de mujeres alcanzan valores considerablemente inferiores a los de sus contrapartes masculinas, incluso en segmentos emergentes. Este "descuento de género" es particularmente visible en las mega-transacciones, donde las obras de mujeres son rara vez protagonistas, y los valores alcanzados son sistemáticamente más bajos que los de artistas hombres (Lesser, 2024). Este fenómeno refuerza la exclusión estructural en los segmentos de mayor valor del mercado.

Asimismo, el informe analiza cómo los mercados locales y culturales exacerbaban o mitigan estas desigualdades. En contextos culturales más progresistas, como Escandinavia, se observa una mayor equidad en la representación y una reducción en las brechas de precios. En contraste, en mercados tradicionales como América del Norte y Europa Occidental, las desigualdades son más marcadas, lo que evidencia cómo las narrativas culturales influyen directamente en la construcción del valor en el mercado del arte (Lesser, 2024).

El autor subraya que los factores culturales desempeñan un papel fundamental en las dinámicas de género en el mercado del arte. Según Lesser (2024), las percepciones subjetivas de los compradores perpetúan la subvaloración de las obras de mujeres. Los datos muestran que, incluso cuando las obras son comparables en calidad, los compradores tienden a valorar menos aquellas asociadas con nombres femeninos. Este sesgo cultural es especialmente evidente en los segmentos de alto valor, donde los compradores masculinos de alto ingreso dominan las decisiones de adquisición.

Sin embargo, el análisis también destaca el papel transformador de las generaciones más jóvenes y de las plataformas digitales. Artsy ha democratizado el acceso al mercado, permitiendo una mayor visibilidad para artistas emergentes, incluidas muchas mujeres. Las métricas de consultas y seguimientos reflejan un interés creciente en artistas mujeres, como Laura Berger y Cristina BanBan, quienes han experimentado incrementos significativos en la demanda (Lesser, 2024). Este fenómeno sugiere que las nuevas generaciones de coleccionistas están dispuestas a desafiar las normas tradicionales del mercado.

Desde el punto de vista metodológico, el informe aporta una perspectiva innovadora al centrarse en métricas digitales como las consultas y los seguimientos en línea. Este enfoque complementa los análisis tradicionales basados exclusivamente en ventas, proporcionando una visión más completa de las dinámicas de interés y demanda en el mercado. Por ejemplo, el análisis de Lesser (2024) sobre las consultas de artistas históricas como Pacita Abad y Alice Baber destaca cómo las exposiciones internacionales han contribuido a su revalorización, aunque esta visibilidad aún no se traduce en una equidad económica en el mercado.

Además, el informe utiliza herramientas de análisis de datos para identificar patrones emergentes en el comportamiento de los coleccionistas, lo que permite anticipar posibles transformaciones en la dinámica del mercado. Sin embargo, la dependencia de datos de una única plataforma como Artsy limita la representatividad de los hallazgos, especialmente en segmentos tradicionales y offline, donde las dinámicas pueden ser distintas.

A pesar de su amplitud, el informe presenta ciertas limitaciones metodológicas y analíticas. Al centrarse exclusivamente en datos digitales, excluye segmentos clave del mercado, como galerías físicas y casas de subastas tradicionales. Esto podría sesgar los resultados hacia ciertos artistas y galerías que son más activos en plataformas digitales. Además, aunque el informe menciona brevemente las experiencias de artistas de minorías étnicas, no aborda de manera exhaustiva cómo interactúan estas variables con el género para moldear las dinámicas del mercado.

Otra limitación importante es la falta de análisis comparativos con mercados no occidentales. Aunque el informe incluye datos globales, su enfoque predominante en mercados occidentales limita la comprensión de las dinámicas de género en regiones como Asia, África y América Latina, donde las normas culturales y económicas pueden generar patrones diferentes.

Art Basel and UBS Art Market Report 2024

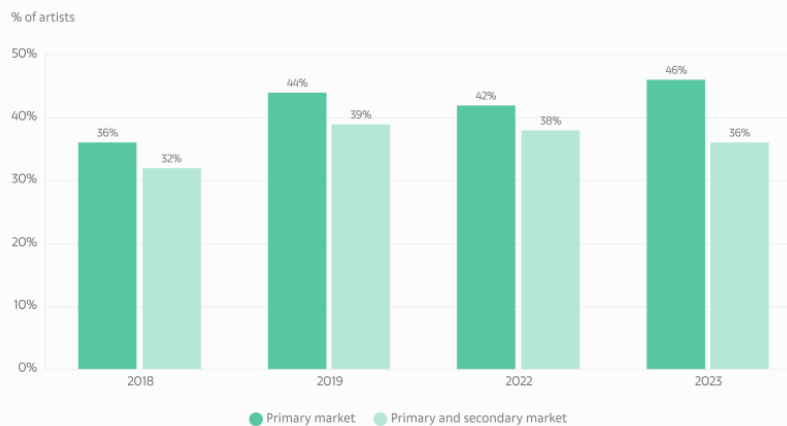
El Art Basel and UBS Art Market Report 2024 es un análisis exhaustivo que examina las dinámicas económicas, culturales y sociales del mercado global del arte. Este informe, reconocido como una fuente clave en el estudio de tendencias en el sector,

recopila datos de transacciones, ferias de arte, coleccionistas y galerías, integrando perspectivas cuantitativas y cualitativas. Uno de sus aspectos destacados es la evaluación de la representación y valoración de artistas mujeres en el mercado, una dimensión crítica para comprender las desigualdades estructurales que persisten en este ámbito.

El informe aborda la representación de género en el mercado del arte a través de encuestas realizadas en el sector de galerías, revelando una persistente subrepresentación de artistas mujeres, aunque con ligeros avances en los últimos años. Según el informe, en 2023, el porcentaje de artistas mujeres representadas en galerías que operan en el mercado primario o en ambos mercados primario y secundario aumentó a un 40%, marcando un incremento anual del 1% y un aumento significativo desde el 35% en 2018. Este progreso fue impulsado principalmente por las galerías del mercado primario, que incrementaron su representación de mujeres al 46%, el nivel más alto registrado, mientras que las galerías que operan en ambos mercados experimentaron una disminución al 36% (Art Basel & UBS, 2024).

Figure 2.16 Female Artist Representation and Sales, Selected Years 2018–2023

a) Share of Female Artists (from Dealers' Total Number of Artists)

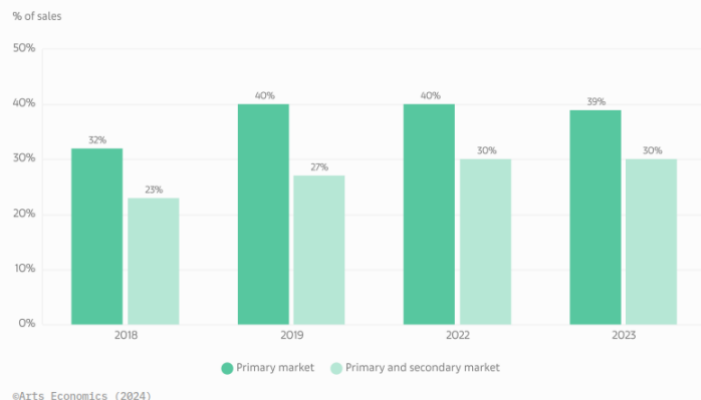


Representación y ventas de artistas mujeres, años seleccionados 2018-2023.

Nota. La gráfica muestra el porcentaje de artistas mujeres representadas en el mercado primario y en ambos mercados (primario y secundario) entre los años 2018 y 2023. Adaptado de *The Art Basel and UBS Art Market Report 2024* (p. 82), Art Basel & UBS, 2024

El análisis de las ventas revela que las galerías del mercado primario generaron el 39% de sus ingresos a partir de obras de artistas mujeres, mientras que aquellas que operan en ambos mercados alcanzaron un 30%. Si bien estas cifras reflejan un avance respecto al 2018, el informe indica que en 2023 el número de artistas mujeres representadas disminuyó en ciertos segmentos, lo que podría sugerir que las ventas se concentran en un pequeño grupo de artistas altamente exitosas (Art Basel & UBS, 2024).

b) Share of Sales of Female Artists

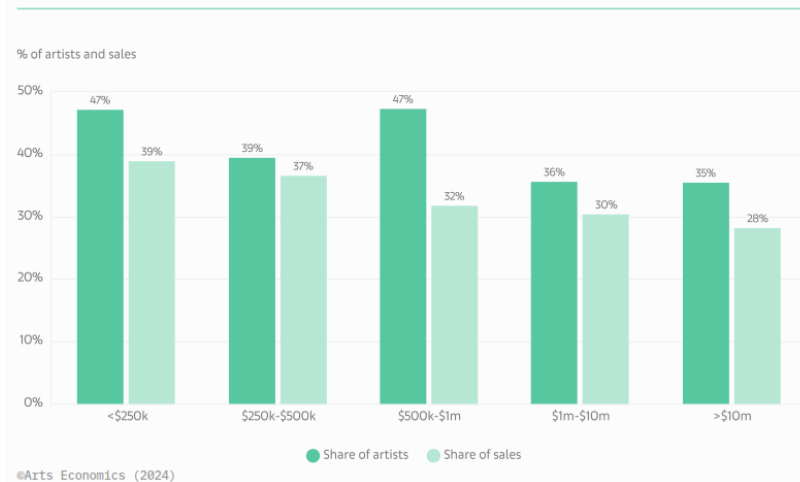


Proporción de ventas de artistas mujeres, años seleccionados 2018-2023.

Nota. El gráfico ilustra el porcentaje de ventas atribuidas a artistas mujeres en el mercado primario y en ambos mercados (primario y secundario) entre 2018 y 2023. Adaptado de *The Art Basel and UBS Art Market Report 2024* (p. 82), Arts Economics, 2024.

Las galerías en diferentes regiones mostraron variaciones significativas en las ventas de obras de artistas mujeres. En 2023, las galerías de Estados Unidos lideraron con un 36% de participación, seguidas por las de Alemania con un 34%. En contraste, Japón reportó una baja representación con solo el 20%, mientras que el Reino Unido alcanzó el 24% (Art Basel & UBS, 2024). Estas diferencias reflejan las dinámicas culturales y económicas locales, que influyen en las oportunidades de visibilidad y comercialización de las artistas mujeres.

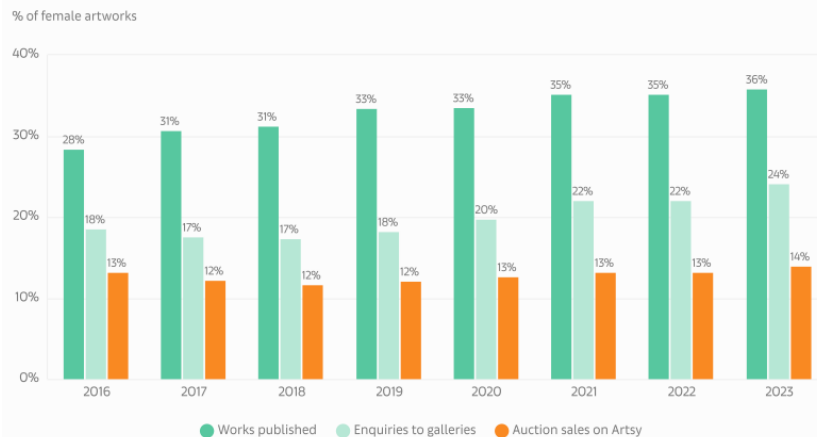
Figure 2.17 Female Artist Representation and Sales by Gallery Turnover in 2023



Representación y ventas de artistas mujeres según facturación de las galerías en 2023.

Nota. El gráfico muestra la proporción de artistas mujeres representadas y las ventas generadas por sus obras en galerías categorizadas por niveles de facturación, desde menos de \$250,000 hasta más de \$10 millones anuales. Adaptado de *The Art Basel and UBS Art Market Report 2024* (p. 83), Arts Economics, 2024.

El informe analiza los patrones de adquisición de coleccionistas de alto patrimonio neto (HNW, por sus siglas en inglés) y encuentra que las colecciones están dominadas por obras de artistas masculinos, con una proporción de 61% frente a un 39% de artistas mujeres. No obstante, se observó un progreso desde el 33% registrado en 2018. La disponibilidad de obras de artistas mujeres en galerías y otros canales influye directamente en la composición de estas colecciones, limitando las oportunidades de equidad en representación (Art Basel & UBS, 2024).

Figure 2.18 Publications, Enquiries, and Sales of Works by Female Artists Online**a) Share of Works Published, Enquiries to Galleries, and Auction Sales on Artsy**

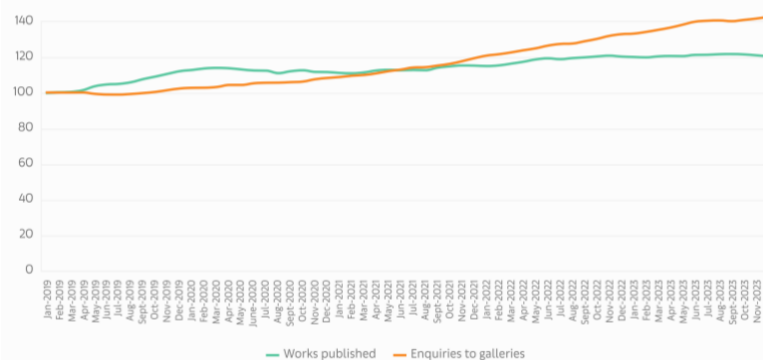
Publicaciones, consultas y ventas de obras de artistas mujeres en línea (2016-2023).

Nota. La gráfica muestra la proporción de obras publicadas, consultas a galerías y ventas en subastas a través de Artsy correspondientes a artistas mujeres entre 2016 y 2023. Adaptado de *The Art Basel and UBS Art Market Report 2024* (p. 85), Arts Economics, 2024.

En cuanto al gasto, los coleccionistas HNW asignaron un 39% de sus recursos a obras de artistas mujeres en 2023. Una excepción notable fue el comportamiento de coleccionistas que gastaron más de \$10 millones anuales, quienes dedicaron un 54% de sus adquisiciones a artistas mujeres y aumentaron su gasto en este segmento del 46% en 2021 al 55% en 2023. Este fenómeno indica que, aunque minoritario, un grupo selecto de coleccionistas ha comenzado a valorar más las obras de mujeres en el mercado de alto nivel (Art Basel & UBS, 2024).

b) Growth of Published Works by Female Artists versus Enquiries on Artsy

Index Base = 100 = January 2019



©Arts Economics (2024) using data from Artsy

Crecimiento de las obras publicadas de artistas mujeres frente a las consultas en Artsy (2019-2023). Nota. La gráfica compara el crecimiento de las publicaciones de obras de artistas mujeres con las consultas realizadas a galerías sobre estas obras en Artsy, utilizando enero de 2019 como base del índice (100). Adaptado de *The Art Basel and UBS Art Market Report 2024* (p. 85), Arts Economics, 2024.

El informe subraya que, aunque las mujeres tienen una representación similar a los hombres en instituciones educativas de arte, enfrentan obstáculos significativos para progresar en sus carreras comerciales. Las galerías con ingresos superiores a \$10 millones anuales representaron solo al 35% de artistas mujeres y generaron el 28% de sus ventas a partir de estas obras. En contraste, las galerías más pequeñas, con

ingresos inferiores a \$250,000, tuvieron una representación del 47% de mujeres artistas, con un 39% de sus ventas provenientes de estas (Art Basel & UBS, 2024).

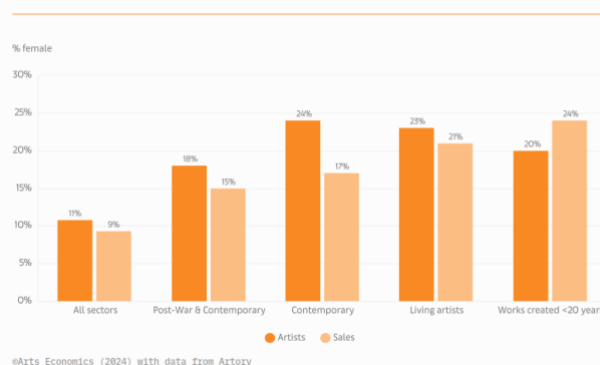
Este dato indica que la progresión hacia galerías más grandes y lucrativas es limitada para las mujeres, no necesariamente debido a un "descuento de género," sino por las barreras estructurales y los filtros de calidad percibidos que enfrentan a lo largo de sus carreras (Art Basel & UBS, 2024; Goetzman et al., 2019).

El mercado de subastas de arte contemporáneo mostró una representación desigual de artistas mujeres en 2023, aunque algunos segmentos reflejan avances significativos. En el sector ultra-contemporáneo, donde se destacan artistas nacidas después de 1980, se observa una proporción más equilibrada en las obras mejor valoradas. Por ejemplo, Avery Singer (n. 1987) alcanzó un precio récord de \$4.1 millones por *Untitled* (2016) en Christie's Hong Kong, mientras que Loie Hollowell (n. 1983) logró \$2.4 millones por *Standing in Red* (2019) en Sotheby's Hong Kong. Además, Jadé Fadojutimi (n. 1993) estableció varios récords, incluido \$1.9 millones por *Quirk My Mannerism* (2021) en Phillips, Nueva York, apenas tres años después de su primera aparición en subastas en 2020 (Art Basel & UBS, 2024).

A pesar de estos logros, el análisis global de las ventas en subastas revela una subrepresentación persistente de artistas mujeres en los niveles más altos del mercado. Solo tres mujeres (Joan Mitchell, Georgia O'Keeffe y Louise Bourgeois) estuvieron entre los 50 lotes más caros vendidos en subastas en 2023. En términos de ventas totales, cinco mujeres (incluyendo a Yayoi Kusama y Cecily Brown) estuvieron entre los 50 artistas con mayores ingresos en todas las categorías. Sin embargo, en el arte contemporáneo, esta cifra se incrementó: 12 mujeres estuvieron entre los 50 artistas con mayores ventas agregadas, y 14 de las 50 obras más valiosas creadas en los últimos 20 años correspondieron a mujeres (Art Basel & UBS, 2024).

El análisis de los 200 artistas principales por ventas totales mostró una marcada disparidad de género. Solo el 11% de los artistas en este grupo eran mujeres, y sus obras representaron apenas el 9% del valor total de las ventas en 2023. En el mercado de subastas contemporáneo, el porcentaje de artistas mujeres aumentó al 24%, aunque solo generaron el 17% de los ingresos por valor. Incluso en segmentos específicos como obras creadas en los últimos 20 años, las mujeres continuaron siendo una minoría, representando menos de una cuarta parte de los artistas y las ventas en estas categorías (Art Basel & UBS, 2024).

Figure 3.19 Share of Female Artists and their Share of Value among the Top 200 Artists by Sector in 2023



Proporción de artistas mujeres y su valor entre los 200 principales artistas por sector en 2023.

Nota. La gráfica muestra la proporción de artistas mujeres y el valor que generan sus obras en los sectores de arte contemporáneo, posguerra, artistas vivos y obras creadas en los últimos 20 años. Adaptado de *The Art Basel and UBS Art Market Report 2024* (p. 182), Arts Economics, 2024.

Dentro del grupo de mujeres artistas en los sectores analizados, un pequeño número generó la mayor parte de las ventas. Más del 70% del valor total de ventas de las 200 principales artistas mujeres provino de las obras de las 10 mejores. Yayoi Kusama, Cecily Brown, Julie Mehretu, Jenny Saville y Lee Bontecou representaron casi el 60% del total de estas ventas. En particular, Kusama, Brown y Mehretu lideraron las ventas

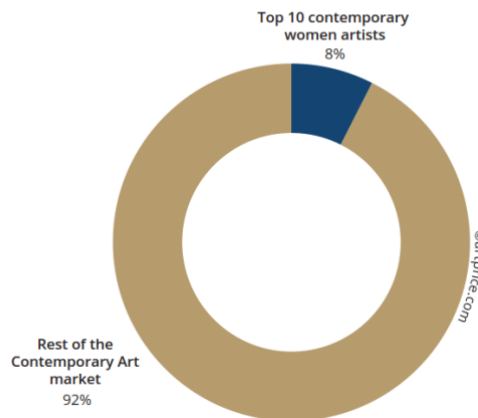
de obras contemporáneas creadas en los últimos 20 años, reflejando cómo unas pocas artistas dominan el mercado femenino en este segmento (Art Basel & UBS, 2024).

Aunque las mujeres artistas han logrado avances significativos en ciertos segmentos, el mercado global aún refleja una distribución desigual en términos de representación y valor. Las dinámicas observadas sugieren que, aunque algunas artistas están logrando récords notables, la mayoría de las ventas y el reconocimiento continúan concentrándose en un pequeño grupo de mujeres. Además, la diferencia en la participación entre hombres y mujeres en las categorías contemporáneas y ultra-contemporáneas subraya la necesidad de un cambio estructural para garantizar una mayor equidad en el mercado del arte.

The Contemporary Art Market Report 2024

El informe *The Contemporary Art Market Report 2024* pone en evidencia la creciente prominencia de las mujeres artistas en el segmento ultra-contemporáneo, destacando su impacto en un mercado tradicionalmente dominado por hombres. Este sector, enfocado en artistas nacidos después de 1980, ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas, con un notable aumento en la visibilidad y las ventas de obras creadas por mujeres.

MARKET SHARE OF THE TOP 10 CONTEMPORARY FEMALE ARTISTS
IN AUCTION TURNOVER (2023/24)



Participación de las 10 principales artistas contemporáneas en el mercado de subastas (2023/24). Nota. El gráfico muestra que las 10 principales artistas contemporáneas representaron el 8% del volumen total del mercado de subastas de arte contemporáneo, mientras que el resto del mercado representó el 92%. Adaptado de *The Contemporary Art Market Report 2024* (p. 23), Artprice, 2024.

El mercado ultra-contemporáneo se ha consolidado como un espacio clave para el reconocimiento de mujeres artistas, quienes dominaron las clasificaciones de los artistas más exitosos en 2023. Siete de los diez artistas con mayores ingresos en este segmento fueron mujeres, incluyendo a Jadé Fadojutimi, Lucy Bull, Avery Singer, Loie Hollowell e Issy Wood. Juntas, estas artistas generaron \$59 millones en ventas, representando el 40% del valor total del mercado ultra-contemporáneo, a pesar de contribuir con menos del 2% de las transacciones totales (Artprice, 2024).

Entre ellas, Jadé Fadojutimi destacó como una figura central. Su obra *The Woven Warped Garden of Ponder* (2021) alcanzó casi \$2 millones en subasta, triplicando su estimación inicial. Este éxito refleja tanto su creciente reconocimiento como la capacidad de las mujeres artistas de romper barreras tradicionales en el mercado. Su inclusión en la Bienal de Venecia y su representación por la galería Gagosian han consolidado su posición como una de las artistas más influyentes de su generación (Artprice, 2024).

TOP 10 ULTRA-CONTEMPORARY WOMEN ARTISTS BY AUCTION TURNOVER IN 2023/24

	Artist	Turnover	Lots Sold	Unsold	Best Result	Personal record
1	Jadé FADOJUTIMI	\$14,031,600	22	7	\$1,985,170	X
2	Lucy BULL	\$9,437,970	14	5	\$1,814,500	X
3	Avery SINGER	\$6,184,060	7	1	\$3,206,000	
4	Loie HOLLOWELL	\$4,277,220	17	13	\$1,134,000	
5	Christina QUARLES	\$3,234,520	11	2	\$762,000	
6	Ewa JUSZKIEWICZ	\$3,217,720	24	5	\$882,090	
7	Toyin Ojih ODUTOLA	\$2,097,100	3	1	\$1,996,000	
8	Njideka Akunyili CROSBY	\$1,996,000	1	1	\$1,996,000	
9	Michaela YEARWOOD-DAN	\$1,771,350	8	4	\$381,000	
10	Miwa KOMATSU	\$1,678,950	82	12	\$156,400	

©artprice.com

Las 10 principales artistas ultra-contemporáneas por volumen de ventas en subastas (2023/24). Nota. La tabla muestra el volumen de ventas, lotes vendidos, lotes no vendidos, mejor resultado y récords personales de las 10 principales artistas ultra-contemporáneas en el mercado de subastas durante 2023/24. Adaptado de *The Contemporary Art Market Report 2024* (p. 27), Artprice, 2024.

Por otro lado, Lucy Bull se ha posicionado como una figura prominente en el arte abstracto. Con un estilo vibrante y psicodélico, Bull ha logrado precios récord en subastas, como los \$1.8 millones alcanzados por su obra *16:10:00* (2020) en Sotheby's Nueva York. Su éxito, respaldado por galerías internacionales como David Kordansky y Almine Rech, evidencia cómo el mercado está reconociendo el talento de las mujeres artistas jóvenes, aunque con una notable concentración en nombres específicos (Artprice, 2024).

A pesar de estos avances, el informe señala que la representación de las mujeres artistas en el mercado ultra-contemporáneo sigue siendo limitada en términos generales. Aunque lideran las clasificaciones de ventas en este segmento, el éxito está altamente concentrado en unas pocas figuras. Más del 70% del valor total de las ventas generadas por las principales mujeres artistas provino de las diez más destacadas, como Yayoi Kusama, Cecily Brown y Julie Mehretu. Esto sugiere que, aunque las mujeres están ganando reconocimiento, el mercado todavía enfrenta desafíos para distribuir equitativamente las oportunidades de éxito entre un grupo más amplio de artistas (Artprice, 2024).

El informe también destaca que, aunque las mujeres están igualmente representadas en instituciones educativas de arte, enfrentan obstáculos estructurales significativos para progresar en sus carreras. La representación en galerías de alto nivel, una métrica clave del éxito comercial, sigue siendo limitada para las mujeres. En galerías con ingresos superiores a \$10 millones, las mujeres representaron solo el 35% de los artistas y generaron el 28% de las ventas, mientras que en galerías más pequeñas, con ingresos inferiores a \$250,000, estas cifras fueron del 47% y 39%, respectivamente. Esto sugiere que las barreras no solo se manifiestan en términos de precios, sino también en el acceso a redes y recursos que impulsan las carreras (Artprice, 2024).

El informe subraya que el mercado ultra-contemporáneo está evolucionando hacia una mayor inclusión, destacando a mujeres artistas de orígenes diversos. Artistas como Njideka Akunyili Crosby, Lynette Yiadom-Boakye y Michaela Yearwood-Dan han logrado un reconocimiento significativo, desafiando las narrativas tradicionales del mercado. Este avance refleja un esfuerzo creciente por parte de galerías y coleccionistas para promover la diversidad cultural y de género en el arte contemporáneo (Artprice, 2024).

En particular, el éxito de artistas de ascendencia africana, como Jadé Fadojutimi y Njideka Akunyili Crosby, evidencia un cambio en las dinámicas del mercado, donde las voces de mujeres de orígenes diversos están ganando visibilidad y valor. Este fenómeno resalta la importancia de iniciativas inclusivas que reconozcan y apoyen la diversidad en el arte contemporáneo, no solo como una tendencia pasajera, sino como un cambio estructural necesario (Artprice, 2024).

Análisis del Mercado del Arte Latinoamericano: Perspectivas de Representación y Género

El mercado del arte latinoamericano ha mostrado un crecimiento sostenido en las últimas décadas, consolidándose como un actor relevante en el panorama internacional. Según Artprice.com (2023), este auge ha sido impulsado por el respaldo de instituciones culturales de Europa y Estados Unidos, como el Guggenheim, el Centro Pompidou y la Tate Modern, que han incorporado obras de artistas latinoamericanos en sus colecciones permanentes. Esta inclusión no solo ha elevado la visibilidad de estos artistas, sino que también ha fortalecido su posición en el mercado global, generando una apreciación de su valor artístico y comercial.

Entre 1998 y 2022, un total de 6,904 artistas latinoamericanos participaron en subastas públicas, registrando 152,500 transacciones con un valor acumulado de \$2.92 mil millones. Sin embargo, el mercado presenta una alta concentración, ya que el 82% de estos ingresos fue generado por solo el 30% de las transacciones, principalmente por obras de los 100 artistas más destacados (Artprice.com, 2023). Este fenómeno refleja una preferencia notable por ciertos nombres icónicos, como Rufino Tamayo, Roberto Matta, Wifredo Lam y Fernando Botero. Estos creadores, cuyos trabajos están mayormente vinculados al surrealismo y producidos a mediados del siglo XX, son codiciados por su relevancia histórica dentro del arte occidental. La valoración de sus obras responde tanto a su calidad técnica como a su conexión con movimientos artísticos internacionales.

En este contexto, Fernando Botero y Félix González-Torres también han alcanzado un lugar prominente en el mercado. Las esculturas de Botero y las instalaciones conceptuales de González-Torres, que representan un diálogo entre las tradiciones artísticas latinoamericanas y las tendencias globales, han captado el interés de coleccionistas internacionales. Como señala Artprice.com (2023), estas obras combinan "un legado cultural local con una resonancia universal", lo que ha incrementado su atractivo en el mercado global (p. 4).

El análisis de Artprice.com (2023) también destaca el papel crucial de Nueva York como centro del mercado del arte latinoamericano, generando el 68% de los ingresos totales por subastas en los últimos 25 años. Esto se debe, en parte, a la estrecha relación que artistas como Rufino Tamayo, Félix González-Torres y María Berrío han mantenido con la escena artística de la ciudad. Según el informe, estos creadores han establecido "vínculos profundos con galeristas y coleccionistas neoyorquinos", consolidando su presencia en un mercado altamente competitivo (Artprice.com, 2023, p. 5).

Las subastas nocturnas de arte latinoamericano en Nueva York han sido esenciales para fortalecer este mercado, generando más de \$1.43 mil millones en los últimos 25 años. Sin embargo, en los últimos cinco años, la frecuencia de estas subastas ha disminuido. Casas de subastas como Sotheby's y Phillips han adoptado un enfoque integrador, incluyendo obras latinoamericanas en catálogos generales. Esta estrategia busca superar las limitaciones impuestas por etiquetas geográficas, promoviendo una visión más global del arte latinoamericano y atrayendo a coleccionistas internacionales. Según Artprice.com (2023), esta iniciativa tiene como objetivo "posicionar a los artistas latinoamericanos dentro del canon global del arte contemporáneo" (p. 6).

Representación Femenina en el Mercado Latinoamericano

El informe resalta una característica distintiva del mercado latinoamericano: la representación femenina. Frida Kahlo, una de las figuras más influyentes, se encuentra entre los diez artistas más exitosos de este mercado, consolidando su legado a pesar de la limitada disponibilidad de sus obras. Según Artprice.com (2023), "la narrativa autobiográfica y simbólica de Kahlo resuena profundamente con las audiencias contemporáneas, lo que eleva su valor en el mercado" (p. 5).

Además de Kahlo, diez mujeres artistas figuran entre los 100 nombres más destacados del arte latinoamericano desde 1998, una proporción notablemente superior

a la del mercado global. Entre ellas se incluyen Beatriz Milhazes, Adriana Varejão, Carmen Herrera y Doris Salcedo, cuyas obras combinan elementos de la tradición local con lenguajes contemporáneos. Este enfoque ha permitido a estas creadoras sobresalir en un mercado dominado históricamente por hombres. Según el informe, "su éxito se basa en su capacidad para articular discursos artísticos innovadores y relevantes dentro del contexto global" (Artprice.com, 2023, p. 6).

Un caso destacado es el de Belkis Ayón, grabadora cubana conocida por explorar los rituales y mitos de la sociedad secreta Abakuá. A pesar de su muerte prematura, Ayón ha ganado un reconocimiento significativo en el mercado global. Su obra *Desobediencia* (1998), vendida por \$214,200 en una subasta de Christie's en Nueva York, refleja cómo la singularidad cultural y la calidad técnica pueden potenciar el valor de una obra (Artprice.com, 2023).

El informe destaca el esfuerzo de casas de subastas como Phillips para integrar a los artistas latinoamericanos en contextos internacionales, presentándolos junto a figuras destacadas del arte europeo y estadounidense. Este enfoque no solo amplía el mercado potencial para estas obras, sino que también refuerza su legitimidad dentro de la historia del arte global. Según Artprice.com (2023), este cambio estratégico tiene como objetivo "promover el arte latinoamericano como una parte esencial del panorama artístico contemporáneo, en lugar de limitarlo a una categoría regional específica" (p. 6).

Breve historia de las mujeres en el arte cubano y su papel en este contexto

Para este acápite tomamos de referencia el texto de la investigadora Carolina Sánchez Abella (Abella, 2019) quien realiza un profundo recorrido por la evolución de las mujeres artistas en el panorama artístico cubano, evidenciando cómo, a pesar de enfrentar constantes barreras y estigmas, han ido gradualmente ganando un espacio relevante en este ámbito. Si bien el escenario artístico de Cuba ha estado históricamente dominado por figuras masculinas, la autora resalta a varias mujeres que, a través de distintas épocas, lograron romper moldes y consolidar su presencia en el arte cubano. Desde la lenta inclusión de mujeres en la Academia de Arte de San Alejandro en el siglo XIX, hasta el protagonismo de figuras como Amelia Peláez en las vanguardias del siglo XX o Loló Soldevilla en el movimiento abstracto, las artistas cubanas han desafiado las convenciones y reflejado en sus obras una perspectiva única, marcada por temas de identidad, género y crítica social. Sánchez Abella también destaca cómo, en la postrevolución, la mujer no solo tuvo que luchar por su lugar en el arte, sino también contra prejuicios y estereotipos arraigados en la sociedad cubana. Artistas como Antonia Eiriz y Ana Mendieta son ejemplos de cómo, a pesar de las adversidades, la visión femenina ha contribuido de manera significativa a la riqueza y diversidad del arte cubano, dejando una huella imborrable y demostrando la necesidad de reevaluar y expandir las narrativas artísticas tradicionales para incluir y celebrar estas voces.

Además, la obra de Sánchez Abella subraya cómo la representación femenina en el arte cubano, aunque haya evolucionado de manera positiva con el tiempo, aún no refleja plenamente el talento y la diversidad de las artistas femeninas del país. A pesar de los avances y logros de muchas artistas mencionadas, muchas otras han quedado en la sombra, no por falta de talento, sino debido a las estructuras y prejuicios patriarcales que aún persisten en el mundo del arte. Es crucial destacar que las limitaciones no se han ceñido solo al ámbito local. Artistas como Carmen Herrera y Zilia Sánchez, que desarrollaron gran parte de su carrera fuera de Cuba, también enfrentaron desafíos similares, y solo en las últimas décadas han empezado a recibir el reconocimiento que merecen en la escena internacional.

En los años setenta, dentro la pintura de este momento, caracterizada por la representación de la cubanía contenida en los paisajes campestres y cierta lírica pictórica brillan, principalmente, los nombres de Flora Fong (1949-) y Zaida del Río (1954-), una se vuelca en los paisajes y la otra incursiona en la representación del cuerpo femenino mezclado con la espiritualidad de las religiones afrocubanas.

En los ochenta comienza y termina lo que se ha reconocido como una década dorada, un momento revolucionario y conflictivo en varios sentidos, en el que el arte reflejaba su contexto inmediato a través de las más elaboradas metáforas con un trasfondo altamente crítico. Sin embargo, esta época no nos ha dado muchos nombres de autoras, pero destacan los de Consuelo Castañeda (1958-) y Ana Albertina Delgado (1963-), la primera con una obra caracterizada por su relación con el arte pop mediante la utilización de gráfica, texto y personajes conocidos de la cultura popular y elementos estilísticos tomados de la historia del arte. Consuelo por su parte es pintora de figuras

femeninas, que surgen en escenas coloridas, surrealistas, oníricas y reflexivas. (Abella, 2019)

La representación femenina en el arte cubano de la década de 1990 exhibió un marcado énfasis en la autorepresentación y una decidida reafirmación del papel de la mujer en la creación artística. A diferencia de representaciones anteriores, muchas artistas de esta época optaron por usar sus propios cuerpos y experiencias para cuestionar y desafiar nociones tradicionales de feminidad, usando esto como medio para tratar temas políticos, sociales y culturales propios de Cuba.

Sánchez Abella (Abella, 2019) destaca a varias artistas que emplearon la autorepresentación para narrar historias profundamente personales y políticas. Sandra Ramos, por ejemplo, fusionó su propia imagen con la de Alicia de *Alicia en el país de las Maravillas* para abordar temas como la emigración y el desarraigo. Otros nombres importantes de la época incluyen a Aimée García, que utilizó su propia imagen para reimaginar y retar las representaciones históricas de la mujer, y Marta María Pérez, cuya fotografía abordó temas de género, violencia y maternidad dentro del contexto cubano, a menudo haciendo referencias a la Santería.

Un caso distintivo es el de Belkys Ayón, quien, aunque no se auto-representó físicamente, creó un ser femenino representativo de todas las mujeres. Su obra se inspiró en las creencias de las sociedades abakuá, una hermandad afrocubana masculina con mitos centrados en figuras femeninas. Rocío García, por su parte, es conocida por sus cuadros que narran historias con temas de dominación, erotismo y violencia, mientras que Tania Bruguera ha alcanzado el reconocimiento internacional por su trabajo performativo con fuertes matices políticos y transgresores.

La influencia de estas artistas ha sido profunda no solo por su obra, sino también por su impacto en la comunidad artística cubana. Sandra Ceballos, por ejemplo, no solo es una artista renombrada, sino que también ha jugado un papel fundamental en la promoción de artistas emergentes y en la creación de espacios alternativos para el arte en Cuba, como el Espacio Aglutinador.

Concluye la autora sobre esta etapa (Abella, 2019) que la representación de la mujer en el arte cubano de los noventa y comienzos del siglo XXI refleja una lucha por la autonomía, la redefinición de la identidad y una profunda conexión con el contexto político y social de Cuba. Las artistas de este período se apropiaron de su imagen y su historia para redefinir y desafiar las nociones tradicionales de feminidad y para dar voz a temas políticos y sociales críticos.

La última década ha sido testigo de una evolución en la aproximación de las artistas mujeres cubanas hacia la representación y creación artística. Estas artistas, a diferencia de generaciones anteriores, han tendido a alejarse de la auto-representación explícita, enfocándose más en temas universales y una marcada tendencia poética. Diana Fonseca, por ejemplo, usa materiales simples pero cargados de significado, como restos de material pictórico, para reflexionar sobre el tiempo y la memoria. Glenda León, con una variedad de medios, explora temas de naturaleza, soledad y poder. Adriana Arronte juega con el simbolismo en obras como "Crowns", insinuando la relación entre poder, sacrificio y mortalidad. Por otro lado, Elizabet Cerviño se sumerge en pensamientos orientales para abordar temas como la naturaleza y el vacío (Abella, 2019).

A pesar de los cambios generacionales, una constante en estas artistas es su habilidad para reflexionar sobre temas tanto universales como particulares a su contexto cubano. En lugar de limitarse a la perspectiva de género, estas creadoras han enfocado su trabajo hacia una amplia gama de temas, mostrando su versatilidad y resistencia a ser encasilladas. Esta generación, con su diversidad de enfoques, no solo ha consolidado su lugar en el arte contemporáneo, sino que ha enriquecido la narrativa artística cubana.

El análisis general del texto de la autora (Abella, 2019) sugiere que, aunque las mujeres artistas cubanas han ganado mayor reconocimiento a lo largo de los años, lo más destacable es su contribución a la discusión de temas políticos, sociales y culturales que afectan a toda una nación. Su capacidad para abordar estos temas, sin limitarse a la perspectiva de género, demuestra su profunda influencia y relevancia en la configuración de la identidad artística cubana. Estas artistas no solo han desafiado las expectativas tradicionales, sino que han creado discursos poderosos que resuenan más allá de su contexto inmediato.

Metodología

La presente investigación adoptó un enfoque analítico-comparativo basado en datos de subastas internacionales, centrándose en artistas cubanos y mujeres artistas latinoamericanas con participación activa en los mercados de arte primario y secundario. Los datos fueron recopilados y estructurados a partir de registros actualizados de ArtPrice, una de las plataformas más reconocidas para el análisis de tendencias en el mercado del arte. Este enfoque permitió evaluar la representación, valoración económica y dinámica de género en el mercado de arte global.

La investigación se inscribe en un diseño analítico-comparativo de base documental y cuantitativa. La unidad de análisis es el artista con presencia en el mercado secundario de subastas internacionales; el periodo de observación abarca desde 1983 hasta 2024. El procedimiento analítico combinó estadística descriptiva, prueba de Chi-cuadrado para evaluar la significación estadística de las diferencias de representación por género, y análisis comparativo entre países latinoamericanos. Todos los datos se normalizaron por el número de artistas en cada subgrupo para posibilitar comparaciones equitativas entre muestras de tamaño desigual.

En cuanto a los criterios de selección de artistas, se escogieron 160 Artistas Cubanos: se incluyeron artistas nacidos o establecidos en Cuba con un historial de ventas en casas de subasta reconocidas. Este grupo abarca tanto a hombres como a mujeres, permitiendo un análisis comparativo de género dentro del contexto cubano. Se seleccionaron artistas mujeres de América Latina con registro de participación en subastas internacionales. Este enfoque busca posicionar los datos de las artistas cubanas en un contexto regional más amplio.

Fuentes y Herramientas de Datos

Se utilizó la base de datos de ArtPrice como la fuente principal de información, ya que proporciona registros detallados sobre subastas internacionales, ventas realizadas, y análisis de mercado. Los datos recolectados incluyen variables clave como: país de origen del artista, nombre del artista y de la obra subastada, fecha de la subasta, casa de subasta, y precio de venta, características de las obras según la clasificación técnica: pintura, dibujo, escultura, grabado, entre otros, Estado y éxito del remate, identificando si la obra fue vendida o no, plaza de mercado y nivel de reconocimiento basado en el ranking de ArtPrice.

La metodología empleada permitió realizar análisis específicos en dos niveles:

1. Comparativa por Género en el Contexto Cubano: Se evaluaron las diferencias en representación, precios de venta, y técnicas artísticas entre hombres y mujeres artistas cubanos.
2. Comparativa Regional para Mujeres Artistas: Se analizaron las dinámicas de participación y valoración económica de las artistas cubanas en relación con otras mujeres artistas de América Latina, estableciendo patrones de desigualdad o equivalencia.

En cuanto a las limitaciones metodológicas, el periodo de análisis refleja principalmente subastas realizadas durante los últimos 30 años, lo que podría limitar la identificación de tendencias a largo plazo. En lo que respecta a la representación geográfica, aunque los datos incluyen información internacional, existe una concentración en mercados dominantes como Estados Unidos y Europa.

Segmentación Técnica: Algunas categorías, como multimedia o mobiliario, están subrepresentadas, lo que podría sesgar las comparativas en función de la técnica artística.

Sesgo de plataforma: ArtPrice registra principalmente transacciones realizadas en casas de subastas internacionales. Las ventas directas entre artistas y coleccionistas, las operaciones en galerías y las transacciones dentro del mercado interno cubano están subrepresentadas o ausentes, lo que puede infravalorar la actividad comercial real de algunas artistas, especialmente aquellas cuya carrera se desarrolla al margen de los grandes circuitos de subasta.

Categorización binaria de género: La clasificación en la base de datos de ArtPrice sigue una lógica binaria (hombre/mujer) y no recoge identidades no binarias ni diversas. Esto establece una limitación conceptual relevante para futuros análisis que pretendan incorporar una perspectiva de género más amplia e interseccional.

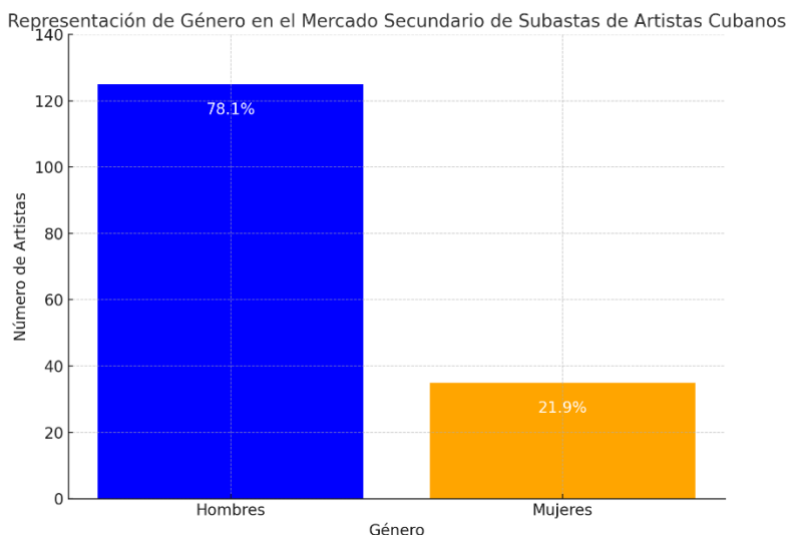
Esta metodología proporciona una base empírica para explorar cómo las dinámicas de género y origen geográfico influyen en la valoración de artistas cubanos y

latinoamericanos. Además, permite identificar tendencias, brechas y oportunidades dentro del mercado de arte contemporáneo y moderno.

Resultados

Diferencia de Presencia de Hombres y Mujeres en el Mercado Secundario

El análisis de una muestra de 160 artistas cubanos (Ver Anexo) con presencia en el mercado secundario de subastas internacionales pone de manifiesto una disparidad significativa en términos de representación por género. Del total de artistas analizados, 125 (78%) son hombres y 35 (22%) son mujeres, lo que refleja una proporción de casi 4:1 a favor de los hombres. Esta diferencia inicial señala un desequilibrio relevante en la visibilidad de las mujeres artistas dentro de este segmento del mercado del arte.



Representación de género en el mercado secundario de subastas de artistas cubanos. La gráfica ilustra la disparidad significativa entre hombres (78%) y mujeres (22%), con una proporción aproximada de 4:1, según el análisis de una muestra de 160 artistas.

Elaboración propia a partir de información de ArtPrice, 2024

Desde una perspectiva estadística, las discrepancias en las frecuencias observadas resultaron ser estadísticamente significativas. Bajo la premisa de una representación equitativa, se esperaría un total de 80 artistas por cada género. Sin embargo, una prueba de Chi-cuadrado, realizada con las frecuencias observadas (125 hombres y 35 mujeres), arrojó un valor de 50.625, muy superior al umbral crítico de 3.84 correspondiente a un nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0.05$). Este resultado permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de representación por género, confirmando que la disparidad observada no es producto del azar, sino que responde a factores estructurales y sistémicos inherentes al mercado del arte.

El predominio masculino en el mercado secundario puede explicarse, en gran medida, por barreras históricas que han restringido el acceso y la visibilidad de las mujeres artistas. Estas barreras incluyen una menor presencia en galerías y ferias, limitado acceso a redes de coleccionistas y agentes de mercado, y una subvaloración persistente de sus obras en subastas internacionales. Este fenómeno no solo refleja la continuidad de dinámicas de exclusión históricas, sino que también destaca las desigualdades estructurales que persisten en el sistema de comercialización del arte.

Análisis Temporal de la Entrada al Mercado Secundario

El análisis se centró en identificar los patrones de ingreso de artistas cubanos al mercado secundario de subastas internacionales, considerando diferencias de género como eje principal. Para ello, se construyó una base de datos compuesta por artistas con presencia documentada en este segmento del mercado. Los datos fueron obtenidos de registros oficiales de ArtPrice (2024) y catálogos de casas de subastas internacionales como Sotheby's, Christie's, Subasta Habana y Cornette de Saint Cyr, entre otras.

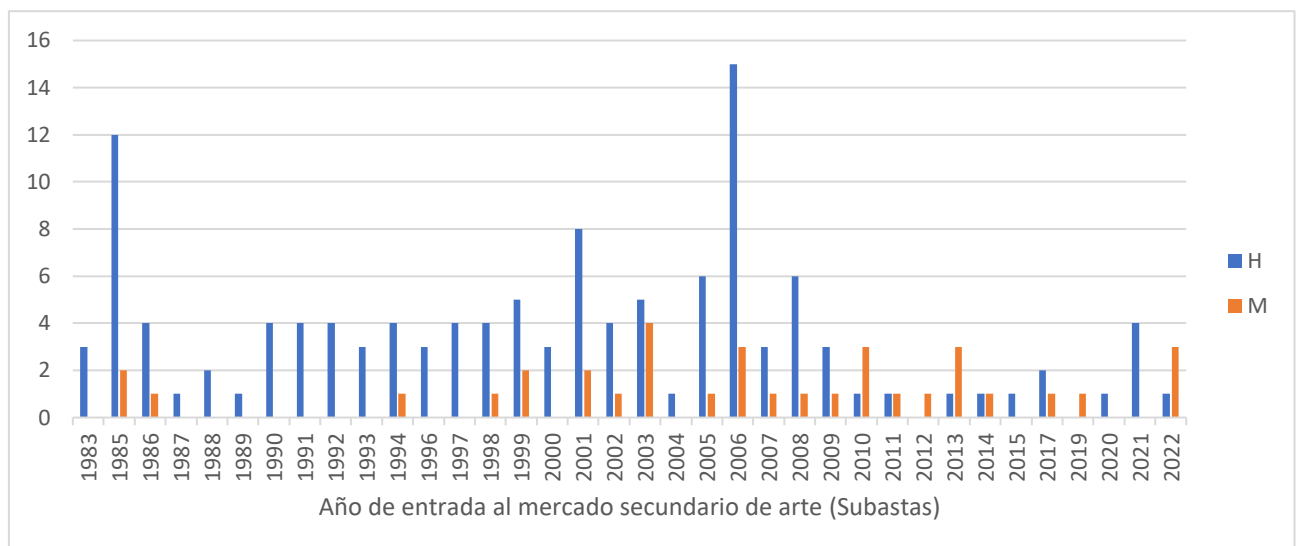
En primer lugar, se determinó la fecha y la casa de subastas donde cada artista fue registrado por primera vez en el mercado secundario. Este enfoque permitió establecer un punto de entrada objetivo para cada uno, facilitando un análisis temporal.

Posteriormente, los artistas fueron clasificados según su género, lo que permitió desagregar los resultados y realizar un análisis comparativo que evidenció las diferencias de representación entre hombres y mujeres.

Los datos recopilados fueron organizados cronológicamente, abarcando el período de 1983 a 2022. Se analizaron la frecuencia anual de ingresos, la evolución de la representación por género y los cambios en la dinámica de inclusión de artistas en el mercado secundario. Los resultados se visualizaron mediante un gráfico de barras que muestra el número de primeras entradas al mercado por género en cada año, facilitando la identificación de tendencias y periodos críticos de desigualdad.

La metodología empleada se basa en datos verificables y ampliamente reconocidos en el ámbito del mercado del arte, lo que asegura la objetividad del análisis. Sin embargo, la investigación está limitada a registros documentados, excluyendo a artistas cuyas obras hayan ingresado al mercado secundario a través de canales menos visibles o no registrados. Además, se debe considerar que la clasificación de género no incorpora dinámicas no binarias o identidades diversas.

Este enfoque permitió identificar patrones históricos de exclusión y desigualdad de género, así como avances recientes hacia una mayor inclusión femenina en el mercado secundario de subastas. Los resultados obtenidos constituyen una base para futuras investigaciones y para el diseño de estrategias dirigidas a promover una mayor equidad en este ámbito del mercado del arte.



Evolución temporal de la entrada de artistas cubanos al mercado secundario de subastas (1983-2022), desagregado por género. Elaboración propia con datos de ArtPrice, 2024.

Década de 1980-1990: Durante este período, el número de artistas que ingresaron al mercado secundario fue muy limitado. La representación masculina dominó completamente, mientras que las mujeres apenas tuvieron participación. Este período inicial refleja un panorama desigual, donde los hombres tuvieron acceso preferente al mercado global.

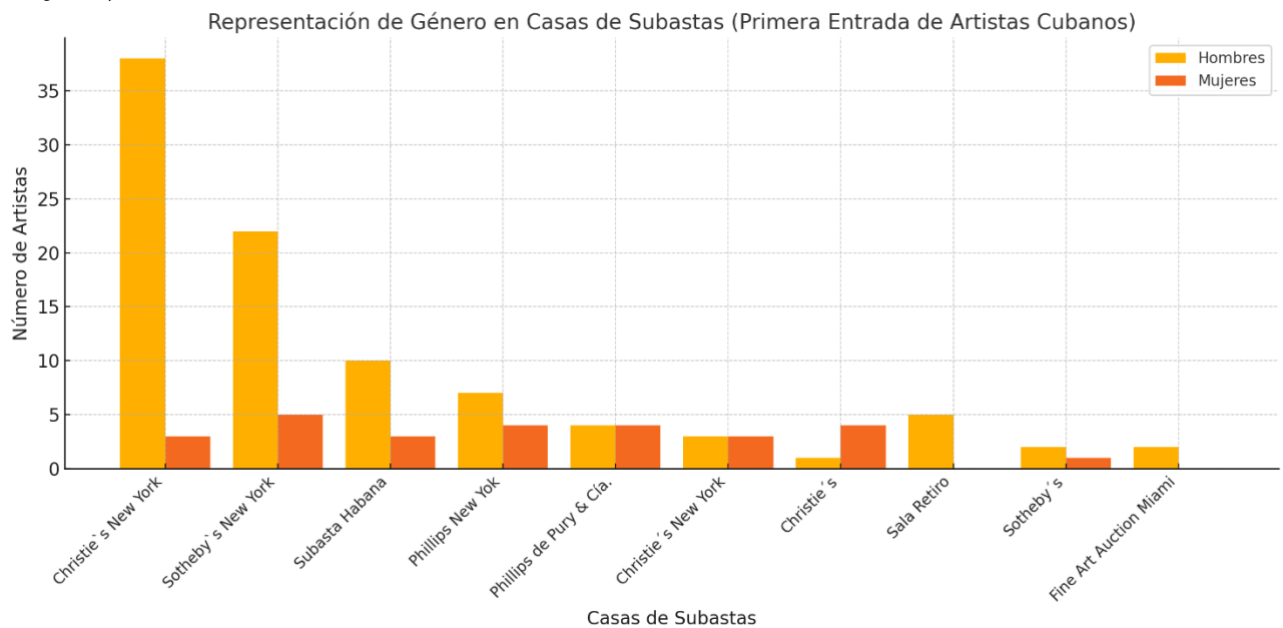
Década de 2000: En esta década, se observa un aumento significativo en la entrada de artistas al mercado secundario, coincidiendo con el auge del arte cubano en el escenario internacional. Sin embargo, este incremento benefició principalmente a los hombres, quienes representaron aproximadamente el 80% de las nuevas entradas. El pico más alto de ingreso se registró en 2005, con la incorporación de 16 hombres frente a 4 mujeres, consolidando la disparidad estructural en este período.

Década de 2010-2024: A partir de 2010, el ingreso de artistas al mercado secundario comienza a disminuir, lo que refleja un mercado más selectivo o una menor absorción de nuevos talentos. A pesar de esta reducción general, las mujeres logran una presencia ligeramente más constante en comparación con décadas anteriores. Entre 2019 y 2022, se observan señales de una tendencia incipiente hacia una mayor inclusión femenina, aunque estas cifras aún son insuficientes para cerrar la brecha de género.

Primera Entrada de Artistas Cubanos al Mercado Secundario

El análisis de las casas de subastas que introdujeron por primera vez obras de artistas cubanos al mercado secundario revela importantes diferencias en términos de representación de género. Se evaluaron las contribuciones de diversas casas internacionales y regionales, destacando la predominancia de hombres en la mayoría de los espacios.

La mayoría de las casas de subastas registran una participación significativamente mayor de hombres en comparación con mujeres. Por ejemplo, en Christie's New York, la casa con el mayor número de primeras entradas, 38 hombres y solo 3 mujeres ingresaron al mercado secundario. Una tendencia similar se observa en Sotheby's New York, donde los hombres representan el 81.5% de las entradas (22 hombres frente a 5 mujeres).



Representación de género en las principales casas de subastas donde se presentó por primera vez la obra de artistas cubanos en el mercado secundario. El gráfico destaca la disparidad de género en las casas de subastas más relevantes. Elaboración propia a partir de datos de ArtPrice, 2024.

Algunas casas, como Christie's y Phillips de Pury & Cía., muestran una proporción más equitativa, con 4 mujeres representadas en ambas. Sin embargo, el volumen total de representación sigue siendo bajo en comparación con los artistas hombres. Cornette de Saint-Cyr (S.V.V.), con 2 mujeres y 0 hombres, es una excepción notable que señala un espacio relativamente más inclusivo.

En el caso de Subasta Habana, la representación masculina también es dominante, con 10 hombres frente a 3 mujeres. Este dato subraya que las desigualdades de género no son exclusivas de las casas internacionales, sino que también se reflejan en los mercados locales.

Varias casas, como Hill Auction Gallery, Juan Naranjo, y Hotel des Ventes Giraudeau SARL, muestran exclusividad en su representación inicial, acogiendo únicamente mujeres u hombres. Esto evidencia posibles sesgos en la selección de artistas.

Lotes subastados y manifestaciones representadas

El análisis de la presencia de las mujeres artistas cubanas en el mercado secundario de subastas revela una marcada desigualdad frente a sus contrapartes masculinas, tanto en términos de volumen de remates como en representación por manifestación artística. De un total de 19,743 remates registrados entre 1989 y 2024, las mujeres acumulan solo 1,440 remates, lo que representa el 7.3% del total, en contraste con los hombres, quienes concentran el 92.7% con 18,303 remates. Esta diferencia refleja una brecha estructural en el mercado del arte, que limita tanto la visibilidad como la valorización de la obra de las mujeres en comparación con la de los hombres.

Análisis de Representación de Mujeres en Subastas por Manifestación Artística

Manifestación Artística	Remates Hombres	Remates Mujeres	Total Remates	Porcentaje Mujeres (%)
Pintura	6434	614	7048	8.7
Grabado	3495	203	3698	5.5
Dibujo y Acuarela	5326	340	5666	6.0
Escultura	1569	73	1642	4.4
Fotografía	29	13	42	31.0
Otras Categorías (Cerámica, Objetos, etc.)	450	197	647	30.4
Total General	18303	1440	19743	7.3

En términos absolutos, la pintura es la manifestación más comercializada para ambos géneros, con 7,048 remates totales. Sin embargo, la contribución de las mujeres a esta cifra es marginal, alcanzando solo 614 remates (8.7%). En grabado, otra de las categorías principales, la representación femenina es aún más baja, con 203 remates de un total de 3,698, lo que equivale al 5.5%. En dibujo y acuarela, las mujeres logran 340 remates, representando el 6% del total, mientras que en escultura participan con 73 remates, lo que corresponde al 4.5% de los 1,642 remates totales. Estas cifras evidencian una exclusión significativa de las mujeres en las disciplinas tradicionalmente más valorizadas y representadas en el mercado.

Una excepción notable es la fotografía, donde las mujeres alcanzan un 31% de representación, con 13 remates frente a 29 de los hombres, sobre un total de 42 remates. Aunque esta proporción es la más alta para las mujeres en relación con otras disciplinas, el volumen total de remates en esta categoría es considerablemente menor en comparación con manifestaciones como pintura o grabado. Esto sugiere que las mujeres encuentran mayores oportunidades de inclusión en disciplinas menos tradicionales o de menor escala económica en el mercado secundario.

El análisis comparativo por género destaca una diferencia significativa en el promedio de remates por artista. Mientras que los hombres tienen un promedio de 146.4 remates por artista, las mujeres logran únicamente 41.1 remates por artista, lo que equivale a una relación de 3.6 a 1 a favor de los hombres. Este dato sugiere que, incluso cuando las mujeres logran ingresar al mercado secundario, enfrentan barreras adicionales que limitan el volumen de comercialización de sus obras. Esto puede estar relacionado con factores como la falta de promoción adecuada, sesgos en la selección de obras para subastas y una menor valorización económica de las mismas.

Resultados de ventas (precios récords)

El análisis de los precios récord alcanzados por artistas hombres y mujeres en subastas revela disparidades significativas en la representación y valorización por género. Los datos muestran que los hombres dominan ampliamente los rangos más altos de precios, mientras que las mujeres tienen mayor presencia relativa en los rangos más bajos. Este patrón puede ser explicado por factores históricos y estructurales que han condicionado la percepción y el valor de las obras de arte producidas por mujeres.

En el rango de precios superior, con obras que superan el millón de dólares, los hombres representan el 83.3% de los registros, frente al 16.7% de las mujeres. Este dato refleja una significativa desigualdad en el acceso a las esferas más lucrativas del mercado del arte, lo que puede estar relacionado con la legitimación histórica de los artistas masculinos en espacios de alto prestigio. De manera similar, en el rango de más de 100 mil dólares, los hombres alcanzan el 77.3% de los registros, mientras que las mujeres representan el 22.7%. Esta brecha, aunque ligeramente menor, evidencia que las mujeres aún enfrentan barreras significativas para competir en las categorías intermedias de precios.

Rangos de Precios Récord por Género en Subastas

Rango de Precios ventas records en Subasta	Cantidad de Artistas Hombres (H)	Cantidad de Artistas Mujeres (M)	Porcentaje Hombres (%)	Porcentaje Mujeres (%)
--	----------------------------------	----------------------------------	------------------------	------------------------

Más de 1 millón USD	5	1	83.3	16.7
Más de 100 mil USD	17	5	77.3	22.7
Más de 10 mil USD	67	10	87.0	13.0
Menos de 10 mil USD	36	19	65.5	34.5

El rango de precios entre 10 mil y 50 mil dólares muestra una disparidad aún más marcada, con los hombres ocupando el 87% de los registros frente al 13% de las mujeres. Este resultado sugiere que incluso en niveles intermedios del mercado, las obras de las mujeres están subrepresentadas y, posiblemente, subvaloradas. En contraste, en el rango de menos de 10 mil dólares, las mujeres alcanzan una mayor representación relativa, con el 34.5% de los registros frente al 65.5% de los hombres. Si bien esta proporción es más equilibrada, indica que las obras de mujeres tienden a ser valorizadas en niveles significativamente más bajos.

Desde una perspectiva estadística, estos resultados reflejan una distribución sesgada que podría ser modelada mediante análisis de frecuencia para determinar la probabilidad de que una artista mujer alcance precios récord en los rangos más altos. Aplicando una prueba de hipótesis, como Chi-cuadrado, se podría evaluar si estas diferencias en la distribución de precios entre hombres y mujeres son estadísticamente significativas o producto del azar. Dado el alto grado de concentración de hombres en los rangos superiores, se esperaría que las diferencias fueran significativas, reforzando la hipótesis de una estructura de mercado desigual.

Este análisis también invita a considerar factores históricos y culturales que han influido en la subvaloración de las mujeres artistas. Durante gran parte de la historia del arte, las mujeres han enfrentado limitaciones en el acceso a redes de promoción, coleccionistas y galerías, lo que ha afectado su capacidad para competir en el mercado. Además, la representación desigual en las principales subastas y exposiciones internacionales perpetúa la idea de que las obras de artistas hombres tienen un mayor valor económico.

La concentración de mujeres en el rango más bajo de precios podría interpretarse como una oportunidad para su revalorización en el mercado secundario. Este sector representa un espacio para introducir políticas y estrategias que promuevan la equidad, como la visibilidad de mujeres artistas en subastas de alto perfil, la incorporación de sus obras en colecciones públicas y privadas de prestigio, y la promoción de narrativas que destaquen su contribución al desarrollo del arte.

Análisis comparativo con mujeres artistas latinoamericanas

El análisis de la representación de mujeres artistas latinoamericanas en el mercado secundario de subastas, basado en una muestra de 53 artistas y centrado en el período comprendido entre 1989 y 2024, permitió identificar patrones significativos en su participación y valorización. Los datos evidenciaron desigualdades estructurales persistentes en el mercado del arte, aunque también revelaron oportunidades emergentes para la inclusión de estas artistas. Este estudio incorporó una perspectiva metodológica que permitió desagregar resultados por país y categorías artísticas.

País	Cantidas de Artistas	Total Remates	Pintura	Dibujo	Escultura	Grabado	Fotografía	Tapiz	Audiovisuales /Multimedia	Objetos	Cerámicas	Mobiliario	Miniaturas	Lámparas	Otras
Argentina	5	340	144	91	64	35		4		2					
Brasil	6	785	242	238	69	212	18	4		1	1				2
Chile	2	102	13	22	48	15								4	
Colombia	5	805	267	59	94	324	34	23		3		1			3
Cuba	35	1440	614	340	73	203	186	1	1	5	8	1			8
Guatemala	1	9		1			7		1						
México	10	3073	1090	772	44	515	606	6				1			182
Perú	1	26	26												
Uruguay	4	1037	431	496	37	72									
Venezuela	5	186	36	30	66	54									

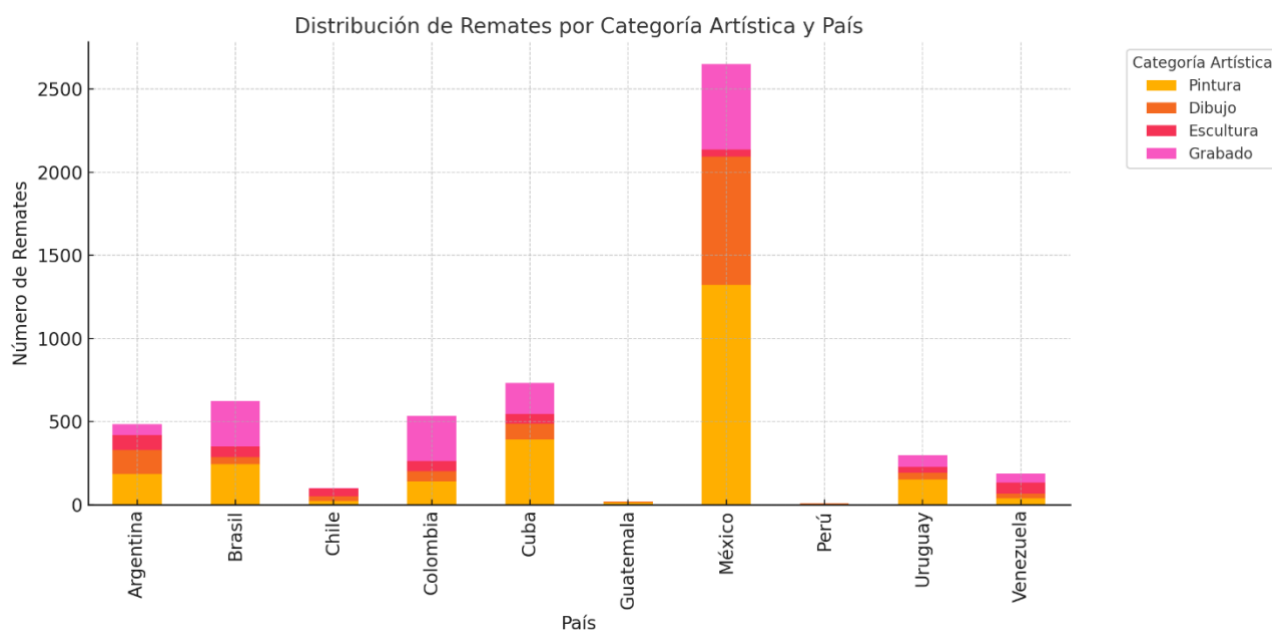
Distribución de remates de mujeres artistas latinoamericanas en el mercado secundario por país y manifestación artística. La tabla detalla el número de artistas, remates totales y categorías representadas, destacando la diversidad técnica y el predominio de ciertas disciplinas en mercados específicos. Elaboración propia con datos de ArtPrice, 2024.

El muestreo se basó en una recopilación exhaustiva de datos provenientes de publicaciones especializadas, catálogos de subastas y registros oficiales de casas internacionales como Sotheby's y Christie's, así como galerías y casas de subastas



regionales. Este proceso garantizó que las artistas seleccionadas hubieran participado activamente en el mercado secundario durante el periodo analizado.

La inclusión de datos desde 1989 se justifica por el aumento de la participación de artistas latinoamericanas en el mercado global, un fenómeno impulsado por el interés en el arte contemporáneo y la consolidación de ferias y eventos que han visibilizado su trabajo. La normalización de los datos fue clave para mitigar sesgos derivados de la mayor cantidad de artistas en ciertos países, como Cuba. La fórmula del promedio por artista permitió comparar de manera equitativa la valorización y el impacto de las obras en función de las características del mercado de cada país.



Distribución de remates por categoría artística (pintura, dibujo, escultura y grabado) de mujeres artistas latinoamericanas en el mercado secundario, desglosado por país.

Elaboración propia con datos de ArtPrice, 2024.

Adicionalmente, se analizaron las manifestaciones artísticas más representadas (pintura, dibujo y acuarela, fotografía, grabado y escultura), así como otras categorías como cerámica, objetos y tapices. Este enfoque permitió una evaluación integral de la diversificación técnica y su relación con las dinámicas de mercado.

Representación de artistas mujeres por País

-México: Con 10 artistas representadas y un promedio de 307.3 remates por artista, México lidera en términos de valorización y participación en categorías clave como pintura, fotografía y grabado. Este liderazgo refleja un mercado consolidado, conectado con circuitos internacionales y respaldado por coleccionistas locales e institucionales.

-Cuba: Aunque Cuba cuenta con la mayor cantidad de artistas representadas (35), su promedio de 41.1 remates por artista es significativamente menor. Esto indica que, aunque el mercado cubano tiene una fuerte presencia, está limitado en términos de valorización económica. La alta representación podría deberse a políticas culturales que han promovido la producción artística, pero con menos éxito en la inserción de las artistas en circuitos de mayor prestigio.

-Brasil y Colombia: Con promedios de 130.8 y 161.0 remates por artista, respectivamente, ambos países muestran un desempeño intermedio. Brasil se destaca por su diversidad técnica, con una representación significativa en pintura y grabado. Colombia lidera en grabado, lo que refleja un mercado especializado en técnicas gráficas.

-Uruguay: Aunque cuenta con solo 4 artistas representadas, Uruguay tiene un promedio alto de 259.3 remates por artista, especialmente en dibujo y acuarela. Esto sugiere que las artistas uruguayas se benefician de un mercado más pequeño pero altamente enfocado.

-Argentina, Chile y Venezuela: Estos países tienen una representación limitada, con 2 a 5 artistas y promedios más bajos en remates por artista. Esto podría estar relacionado con mercados locales menos consolidados y una menor conexión con circuitos internacionales.

Análisis por Categorías Artísticas

-Pintura: Es la categoría predominante en todos los países, con México liderando en promedio por artista (109.0). Cuba sigue en segundo lugar (17.5), aunque con una diferencia significativa. Esto indica que la pintura sigue siendo la manifestación más valorada en el mercado secundario.

-Dibujo y Acuarela: Uruguay lidera con el mayor promedio (124.0), seguido por México (77.2). Cuba ocupa una posición intermedia (9.7), lo que refleja su especialización en esta técnica.

-Fotografía: México domina con 60.6 remates por artista, seguido por Colombia (6.8) y Cuba (5.3). Esta categoría refleja una creciente aceptación de medios contemporáneos, pero aún con desigualdades en la representación.

-Grabado: Colombia lidera con 64.8 remates por artista, seguido de México (51.5). Cuba presenta un promedio menor (5.8), lo que sugiere una menor valorización de esta técnica en su mercado.

-Escultura: Brasil, Colombia y Cuba tienen una representación moderada en esta categoría, aunque con menos participación en comparación con pintura y fotografía.

-Categorías Alternativas: México destaca en "otras" con 182 remates, lo que refleja una mayor diversificación en su mercado. Cuba tiene una presencia limitada en categorías como cerámica y tapiz, con un impacto menor en términos de valorización.

Análisis Comparativo de la Valorización Económica de Mujeres Artistas Latinoamericanas en el Mercado Secundario

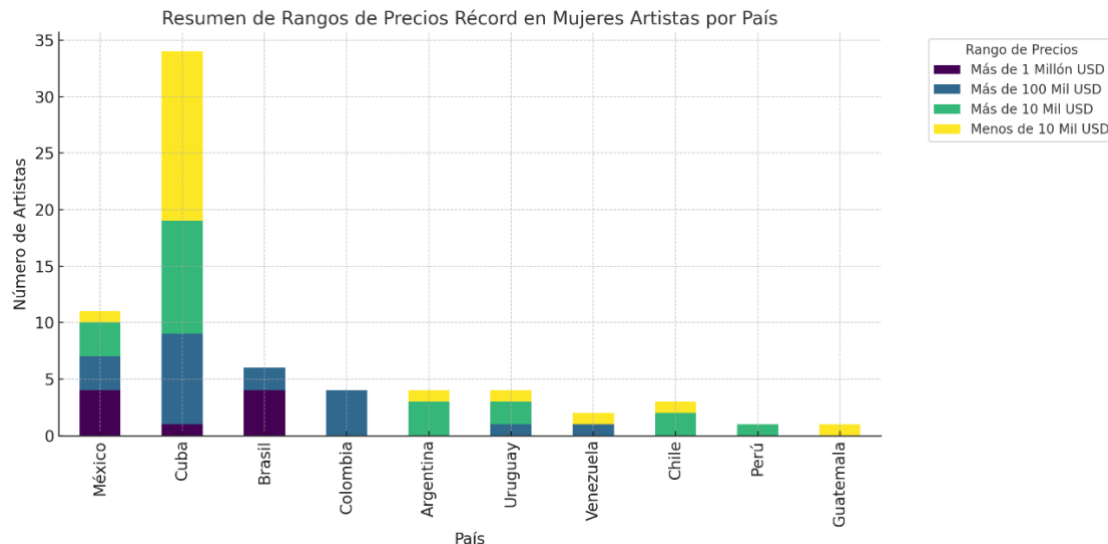
El análisis comparativo de los rangos de precios récord alcanzados por mujeres artistas latinoamericanas en el mercado secundario de subastas evidenció patrones significativos de representación, valorización y disparidades entre los países de la región. La evaluación incluyó cuatro rangos de precios: más de 1 millón de USD, más de 100 mil USD, más de 10 mil USD y menos de 10 mil USD, permitiendo identificar tanto logros destacados como desafíos estructurales.

Resumen de Rangos de Precios Record en Mujeres por Países				
País	Más de 1 Millón USD	Más de 100 Mil USD	Más de 10 Mil USD	Menos de 10 Mil USD
México	4	3	3	1
Cuba	1	8	10	15
Brasil	4	2	0	0
Colombia	0	4	0	0
Argentina	0	0	3	1
Uruguay	0	1	2	1
Venezuela	0	1	0	1
Chile	0	0	2	1
Perú	0	0	1	0
Guatemala	0	0	0	1

En el rango superior, que incluye precios mayores a 1 millón de USD, México y Brasil dominaron claramente. México lideró con cuatro artistas icónicas como Frida Kahlo, Leonora Carrington, Tamara de Lempicka y Remedios Varo, cuyas obras alcanzaron cifras récord, siendo la más alta la de Kahlo, subastada por 34.88 millones de USD. Brasil compartió este liderazgo con cuatro artistas, incluidas Lygia Clark y Tarsila do Amaral, con precios que oscilaron entre 1.3 y 2.2 millones de USD. Cuba también estuvo representada en este rango con Carmen Herrera, cuya obra alcanzó los 2.9 millones de USD. Este dominio de México y Brasil refleja mercados consolidados y de prestigio internacional, respaldados por el interés institucional y la promoción de sus tradiciones artísticas.

En el rango de precios entre 100 mil y 1 millón de USD, la diversidad de países representados aumentó. México incorporó tres artistas adicionales, destacándose Nahui Olin con precios de hasta 692 mil USD. Cuba lideró en cantidad con ocho artistas, entre

ellas Amelia Peláez y Belkis Ayón, aunque sus obras alcanzaron menores valores máximos, con 569 mil USD y 214.2 mil USD, respectivamente. Colombia tuvo un desempeño notable con cuatro artistas, incluyendo Olga de Amaral (698.5 mil USD) y Doris Salcedo (665 mil USD), mientras que Uruguay y Venezuela estuvieron representados con una artista cada uno, en torno a los 125 mil USD. Este rango mostró una amplia participación cubana, aunque con una valorización económica limitada.



Distribución de mujeres artistas latinoamericanas en rangos de precios récord por país en el mercado secundario. El gráfico ilustra la cantidad de artistas en cada rango de precios, destacando las disparidades y logros en la valorización económica de sus obras. Elaboración propia con datos de ArtPrice, 2024.

En el rango de precios moderados, entre 10 mil y 100 mil USD, Cuba destacó nuevamente en cantidad con 10 artistas, incluidas Tania Bruguera (81.25 mil USD) y Zilia Sánchez (175 mil USD). México sumó tres artistas más, como Graciela Iturbide, mientras que Argentina, Uruguay y Chile también estuvieron presentes con precios que variaron entre 16 mil y 73 mil USD, con ejemplos destacados como Marta Minujín (87.5 mil USD) y Matilde Pérez (40 mil USD). Aunque Cuba lideró numéricamente, los valores alcanzados por sus artistas fueron significativamente inferiores en comparación con México y Colombia.

El rango más bajo, que incluye precios menores a 10 mil USD, fue liderado ampliamente por Cuba, con 15 artistas representadas, incluidas Flora Fong y Glenda León. México, Argentina, Chile y Uruguay también estuvieron presentes, aunque con representación limitada y precios generalmente inferiores a 5 mil USD. Perú y Guatemala contaron con una artista cada uno en este rango, evidenciando brechas significativas respecto a los países más representados.

En términos generales, México y Brasil lideraron los rangos de precios más altos, reflejando la consolidación de sus mercados y el reconocimiento de figuras clave como Frida Kahlo y Lygia Clark. Cuba, aunque destacó en cantidad de artistas representadas, tuvo una menor valorización económica, especialmente en los rangos superiores, lo que subraya la necesidad de estrategias para incrementar la promoción y valorización de sus obras. Colombia y Brasil mostraron un desempeño sólido en los rangos intermedios, mientras que Argentina, Uruguay y Chile tuvieron una representación más limitada, aunque con casos destacados como Marta Minujín. Por otro lado, Perú y Guatemala enfrentaron barreras significativas, evidenciando la necesidad de políticas culturales más activas que promuevan la participación de sus artistas en mercados internacionales.

Este análisis resalta las desigualdades estructurales y las oportunidades emergentes para mujeres artistas en el mercado del arte latinoamericano.

Discusión

Los resultados confirman, en el contexto cubano, los patrones documentados por Adams et al. (2021) y Bocart et al. (2022) para el mercado global: la brecha de género

en el mercado secundario no es estadísticamente atribuible al azar sino a factores estructurales de largo plazo. La proporción 4:1 de hombres sobre mujeres en la muestra de 160 artistas cubanos, refrendada por el valor de Chi-cuadrado de 50.625, coincide con los descuentos de representación identificados por Cameron et al. (2019) en sus estudios sobre barreras de selección iniciales. Que la disparidad sea incluso más pronunciada en el contexto cubano que en los promedios globales documentados por esos estudios sugiere que las barreras estructurales operan con mayor intensidad en mercados periféricos con escasa infraestructura de intermediación comercial.

La diferencia en la valorización económica de las artistas cubanas frente a sus pares mexicanas y brasileñas no puede atribuirse exclusivamente al talento ni a la calidad técnica de sus obras. Tres factores estructurales explican en gran medida esta asimetría. Primero, la desconexión histórica del mercado cubano de los grandes circuitos de subastas internacionales, derivada tanto de restricciones geopolíticas como de la ausencia de un sistema de galerías comerciales consolidado hasta la segunda mitad de los años noventa. Segundo, la alta concentración del valor del mercado latinoamericano en torno a unas pocas artistas icónicas mexicanas -Frida Kahlo, Leonora Carrington, Remedios Varo- que cuentan con una historia de coleccionismo institucional sin equivalente en Cuba. Tercero, el hecho de que las artistas cubanas de mayor proyección internacional -Carmen Herrera, Zilia Sánchez- construyeron sus carreras fuera de la isla, lo que dificulta su inserción en las narrativas del mercado cubano y en las estrategias de promoción colectiva.

LeBlanc y Sheppard (2022) documentan que las artistas latinoamericanas enfrentan un descuento doble asociado simultáneamente a género y origen geográfico. Los datos del presente estudio sugieren que las artistas cubanas pueden experimentar una versión especialmente aguda de este fenómeno: a las desventajas de género comunes al mercado global se suma la marginalidad de un mercado periférico con escasa presencia en los centros de decisión de la industria del arte. La fotografía, única categoría donde las artistas cubanas alcanzan una representación relativa del 31%, apunta en la dirección identificada por Lesser (2024): los medios menos tradicionales y de menor escala económica funcionan como el punto de entrada más viable para grupos históricamente excluidos, antes de que la acumulación de reconocimiento les permita desplazarse hacia segmentos de mayor valor.

A pesar del diagnóstico adverso, los datos evidencian una tendencia incipiente de mayor inclusión femenina entre 2019 y 2022, coincidiendo con el periodo en que el mercado ultracontemporáneo global experimentó su mayor crecimiento y visibilidad para las artistas mujeres, según el informe de Artprice (2024). Esta coincidencia temporal sugiere que los cambios en el mercado global tienen un efecto, aunque tardío y amortiguado, en los segmentos más periféricos. Sin embargo, el ritmo de ese cambio es insuficiente para cerrar la brecha en horizontes temporales razonables sin intervenciones deliberadas por parte de instituciones culturales, casas de subastas y actores del mercado primario.

Una limitación interpretativa que conviene señalar es que el análisis de precios récord, siendo el dato más visible, puede magnificar las diferencias al comparar valores máximos entre grupos con tamaños muestrales distintos. El análisis por promedio de remates por artista aporta una medida más robusta y confirma igualmente la brecha: 146.4 remates por artista para los hombres frente a 41.1 para las mujeres. Futuras investigaciones podrían complementar este análisis con datos de precios medios por obra, información sobre el número de obras disponibles en el mercado primario y estadísticas de ventas en ferias y galerías, para construir un índice más integral de la presencia de las artistas cubanas en el sistema comercial del arte.

Conclusiones

La representación de las mujeres en el arte contemporáneo ha sido un tema central en las discusiones feministas desde la segunda mitad del siglo XX, cuestionando el silenciamiento histórico de las creadoras en la narrativa artística dominante. Estas críticas no solo visibilizaron las limitaciones impuestas por el patriarcado, sino que también abrieron nuevas perspectivas para entender cómo las estructuras sociales han influido en la percepción y valoración del trabajo artístico desde una óptica de género. Con el tiempo, estos debates han evolucionado, integrando enfoques interseccionales que revelan la complejidad de las dinámicas de poder en el mercado del arte, y siguen siendo esenciales para cuestionar las desigualdades persistentes y proponer caminos hacia una mayor equidad en la representación y valorización de las mujeres artistas.

El análisis de la primera entrada de artistas cubanos al mercado secundario en diversas casas de subastas internacionales y regionales evidencia una predominancia masculina significativa en la representación inicial de estos artistas. En casas emblemáticas como Christie's New York y Sotheby's New York, los hombres representaron una mayoría abrumadora de las primeras entradas (81.5% en el caso de Sotheby's). Aunque algunas casas como Christie's y Phillips de Pury & Cía. mostraron una proporción ligeramente más equitativa, el volumen total de representación femenina sigue siendo considerablemente menor. Una excepción notable es Cornette de Saint-Cyr (S.V.V.), que registró exclusivamente representación femenina, lo que resalta la posibilidad de mayor inclusión en espacios específicos. El caso de Subasta Habana destaca cómo las desigualdades de género no son exclusivas del mercado internacional, ya que los hombres también dominaron ampliamente las primeras entradas en esta casa regional (10 hombres frente a 3 mujeres). Estas diferencias subrayan la persistencia de sesgos estructurales en la selección de artistas, tanto en mercados locales como globales, y reflejan las barreras históricas y actuales que limitan la visibilidad de las mujeres en el mercado secundario.

El resultado del análisis evidencia una disparidad significativa en la representación de género en el mercado secundario de subastas de artistas cubanos, con una proporción de casi 4:1 a favor de los hombres (78% hombres frente a 22% mujeres). Este desequilibrio estadísticamente significativo, confirmado por una prueba de Chi-cuadrado (valor de 50.625, $p < 0.05$), no es producto del azar y responde a factores estructurales y sistémicos del mercado del arte que históricamente han limitado el acceso de las mujeres a espacios de visibilidad y comercialización. Las barreras identificadas incluyen la menor presencia de mujeres en galerías y ferias, el acceso restringido a redes de coleccionistas y agentes de mercado, y la persistente subvaloración de sus obras en subastas internacionales. Estas dinámicas refuerzan la continuidad de estructuras históricas de exclusión de las mujeres artistas, reflejando una brecha de género que afecta tanto la equidad como la diversidad en este segmento del mercado del arte.

El análisis temporal de la entrada de artistas cubanos al mercado secundario de subastas revela patrones históricos de exclusión de género y la persistencia de dinámicas desiguales de representación. Durante la década de 1980-1990, el ingreso al mercado fue limitado y dominado casi exclusivamente por hombres, evidenciando un panorama inicial de exclusión sistemática hacia las mujeres. En la década de 2000, aunque se registró un aumento significativo en el ingreso de artistas, este crecimiento benefició predominantemente a los hombres, quienes representaron aproximadamente el 80% de las nuevas entradas, consolidando la brecha de género en este período.

En la década de 2010-2024, el mercado mostró una menor absorción de nuevos talentos, pero las mujeres lograron una presencia ligeramente más constante en comparación con décadas anteriores, particularmente entre 2019 y 2022, sugiriendo una incipiente tendencia hacia la inclusión femenina. Sin embargo, estas cifras son insuficientes para cerrar la brecha de género, lo que refleja la necesidad de continuar impulsando estrategias que promuevan la equidad en el acceso al mercado secundario. Este análisis subraya que las desigualdades de género en el mercado del arte cubano no solo tienen raíces históricas, sino que también persisten en el contexto contemporáneo, afectando el acceso de las mujeres a espacios de legitimación y comercialización de sus obras.

El análisis de los lotes subastados y las manifestaciones artísticas representadas evidencia una desigualdad estructural significativa en la representación y valorización de las mujeres artistas cubanas en el mercado secundario. Con solo el 7.3% de los remates totales entre 1989 y 2024, las mujeres enfrentan una marcada exclusión en comparación con los hombres, quienes concentran el 92.7% de los remates. Esta brecha es particularmente visible en manifestaciones como pintura, grabado, dibujo y escultura, donde la participación femenina es marginal (8.7%, 5.5%, 6%, y 4.4% respectivamente). Aunque la fotografía (31%) y otras categorías menos tradicionales (30.4%) presentan una mayor inclusión femenina relativa, su volumen total es significativamente menor, lo que limita el impacto económico y la visibilidad de las mujeres en el mercado secundario. Además, el promedio de remates por artista refuerza esta disparidad, siendo tres veces mayor para los hombres (146.4 frente a 41.1 remates por artista). Estos datos reflejan barreras persistentes, como la falta de promoción adecuada, sesgos en la selección de obras para subastas y la subvaloración económica de las creaciones femeninas, que afectan la comercialización de las mujeres artistas.

El análisis comparativo de los precios récord alcanzados por mujeres artistas cubanas frente a otras artistas latinoamericanas en subastas revela diferencias significativas en la representación y valorización económica. Mientras que mujeres de países como México y Brasil lideran en los rangos más altos de precios (más de 1 millón USD), las artistas cubanas tienen una representación más destacada en los rangos intermedios y bajos, lo que refleja un patrón de menor valorización relativa para las cubanas en comparación con sus pares de otras regiones. Estas diferencias reflejan desigualdades estructurales entre los mercados artísticos de Cuba y otros países latinoamericanos, donde factores como la infraestructura cultural, el apoyo institucional y la conexión con circuitos internacionales juegan un papel determinante en la valorización económica de las mujeres artistas.

Frente a estas brechas, el desarrollo de estrategias concretas orientadas al mercado cubano resulta urgente. Entre las medidas con mayor potencial de impacto se encuentran las siguientes. La incorporación sistemática de artistas cubanas en subastas temáticas latinoamericanas de Sotheby's, Christie's y Phillips -donde hasta ahora compiten en nichos limitados-, en lugar de circunscribirlas a sesiones especializadas de arte cubano con menor alcance y menor valor de referencia. La creación de fondos de adquisición institucional para obras de artistas cubanas subrepresentadas en colecciones públicas, tanto dentro como fuera de la isla, que generen precedentes de precio y legitimación crítica. El impulso de redes de representación comercial independiente capaces de actuar como intermediarias en circuitos internacionales, en la línea de lo que han conseguido las galerías que representan a artistas mexicanas o colombianas en Nueva York y Madrid. Finalmente, el desarrollo de estudios de valor referencial documentados que ofrezcan a coleccionistas información verificable sobre el potencial de apreciación de obras de artistas cubanas que aún operan en los rangos de precios más bajos. Estas iniciativas no sustituyen los cambios estructurales de largo plazo, pero representan intervenciones viables en el corto y mediano plazo para acelerar la inserción de las artistas cubanas en los segmentos más valorados del mercado latinoamericano.

REFERENCIAS

- Abella, C. M. S. 2019. "Acerca de mujeres y arte cubano." *Atrio. Revista de Historia del Arte*: 91-102.
- Adams, R. B., R. Kräussl, M. Navone, and P. Verwijmeren. 2021. "Gendered Prices." *The Review of Financial Studies* 34 (8): 3789-3839.
- Adams, R. B., R. Kräussl, M. A. Navone, and P. Verwijmeren. 2017. "Is Gender in the Eye of the Beholder? Identifying Cultural Attitudes with Art Auction Prices." Working paper, December 6, 2017.
- Aldaya, V. R. 2017. "La disputa por el valor simbólico en el arte contemporáneo: ¿nueva configuración en el campo del arte?" *Andamios* 14 (34): 13-33.
- Alrasheed, I. S., and M. H. Sakr. 2020. "Role of Arabian Female Plastic Artists in the Art Market: A Comparative Analysis Study on Selected Samples of Arab Countries." *Arte, Individuo y Sociedad* 32 (4): 1009-1038. <https://doi.org/10.5209/aris.66088>.
- Art Basel and UBS. 2023. *The Art Basel and UBS Art Market Report 2023*. January. <https://theartmarket.artbasel.com/download/The-Art-Basel-and-UBS-Art-Market-Report-2023.pdf>.
- Artmarket by Artprice. 2024. *The Contemporary Art Market Report 2024*. <https://theartmarket.artprice.com/download/the-contemporary-art-market-report-2024.pdf>.
- Artprice.com. 2022. *The Art Market in 2022*. June 1. <https://imgpublic.artprice.com/pdf/the-art-market-in-2022.pdf>.
- Artprice.com. 2023. "Panorama of Latin American Art at Auction." November 7, 2023. <https://www.artprice.com/artmarketinsight/panorama-of-latin-american-art-at-auction>.
- Artprice.com. 2023. *Artprice.com*. August 25, 2023. <https://es.artprice.com/>.
- Artsy. 2024. *Art Industry Trends 2024*. <https://partners.artsy.net/gallery-partnerships/>.
- Asociación MAV (Mujeres en las Artes Visuales). 2023. "Informes MAV Ferias 2023. Tendencia a la recuperación en la paridad, pero muy desigual según las ferias."

- MAV.org, March 6, 2023. <https://mav.org.es/informes-mav-ferias-2023-tendencia-a-la-recuperacion-en-la-paridad-pero-muy-desigual-segun-las-ferias/>.
- Bocart, F. Y., M. Gertsberg, and R. A. Pownall. 2022. "An Empirical Analysis of Price Differences for Male and Female Artists in the Global Art Market." *Journal of Cultural Economics* 46 (3): 543-565.
- Cala, O. 2016. "El mercado del arte contemporáneo: la presencia femenina." *Revista Ecos de la Academia* 2 (3): 38-49.
- Cameron, L., W. N. Goetzmann, and M. Nozari. 2019. "Art and Gender: Market Bias or Selection Bias?" *Journal of Cultural Economics* 43: 279-307.
- Candela, G., and A. E. Scorcu. 1997. "A Price Index for Art Market Auctions." *Journal of Cultural Economics* 21: 175-196.
- Fraga, L. 2019. "El mercado del arte cubano, acotaciones a Art Price." *Artcrónica*, January 2019. <https://www.artcronica.com/enlaces/el-mercado-del-arte-cubano-acotaciones-a-art-price/>.
- Franch, J. F. 2018. "Ausencias invisibles. Mujeres artistas en las ferias de arte contemporáneo." *Género y Espacios de Arte*: 111-124.
- Kakar, A. 2024. *The Artsy Art Fair Report 2024*. <https://partners.artsy.net/>.
- LeBlanc, A., and S. Sheppard. 2022. "Women Artists: Gender, Ethnicity, Origin and Contemporary Prices." *Journal of Cultural Economics*: 1-43.
- Lesser, C. 2024. "The Women Artists Market Report 2024." *Artsy*. <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-women-artists-market-report-2024>.
- McAndrew, C. 2024. *The Art Basel and UBS Global Art Market Report 2024*. <https://theartmarket.artbasel.com/download/The-Art-Basel-and-UBS-Art-Market-Report-2024.pdf>.
- Rizo Peña, P. E. 2022. "100 artistas cubanos en las subastas de arte, lo que no aprendimos con la visita de Artprice." *The Cuban Art Observer*, July 4, 2022. <https://thecubanartobserver.com/2022/07/04/%f0%9f%91%89-100-artistas-cubanos-en-las-subastas-de-arte-lo-que-no-aprendimos-con-la-visita-de-artprice/>.
- Tejeda, Y. R. 2022. "Autogestión en el mercado del arte cubano, un bien necesario." *OnCuba News*, July 17, 2022. <https://oncubanews.com/cultura/artes-visuales/autogestion-en-el-mercado-del-arte-cubano-un-bien-necesario/>.
- The World News. 2022. "Los nuevos mercados del arte." May 13, 2022. <https://theworldnews.net/cu-news/los-nuevos-mercados-del-arte>.

**LA NARCOCULTURA COMO DISCIPLINA Y OBJETO:
HACIA UNA DEFINICIÓN REFLEXIVA DESDE LA POSMODERNIDAD,
EL NEOLIBERALISMO Y EL PATRIARCADO**

Narco-Culture as a Discipline and Object of Study: Toward a Reflexive Definition from the Perspectives of Postmodernity, Neoliberalism, and Patriarchy

OMAR FERNANDO CONTRERAS AGUIRRE¹

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 DE MAYO DE 2026
FECHA DE ACEPTACIÓN: 10 DE JULIO DE 2026

DOI 10.5281/zenodo.22262630

RESUMEN

Se argumenta que la narcocultura es una subcultura tomando como referencia un centro de poder hegemónico a partir de lo que se conoce como sujeto universal, lo cual no implica que suscribamos sus directrices éticas. Es entonces que ensayamos una definición formalizada desde una tensión dual del mismo concepto en dos acepciones, es decir, la narcocultura tanto como objeto de investigación y como disciplina de estudio en las ciencias sociales. Se hace una crítica que pasa por plantear un campo de problemas que atraviesa diversos dominios no excluyentes —la historia, la política, la ética, la estética— donde unas de nuestras conclusiones es que la narcocultura carece de reflexividad y tiene como ejes que articulan su sentido: el patriarcado, el neoliberalismo y la posmodernidad.

Palabras clave: narcocultura, reflexividad, neoliberalismo, patriarcado, posmodernidad

ABSTRACT

It is argued that narco-culture constitutes a subculture, taking as its point of reference a hegemonic center of power based on what is known as the universal subject, which does not imply that we endorse its ethical guidelines. We therefore attempt to formulate a formal definition based on a dual tension within the concept itself, that is, narco-culture understood both as an object of research and as a field of study within the social sciences. This entails a critique that involves identifying a field of problems that cuts across several non-exclusive domains—history, politics, ethics, and aesthetics. One of our conclusions is that narco-culture lacks reflexivity and that its meaning is articulated around three central axes: patriarchy, neoliberalism, and postmodernity.

¹ Licenciado en Estudios Políticos y Gobierno, Universidad de Guadalajara, México, Maestro en Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara, México. Adscripción institucional: Estudiante de doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara y profesor en UNE Tonalá, México. Correo electrónico: omarferconaguirre@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8847-5682>



Keywords: narco-culture, reflexivity, neoliberalism, patriarchy, postmodernity

Introducción

El etnocentrismo encarnado en la narcocultura como disciplina de estudio, es decir, como una forma de ver en las ciencias sociales, es tal, que al hablar de su objeto ya sea en forma de música, moda, arquitectura, religión o cualquier tipo de manifestación cultural sea subjetiva o material, suele utilizar etiquetas como: moda exótica;² “ingenua melodía como ritmo”;³ que “en los hombres es común que porten joyas y pieles exóticas. En el caso de las mujeres zapatillas de tacones altos y bisutería, a veces extravagante”;⁴ que la moda buchona de la narcocultura expresa “exageración y la extravagancia”;⁵ también encontramos títulos de artículos como *Entre la riqueza y la extravagancia: el consumo excéntrico del narcotraficante en México*;⁶ en el tema de la arquitectura se afirma que “las casas han ido cambiando en cuanto a las extravagancias de sus fachadas”;⁷ en el terreno religioso con relación a la creencia de algunos narcotraficantes en San Judas Tadeo y la Santa Muerte, se dice que “dan un sentimiento de pertenencia y respeto por el difunto, sobre todo por lo extravagante de los rituales”;⁸ en esta misma lógica, esta exotización lo asocian con lo rural al afirmar respecto a la transición urbana de las organizaciones del narco que “sus modos operativos evolucionan con el tiempo, pasando de los antiguos tipos y arquetipos muy violentos, ostentosos, extravagantes, maquiavélicos, etc. hasta la nueva generación”;⁹ o que la narcocultura es una cuestión visceral cuando se dice que “la ostentación de armas y riqueza, el llamado narco-lujo (mansiones opulentas, vehículos exóticos, joyas, armamento de oro, fiestas desmesuradas), magnifica y teatraliza la dinámica hobbesiana de las pasiones”;¹⁰ y la lista podría seguir, cuando se habla de la narcoestética se la suscribe como *Kitsch*, con lo que algunos autores se refieren al mal gusto de nuevos ricos que, con la estridencia de sus joyas y música ruidosa, buscan obtener el estatus que las clases acomodadas poseen por nacimiento.¹¹ El problema con todos estos adjetivos es que son un juicio moralizador de gusto aristocrático con base en los pre-supuestos de La Cultura hegemónica, con mayúscula y la reifican sin darse cuenta.

Precisamente en el terreno de la música se ha señalado como contrargumento a la apología del crimen, que la narcocultura solo describe una realidad que no se nombra en

² Sandoval, Ángel, “Los problemas empíricos de la narcocultura como concepto para el análisis de la violencia, el consumo y la corrupción en Colombia”. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy* (58: 35-58, 2020). https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166881042020000200002&lng=es&tlng=es.

³ Valenzuela, José, *Jefe de Jefes. Corridos y narcocultura en México*, (Hoja casa editorial, 2002) 15.

⁴ Mondaca, Anajilda, “La fenomenología de la narcocultura y su universo simbólico”, *Graffylia, Revista De La Facultad De Filosofía Y Letras* 3 no. 5 (2018): 82, 83. <https://rd.buap.mx/ojs-graffylia/index.php/graffylia/article/view/161>

⁵ Rincón, Omar y Noriega, Dulce. “Cooltures bastardos: narco, reguetón y algo más”. En: *Canción con todos: Culturas populares, subalternidades y decolonialidades en América Latina*, (2024): 316.

⁶ Velázquez, Juan y Fernández, Héctor, “Entre la riqueza y la extravagancia: el consumo excéntrico del narcotraficante en México”, *SAPIENTIAE: Revista de Ciencias Sociais, Humanas e Engenharias*, 4 no.1 (2018). <https://www.redalyc.org/journal/5727/572761147002/572761147002.pdf>

⁷ Mondaca, Anajilda, “Narrativa de la narcocultura. Estética y consumo”. *Ciencia desde el occidente* 2: (2014): 31. <https://biblat.unam.mx/hevila/CienciadesdeelOccidente/2014/vol1/no2/4.pdf>

⁸ Bravo, Sofia. 2025. “Narcocultura, cohesión cultural y expansión transnacional: un desafío para la seguridad internacional”. *Revista Política y Estrategia* 145 (2025): 97. <https://doi.org/10.26797/rpye.vi145.1103>

⁹ Onguédou, Georges. y Evele Dauda, “Narco modus operandi en Sin tetas no hay paraíso y Sin tetas sí hay paraíso de Gustavo Bolívar”. *Revista Peruana de Antropología* 10 (2025): 104. <http://revistaperuanadeantropologia.com/index.php/rpa/article/view/198/164>

¹⁰ Mizrahi, Esteban, “Del Estado soberano al Leviatán zombi: Una reflexión hobbesiana sobre el narcotráfico en América Latina”. *Las Torres de Lucca: Revista internacional de filosofía política* 15 (2026): 37. <https://doi.org/10.5209/ltld.103792>

¹¹ Vázquez (2024), Vásquez, Ainhoa. 2024. *Narcocultura*. Barcelona: Paidós.



espacios artísticos hegemónicos tradicionales e incluso sirve como válvula de escape. Mejor un disparo en una canción que en la calle,¹² es un lema que evidencia la posición marginal de la narcocultura, es decir, que es una subcultura. Sin embargo, aquí surge un matiz muy importante, subcultura no es sinónimo de subversivo, agenciamiento, revolucionario o contracultural. Que hagamos esta afirmación no implica recaer en nuestra propia crítica de una degradación estética de tinte aristocrático, sino poner de relieve una relación de poder inserta en la posmodernidad. En un breve ejercicio de auto-objetivación, podemos decir que el hecho de que tengamos que aclararlo ya es síntoma de ese contexto.

Dicho de otra forma, debemos tener presente que el arte y lo que es considerado como tal, actualmente, es una decisión intelectual determinada por coordenadas culturales impuestas a partir de la geopolítica de la guerra fría y sus resultados, con Estados Unidos y el modelo capitalista-neoliberal como ganador, véase por ejemplo el Congreso por la Libertad de la Cultura financiado por los servicios de inteligencia de ese país.¹³ De tal forma que cuando la narcocultura es considerada como una vulgaridad, esto es cierto dentro de un *régimen de verdad*,¹⁴ que da forma a un punto de vista o noción *apocalíptica*,¹⁵ lo cual significa que la narcocultura como epistemología, inscribe a su objeto de estudio en una relación centro-periferia elitista que no explicita la hegemonía de La Cultura, teniendo al sujeto universal etnocéntrico con resabios de nobleza en el inconsciente de su propio análisis, es decir, un hombre, rico, blanco, heterosexual, joven, ciudadano, especista, etc. como eje de la existencia que se impone y ya se acepta en una fase de consenso, como buen gusto. Pasando por alto la redundancia, estamos ante la falta de reflexividad de la narcocultura sobre sí misma. Este es pues nuestro punto de crítica esencial del cual partimos para una problematización más amplia.

Enfoque teórico-metodológico: reflexividad rizomática

Antes de pasar al cuerpo este ensayo principalmente teórico, es necesario hacer unas notas sobre el tipo de investigación, criterios de selección bibliográfica y estrategia analítica para la construcción de nuestro argumento.

Lo primero que es importante señalar es cómo hemos llegado a pensar la narcocultura en dos acepciones, es decir, como disciplina entendida como una forma de ver en las ciencias sociales y como objeto de estudio de dicha disciplina. Para esto nos guiamos por el libro *Una invitación a la sociología reflexiva*,¹⁶ donde se menciona que para hacer verdadera ciencia social, hemos de objetivar la objetivación, entendida esta última palabra, como instrumento de observación que en sus distintas lentes y refracciones, permiten ver algunas cosas y no otras. En ese sentido, la reflexividad es una vuelta de la lente sobre sí misma para poder observar sus presupuestos teóricos y objetivarlos, es decir, verlos al mismo tiempo que explicitarlos. Para el caso de esta investigación que es del tipo de revisión bibliográfica crítica, seguimos este principio sencillo en su aplicación pero potente en sus alcances. Nos ha permitido develar las reglas de una determinada rama del árbol científico, que a su vez nos ha llevado a otros campos del saber más amplios, de los cuales a su vez se

¹² La filmoteca maldita, *¿Qué es la NARCOCULTURA?*. Vídeo. YouTube, 3 de noviembre de 2024 <https://www.youtube.com/watch?v=mtBVQxtB7w>

¹³ Anderson, Perry, *Los orígenes de la posmodernidad* (Madrid: Anagrama, 1998).

¹⁴ Foucault, Michel, *La arqueología del saber* (Siglo XXI Editores, 2002).

¹⁵ Eco, Umberto, *Apocalípticos e integrados* (Barcelona: Lumen España, 1992). De este libro retomamos el argumento sobre lo *Kitsch* que hacemos extensivo a la narcocultura. Es decir, puede surgir la pregunta de si productos narcoculturales son artísticos y bellos o, por el contrario, vulgares y desagradables. En realidad ese es un debate superfluo como ya señalaba Eco en su crítica a los apocalípticos o elitistas, quienes consideraban que la masificación de la cultura la degradaba. Por otro lado, tampoco tenemos una concepción *integrada* o ingenua de esos objetos, al pensar la cultura de masas y particularmente la narcocultura, como democratizadora o liberadora. El mismo Eco señalaba que la pregunta verdaderamente relevante era: ¿Cuál es la ética detrás de esa estética? Eso es precisamente lo que trataremos de responder para el caso específico de la narcocultura.

¹⁶ Wacquant y Bourdieu, *Una invitación a la sociología reflexiva*, (Editor Digital: Primo ePub base r1.2. 2018).

desprenden distintos problemas interconectados que hemos desarrollado de forma exploratoria.

Por otro lado, en cuanto al criterio de revisión bibliográfica, ha sido el siguiente. Primero partimos de dos artículos titulados respectivamente 1) *El estudio de la narcocultura mexicana: trayectoria y enfoques*;¹⁷ 2) *Investigación documental sobre la narcocultura como objeto de estudio en México*.¹⁸ Ambos son al igual que nuestro trabajo, una revisión bibliográfica de esta disciplina, pero más del tipo descriptivo. Después a través de la consulta de sus referencias y en un efecto de bola de nieve, nos fue posible hacer la siguiente síntesis de lo que es el objeto de estudio de la narcocultura. 1) personas directamente relacionadas al narco como sicarios, traficantes, consumidores, vigías, reclutadores, pasando por el análisis de sus identidades y prácticas, es decir, cultura subjetiva; 2) productos dentro de un campo más estético como música, literatura, televisión, videojuegos, moda, arquitectura, internet, cine, etc. consumidos tanto por personas directamente involucradas en el narco como por las que no, y los significados que reflejan, es decir, cultura objetivada. A partir de esto, una vez alcanzado el punto de saturación y no encontrar un enfoque similar al nuestro, es decir, de reflexividad aplicada, decidimos proceder al desarrollo argumental. Los trabajos específicos a los que hacemos alusión para esto no son todos los encontrados en el transcurso de esta revisión de bola de nieve, sino aquellos que a nuestra consideración mejor ejemplifican los puntos de cada crítica.

Finalmente, la estrategia analítica que hemos seguido para el desarrollo de este trabajo podríamos adjetivarla como rizomática¹⁹. Esto significa que el proceso de este artículo ha sido un ir y venir que con el transcurso de los distintos avances de investigación, fue necesario ir resolviendo los problemas e implicaciones que iban surgiendo. Todos como puntos de encuentro, entradas y salidas desde los que se podía abordar indistintamente el campo de problemas que aquí planteamos. Dicho de forma más simple, aunque al final hemos organizado este ensayo en cuatro apartados, estos siguen operando de forma interrelacional sin delimitaciones fijas, pues uno remite a otro y viceversa. Su lectura incluso podría ser distinta a como aquí se propone ya tan solo por la simple estructura de un formato vertical. Pese a que en algún momento estábamos tentados a construir subapartados ya sea por disciplinas (uno para la historia, otro para la política, otro para la estética y ética) o por enfoques (la narcocultura desde el patriarcado, la posmodernidad y el neoliberalismo), esta disección al final nos fue imposible, porque precisamente en esos recortes como delimitaciones tajantes, se perdían los puntos de encuentro rizomáticos, valiosos en cuanto a que ponen de relieve la complejidad de un fenómeno que cual prisma, tiene distintos lados interconectados no necesariamente simétricos.

Es por lo anterior que como concreción empírica de este entramado conceptual abstracto, en aras de una mayor claridad, que nuestra estrategia analítica y organizativa del propio texto, incorpora hacia al final dos fotografías tomadas por nosotros. La lectura que hacemos de las mismas metodológicamente es a partir del paradigma indiciario,²⁰ lo que quiere decir que aquellos hechos minúsculos que captamos en cámara representan la historia del tiempo presente, donde podremos ver que se entrecruzan todos los temas que hemos de desarrollar a continuación, a saber, las fotos como síntesis del clasismo de la narcocultura como disciplina y el objeto estético de su estudio que degrada, con sus consiguientes implicaciones éticas; el posicionamiento político e histórico de diversos análisis como conservadurismo encriptado; y las expresiones de lo que en realidad es una subcultura.

Narcocultura: un campo de problemas políticos, históricos, estéticos y éticos

¹⁷ Becerra, América, "El estudio de la narcocultura mexicana: trayectoria y enfoques". *Aisthesis* 73 (2023): 24-48. <https://doi.org/10.7764/Aisth.73.2>.

¹⁸ Becerra, América. 2018. "Investigación documental sobre la narcocultura como objeto de estudio en México". *Culturales* 6 (2018): 1-39 <https://doi.org/10.22234/recu.20180601.e349>

¹⁹ Stewart, Lauren, "Análisis de Rizomas. Definición, Métodos y Aplicaciones (ATLAS.ti, 2025) <https://atlasti.com/es/research-hub/analisis-de-rizomas>.

²⁰ Ginzburg, Carlo, *Mitos, emblemas, indicios: Morfología e historia* (Barcelona: Gedisa, 1994).



De inicio debemos recordar que la misma ciencia antropológica tiene un origen colonial para estudiar *otras* culturas, es decir sub-culturas, consideradas inferiores, atrasadas o alejadas de la civilización, cuestión cuyas implicaciones metodológicas derivan en el problema ya mencionado en la introducción del sujeto universal como referente implícito de análisis en la narcocultura como disciplina. Por lo tanto, no es que la narcocultura sea una subcultura porque los valores sociales se trastocan o se desvíen, lo que implica una moralización que ratifica la cultura hegemónica;²¹ y tampoco tiene el estatus de cultura por su grado de generalización al adherirse a todo tipo de personas, lo que implica una ingenuidad posmoderna que omite la política y la historia.²² El hecho es tan simple como explicitar una relación de poder con respecto a un centro de referencia a partir del cual el mundo está organizado, lo cual no equivale a que lo suscribamos éticamente. Hacerlo sería confundir entre juicio de valor y una referencia a valores.²³ Y si por otro lado alguien argumentara que es una visión funcionalista, responderíamos que más bien se trata de una objetivación no voluntarista, es decir, que hace explícita la relación de poder para después, a partir de ahí, hacer la crítica. Dicho lo anterior, derivar que la narcocultura es un agenciamiento político incluso decolonial por el solo hecho de ser periférica y masiva, es caer en el otro extremo del mismo error en una versión integrada —véase nota al pie número dos— por contraposición a la apocalíptica, que solo se explica de nuevo por un contexto posmoderno.

Ahora bien, no perdamos de vista que lo que nos interesa no es solamente la narcocultura como objeto, sino especialmente como disciplina y su relación con aquello que estudia. Y es entonces que la aclaración y crítica que hemos hecho en el párrafo anterior nos lleva a desplazarnos no a la narcocultura considerada de mal gusto, sino a la de buen gusto, tanto, que la línea que las separa se difumina al no considerar a esta última como parte de ese mismo universo simbólico, sino como su denunciadora y juez. Cual palimpsesto, nos permite ver esas superposiciones de escritura, interpretaciones y mirada narcocultural —como disciplina— de la narcocultura como objeto, a partir de lo que de antemano no es considerado narcocultura y, sin embargo, lo es, porque condensa todos los problemas que conserva las huellas de esa disciplina. Están ahí pero apenas se ven cual borrones. Más concretamente nos referimos al trabajo de Teresa Margolles, quien en el marco de una de las exposiciones de arte más prestigiosas del mundo, La Bienal de Venecia, en 2009, presentó su obra *De qué otra cosa podemos hablar* y que consistía en poner cobijas ensangrentadas con las que se envolvían a personas asesinadas en México como si fueran lienzos o cuadros, mientras al mismo tiempo, en una especie de *happening*, trapeaba el piso de una de las salas del museo con una mezcla de sangre, fluidos y jabón.²⁴

Más allá de las críticas que ya se le han hecho, como si su obra es ilegal porque para tener acceso a la sangre debió romper la ley, o bien una farsa porque entonces usó sangre de animales o quizá pintura, lo importante es que en ciencias sociales, equivocadamente,

²¹ Córdova, Nery. "La narcocultura: poder, realidad, iconografía y 'mito'". *Cultura y representaciones sociales* 12(2012), https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200781102012000100007, aquí el autor coincide con nosotros en la nominación de subcultura, pero por razones muy diferentes. Afirma que la narcocultura se trata de una *desviación* sociocultural, lo que implica un tono desafortunado de higiene social. Además, el lenguaje en que se refiere a quienes integran las filas del narco raya en lo despectivo, los califica de instintivos e irracionales.

²² Mondaca, Anajilda. "Narcocorridos, ciudad y vida cotidiana: espacios de expresión de la narcocultura en Culiacán, Sinaloa, México". (Tesis doctoral, ITESO, 2012), 63 <https://rei.iteso.mx/items/48c7d108-47a4-46a1-80dc-9c810779903e>. Esta autora sugiere que la narcocultura es más una cultura que una subcultura al afirmar que "no aplica a agrupaciones específicas al no ser exclusiva de grupos definidos como suelen ser una subcultura, sino más bien a la narcocultura se adhieren todo tipo de personas". Vemos entonces que, al igual que el autor anterior, carece de coordenadas políticas e históricas respecto a explicitar al Sujeto Universal como etnocentrismo que da cuenta de una relación de poder, pero cuya explicitación es necesaria para un análisis más preciso. Para la autora el único criterio para calificar a una cultura como tal es el de la masificación.

²³ Weber, Max, *La Objetividad del Conocimiento En la Ciencia Social y En la Política Social* (Madrid: Alianza editorial, 2009).

²⁴ Ortiz, Angélica, "Por la violencia, 'México es un país que llora': Teresa Margolles", *La Jornada*, 11 de junio de 2009, <https://www.jornada.com.mx/2009/06/11/cultura/a03n1cul>.



algunos consideran esta exposición como una buena contextualización y explicación²⁵ o hasta una historiografía de lo que pasa en México.²⁶ No negamos aquí la importancia de visibilizar la violencia, pero más importante que el cuadro en sí mismo y nos guste o no el estilo necrótico o arte forense —si es que obviamos que habilitamos con esta expresión un género artístico que nos devuelve al problema estético pero también de clase— lo relevante se encuentra en el marco que guía e impone una lectura, nos *marca* cómo y qué hemos de ver y en este caso, se centra en el dolor, el sufrimiento y lo desagradable de un país que sangra y llora, como dice la misma Margolles. No obstante, la obra evoca la pura emocionalidad, su título es paradójicamente *revelador* en la medida en que, sin saberlo, alude a su propia lógica interna como un sobreentendido que no dice nada, es decir, que oculta. *De qué otra cosa podemos hablar* sino de la violencia, es la pregunta retórica cuya respuesta pone el foco en la nota roja. ¿Por qué entonces considerarlo incluso historiográfico? Toda una habitación ensangrentada para hacer explícita la crueldad y se olvida de lo más esencial, los responsables políticos, éticos, históricos y jurídicos. Una obra que denuncia la falta de estado de derecho que opera en el mismo marco epistémico morboso que ignora lo más importante, los autores intelectuales de los crímenes. Por eso cuando alguno se pregunta cómo es posible que el gobierno mexicano haya permitido tal exposición²⁷ —considerando su éxito histórico de cooptación artística— concluye erróneamente que Margolles es una infiltrada, sin embargo, y he aquí lo relevante, ignora que la autora no le pone nombre a esa violencia: Partido Acción Nacional (PAN) y su asociación en ese entonces con el cártel de Sinaloa a través del gobierno de Felipe Calderón, hoy plenamente documentada con el caso de Genaro García Luna.²⁸

De tal forma que puesta la pura violencia, así nada más, se inserta en la misma narratividad heurística del gobierno del entonces presidente Felipe Calderón, que justificaba su falazmente llamada guerra contra el narcotráfico en los mismos términos que habla —y por lo tanto no lo hace porque repite la versión gubernamental— la obra de Margolles. Es decir, sí, hay mucha violencia, hay sangre, hay asesinatos, por lo tanto el gobierno legitima su política de guerra que se trataba más de entregar el país a una facción criminal con apoyo de las fuerzas del Estado a nivel federal. Y si esto es lo que de forma sincrónica la obra no ve, como tampoco el campo académico que hace referencia a dicho arte como perfecta contextualización del país —puesto que son contemporáneas de ese gobierno— más lejos queda pedirles un análisis asincrónico del pasado como trasfondo que convirtió a México en una habitación de museo rojo plasma. Es decir, la responsabilidad histórica del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Este es pues solo un ejemplo en el terreno de lo que narcoculturalmente puede ser considerado buen gusto desde la misma perspectiva hegemónica por el meta-marco de prestigio que otorga a su vez una exposición de arte en Italia, pero en cuanto a productos que carecen de esa legitimación, por ejemplo, se habla de los narcocorridos como mal gusto,

²⁵ Reguillo, Rossana, "Violencia y narco-cultura. La noción de narco-máquina". *Canal Instituto de Investigaciones Sociales*. (Video en YouTube, 2016), https://www.youtube.com/live/LwYG06rDC_Y?si=L1iSc9VGkyOEahf

²⁶ Medina, Cuauhtémoc, "Espectralidad materialista". *Revista Otra Parte* 24 (2023). <https://www.revistaotraparte.com/op/artes/espectralidad-materialista/>.

²⁷ Delgadillo, Willivaldo, "Teresa Margolles: voces de una obra forense en construcción", en *Camelia la texana y otras mujeres de la narcocultura*, ed. Juan Carlos Pimienta y María Socorro Tabuenca (Culiacán: Editorial de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 2017).

²⁸ Brooks, David, "García Luna, clave en el auge del cártel de Sinaloa: El Grande". *La jornada*, 24 de enero de 2023, <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/01/24/politica/garcia-luna-clave-en-el-auge-del-cartel-de-sinaloa-el-grande/> Aunque es de conocimiento público y hoy el exfuncionario está en prisión, desafortunadamente no existen trabajos aún que hayan sistematizado las implicaciones políticas e históricas de este hecho. Esta ausencia en parte se debe a la cooptación de la clase intelectual por parte del conservadurismo. Además del crimen de tráfico de drogas y falsedad de declaraciones, se acreditó que quien fuera Secretario de Seguridad Federal de 2006 a 2012, es decir, durante la presidencia de Felipe Calderón y aún antes, como director de la Agencia Federal de Investigación (AFI) de 2001 a 2006, durante la presidencia de Vicente Fox también proveniente del PAN, utilizaba fuerzas del Estado cual brazo armado para apoyar directamente a una facción criminal específica, el Cártel de Sinaloa.



pero también, como una *reapropiación* del discurso oficial del Estado por parte de los narcos para hacerse visibles.²⁹ Otros autores destacan el aspecto identitario que ofrece el narco ante la reducción de posibilidades de un capitalismo líquido que despoja de un proyecto de vida y añade, desde la psicología, que esta inclinación *no es pasividad*, sino un goce heroico basado en la violencia como código de pertenencia, por lo que muchos prefieren una vida con un corrido que hable de ellos a una vida anónima.³⁰ De lo anterior debemos preguntarnos, ¿realmente los eslabones más bajos del organigrama criminal pueden pagar un corrido a los cantantes famosos?, ¿puede hablar el narco anónimo? Y aun si asumiéramos que el narco sí puede hablar de forma literal, es decir, que más allá de si es un discurso propio puede acceder a la posibilidad de que le hagan un narcocorrido exclusivamente a esa persona, ¿por qué sería una *reapropiación no pasiva* si la gran mayoría es una exaltación de la violencia, la cosificación y el odio?, elementos justamente en clave neoliberal-patriarcal-posmoderna que les juegan en contra a las personas que integran las filas del narco, al punto de ponerlos al borde de la muerte. La pregunta finalmente sería, ¿la narcocultura es una reapropiación política con capacidad de agencia y también una vulgaridad estética? Esta contradicción solo se explica desde una mirada condescendiente que quiere encontrar mensajes subversivos donde no los hay, pues la narcocultura carece de demandas políticas e incluso carece de deseo por fuera de La Cultura hegemónica; segundo, ejerce un clasismo elitista que juzga ese supuesto mensaje político como estéticamente deficiente, con lo que reifica La Cultura.

Dicho de otra forma, este dualismo de la narcocultura como disciplina y como objeto de estudio, es decir, como una episteme exotizante etnocéntrica analizando una subcultura que persigue los valores que impone la misma Cultura hegemónica, con mayúscula, que la excluye —comenzando por la misma disciplina en la ciencia social que la estudia— tiene como síntesis el otorgamiento de voz política imaginaria al mismo tiempo que descalifica su estilo, un absurdo que se explica por un posmodernismo que así como el neoliberalismo excluye la política del Estado como garante de derechos —para convertirlo solo en un gerente y administrador de recursos— descarta la relación entre política y estética. Su máxima sería: lo bello no debe contaminarse con lo político y viceversa, lo grotesco puede llegar a ser político, aunque no diga nada... y como no dice nada, no hay política y esa apoliticidad, ya es política, solo que velada, un conservadurismo encriptado. He ahí la trampa donde la narcocultura es como la sonata 4 minutos 33 segundos de John Cage. Compararlos puede parecer una aberración desde la perspectiva de La Cultura, pero insistimos en que el punto clave es la falta de la política y la historia. No se parecen tanto por la composición, pues la analogía no es estética en un plano apocalíptico-elitista, como por el hecho de que mientras uno en su abstracción no denuncia, no se posiciona y solo se deja contemplar sin pasar a la acción, poniendo a la individualidad narcisista como centro, la otra tampoco dice nada por fuera del canon como pre-juicio histórico del neoliberalismo convertido en devenir presente, re-producido en expresiones subculturales más literales, por ejemplo, el narcocorrido.

De tal forma que la narcocultura como epistemología posmoderna carente de historia no se da cuenta que tiene como trasfondo que la configura, una política poscolonial no como fase superada, sino de consenso interiorizado, a tal punto que llega a ver agenciamiento en su objeto de estudio por mera contraposición al Estado y que burdamente desde el pasotismo —cuyo mayor éxito es establecerse como condición para hacer ciencia y arte— homogeneiza gobiernos. El *todos son iguales* que deshistoriza y despolitiza, como por ejemplo se hace en el libro *Mitología del narcotraficante en México*, donde por la fecha de publicación había un solo responsable político y muy claro, sin embargo, nunca se lo menciona.³¹ Páginas y páginas que deciden ignorar el hecho de que el PRI de los ochentas y su política neoliberal, empujan a miles de jóvenes a la pobreza, haciéndolos vulnerables económica y emocionalmente para ser usados por el narco.

²⁹ Vázquez, Ainhoa, *Narcocultura*, (Barcelona: Paidós, 2024).

³⁰ Sánchez, Alberto. "La pulsión de muerte en el capitalismo líquido: por qué algunos jóvenes encuentran sentido en la violencia", *Intervención y Coyuntura*, (2025), <https://intervencionycoyuntura.org/la-pulsion-de-muerte-en-el-capitalismo-liquido/>.

³¹ Astorga, Luis, *Mitología del narcotraficante en México*, (Ciudad de México: UNAM. 1995).



En ese texto se ve en los narcocorridos una catarsis e incluso sugiere un paralelismo entre el narco y la guerrilla por mera contraposición al Estado, sin decir nada sobre ideales políticos. Es así como aparece el punto más discutible del libro, pues afirma que, siguiendo a Nietzsche, no existen hechos, solo interpretaciones y que por lo tanto la violencia no es buena ni mala en sí misma, sino que depende del punto de vista de quien la detenta privilegiadamente. Luego entonces el autor afirma que en un análisis sociológico no deberíamos juzgar con los criterios de la cultura hegemónica —se entiende la del Estado y las demarcaciones legal e ilegal que impone— a los narcotraficantes, que por lo demás, añade, muchos de ellos vienen de entornos condicionados por la pobreza. En eso último estamos de acuerdo y por supuesto no se trata de un ellos y nosotros que implique segregación, sin embargo, tampoco podemos hablar de sujetos inimputables basados en un relativismo ético total. La cuestión es que se plantea el problema erróneamente y en un ánimo de posicionarse como un vanguardista, confunde la represión disciplinaria de los individuos, como reforma psicológica y moral que pugna por el control del comportamiento en términos médicos, con la sociedad y sus derechos humanos como un fin defendible. Nuestra crítica a Astorga no es afirmar una virtualidad de un sujeto peligroso ya sea como consumidor o productor de drogas con base en un prejuicio discriminatorio, sino de la falta de disección más fina de los sujetos que integran el amplio espectro del narco, el cual abarca desde narcomenudistas hasta asesinos, hasta autores intelectuales, lo cuales no son los pobres usados como carne de cañón.

Otra falla del libro que venimos comentando es que hace un análisis anacrónico de la narcocultura a finales del siglo XX, criticando el discurso de principios del mismo siglo, que, como él mismo identifica, se decía que las drogas eran causa de una degeneración que nos reconvertiría en indígenas,³² por lo que concluye que, erróneamente, se considera a los narcotraficantes en la misma lógica del tipo salud-enfermedad. También coincidimos en esto último, no hay personas que sean un cáncer para la sociedad, ni degeneración, lo que implica una metáfora médica racista. Lo que sí es cierto, es el problema concreto de personas que atentan contra los derechos de otras en una comunidad. Precisamente por lo anterior esta relativización de la violencia está mal enfocada, ya que Astorga hace una crítica cuyo punto ciego radica en centrarse exclusivamente en una noción individualista por mera contraposición al Estado —que justamente es una característica de la ética neoliberal, posmoderna y de la propia narcocultura — y no en una sociedad cuyo precepto en democracia es la garantía de derechos y libertades ciudadano que vaya más allá de la individuación.³³ Ya solo con esto, la tesis de la contraposición al Estado en la noción de la narcocultura como subcultura trasgresora en su paralelismo a la guerrilla se cae, pues los jóvenes capturados por el narco tienen la misma visión neoliberal impuesta desde el mismo régimen priista. Finalmente, el mismo autor del libro también afirma:

El equivalente del intelectual orgánico para los traficantes sería el compositor de corridos, verdadero creador de mitos constitutivos de su visión del mundo, de su filosofía, de su odisea social, de su forma de vida, de la transmutación del estigma en emblema³⁴

En un claro guiño a Gramsci, Astorga acierta con el paralelismo del intelectual orgánico y el compositor de narcocorridos como difusor de un sentido de vida, sin embargo, es necesario preguntarnos, ¿alcanza el grado de creación?, ¿es un lenguaje a manera de su propuesta filosófica, artística y política o, por el contrario, es un lenguaje el que los habla? ¿Son sujetos en sentido de una subjetividad propia y original o sujetos en el sentido de atados a una lógica que les precede y domina? Estas preguntas en realidad ya han sido contestadas desde el feminismo en su cruce con la narcocultura. La respuesta corta es que no, la narcocultura no es la invención de una visión filosófica, sino la internalización de La Cultura heteropatriarcal posmoderna y neoliberal como hipótesis de su mandato, pero precarizada.

³² Astorga, Luis, “Arqueología del narcotráfico”, *NEXOS* (2009), <https://www.nexos.com.mx/arqueologia-del-narcotrafico-julio-1995-cronica/>

³³ Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*, (Barcelona: Edicions 62, 1994).

³⁴ Astorga, Luis, *Mitología del narcotraficante en México*, (Ciudad de México: UNAM. 1995), 38.



La tumba-mansión y una definición formalizada de la narcocultura

Para clarificar lo anterior tomemos como ejemplo un elemento de la narcocultura objetivada en el campo de la arquitectura, nos referimos a la figura de lo que podríamos denominar como tumba-mansión que encontramos en lugares como el cementerio Jardines del Humaya en Sinaloa. ¿Qué significa un monumento en el que incluso hay casos donde los narcotraficantes piden ser enterrados con sus camionetas de lujo? Precisamente aquí podemos ver la expresión más extrema del mandato neoliberal combinado con el patriarcado, pues conjuga la violencia que termina en muerte de un discurso que mientras concentra la riqueza para unos cuantos, abandona a la mayoría, elimina derechos sociales, empobrece y empuja a tomar la vía del crimen, y, por otro lado, sigue imponiendo un deseo de ostentación y riqueza en clave machista. Por lo tanto, en esa narco-arquitectura se refleja el autodesprecio impuesto por las carencias que el mercado genera, pues estamos ante un sujeto cuyo cálculo y conclusión fue que su vida no valía la pena ser vivida y se auto-sacrifica, literalmente, al punto de ser empresario de sí mismo. Una lógica financiera que apuesta y especula con la propia vida, cual si fuera una inversión donde el sujeto se cosifica. Mejor vivir poco y bien, que mucho y mal, rico o muerto, es el lema del cortoplacismo al que se ha orillado a una persona que, sin embargo, en muerte, sigue queriendo gritar, cual falo, el estatus que se le negó en vida con un monumento. De tal forma que el narco, incluso el que tiene dinero como para pagar una construcción así, no puede hablar, porque la tumba-mansión es una sobrecompensación y mensaje *postmortem* en los mismos términos que el mandato neoliberal y patriarcal le imponen y lo hablan: como falo-macho y como propiedad-cosa, pero de un muerto. Una contradictoria necro-erección arquitectónica en un esfuerzo violento e impotente por alcanzar la masculinidad hegemónica que termina en un monumento absurdo para un cadáver. Un absurdo que no pasa por la burla irónica, sino en el hecho despiadado de que esa no-vida está inserta en una matriz cultural que la precariza, es decir, que precisamente la clasifica como algo —no alguien— que no vale la pena ser recordado y merecedor de luto.

Dicho de otra forma, la misma Cultura con mayúscula que clasifica como desechable, es decir, que precariza, ³⁵sigue siendo el horizonte que rige la fugaz existencia de quienes se identifican en la narcocultura. He ahí el sentido contradictorio de la tumba-mansión, pues paradójicamente a quienes excluye la cultura dominante, solo pueden encontrar la promesa del neoliberalismo y el patriarcado en la muerte, como no-propietario de un féretro-mansión. Además, debemos insistir que este es un destino digno —si es que se le puede llamar así, pues no hay dignidad en la muerte solo en la vida, aunque esto nos lleva a su vez a la cuestión de lugares de la memoria— al que no todos los usados por las empresas criminales llegan. Basta pensar en los miles de personas que terminan en el lodo o dentro de una bolsa de plástico, sin un lugar conocido por familiares y amigos que resguarden los restos. Finalmente, tampoco debemos perder de vista que esta imposición cultural neoliberal y sus efectos ya descritos, no ocurren en lo abstracto, pues recaeríamos en el posmodernismo que criticamos, sino que, debemos recordar para el caso de México, fue promovida, mas no creada, por gobiernos específicos del PRI y el PAN a partir de la agenda política de los Estados Unidos, cuyo contexto es el de un mundo unipolar, es decir, una sola potencia hegemónica a partir de los resultados de la guerra fría.

Es entonces que a partir de cierto consenso en los estudios de género, nuestra definición de la narcocultura como objeto en su tensión dual que hemos problematizado con su acepción como disciplina de estudio es, en un intento de formalización: una subcultura posmoderna cuya regla de sociabilidad también manifiesta en sus expresiones materiales, se basa en, y persigue los, valores del neoliberalismo y heteropatriarcado, sin embargo, nunca los alcanza; al mismo tiempo, es exotizada por la misma ciencia social que la estudia debido a su carácter etnocéntrico que reifica al Sujeto Universal de la historia y sus cánones de belleza, lo cual, a su vez, no significa que la narcocultura como objeto-subjetividad por su mera posición periférica con respecto a este centro de referencia, sea un agenciamiento político contracultural, todo lo contrario, es su reproducción precarizada, entendido este último adjetivo como inserción en la matriz de La Cultura, con mayúscula, que la categoriza

³⁵ Butler, Judith, *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*, (Barcelona: Paidós, 2011). Se usa la expresión en el sentido de los marcos de guerra de la autora citada.



como desechable junto a las personas que se identifican en dicha subcultura. Lo anterior significa que la narcocultura tiene como ejes constitutivos entrecruzados y no totalmente independientes: la violación como forma de relación pública y/o privada, inserta en un pacto fraternal mafioso que reafirma roles de género heteronormativos, por eso es patriarcal; la cosificación como exaltación de la individualidad que no reconoce alteridades, solo mercancías y por lo mismo está orientado al consumo, incluso de cuerpos, incluso de sí mismo, por eso es neoliberal; el pasotismo tanto en su acepción de disciplina como de objeto, que en su desinterés por la historia y la política se enorgullece de todo lo anterior y descarta o imposibilita toda noción de ciudadanía que pugne por un proyecto del nosotrxs y por el contrario, es narcisista-individualista, por eso es posmoderna; y finalmente, lo periférico con respecto al centro de referencia hegemónico a tal punto que la misma ciencia social que la estudia, confirma esa relación de poder en el campo estético al categorizarla de *kitsch*, estrafalaria, etc. por eso es una subcultura.³⁶

La concreción sintética de un campo problemas en dos fotografías

³⁶ Segato, Rita, *La guerra contra las mujeres*, (Madrid: Traficantes de sueños, 2016); Valencia, Sayak, *Capitalismo Gore*, (Barcelona: Melusina, 2017); Pateman, Carole, *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos, 1995); Butler, Judith, *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*, (Barcelona: Paidós, 2011); Vázquez, Ainhoa, *Narcocultura*, (Barcelona: Paidós 2024). La idea que presentamos para nuestra definición formalizada la construimos a través de la lectura principalmente de las autoras citadas. Por un lado, Segato ha explicado con la idea del cuerpo-territorio que la lógica de la narcocultura es patriarcal en el sentido de conquista, pues inscribe la violencia en el cuerpo para expresar la soberanía colonizadora del agresor sobre su víctima. Añade que el ejemplo más extremo de esto es el abuso sexual de las mujeres, pues con este acto violento se busca demostrar al enemigo, entendiéndose otros hombres, el poder que se tiene y con lo cual no se busca aniquilar, sino obtener subordinación moral y psicológica, de ahí su concepto de femigenocidio. Incluso cuando se abusa de hombres o niños, afirma la autora, se trata precisamente de su feminización, lo que confirma la regla de la expresión de género como rol heteronormativo que puede imponerse para reafirmar el poder. Por otro lado, Segato también habla del narco como organización fraternal mafiosa, ya que, en alusión a Pateman, el poder no lo ejerce un único padre, sino que es una cofradía de hombres ciertamente jerarquizada que solo se reconocen entre sí como hermanos e iguales, en la medida en que son capaces de ejercer la violencia para ver quién es el “más hombre”. Es entonces que los llamados códigos de honor del narco, desde una perspectiva feminista, deben ser vistos como complicidades criminales. No solo es la racionalidad económica para hacer frente a la pobreza lo que impulsa a enrolarse en las filas del crimen, sino también el sentido de pertenencia e identidad con base en la violencia. En ese sentido y desde una perspectiva más económica, Valencia en *Capitalismo gore* señala que la masculinidad en relación al narcotráfico, se ha construido desde una contradicción que genera frustración, es decir, por un lado, la racionalidad de mercado neoliberal impone el deseo de ostentación, riqueza e hiperconsumo, y por el otro, esa misma racionalidad niega oportunidades para miles de jóvenes pobres que, ante esa imposibilidad, se sienten fracasados y buscan superar el estigma clasista que implica incorporándose a las filas del narcotráfico. A estos sujetos Valencia los ha denominado endriagos, metáfora desafortunada que alude a monstruos. Finalmente, añadimos el adjetivo de precarizado con base en Vázquez, quien caracteriza a la narcocultura como el ejercicio de una masculinidad hiperviolenta en precario, sin embargo, aquí habría que aclarar que su análisis incurre en una psicologización de la carencia, reduciendo el concepto de precario a una falta de autoconfianza individual. Y es que, al contrastarlo con las masculinidades en propiedad, según la misma autora, aquellas que se asumen importantes por el simple hecho biológico de poseer un aparato reproductor masculino y no tener la necesidad de demostrar nada a nadie, termina por esencializar el modelo hegemónico que revictimiza a los sujetos que el narco utiliza: pobres, hombres y jóvenes. Para Vázquez, el problema no es la exclusión económica, sino el déficit de una intrínseca masculinidad propietaria tal como la define. Aunque esto pueda ser cierto, no explicita las causas. Es así como lo que parecía podía ser el contraste entre el referente universal de Hombre con mayúscula, es decir, *propietario*, rico, blanco, heterosexual, etc.; como modelo que se nos impone a la mayoría de los hombres, pobres, indígenas, *precarios*, etc. en México, termina en una esencialización falocéntrica. También hemos consultado el artículo de Núñez y Espinoza pero lo encontrado era reincidente, lo cual nos ubicaba ya en un punto de saturación donde no había aportes novedosos que pudieran abonar a nuestra definición.





Foto 1. Naco-corridos



Foto 2. El anarquista

Toda nuestra discusión hasta el momento ha sido mayoritariamente teórica y en abstracto, sin embargo, hemos dejado la evidencia empírica al final, cual documento histórico que funciona como indicio de su tiempo para mostrar la concreción del campo de problemas en torno a la narcocultura que hemos intentado proponer. La foto número uno ya da cuenta de aquella visión clasista sobre la narcocultura que hemos señalado. Al hacer un juego de palabras con narco-naco corridos, el autor del grafiti los critica como pobres con mal gusto. La rabia de esta protesta callejera puede contextualizarse a raíz de lo ocurrido en Guadalajara el 22 de febrero tras la muerte de *El Mencho*, líder de la organización criminal que gobierna la ciudad, el Cártel Jalisco Nueva Generación (CJNG), quienes impusieron un toque de queda ese día. Sin embargo, vemos que el enojo se canaliza con un odio que se ceba contra los pobres, pues para quien no sea de México, debemos aclarar que la expresión *naco* tiene una connotación peyorativa que asocia a las clases sociales más bajas con una disposición estética considerada inferior, es decir, básicamente el mismo principio reflejado en académicos que califican la narcocultura de extravagante, exótica, excéntrica, etc. Es interesante aquí mencionar el significado de la etimología de estas palabras con el prefijo *ex*, que quiere decir fuera de, que se aparta de. Implícito está el centro de referencia hegemónico cuyo mayor éxito es justamente pasar desapercibido. Lo tácito como prueba del éxito de la imposición cultural como violencia simbólica.

No obstante, aún más revelador es la foto número dos en relación a la anterior, pues vemos por la caligrafía y la firma que el autor es anarquista, y es el mismo que también protesta contra el alza al costo del transporte público en Guadalajara, a eso se refiere la expresión “no al tarifazo”. Dicho de otra forma, aquel sujeto cuya posición, sin entrar en detalles sobre su significado, pero que esencialmente se opone al orden neoliberal y patriarcal además del Estado, pasa del escritorio a la acción con un mensaje que opera en

los mismos términos epistemológicos de la opresión contra la que intenta revelarse. El mismo sujeto que alza la voz contra el aumento de precio al transporte de la clase trabajadora, denuncia la cultura del narco en los términos de su propio verdugo, calificándolos de nacos en esta asociación despectiva y degradante de pobres-ignorantes-mal gusto.

Aquí es donde surge la paradoja, pues nuestro énfasis de las contradicciones del grafiti no es ni mucho menos para defender la narcocultura, la cual ya hemos descrito como violenta y destructiva, sino que buscamos poner de relieve el discurso hegemónico en lugar de negarlo desde un ingenuo utopismo voluntarista o moralismo. Es precisamente no perder de vista que sin importar lo que pensamos, existe cierta objetividad de los mecanismos sociales manifestados en subjetividades que solo lo son, en la medida en que son expresadas por individuos en su acepción de sujeto único indivisible, no único particular en su acepción de original o librado por fuera de aquello que estudia la sociología. Esto aplica tanto para quienes se identifican en la narcocultura, como para quienes la denuncian, como para quienes la estudiamos. Si lo anterior no fuera cierto se estaría negando una de las cosas más importantes de la ciencia social, su estudio sobre cómo un X grupo dominante se reproduce y legitima en la vida cotidiana, lo cual a su vez no implica un burdo estructuralismo de física social y sujetos autómatas.

Es pues la objetivación de la objetivación misma que omite la narcocultura respecto a sí misma y por ende los sociólogos, antropólogos, politólogos, etc., que la ponen en práctica a partir de sus reglas como formación discursiva en las ciencias sociales, que no se ha podido captar algo tan importante: el mismo clasismo que ejerce esta disciplina, como el autor del grafiti en las fotografías con su protesta. Tomar conciencia de esto es el primer paso para una propuesta contra-narcocultural efectiva, sino preguntémonos, ¿cómo reaccionará el joven a quien le gustan los narcocorridos cuando vea ese grafiti? Más o menos con palabras similares, podría pensar molesto, consolidando así su disposición estética con toda la ética que le viene aparejada, que se trata de otro *mamón*-elitista que no entiende lo que es vivir en México, en su barrio. De cierta forma, estaría en lo correcto.

Conclusiones

Hemos de reconocer desde ya que nuestra definición de narcocultura no es completamente original, su aporte es más una síntesis que debe mucho a las autoras que hemos citado, sin embargo, su formalización permite contrarrestar los efectos de una vaguedad que se despreocupa por las implicaciones semánticas de las palabras y no puede ponerse de acuerdo en si la narcocultura es una subcultura o una cultura. En ese sentido, la aclaración al respecto que hemos hecho sería nuestro primer aporte.

Una segunda cuestión tiene que ver con los alcances de este trabajo. Como dijimos al inicio en el apartado metodológico, usamos los ejemplos que mejor ilustraban nuestros puntos de crítica. Esto vale aclarar no es una selección *ad hoc*, sino el uso de casos para señalar sobre a todo a futuras investigaciones, cuáles son las limitaciones más actuales en la narcocultura como disciplina. ¿Eso significa que *todos* los estudios narcoculturales tienen los errores aquí mencionados? No, significa que aquellos estudios pasados presentes o futuros que de forma similar caigan en los errores aquí mencionados, deben ser superados o corregidos. Luego entonces, ¿cuáles exactamente son los puntos de recomendación de forma concreta donde proponemos un avance a partir de este ensayo? Podemos señalar tres cuestiones fundamentales que vendrían a integrar el campo de problemas a resolver.

1) Hemos identificado la omisión de la historia y la política a partir del posmodernismo establecido como poscolonialidad integrada inconscientemente en los análisis de la narcocultura, cuya hegemonía es tal, que además de ser un conservadurismo velado o encriptado, se presume falazmente como condición de ciencia social. Hay una resistencia sistemática a mencionar actores políticos específicos. El tema no es menor porque implica, se quiera o no, una disputa por la memoria de la población, lo cual a su vez tiene repercusiones concretas que llevan a su vez al poder a partidos políticos responsables por la violencia mortal, la desigualdad y la pobreza que en México hoy padecemos. Una investigación que se precie como tal, no debe omitir o minimizar estas cuestiones. Más vale que se expliciten de forma honesta con argumentos científico-sociales, a pretender que no

son importantes o peor aún, ignorar que son relevantes, o aún más grave, sea propaganda deliberada con el empaque de la ciencia.

2) Por otro lado, también podemos afirmar que hemos contribuido al debate conceptual de la narcocultura a través de la tensión dual propuesta tanto como disciplina y como objeto de estudio. Esto debemos decir es una novedad sin precedentes, pues hasta el momento no había sido planteado de esta manera. Por lo tanto, nos desplazamos del estado de saturación teórica más ortodoxo y una nueva línea metodológica puede ser esbozada. Esta consistiría en un ejercicio de auto-objetivación, pero no de nosotros como investigadores en acepción individual, sino de la disciplina de estudio misma y sus presupuestos invisibles hasta ahora. Es decir, ha sido un primer intento por objetivar la objetivación de esa mirada exotizadora y etnocéntrica de la narcocultura que califica de extravagante a su objeto debido a su falta de reflexividad. Hacer una sociología de nuestra sociología es necesario y eso exige el entrecruzamiento interdisciplinar que ya hemos mencionado en el punto número uno y al que, para el caso de lo aquí estudiado, se suman consideraciones estéticas-éticas que especialmente tienen que ver con el factor de clase social. Siempre se degrada a los pobres, incluso desde la ciencia social.

3) Derivado de lo anterior aparece la conclusión práctica más importante. Si consideramos que somos legatarios de una tradición de dominación, al menos la mayoría de la población, podemos decir que somos sujetos de la historia como trasfondo hecho tiempo presente, como un proceso de formación que cual devenir nos hace ser quien somos. ¿Y quiénes somos? Debemos reconocernos no sin vergüenza como dominados, pero también como un primer paso estratégico si aspiramos a la libertad, para develar aquello que damos por sentado. Por supuesto que existe la posibilidad de subvertir ese estado de cosas, es decir, la cultura neoliberal, posmoderna y patriarcal, más concretamente en su manifestación convergente con la narcocultura en México. Es un fenómeno perdurable pero no eterno al punto de entrar en un estructuralismo determinista que elimina cualquier posibilidad de acción para cambiarlo. Si así no lo creyéramos se deshabilitaría ya no solo la posibilidad de un mundo deseable, que satisfaga al menos las necesidades básicas, sino cualquier tipo de denuncia. Pero en tanto ruptura que permitiría cambiar el orden presente de las cosas, debemos pensar en cómo hemos de articular nuestras críticas. Aunque banal por ser un lugar común, no carece de importancia decir que solo en democracia existe la subjetividad. De nuevo remitiendo a las cosas más esenciales, un ser que tiene todas sus necesidades genéricas en cuanto a especie cubiertas puede actuar con creatividad, en favor de una ciudadanía, una comunidad y eso significa pasar del pasotismo. Pero aún si diéramos ese muy importante paso, ¿no será que resguardamos incluso en nuestra ciencia los argumentos clasistas que, al mismo tiempo, habilitan a quienes insertos en la narcocultura, se ven a sí mismos como rebeldes en un tono cuasi político desde una paradójica apoliticidad? Esa es la pregunta como campo de problema que remite a la síntesis que mostramos en las fotos. De forma todavía más concreta queda seguir pensando: ¿cuáles serán nuestras acciones para una contrahegemonía de la narcocultura? Sean cuales sean las respuestas, el punto de partida mínimo sería considerando, al menos, lo que aquí buscamos presentar.

REFERENCIAS

- Anderson, Perry. *Los orígenes de la posmodernidad*. Madrid: Anagrama, 1998.
- Astorga, Luis. *Mitología del narcotraficante en México*. Ciudad de México: UNAM, 1995.
- Astorga, Luis. «Arqueología del narcotráfico». *Nexos*, 1 de julio de 1995 [o 2009]. <https://www.nexos.com.mx/arqueologia-del-narcotrafico-julio-1995-cronica/>.
- Becerra, América. «Investigación documental sobre la narcocultura como objeto de estudio en México». *Culturales* 6 (2018): 1-39. <https://doi.org/10.22234/recu.20180601.e349>.
- Becerra, América. «El estudio de la narcocultura mexicana: trayectoria y enfoques». *Aisthesis*, no. 73 (2023): 24-48. <https://doi.org/10.7764/Aisth.73.2>.
- Bourdieu, Pierre. *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1999.



- Bravo, Sofia. «Narcocultura, cohesión cultural y expansión transnacional: un desafío para la seguridad internacional». *Revista Política y Estrategia*, no. 145 (2025): 87-105. <https://doi.org/10.26797/rpye.vi145.1103>.
- Brooks, David. «García Luna, clave en el auge del cártel de Sinaloa: El Grande». *La Jornada*, 24 de enero de 2023. <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/01/24/politica/garcia-luna-clave-en-el-auge-del-cartel-de-sinaloa-el-grande/>.
- Butler, Judith. *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós, 2011.
- Córdova, Nery. «La subcultura del 'narco': la fuerza de la transgresión». *Cultura y Representaciones Sociales* 2, no. 3 (2007): 106-130. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200781102007000200005.
- Córdova, Nery. «La narcocultura: poder, realidad, iconografía y 'mito'». *Cultura y Representaciones Sociales* 6, no. 12 (2012): 209-237. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200781102012000100007.
- Cornelio, Gabriel y Esmeralda Cornelio. «La narcocultura en México: La situación de niños, niñas y adolescentes». *Amicus Curiae. Revista Electrónica De La Facultad De Derecho*, no. 25 (2024): 22-29. <https://doi.org/10.22201/fder.23959045e.2024.25.89601>.
- Correa Ortiz, Didier. «Narcotráfico y cultura: habitus y vida cotidiana en la Medellín contemporánea». Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia, 2021. <https://repositorio.unal.edu.co/items/6d02527f-239e-4d6b-8649-0668cb2bbc0b>.
- Correa, Didier. «La narcocultura como objeto de estudio». *Escritos* 30, no. 65 (2022): 183-212. <http://doi.org/10.18566/escr.v30n65.a02>.
- Delgadillo, Willivaldo. «Teresa Margolles: voces de una obra forense en construcción». En *Camelia la texana y otras mujeres de la narcocultura*, editado por Juan Carlos Ramírez-Pimienta y María Socorro Tabuenca, 219-238. Culiacán: Editorial de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 2017.
- Eco, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1992.
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2002.
- Ginzburg, Carlo. *Mitos, emblemas, indicios: Morfología e historia*. Traducido por Carlos Catroppi. Barcelona: Gedisa, 1994.
- Heller, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Edicions 62 / Península, 1994.
- Herlinghaus, Hermann. «Narconarrativas. Hacia una estética global de la sobriedad». En *Narcodependencia. Escenarios heterogéneos de narración y reflexión*, editado por Lara Ortega y Hermann Herlinghaus, 15-44. Ciudad de México: El Colegio Nacional, 2018.
- La filmoteca maldita. «¿Qué es la NARCOCULTURA?». Video de YouTube, 18:02. Publicado el 3 de noviembre de 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=mtBVQxctB7w>.
- Medina, Cuauhtémoc. «Espectralidad materialista». *Revista Otra Parte*, no. 24 (2023). <https://www.revistaotraparte.com/op/artes/espectralidad-materialista/>.
- Mizrahi, Esteban. «Del Estado soberano al Leviatán zombi: Una reflexión hobbesiana sobre el narcotráfico en América Latina». *Las Torres de Lucca: Revista Internacional de filosofía política* 15, no. 1 (2026): 31-43. <https://doi.org/10.5209/ltl.103792>.
- Mondaca, Anajilda. «Narcocorridos, ciudad y vida cotidiana: espacios de expresión de la narcocultura en Culiacán, Sinaloa, México». Tesis de doctorado, ITESO, 2012. <https://rei.iteso.mx/items/48c7d108-47a4-46a1-80dc-9c810779903e>.
- Mondaca, Anajilda. «Narrativa de la narcocultura. Estética y consumo». *Ciencia desde el Occidente* 1, no. 2 (2014): 29-38. <https://biblat.unam.mx/hevila/CienciadesdeelOccidente/2014/vol1/no2/4.pdf>.
- Mondaca, Anajilda. «La fenomenología de la narcocultura y su universo simbólico». *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras* 3, no. 5 (2018): 73-89. <https://rd.buap.mx/ojs-graffylia/index.php/graffylia/article/view/161>.
- Núñez, Guillermo y Claudia Espinoza. «El narcotráfico como dispositivo de poder sexo-genérico: Crimen organizado, masculinidad y teoría queer». *Estudios de Género de El Colegio de México* 3, no. 5 (2017): 90-128.
- Onguédou, Georges y Dauda Evele. «Narco modus operandi en Sin tetas no hay paraíso y Sin tetas sí hay paraíso de Gustavo Bolívar». *Revista Peruana de Antropología* 10, no.



- 16 (2025): 96-106.
<http://revistaperuanadeantropologia.com/index.php/rpa/article/view/198/164>.
- Ortiz, Angélica. «Por la violencia, 'México es un país que llora': Teresa Margolles». *La Jornada*, 11 de junio de 2009.
<https://www.jornada.com.mx/2009/06/11/cultura/a03n1cul>.
- Pateman, Carole. *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos, 1995.
- Reguillo, Rossana. «Violencia y narco-cultura. La noción de narco-máquina». Conferencia en video, Instituto de Investigaciones Sociales UNAM. YouTube, 2016.
https://www.youtube.com/live/LwYG06rDC_Y.
- Rincón, Omar y Dulce Noriega. «Cooltures bastardos: narco, reguetón y algo más». En *Canción con todos: Culturas populares, subalternidades y decolonialidades en América Latina*, 307-329. 2024.
- Sánchez, Alberto. «La pulsión de muerte en el capitalismo líquido: por qué algunos jóvenes encuentran sentido en la violencia». *Intervención y Coyuntura*, 2025.
<https://intervencioncoyuntura.org/la-pulsion-de-muerte-en-el-capitalismo-liquido/>.
- Sandoval, Ángel. «Los problemas empíricos de la narcocultura como concepto para el análisis de la violencia, el consumo y la corrupción en Colombia». *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, no. 58 (2020): 35-58.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166881042020000200002.
- Segato, Rita. *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.
- Stewart, Lauren. «Análisis de Rizomas. Definición, Métodos y Aplicaciones». *ATLAS.ti Research Hub*, 2025. <https://atlasti.com/es/research-hub/analisis-de-rizomas>.
- Valencia, Sayak. *Capitalismo Gore*. Barcelona: Melusina, 2017.
- Valenzuela Arce, José Manuel. *Jefe de jefes: Corridos y narcocultura en México*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte / Plaza y Valdés / Hoja Casa Editorial, 2002.
- Vásquez, Ainhoa. *Narcocultura*. Barcelona: Paidós, 2024.
- Velázquez, Hugo. *La formación del discurso desaparecedor en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2019.
- Velázquez, Hugo. *De la guerra sucia al terrorismo de Estado. Una reconsideración crítica de la segunda parte del siglo XX mexicano*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2025.
- Velázquez, Juan y Héctor Fernández. «Entre la riqueza y la extravagancia: el consumo excéntrico del narcotraficante en México». *SAPIENTIAE: Revista de Ciencias Sociais, Humanas e Engenharias* 4, no. 1 (2018): 24-44.
<https://www.redalyc.org/journal/5727/572761147002/572761147002.pdf>.
- Wacquant, Loïc y Pierre Bourdieu. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2018.
- Weber, Max. *La objetividad del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

PROBLEMAS SOCIO-DISCURSIVOS EN LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO DEL RELATO NO LITERARIO: UNA PROPUESTA DE SUS FUNCIONES DIDÁCTICAS

Socio-discursive problems in the teaching of the non-literary narrative genre: a proposal of its didactic functions

OSCAR EUGENIO CAMPAZ HERNÁNDEZ¹

MIGUEL ÁNGEL CARO LOPERA²

FECHA DE RECEPCIÓN: 14 DE FEBRERO DE 2026

FECHA DE ACEPTACIÓN: 28 DE MAYO DE 2026

DOI 10.5281/zenodo.22262658

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo presentar las funciones de la didáctica específica del lenguaje para la enseñanza del género del relato no literario. Se parte de la idea de que los géneros y subgéneros del relato no literario tienen una tradición teórica, metodológica y práctica de la que aflora un saber pedagógico de la oralidad, de corte decolonial y no-parametral. Por tanto, se asume al lenguaje como un conjunto de prácticas filosóficas socioculturales que contribuyen con el diálogo de saberes. Se adopta el método de la perspectiva crítico-social, con la cual se proyectan las funciones didácticas. Se concluye que las diferentes dimensiones ofrecen formas de realizar la progresión temática y el tránsito por las tipologías del género del relato, tales como: relatos de vida, relatos de viajes y testimonio, a los cuales se les evalúa conforme al análisis crítico del discurso.

Palabras clave: Didáctica del lenguaje, relato no literario, oralidad, enseñanza del lenguaje, progresión.

ABSTRACT

¹ Licenciado en Educación básica con énfasis en lengua castellana e inglés, Universidad del Cauca, Colombia; Magister en Educación mediada por TIC (Universidad Icesi), Colombia; estudiante de doctorado en didáctica (Universidad Tecnológica de Pereira), Colombia; docente de aula en la ciudad de Popayán y docente catedrático (Universidad del Cauca), Colombia. Correo electrónico: oscar.campaz@utp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6497-7596>

² Licenciado en Español y Literatura (Universidad de Antioquia), Colombia; Especialista en Enseñanza de la Literatura (Universidad del Quindío), Colombia; Magister en Lingüística (Universidad Tecnológica de Pereira), Colombia; Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA), Colombia. Es profesor de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, y de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío, Colombia. Del mismo modo, pertenece, desde su fundación, al grupo de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa) y en la actualidad coordina el grupo de investigación Discurso oral en el Quindío: de la academia a la cotidianidad (DOQAC). Correo electrónico: macaro@uniquindio.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8940-2799>



This research aims to present the functions of specific language didactics for teaching the non-literary narrative genre. It begins with the premise that the genres and subgenres of non-literary narrative possess a theoretical, methodological, and practical tradition from which a decolonial and non-parametric pedagogical knowledge of orality emerges. Therefore, language is understood as a set of sociocultural philosophical practices that contribute to the dialogue of knowledge. The critical-social perspective was adopted as the method for projecting the didactic functions. It concludes that the different dimensions offer ways to achieve thematic progression and the transition through the typologies of the narrative genre, such as life stories, travel narratives, and testimonials, which are evaluated according to critical discourse analysis.

Keywords: Language didactics, non-literary narrative, orality, language teaching, progression.

1. Planteamiento del problema

En el desarrollo de las prácticas formativas de aula que se realizan en las escuelas, los intereses de los docentes pueden determinarse, bien sea por un cumplimiento normativo de las áreas, por regulaciones derivadas de los programas evaluativos de las pruebas censales nacionales e internacionales, por intenciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI) o por los proyectos de investigación disciplinares. Lo anterior pone de manifiesto que las decisiones pedagógicas y curriculares no son neutras, por cuanto responden a diversas racionalidades y propósitos que se orientan desde la acción educativa.

Eso quiere decir que, en estos cuatro posibles caminos, los saberes y didácticas de la enseñanza de la lengua castellana como lengua materna, asumidos como objeto de investigación doctoral, ofrecen un significativo foco de reflexión mediante el cual se pueden develar qué aprendizajes y vivencias se privilegian en cada uno de los anteriores ejes y, cuál o cuáles de ellos pueden brindar mayores aprovechamientos para reconfigurar el pensamiento crítico en el estudiantado, en el marco de las situaciones socio discursivas del lenguaje, con miras a respetar las experiencias y visiones de los agentes participantes del proceso de formación escolar.

Por tanto, la enseñanza del lenguaje en la escuela colombiana contemporánea se ve enfrentada a tensiones derivadas de los desafíos pedagógicos y curriculares propios del campo disciplinar. Esto lo ha develado el estado del arte que, sobre la práctica pedagógica del lenguaje en la escuela colombiana, muestra que la pedagogía del lenguaje en Colombia sigue manteniendo una deuda histórica con la producción de sentidos desde el lenguaje, porque se continúa privilegiando la enseñanza normativa de la lengua sobre el reconocimiento de las prácticas comunicativas y culturales de los estudiantes³. Además, tal controversia surge del no aprovechamiento de las condiciones sociales, políticas,

³ Diego Fabián Cardona, "La Pedagogía Del Lenguaje En Colombia: Un Estado Del Arte: Lenguaje y Formación En La Escuela Colombiana, Un Estado Del Arte," *Horizontes Pedagógicos*, ISSN-e 0123-8264, Vol. 21, N°. 2, 2019, Págs. 13-24 21, no. 2 (2019): 13-24, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415996&info=resumen&idioma=ENG>.



económicas, psicológicas y culturales que atraviesan los territorios en los que dicha enseñanza ocurre.

En este sentido, comprender las prácticas discursivas escolares exige leer las coyunturas complejas en las que la praxis se está ejecutando, reconocer que el lenguaje constituye un eje de comunicación y concertación social, y al mismo tiempo, una dimensión de disputa del poder, del discurso, de las ideologías y hegemonías experimentadas entre las clases sociales ⁴.

Cabe aquí anticipar que, desde los *Lineamientos curriculares de la lengua castellana* construidos por el Ministerio de Educación en el año 1998⁵, y con los posteriores trabajos que derivaron en la construcción de los *Estándares básicos de competencia* del año 2006⁶, luego, con los *Derechos básicos de aprendizaje* (DBA) del año 2016⁷ y, los *Lineamientos para la formación integral* del año 2026⁸, la enseñanza del lenguaje es concebida como una práctica social discursiva situada en un contexto histórico, la cual integra saberes y experiencias socioculturales de las comunidades, cuya articulación favorece la configuración de las subjetividades mediante los relatos no literarios.

Esta concepción, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, supone comprender que la enseñanza del lenguaje en educación básica implica generar escenarios de aprendizaje desde el diálogo de saberes, en el que la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha, se conviertan en prácticas sociales de construcción de significados, interpretación de la realidad y de valoración del acervo cultural con los otros. En esta vía, los relatos no literarios propician el encuentro entre las experiencias vividas y contribuyen a la gestión de los aprendizajes que aquellas vivencias dejaron, tales como: sus huellas y sus proyecciones, las cuales ofrecen nuevas oportunidades para resignificar el mundo que habitan los sujetos que intervienen en el proceso escolar.

No obstante, esta propuesta curricular aún encuentra importantes desafíos en diversos contextos educativos, porque persisten ejes de la enseñanza, para los cuales su práctica está centrada en ejercicios tecnocráticos, en los que la lectura, la escritura y la oralidad no logran convertirse en derechos lingüísticos, ni como posibilidades de interacción humana; por el contrario, se han vuelto prácticas de instrucciones curriculares orientadas al aprestamiento de la conducta hacia la lectura y la escritura, así como procedimientos de alfabetización que prescriben de manera uniformes los contenidos del área, las formas de

⁴ Norman Fairclough, “El Análisis Crítico Del Discurso y La Mercantilización Del Discurso Público: Las Universidades,” *Discurso & Sociedad*, ISSN-e 1887-4606, Vol. 2, N°. 1, 2008, Págs. 170-185 2, no. 1 (2008): 170–85, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547117&info=resumen&idioma=ENG>; Yuliana Andrea Salcedo Escobar, “Arqueología Foucaultiana y Análisis Crítico de Discurso (Fairclough): Dos Lecturas Compatibles Para Un Ejercicio de Análisis Histórico,” *Cuadernos de Historia (Santiago)*, no. 55 (December 1, 2021): 273–93, <https://doi.org/10.4067/S0719-12432021000200273>; Diego Palacios Díaz, “Norman Fairclough y El Análisis Crítico de Discurso: Armas Para Una Lingüística Materialista,” *Pensamiento Al Margen: Revista Digital Sobre Las Ideas Políticas*, ISSN-e 2386-6098, N°. 12, 2020 (*Ejemplar Dedicado a: Lingüística Materialista: Homenaje a Augusto Ponzio*), Págs. 103-116, no. 12 (2020): 103–16, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7392538&info=resumen&idioma=ENG>.

⁵ Ministerio Educación Nacional, “Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales” (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998).

⁶ MEN, “Estándares Básicos de Competencias En Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas,” *Revolución Educativa*, 2006.

⁷ MEN, “Derechos Básicos de Aprendizaje V.2,” *Colombia Aprende*, 2016.

⁸ Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Lineamientos Curriculares Para La Formación Integral En Educación Inicial Básica y Media: Un Viaje Curricular: Rutas Para La Transformación Del Ser y El Saber*, vol. 1 (Bogotá D.C., 2026), https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_12.pdf.



leer, escribir e interpretar los textos escolares, los cuales, posteriormente son comprobados a través de las evaluaciones estandarizadas y de carácter sumativo. Sobre esta base, un trabajo de revisión sobre la enseñanza del lenguaje en Colombia observó que las prácticas letradas en comunidades disciplinarias están centradas en los textos, las convenciones y las normas, pero que requieren ser construidas, negociadas y evaluadas en el marco de los miembros de la comunidad académica⁹.

En estas condiciones en las que se desarrolla la práctica de la enseñanza del lenguaje, los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes terminan valorándose principalmente a partir del grado de correspondencia entre la respuesta que cada uno de ellos ofrece y los desempeños previamente establecidos en el currículo. De esta manera, la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha dejan de ser apreciadas como procesos de construcción de sentidos, para ser asumidas como condiciones de comprobación de aprendizajes escolares, desde los cuales se clasifican los resultados académicos en el área, como satisfactorios, básicos, y mínimos. Esta decisión, en cierto sentido, debilita la autonomía de los estudiantes y limita las posibilidades de desarrollar una relación crítica y reflexiva con el lenguaje¹⁰.

Con ello, llegamos a comprender que esta realidad encuentra sustento en interpretaciones del enfoque por competencias que, al privilegiar la observación de desempeños comunicativos para inferir capacidades y procesos de los estudiantes, terminan por desplazar el énfasis pedagógico y didáctico hacia prácticas de medición y verificación de aprendizajes. En consecuencia, los estudiantes no siempre alcanzan niveles suficientes de apropiación y desarrollo discursivo de las prácticas del lenguaje, situación que disminuye el reconocimiento de las funciones formativas de la oralidad, reduce las posibilidades de potenciar su enseñanza y atenúa la resignificación de los relatos no literarios como mediadores de la construcción de saberes, experiencias y memorias colectivas, tanto dentro como fuera del aula¹¹.

Aunque los lineamientos curriculares de lengua castellana reconocen que los indicadores deben interpretarse desde nuevos ejes pedagógicos que deben estar abiertos a la reflexión docente, en algunos contextos educativos, se viene observando que, en ocasiones, dichas orientaciones constituyen prácticas que llevan a la experiencia comunicativa de los estudiantes exclusivamente a demostrar los resultados de los contenidos obligatorios del lenguaje, para lo cual, se recurre al empleo de guías de trabajo en el aula. Como consecuencia, se desconocen otras miradas dinámicas y aterrizadas a las interacciones interculturales y de las experiencias sociales de cada estudiante.

En los lineamientos curriculares del año 1998, uno de los temas en los que se hizo énfasis fue sobre la competencia pragmática: entendida como la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares, y las variables del contexto que determinan la comunicación; dado que las competencias no son “observables” directamente, es necesario inferirlas a través de los desempeños comunicativos¹². Aunque

⁹ Luanda Sito and Emilce Moreno Mosquera, “Prácticas Letradas Académicas Más Allá Del Déficit: Una Revisión Crítica de Literatura,” *Enunciación*, ISSN-e 0122-6339, ISSN 2248-6798, Vol. 26, N°. Extra 0, 2021 (*Ejemplar Dedicado a: Escritura e Identidad*), Págs. 149-169 26, no. 0 (2021): 149–69, <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>.

¹⁰ María de los Ángeles Chimenti, Micaela Difalcis, and Valeria Abusamra, “Evaluación de La Alfabetización Inicial En Español: Una Revisión Sistemática,” *Páginas de Educación* 18, no. 2 (July 31, 2025): e4451–e4451, <https://doi.org/10.22235/PE.V18I2.4451>.

¹¹ Laura Angélica Vázquez Bailón, “Factores Multidimensionales Que Influyen En La Enseñanza-Aprendizaje Del Español En La Escuela Básica En México,” *Márgenes, Revista de Educación de La Universidad de Málaga* 3, no. 1 (January 31, 2022): 45–63, <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12791>.

¹² MEN, “Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana,” *Ministerio de Educación Nacional*, 1998.

la intención de la propuesta tenía aspectos pertinentes para su época, no logró la comprensión necesaria de los docentes, quienes tal vez, por las carencias de las herramientas de adaptación, poca articulación en el trabajo en red y las distorsionadas charlas y capacitaciones que se recibieron, terminaron por entender esto desde una mirada totalmente diferente de la pretensión estatal, al concebir los desempeños como un diseño que se encargaría de la comprobación de los aprendizajes estandarizados. En este sentido, una investigación sobre este eje expuso: por ejemplo, distribuir textos a las escuelas, capacitar a los profesores, dotar a los planteles de infraestructura, disminuir el número de alumnos por docente, aumentar la jornada de estudio, disminuir la repetición escolar - repitencia-, capacitar a los padres, etc., son acciones cuya efectividad debe "probarse" ¹³.

Esta situación resulta particularmente problemática al examinar que, desde la oralidad, podrían reconocerse otras visiones que permitan aterrizar aprendizajes y saberes sobre el conocimiento del lenguaje como campo de estudio, de tal manera que se resignifiquen los propósitos de la comunicación verbal, que se reconozca en ella las prácticas socioculturales y, al mismo tiempo que no se minimicen los impactos de los conflictos sociales y violencias estructurales que permean el proceso educativo, porque buena parte de estas confrontaciones germinan en las familias, se agudizan en la escuela y estallan en circunstancias de violencia en toda la sociedad.

Años más tarde, con la propuesta de los *Estándares básicos de competencia* del año 2006, se expuso que, para poder desarrollar cabalmente las competencias que permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, se considera que la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) sino, y ante todo, sus particularidades como sistema simbólico. Lo anterior requiere tomar en consideración sus implicaciones en los órdenes cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico. Así, la pedagogía de la lengua castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

En este contexto, el desafío no consiste en sustituir los referentes curriculares que orientan la enseñanza del lenguaje; lo que se busca es resignificar sus posibilidades pedagógicas y didácticas desde las prácticas socio-discursivas. Esto conlleva reconocer que la oralidad se desarrolla desde el género del relato para la construcción de sentidos, lo que fomenta la circulación de saberes y la recuperación de memorias mediante relatos de vida, relatos de viajes, testimonio, anécdota, entre otras.

2. Metodología

Se asume la perspectiva crítico-social, cuya tradición teórico-práctica ha sido concebida como una nueva reconfiguración filosófica y epistemológica de carácter decolonial, expresada en reflexiones sobre hábitos conversacionales humanos; es decir, asume como un asunto relevante los discursos. Por consiguiente, esta perspectiva sostiene que es imperioso transitar hacia concepciones que validan la pluralidad lingüística, el respeto por la palabra y la escucha activa. Defiende la idea de que debe haber democracia conversacional, para que pueda garantizarse el uso, apropiación, circulación, negociación

¹³ Guillermo Bustamante Zamudio, "Evaluación, Competencias y Estándares," *Praxis Pedagógica*, ISSN 0124-1494, ISSN-e 2590-8200, Vol. 3, N°. 4, 2003 (*Ejemplar Dedicado a: Enero-Diciembre*), Págs. 26-41 3, no. 4 (2003): 26-41, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7530741>.



y problematización de la lengua por parte de la comunidad lingüística. Algunos lo llaman “tomar conciencia de horizontes históricos en los límites de las circunstancias dadas”¹⁴.

La anterior perspectiva se articula con la oralidad desde el relato no literario, a partir de categorías de análisis del discurso¹⁵. Estos eventos comunicativos están fundamentados en relatos no literarios que son compartidos en un juego continuo de intercambio intergeneracional mediante el diálogo, en el que adquieren sentido educativo y cultural. En efecto, se ha sostenido que “la oralidad es la primera forma simbólica de relación con el mundo”¹⁶.

Por tanto, desde su perspectiva histórica-cultural¹⁷, cada situación de habla está inscrita en categorías socioculturales de las que se desprenden aprendizajes escolares y comunitarios que son desplegados en campos conceptuales concretos, los cuales son propicios para su análisis desde el enfoque cualitativo, dado que este valora la subjetividad del investigador y de los sujetos, al tiempo que asume la resignificación de las experiencias¹⁸.

Además, es pertinente mencionar que la metodología que fundamenta este ejercicio es la investigación acción participativa –IAP–, por cuanto contribuye a recuperar, describir y apropiarse los relatos no literarios en forma de relatos de vida, relatos de viajes y testimonios, los cuales contienen potentes experiencias axiológicas para formar la identidad y el sentido de pertenencia en los estudiantes¹⁹.

Vale la pena resaltar que, al adoptar la IAP, se establecen las siguientes etapas en su desarrollo: i) diagnóstico de las necesidades que tienen los estudiantes y padres de familia sobre el género del relato, ii) planificación de intervención con la enseñanza del género del relato no literario, iii) elaboración del plan de acción, iv) recopilación de los datos, v) categorización de los datos obtenidos y, vi) interpretación colectiva y conclusiones²⁰. Esta tradición resulta pertinente para las investigaciones sobre la enseñanza del lenguaje, porque ofrece un marco de planificación, gestión pedagógica y orientación didáctica que

¹⁴ Hugo Zemelman Merino, “Historia y Uso Crítico Del Lenguaje,” *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales: Relmecs*, ISSN-e 1853-7863, Vol. 1, N°. 1, 2011, Págs. 46-65 1, no. 1 (2011): 46–65, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3869762>.

¹⁵ Cassany, Sanz, y Luna 2007; Márquez Hermosillo y Valenzuela González 2018).

¹⁶ Richard Alonso Uribe-Hincapié, Juan Eliseo Montoya-Marín, and Juan Fernando García-Castro, “Oralidad: Fundamento de La Didáctica y La Evaluación Del Lenguaje,” *Educación y Educadores* 22, no. 3 (December 12, 2019): 471–86, <https://doi.org/10.5294/EDU.2019.22.3.7>.

¹⁷ Norman Fairclough, “El Análisis Crítico Del Discurso y La Mercantilización Del Discurso Público: Las Universidades,” *Discurso & Sociedad*, ISSN-e 1887-4606, Vol. 2, N°. 1, 2008, Págs. 170-185 2, no. 1 (2008): 170–85, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547117&info=resumen&idioma=ENG>.

¹⁸ Marta Anadón, “La Investigación Llamada ‘Cualitativa’: De La Dinámica de Su Evolución a Los Innegables Logros y Los Cuestionamientos Presentes A,” no. 2 (2008), <http://www.recherche-qualitative>.

¹⁹ (García Morales y Gonzalez Ten Meer 2018; De Oliveira Figueiredo 2015)

²⁰ Sady David Leaman Hasbún and Héctor Gonzalo Cárcamo Vásquez, “Investigación Acción Participativa: Vinculación Con La Epistemología Del Sujeto Conocido, Desarrollo Histórico y Análisis de Sus Componentes,” *Espacio Abierto* 30, no. 3 (2021): 145–68, <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654007/html/>; Eva Abad Corpa, Pilar Delgado Hito, and Julio Cabrero García, “La Investigación-Acción-Participativa: Una Forma de Investigar En La Práctica Enfermera,” *Investigación y Educación En Enfermería*, ISSN-e 2216-0280, ISSN 0120-5307, Vol. 28, N°. 3, 2010, Págs. 464-474 28, no. 3 (2010): 464–74, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3727099&info=resumen&idioma=ENG>.



favorece la valoración de los saberes contruidos y compartidos mediante los diálogos, entendidos como una expresión fundamental de la oralidad. Estos saberes, aunque forman parte del patrimonio o el acervo cultural de las comunidades, pocas veces alcanzan un lugar relevante en el currículo del área de lengua castellana y, con cierta frecuencia, permanecen al margen de los contenidos escolares²¹. En consecuencia, el investigador, movido por esta perspectiva, está llamado a participar junto con la comunidad en la identificación de las memorias colectivas que se producen, con la finalidad de reconocer los conocimientos que circulan en la vida cotidiana, para luego incorporar los como referentes de aprendizajes.

En este sentido, para alcanzar un mayor eje articulador de la perspectiva crítico-social y la metodología de la IAP, se estableció una estrategia de comprensión del género del relato no literario a través del análisis crítico del discurso. Para llevar a cabo esta interpretación y su respectiva resignificación en el proceso de la enseñanza del lenguaje, se recurrió al empleo de las *didácticas no-parametrales*. Estas didácticas propenden por “crear unos espacios culturales, donde primero está el sujeto y su propia historia”²².

El desarrollo procedimental se estructuró en tres fases interrelacionadas. La primera, correspondió a la caracterización de las prácticas de la oralidad presentes en el contexto escolar, mediante la identificación de su progresión temática, de conformidad con las interacciones que privilegian los estudiantes, y cómo ellos dan uso a los relatos y a otras estrategias comunicativas en el aula y fuera de ella. La segunda, estuvo orientada a presentar sus funciones y cómo aquellas pueden complementar la rotación entre los subgéneros (tipologías) del relato no literario. Por último, la tercera fase consistió en la resignificación pedagógica de la praxis de la enseñanza del relato no literario, a partir de los marcos de análisis que subyacen de las funciones que se exponen.

Para la obtención de la información mediante la metodología IAP, se recurrió a un proceso consciente de inmersión y observación con el grupo focal, el registro audiovisual en dispositivos electrónicos, y el diligenciamiento de un diario pedagógico y el trabajo colaborativo circular para la producción de los relatos orales por parte de los estudiantes, adaptando las estrategias conversacionales y de diálogo de saberes hacia el análisis crítico del discurso durante la ejecución de la praxis pedagógica. Estos medios permitieron visitar el género del relato no literario, al tiempo que fomentaron las relaciones entre el lenguaje y la memoria colectiva de los partícipes.

De otra parte, es pertinente especificar las características del contexto educativo, los criterios de selección de participantes, procedimientos éticos y la duración del proceso de intervención. En primer lugar, la práctica se desarrolló en una Institución Educativa Pública de la Ciudad de Popayán –Cauca, Colombia-. Los educandos provenían de hogares con ingresos económicos bajos y medios. Los padres de familia, en su mayoría, habían alcanzado un nivel de escolaridad con secundaria completa. La comunidad educativa que hizo parte de la intervención educativa enfrentaba condiciones socioeconómicas y territoriales difíciles, evidenciadas en deficiencias en la prestación de servicios públicos y en la presencia de asentamientos humanos informales, donde algunos de sus miembros tenían consumo activo de sustancias psicoactivas.

En cuanto a los criterios de selección, se eligió el grado cuarto de básica primaria, porque en aquel curso teníamos la dirección de grupo. Además, se escogió este colectivo de aprendices, porque con ellos se tenía la asignación del área de lengua castellana; es decir, a ellos se les orientaba esta unidad temática. Asimismo, se determinó bajo la guía de la investigación cualitativa, una muestra representativa pequeña conformada por tres

²¹ (Acosta y Garcés, 2016; Martínez, 2002; Ochoa Sierra, 2022)

²² Estela Beatriz Quintar, *Didáctica No Parametral: Sendero Hacia La Descolonización*, ed. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) (Manizales, 2008).

estudiantes de cuarto de primaria, con matrícula activa, quienes después de la firma del consentimiento libre e informado por sus acudientes quisieron participar voluntariamente. En el caso de la madre de familia que hizo parte del grupo focal, el criterio de selección que se estableció fue que debería tener a su hija estudiando en el curso seleccionado. Además, debería tener al menos dos años viviendo en la ciudad de Popayán y la voluntad y tiempo para su vinculación. Para su participación, también se contó con la firma del consentimiento informado. Los estudiantes incluidos tenían un rango de edad de 10 años en promedio; la madre de familia, 31 años. La duración de la intervención fue de dos meses de clases, con cuatro horas de lengua castellana por semana. En ellos se logró trabajar el género del relato no literario en tres de sus formatos: relatos de vida, relatos de viajes y testimonios.

El análisis de la información se desarrolló mediante un proceso de decodificación y categorización de los discursos producidos. A partir de estos registros, se realizó la observación sobre cómo se configuró la progresión (visiones), y las funciones resultantes desde tres subgéneros del relato literario: relatos de vida, relatos de viajes y testimonio, de acuerdo con las categorías de memoria colectiva y construcción de sentido. Posteriormente se hizo la interpretación de los conceptos y expresiones desde los postulados del análisis crítico del discurso.

3. Resultados

3.1. Desarrollo participativo con el relato no literario desde la IAP

De acuerdo con las seis fases de la IAP que se tuvieron en cuenta en la ejecución de la praxis de aula, *el primer momento* se centró en el diagnóstico y reconocimiento de los saberes que compartían los estudiantes en el aula de clase durante la enseñanza de la lengua castellana (lenguaje) como lengua materna. Los tres estudiantes hablaban con frecuencia de sus vidas, sus viajes y de los recuerdos significativos que guardaban de su niñez. Algo similar ocurrió durante la salida que se hizo con todo el grupo de cuarto, con destino al hogar de la madre de familia del curso. Ella hablaba de su experiencia en la gestación, de su infancia y de sus viajes familiares.

A partir de estos registros de los discursos, se realizó el *segundo momento* relacionado con la planificación de la apuesta didáctica del relato no literario en procura de la progresión temática y las funciones que este proyectaba. De manera colectiva, se acordó trabajar 3 sesiones cada una con una intensidad de 8 horas de clase, para un subtotal de 2 semanas de trabajo pedagógico en cada temática y una duración completa de dos meses. Esta organización permitió abordar en el aula las diferentes tipologías del relato no literario previstas en la propuesta. Como cierre de este momento, se realizó una cuarta jornada educativa que consistió en la visita al hogar de la madre de familia, el cual se hizo mediante un recorrido a pie debido a su cercanía con la institución educativa.

Para las primeras tres sesiones, las actividades que se desarrollaron fueron las siguientes: en la sesión uno en el aula de clase, en punto al trabajo con las historias de vida, se le pidió a cada uno de los educandos que para la siguiente clase debían traer un títere de casa, que sería incorporado para hacer un juego inicial, en el que las estudiantes contarían qué personaje era su marioneta. Luego, los educandos con apoyo de este personaje comenzaban a relatar de quién se trataba y otras cosas más. Posterior a ese momento, se realizó la proyección del contenido de las historias de vida. Se hizo énfasis en que son experiencias personales que habitan en la conciencia de cada sujeto. Seguidamente, se pidió que, con el juego de rol con el títere, cada estudiante pudiera recrear una vivencia que tuviera un significado potente. La mayoría habló de enfermedades de algún miembro de la familia, tales como: abuelos, padres, tíos y hermanos; también se contaron experiencias sobre eventos de celebraciones familiares. Además, se compartieron recuerdos sobre la solución de algún conflicto interpersonal.

En la sesión número dos sobre los relatos de viajes, se hizo un muro en el tablero con algunos lugares de Colombia. Allí cada estudiante puso su nombre en cada uno de los sitios visitados o conocidos. La mayoría mostró que conocían ciudades cercanas como Cali y Pasto. A partir de esta caracterización, estudiantes y docentes lograron reconocer los viajes ofrecen aprendizajes que sirven para desenvolverse en los diferentes retos que se presentan en estas salidas. Se valoraron aquellos que mostraban la importancia de tener personas cercanas en el lugar que se va a visitar, así como los otros relatos que rescataron el diálogo de saberes, la empatía y la buena atención de las personas de otras ciudades.

En la sesión número tres, que puso el énfasis al trabajo con testimonios, se observó que el compartir las experiencias y el mantener una escucha respetuosa y activa permite que emerjan los recuerdos y eventos que configuran a cada sujeto como un ser histórico. Las actividades centrales de esta jornada de trabajo se organizaron en tres ejes así: i) *la memoria colectiva que habla*, para la cual cada estudiante, de forma oral, compartió un recuerdo significativo de su vida o de su familia, ii) *relatos que nos habitan*, según los cuales estudiantes y docentes identificaron los acontecimientos, personas, lugares y vivencias que marcaron épocas concretas para la formación de hábitos y valores socioculturales; por ejemplo, se abordó el tema de los recursos y resultados alcanzados con la participación de ellos en eventos sociales, deportivos y culturales; y iii) *el testimonio como huella histórica*, según el cual estudiantes y docentes eligieron uno de los testimonios escuchados y, posteriormente este fue llevado a la producción escrita, en forma de dibujo, o representativa con un pequeño dramatizado, a fin de evidenciar las realidades y dificultades que estos testimonios presentaban.

En el *tercer momento*, se procedió con la elaboración del plan de acción; es decir, las actividades dirigidas a organizar la progresión de los temas educativos priorizaron los discursos sobre experiencias socioculturales, discursos sobre enfermedades y solución pacífica de los conflictos. En el *cuarto momento*, se realizó la recopilación de los datos, a través de la grabación de las sesiones. Este registro audiovisual se adelantó mediante el empleo de un celular. Además, se realizó el diligenciamiento de un diario pedagógico del cual se obtuvo la codificación de las categorías discursivas de los estudiantes. De allí se configuró el quinto paso, la *categorización de los datos obtenidos*, y el último, la *interpretación colectiva y conclusiones* que se mostrarán en los siguientes apartados.

En el *cuarto momento*, correspondiente a la visita familiar, las actividades desarrolladas estuvieron orientadas a recuperar experiencias y memorias familiares desde el diálogo fuera del aula. Por tanto, se logró que las estudiantes hicieran preguntas a la señora anfitriona, mantuvieran la escucha activa y reconocieran el contexto de aquel hogar. Este espacio permitió trasladar el ejercicio pedagógico del aula al territorio, al punto de aproximar las voces de la familia como portadoras de saberes y experiencias potentes, sobre temas como la gestación, la crianza de los hijos y los logros alcanzados con muchos esfuerzos. Entre las actividades desarrolladas se destacan: recorrido y reconocimiento del entorno circundante a la institución educativa, conversación y reconocimiento de los discursos propios de los testimonios familiares y, la construcción colectiva de las historias de vida.

3.2. La enseñanza del género del relato no literario

Los problemas que se han puesto en consideración dentro de esta propuesta se centran en evidenciar que, a pesar de los insumos curriculares creados para la enseñanza de la lengua castellana, direccionados por parte del Ministerio de Educación Nacional, como política pública de calidad que debe ser adoptada en cada uno de los establecimientos educativos, todavía se observan vacíos en la apropiación del relato no literario en educación básica.

En este caso, dos de los aspectos relevantes que debe abordar la enseñanza del género del relato no literario se centran: primero, en la progresión de los contenidos de enseñanza; segundo, en el cómo articular sus funciones para la rotación entre los subgéneros, de tal

manera que paulatinamente todos puedan ser revisitados, de acuerdo con los intereses, ritmos de aprendizaje, necesidades y expectativas del estudiantado.

Con respecto a la primera cuestión, se expone que “entre los diferentes componentes del currículum, la progresión, la organización temporal de las enseñanzas para llegar a un aprendizaje óptimo, continúa siendo un problema difícil de resolver”²³. Por esto, para gestionar coherentemente la apuesta didáctica del relato no literario, se debe prestar atención a la planificación, revisar cuidadosamente cada uno de los elementos que están explícita e implícitamente presentes en los contenidos objeto de enseñanza, y cuáles son los desafíos que subyacen en el contexto donde se realiza la praxis.

En la búsqueda por alcanzar la coherencia en la planificación, la profesora Quintar²⁴ ofrece una interesante idea que permite mostrar qué asuntos de la progresión deben priorizarse. La autora explica: “de lo que estamos hablando es de especificidad histórica, no de negación de lo universal”; “la pedagogía de la potencia” es la pedagogía de la recuperación del sujeto en su tiempo y en su espacio, con capacidad de mirarse en ese presente que es micro y macro en sus múltiples articulaciones”.

En este contexto, la cita de Quintar apunta a que la progresión didáctica debe construirse desde la especificidad histórica del sujeto; es decir, desde aquello que vive, conoce y experimenta en su día a día, para luego ampliar gradualmente la comprensión hacia categorías más generales. Esto aplicado a la enseñanza del género del relato no literario, implica activar el diálogo de saberes bajo pretextos experienciales de los estudiantes y sus familias, de manera que compartan vivencias a través de la oralidad, la escucha y, luego, se realice el tránsito hacia los procesos de producción textual, que deben estar precedidos y correlacionados con las memorias orales y lecturas realizadas.

En el género del relato no literario, esta progresión didáctica se configura a partir de una secuencia que reconoce la experiencia como punto de partida del aprendizaje. Inicialmente, los estudiantes evocan, recuerdan y relatan acontecimientos vividos o conocidos en sus contextos familiares, escolares y comunitarios. Luego, identifican la intención comunicativa y las funciones que cumplen estos relatos en la vida cotidiana; sucesivamente avanzan hacia el reconocimiento de su organización discursiva, la secuencia temporal, los participantes, los espacios y las relaciones de causalidad entre los relatos; continúan con la incorporación de recursos lingüísticos, disparadores de historias que fortalece la claridad, coherencia, la identidad y fidelidad que se busca en la historia de vida. Se finaliza con los procesos de interpretación crítica y la evaluación de los resultados, lo cual les permite comprender los significados sociales, culturales e históricos presentes en los relatos, que luego son puestos en circulación, a través de la producción escrita y la elaboración de recursos didácticos.

En el segundo asunto, que trata sobre cómo articular las *funciones del relato no literario* para que, se logren abarcar coherentemente los tres subgéneros que se han privilegiado, resulta favorable la problematización de los saberes y contenidos para darle coherencia a la organización y distribución de sus tipologías

4. Funciones del género del relato no literario en tres de sus formatos

Desde la apuesta didáctica del género del relato no literario concretada en la práctica de aula y fuera de ella, así como desde la revisión de literatura especializada en la enseñanza del lenguaje, se han encontrado funciones del lenguaje que deben ser trabajadas dentro de la valoración crítica de los discursos. Estas funciones deben ser abordadas con didácticas-

²³ Joaquim Dolz-Mestre and Bernard Schneuwly, “Géneros y Progresión En Expresión Oral y Escrita.

Elementos de Reflexión a Partir de Una Experiencia Realizada En La Suiza Francófona,” *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, no. 11 (1997): 77–98, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>.

²⁴ Quintar, *Didáctica No Parametral: Sendero Hacia La Descolonización*.

no parametrales para que logren proyectar aprendizajes históricos y sociales que están presentes en las tipologías de este género. Entre las funciones evidenciadas se encuentran: la función referencial o contextual, la función comunicativa, cognitiva, identitaria, social y crítica, las cuales serán explicadas a continuación.

4.1. Función referencial contextual

Desde las prácticas de aula en la enseñanza del lenguaje, como también a través de las referencias investigativas documentadas dentro de la línea de las didácticas de la oralidad, se reconoce la función referencial o contextual, como una categoría concreta, mediante la cual se comunican hechos reales que tienen sus raíces en procesos socioculturales. Estos poseen el potencial de generar saberes y conocimientos que ameritan su reconstrucción, a través de los contenidos discursivos. Estos acontecimientos y secuencias temporales facilitan la comprensión simbólica y subjetiva de las vivencias. Tienen como característica específica que surgen de los relatos o historias de vida.

En este caso, las investigaciones y las prácticas de aula han reconocido desde el eje retórico, lingüístico, comunicativo y discursivo de la oralidad ²⁵, que es imperativo comprender la realidad social y contextual de cada estudiante. Esta función es importante en la medida en que abre espacios para realizar una planificación conjunta con los educandos para gestionar, desde sus intereses y necesidades que temas de sus vivencias se eligen para desarrollar en el subgénero del relato de vida.

4.2. Función comunicativa

El segundo elemento lo constituye la función comunicativa, por cuanto el relato permite compartir experiencias entre los miembros de una comunidad, en un contexto social y cultural concreto. A través de esta función se favorecen la interacción, el diálogo de saberes, la puesta en común de significados y, la transmisión de la memoria colectiva, lo que convierte la oralidad en un espacio de encuentro, en el que las vivencias individuales se proyectan con sentido social. El subgénero que puede trabajarse es el testimonio, porque sus registros orales están estructurados en recuerdos y acontecimientos que tienden a permanecer durante muchos años. Algunos autores exponen que la comunicación es un aprendizaje determinante que debe cultivarse en todo momento sobre todo en las primeras edades²⁶.

En consecuencia, el relato no literario propicia la emergencia de diversos recursos lingüísticos y discursivos que reflejan la identidad de los hablantes y las particularidades de su entorno. Entre ellos, se encuentran los refranes, los dichos populares, los modismos, los regionalismos, los extranjerismos que con el paso del tiempo son incorporados al habla cotidiana, preferentemente en las conversaciones familiares; también se pueden escuchar en las charlas los giros idiomáticos de expresiones coloquiales, las fórmulas de cortesía: *por favor, muchas gracias*; las metáforas de uso común, las hipérboles, comparaciones, apodos,

²⁵ J E García-Castro et al., "Oralidad: Fundamento de La Didáctica y La Evaluación Del Lenguaje," *Educación y Educadores* 22, no. 3 (December 12, 2019): 469–86, <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>; Marleny Hernández-Rincón and Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, "Tendencias Temáticas e Investigativas de La Red Iberoamericana de Estudios Sobre Oralidad y Sus Aportes a La Formación Docente," *Oralidad-Es* 5 (August 21, 2020): 1–14, <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v5a5>; Yolima Ríos Gutiérrez, "Ausencia de Una Enseñanza Reflexiva y Sistemática de La Oralidad," *Revista Iberoamericana de Educación* 59 (May 1, 2012): 223–39, <https://doi.org/10.35362/RIE590465>.

²⁶ Johanna del Roció López Villa and Dayana Margarita Lescay Blanco, "Estrategia de Comunicación Para El Desarrollo Del Lenguaje de Los Niños Del Subnivel II de Inicial," *VARONA* 4, no. 76 (December 26, 2023): 450–60, <https://doi.org/10.33996/REVISTAHORIZONTES.V4I16.128>.



muletillas y frases hechas a la medida de la comedia de la conversación²⁷. Estos elementos enriquecen la expresividad mediante el relato y son muestra de la identidad de la comunidad hablante, porque hay oportunidades para “la negociación de sentidos; un escenario democrático, en el cual se promueve la elección responsable y la autonomía; en un encuentro polifónico”²⁸.

4.3. Función cognitiva

Relatar requiere de una actitud de atención para conservar los recuerdos, la secuencia de los hechos comentados, inferir y establecer relaciones causales, como también para construir explicaciones sobre la realidad²⁹. Es allí donde emerge la función cognitiva, que se caracteriza por producir saberes y conocimientos que tienen el potencial de movilizar las emociones, tales como la sorpresa, el asombro, la alegría, el miedo, la tristeza, como también valores que surgen de los elementos socio discursivos evocados, entre estos: la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la empatía.

En esta función se pueden trabajar los relatos de viajes. De ahí que “estos elementos se ubican en dos dimensiones del relato, historicidad-temporalidad, como puerta de entrada para la comprensión de las experiencias emocionales en cuanto se podría acceder a su génesis, desarrollo, transformación y alcance”³⁰. Por tanto, los aprendizajes que se recuperan con esta función se convierten en dinámicas socializadoras que influyen considerablemente en la construcción de la memoria colectiva de la comunidad escolar, preferentemente expresados desde las vivencias que se adquieren con las salidas familiares a otros lugares que quedan instalados como experiencias significativas inolvidables.

4.4. Función identitaria

Al relatar experiencias personales o colectivas, los sujetos construyen su identidad y reconocen su lugar dentro de una comunidad. En este sentido, mediante ella se aprende a reconocer el contexto y el legado cultural que allí pervive. En esta línea, emerge la función identitaria que se proyecta a través del subgénero del testimonio. Su característica esencial es que permite a los estudiantes construir y expresar quiénes son desde aquello que les ha ocurrido; para fortalecer el sentido de pertenencia hacia sus raíces étnicas y culturales, con la finalidad de valorar las creencias sociales, costumbres y tradiciones locales desde la memoria compartida con la comunidad.

Es pertinente reconocer que el territorio constituye un entramado de significados, prácticas y relaciones simbólicas construidas históricamente por las comunidades. La tradición oral cumple un papel significativo al transmitir conocimientos asociados al uso y cuidado del territorio³¹. Esto supone realizar un continuo ejercicio introspectivo y luego colectivo de valoración de todas las manifestaciones culturales, donde el docente debe

²⁷ (Gutiérrez-Ríos y León, 2024; Sevilla Muñoz & Ugarte García, 2022)

²⁸ Ríos Gutiérrez, “Ausencia de Una Enseñanza Reflexiva y Sistemática de La Oralidad.”

²⁹ Jerome Bruner, “Juego, Pensamiento y Lenguaje,” *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, ISSN 0304-3053, N.º. 1, 1986, Págs. 79-85, no. 1 (1986): 79-85, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3238683>.

³⁰ Hernando Barrios Tao, “El Enfoque Narrativo Para La Investigación-Formación de Emociones En Educación,” *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP* 15, no. 1 (June 8, 2022): 311-38, <https://doi.org/10.15332/25005421.6516>.

³¹ Ferney Cuasquen, Ronald Giovanni Diaz, and José López Pantoja, “La Oralidad Como Estrategia Pedagógica Para El Fortalecimiento de La Identidad Cultural En Contextos Interculturales,” *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica* 6, no. 1 (February 2, 2026): 6913-29, <https://doi.org/10.61384/R.C.A..V6I1.1674>.

asumir el rol de mediador y dinamizador, para poder propiciar las condiciones para que se materialice un ambiente de respeto e inclusión en favor de todos los participantes. Aquí es necesario que se reduzcan los sesgos ideológicos que propician prácticas discriminatorias.

4.5. Función social

El relato no literario tiene la potencialidad de evocar experiencias socioculturales, revivir momentos que marcaron las vidas de los participantes, y, a su vez, ofrecer saberes que cobran sentido al ser compartidos en una puesta en común o diálogo de saberes, cuya característica particular es que propician nuevas experiencias cercanas a los demás sujetos e inciden en las proyecciones testimoniales de los demás sujetos.

En la función social, se encuentran en forma de evidencias socioculturales las perspectivas de la psico-lingüística, la sociolingüística y el análisis crítico de los discursos. En cuanto a la psico-lingüística, emergen las actitudes del hablante oyente, tales como, sus posturas físicas y sus disposiciones en el marco de la conversación. También se observan el empleo de los gestos, la empatía social y cómo cada participante procesa la información compartida desde la expresividad verbal. Aquí se pueden evidenciar ciertas falencias como los nervios al hablar, inseguridades al responder algunas preguntas que se formulan y los estados de ansiedad, perturbación o satisfacción frente al relato compartido. Vale recordar que la psicolingüística como disciplina fundamental para los procesos didácticos que fomentan la inclusión educativa, determina teóricamente el trabajo con estudiantes que padecen trastornos del lenguaje: dislexia, disfasia, afasia, etc., discapacidad visual, auditiva o cognitiva³².

Con respeto a la sociolingüística, desde el relato no literario se reconocen las influencias del contexto en el dominio de la lengua en cada sujeto. Dentro de este análisis, se pueden advertir las variaciones lingüísticas, los sociolectos, vocabulario empleado, las diferencias en el habla, el tono, ritmo y velocidad. Por tanto, se pueden trabajar los testimonios como forma de consolidar la influencia social en los discursos.

Por último, desde el análisis crítico de los discursos se valoran los saberes y los factores que los influyen, tales como ideologías, intenciones, las brechas informativas y las marcas del poder que están presentes en las historias de vida y en las historias de viajes. Para que el ACD influya en los procesos de lecto-escritura, deben cumplirse varias condiciones, entre ellas, acercar los problemas prácticos a la realidad³³. Es aquí donde estos dos subgéneros: vivencias personales y de viajes que son altamente subjetivos, permiten resignificar los aprendizajes que dejan aquellos recuerdos.

4.6. Función crítica

Esta es la función para el análisis crítico del discurso, a partir del relato que describe acontecimientos y permite interpretarlos, cuestionarlos y apreciar nuevas realidades. Por tanto, se puede decir que esta función retoma el eje del currículo que interpela el predominio de competencias “observables”, porque una postura crítica no es estática, al contrario; tiende a fomentar un dinamismo subjetivo, que mantiene a los estudiantes en una continua problematización de los temas que se transmiten entre particulares y a través de los medios de comunicación.

³² Ilene Rojas García, “La Psicolingüística En La Formación de Profesores de Lengua Castellana: Una Aproximación Desde Los Géneros Discursivos,” *Lingüística y Literatura* 44, no. 83 (March 13, 2023): 165–88, <https://doi.org/10.17533/UDEA.LYL.N83A07>.

³³ Pablo Emilio Cruz Picón and Lady Jazmin Hernández Correa, “Análisis Crítico Del Discurso En El Proceso Pedagógico de Lecto-Escritura,” *Ciencias Sociales y Educación* 12, no. 23 (September 30, 2023): 145–59, <https://doi.org/10.22395/CSYE.V12N23A7>.

5. Proceso de decodificación y categorización de los discursos

A partir de cuatro jornadas de trabajo pedagógico, incluida una salida concebida como itinerario familiar extraescolar, se desarrolló un proceso de recuperación, organización y análisis crítico de los discursos producidos por los participantes. Estas actividades fueron planificadas de manera conjunta con los estudiantes y sus acudientes, de acuerdo con las fases de la IAP, en procura de articular las experiencias de aula con los contextos familiares y comunitarios en los que se configuran los relatos no literarios.

La información y registros obtenidos mediante la grabación audiovisual y el diario pedagógico, permitieron identificar, a través de un proceso de escucha, comparación y agrupación de los cuatro discursos, recurrencias y sentidos compartidos en torno a dos categorías intersubjetivas: memoria colectiva y construcción de sentido.

En este orden de ideas, a los registros de las estudiantes se les codificó así: *E1*, *E2* y *E3*; mientras que a la madre de familia se lo hizo como *M1*. A continuación, se presenta la matriz de los registros:

Discursos /relatos no literarios	Progresión	Subgénero/ tipología	Funciones	Categorías
<i>E1</i> . Este lugar permite jugar, aprovechar la naturaleza. Sabemos que al frente de donde estamos están invadiendo y generando daños al medio ambiente.	<i>De la visión antropocéntrica a la visión eco céntrica.</i> El estudiante logra con su discurso mostrar su preocupación por el medioambiente.	<i>Testimonio.</i> Se observa cuando refiere “al frente”, es decir, reconoce el problema social de tierras y el daño al medioambiente.	<i>Función Contextual-referencial.</i> <i>Función Crítica.</i> El estudiante se ubica histórica y geográficamente. Además, es capaz de exponer críticamente los daños al ambiente.	<i>Memoria colectiva.</i> Su relato se centra en una preocupación compartida por otros miembros de la comunidad.
<i>E2</i> . La verdad es que mi abuelo es un loco por los viajes. Viajó a Rusia a visitar a un hermano que vive allá. Fue allá donde trajo el gusto por coleccionar latas de cervezas.	<i>De la visión local a la visión global.</i> El estudiante es capaz de reconocer que los viajes depositan nuevos aprendizajes en las personas que lo realizan.	<i>Relatos de viaje.</i> Se advierte la tipología relato de viaje. Incluso, le da un adjetivo al exponer que su familiar es un loco por esta actividad.	<i>Función cognitiva.</i> <i>Función identitaria.</i> <i>Función social.</i> Funciones que permiten mostrar las costumbres en Colombia y en Rusia. Surgen aprendizajes emocionales.	<i>Construcción de sentido.</i> El relato de viaje permite saber de dónde surgió la idea de coleccionar lata de cerveza.
<i>E3</i> . Me siento libre cuando me pongo mis patines. Patinar es mi pasión, una habilidad que aprendí	<i>De la visión personal a la visión interpersonal.</i> El testimonio parte de una experiencia	<i>Testimonio.</i> Se describe mediante la tipología del testimonio, en el que hay un saber	<i>Función comunicativa.</i> <i>Función identitaria.</i> Se correlaciona la función comunicativa y	<i>Memoria colectiva.</i> Se describe un aprendizaje que se logró fruto a un

gracias a una prima.	subjetiva asociada con la libertad y la pasión por patinar, luego se amplía al reconocimiento de quién le enseñó a dominar los patines.	significativo que perdura durante largo tiempo.	la función identitaria al transitar de la experiencia personal y su relación con las emociones experimentadas, gracias al vínculo con su familiar que le enseñó esta actividad deportiva.	trabajo colaborativo. Una persona enseñaba y la otra aprendía.
M1. Una persona apasionada por el baile, muy participativa y con un gran carisma hacia los animales. Se destaca por su espíritu colaborador, su liderazgo y su excelencia como estudiante.	<i>De la visión individual a la visión social.</i> La madre de familia logra proyectar en su relato la capacidad colaboradora que observa en su hija.	<i>Relatos de vida.</i> Esta tipología surge del relato, en la medida que a través de este puede detallar algunas de las características más sobresalientes que observa de su descendiente.	<i>Función comunicativa.</i> <i>Función identitaria.</i> <i>Función social.</i> Se observa el eje comunicativo porque la madre comparte una percepción familiar. En relación con la función identitaria, está presente porque reconoce rasgos que configuran la identidad de su hija y, por último, en la función social porque vincula esas características con su forma de colaboración con los demás.	<i>Construcción de sentido.</i> En este registro, la construcción de sentido se configura a partir de la manera en que la madre de familia selecciona y organiza rasgos de su hija para otorgar significado a su trayectoria personal.

Fuente: Elaboración propia

6. Conclusiones

Desde la investigación doctoral en didáctica del lenguaje, se pone de manifiesto que el relato no literario es un género discursivo con una tradición teórica que ofrece un alto potencial a la praxis pedagógica para la enseñanza de la oralidad. Este integra las dimensiones lingüísticas, cognitivas, identitarias y valorativas del acervo sociocultural, lo cual favorece el desarrollo de los aprendizajes conversacionales y la resignificación de saberes comunitarios que se potencian con las didácticas no-parametrales.

La problematización y la revisión teórica de las prácticas de aula permitieron identificar que el relato no literario constituye un objeto de estudio para la educación básica, el cual articula diversas funciones discursivas, categorías lingüísticas y perspectivas del análisis crítico del discurso, lo cual es un eje interesante para ser incorporado en el currículo, precedido de una planificación meticulosa, que derive en dinámicas de aula de corte crítica, desde la apropiación de la lengua castellana como lengua materna.

Con respecto a la progresión de los contenidos y la definición de las funciones del relato no literario, los subgéneros tales como historia de vida, historia de viajes y testimonios posibilitaron estructurar la propuesta didáctica, al igual que reconocer el contexto, y las particularidades de cada estudiante, de tal manera que se resignificó la oralidad como eje necesario de la comprensión simbólica e intersubjetiva de las vivencias familiares y sociales de los estudiantes.

La propuesta evidenció las funciones que se articulan en el relato no literario, las cuales propician la recuperación de la memoria colectiva, la construcción de sentidos, como también el fortalecimiento de la identidad y el análisis crítico de los discursos. Por tanto, sirven como contenidos didácticos legítimos en la enseñanza del lenguaje.

Finalmente, se observa una oportunidad para dejar la proyección de una nueva función para seguir avanzando en el dominio de la oralidad en la escuela. Dicho de otro modo, después de estos aprendizajes con los subgéneros relatos de vida, relatos de viajes y testimonios, los estudiantes requerirán un proceso de acompañamiento docente, para incluir otros subgéneros al repertorio discursivo, tales como: la exposición, el reportaje y la argumentación oral que hacen parte del eje no literario. En este caso, se abre paso a la *función explicativa*, la cual ofrecerá importantes herramientas socio-discursivas a la comunidad escolar para poner en circulación otras situaciones comunicativas que surgen en el contexto.

7. Referencias

- Abad Corpa, Eva, Pilar Delgado Hito, and Julio Cabrero García. "La Investigación-Acción-Participativa: Una Forma de Investigar En La Práctica Enfermera." *Investigación y Educación En Enfermería*, ISSN-e 2216-0280, ISSN 0120-5307, Vol. 28, Nº. 3, 2010, Págs. 464-474 28, no. 3 (2010): 464-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3727099&info=resumen&idioma=ENG>.
- Acosta V, Gladys Lucía, and Ángela Garcés M. "El Diálogo de Saberes En Comunicación: Reconfiguraciones de La Formación y de La Investigación." *Anagramas -Rumbos y Sentidos de La Comunicación-* 15, no. 29 (2016): 17-23. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222016000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=es.
- Anadón, Marta. "La Investigación Llamada 'Cualitativa': De La Dinámica de Su Evolución a Los Innegables Logros y Los Cuestionamientos Presentes A," no. 2 (2008). <http://www.recherche-qualitative>.
- Barrios Tao, Hernando. "El Enfoque Narrativo Para La Investigación-Formación de Emociones En Educación." *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP* 15, no. 1 (June 8, 2022): 311-38. <https://doi.org/10.15332/25005421.6516>.
- Bruner, Jerome. "Juego, Pensamiento y Lenguaje." *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, ISSN 0304-3053, Nº. 1, 1986, Págs. 79-85, no. 1 (1986): 79-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3238683>.
- Bustamante Zamudio, Guillermo. "Evaluación, Competencias y Estándares." *Praxis Pedagógica*, ISSN 0124-1494, ISSN-e 2590-8200, Vol. 3, Nº. 4, 2003 (*Ejemplar Dedicado a: Enero-Diciembre*), Págs. 26-41 3, no. 4 (2003): 26-41.



- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7530741>.
- Cardona, Diego Fabián. "La Pedagogía Del Lenguaje En Colombia: Un Estado Del Arte: Lenguaje y Formación En La Escuela Colombiana, Un Estado Del Arte." *Horizontes Pedagógicos*, ISSN-e 0123-8264, Vol. 21, Nº. 2, 2019, Págs. 13-24 21, no. 2 (2019): 13-24.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415996&info=resumen&idioma=ENG>.
- Cassany, Daniel, Gloria Sanz, and Marta Luna. *Enseñar Lengua*. Edited by Graó. 12. a edic. Barcelona (España), 2007.
- Chimenti, María de los Ángeles, Micaela Difalcis, and Valeria Abusamra. "Evaluación de La Alfabetización Inicial En Español: Una Revisión Sistemática." *Páginas de Educación* 18, no. 2 (July 31, 2025): e4451-e4451. <https://doi.org/10.22235/PE.V18I2.4451>.
- Cruz Picón, Pablo Emilio, and Lady Jazmin Hernández Correa. "Análisis Crítico Del Discurso En El Proceso Pedagógico de Lecto-Escritura." *Ciencias Sociales y Educación* 12, no. 23 (September 30, 2023): 145-59. <https://doi.org/10.22395/CSYE.V12N23A7>.
- Cuasquen, Ferney, Ronald Giovanni Diaz, and José López Pantoja. "La Oralidad Como Estrategia Pedagógica Para El Fortalecimiento de La Identidad Cultural En Contextos Interculturales." *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica* 6, no. 1 (February 2, 2026): 6913-29. <https://doi.org/10.61384/R.C.A.V6I1.1674>.
- Dolz-Mestre, Joaquim, and Bernard Schneuwly. "Géneros y Progresión En Expresión Oral y Escrita. Elementos de Reflexión a Partir de Una Experiencia Realizada En La Suiza Francófona." *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, no. 11 (1997): 77-98. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>.
- Fairclough, Norman. "El Análisis Crítico Del Discurso y La Mercantilización Del Discurso Público: Las Universidades." *Discurso & Sociedad*, ISSN-e 1887-4606, Vol. 2, Nº. 1, 2008, Págs. 170-185 2, no. 1 (2008): 170-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547117&info=resumen&idioma=ENG>.
- García-Castro, J E, Richard Alonso Uribe-Hincapié, Juan Eliseo Montoya-Marín, and Juan Fernando García-Castro. "Oralidad: Fundamento de La Didáctica y La Evaluación Del Lenguaje." *Educación y Educadores* 22, no. 3 (December 12, 2019): 469-86. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>.
- García Morales, Alvis José, and Caroll Lisette Gonzalez Ten Meer. "La Investigación Acción Participativa (IAP), Como Herramienta Para Identificar La Gestión de La Calidad Docente." *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de La Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, ISSN-e 2665-0282, Vol. 1, Nº. 1, 2018 (Ejemplar Dedicado a: Enero-Junio), Págs. 3-17 1, no. 1 (2018): 3-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7276115&info=resumen&idioma=SPA>.
- Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima, and Diana Lucía Goyeneche León. "La Oralidad Vernácula Como Práctica Social Encarnada En La Elocuencia Del Cuerpo y Su Gestualidad." *Oralidad-Es* 10 (March 21, 2024): 1-17. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v10a8>.
- Hernández-Rincón, Marleny, and Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos. "Tendencias Temáticas e Investigativas de La Red Iberoamericana de Estudios Sobre Oralidad y Sus Aportes a La Formación Docente." *Oralidad-Es* 5 (August 21, 2020): 1-14. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v5a5>.
- Leaman Hasbún, Sady David, and Héctor Gonzalo Cárcamo Vásquez. "Investigación Acción Participativa: Vinculación Con La Epistemología Del Sujeto Conocido, Desarrollo Histórico y Análisis de Sus Componentes." *Espacio Abierto* 30, no. 3 (2021): 145-68. <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654007/html/>.



- López Villa, Johanna del Roció, and Dayana Margarita Lescay Blanco. "Estrategia de Comunicación Para El Desarrollo Del Lenguaje de Los Niños Del Subnivel II de Inicial." *VARONA* 4, no. 76 (December 26, 2023): 450-60. <https://doi.org/10.33996/REVISTAHORIZONTES.V4I16.128>.
- Márquez Hermosillo, Mónica María, and Jaime Ricardo Valenzuela González. "Leer Más Allá de Las Líneas. Análisis de Los Procesos de Lectura Digital Desde La Perspectiva de La Literacidad." *Sinéctica*, no. 50 (March 1, 2018): 0-0. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-012).
- Martínez, Jesús Ramírez. "La Expresión Oral." *Contextos Educativos. Revista de Educación* 5, no. 5 (May 14, 2002): 57-72. <https://doi.org/10.18172/CON.505>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. "Derechos Básicos de Aprendizaje V.2." *Colombia Aprende*, 2016.
- . "Estándares Básicos de Competencias En Lenguaje, Matematicas, Ciencias y Ciudadanas." *Revolución Educativa*, 2006.
- . "Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana." *Ministerio de Educación Nacional*, 1998.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Lineamientos Curriculares Para La Formación Integral En Educación Inicial Básica y Media: Un Viaje Curricular: Rutas Para La Transformación Del Ser y El Saber*. Vol. 1. Bogotá D.C, 2026. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_12.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. "Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales." Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998.
- Ochoa Sierra, Ligia. "Estado de La Cuestión Sobre La Enseñanza de La Oralidad En La Educación Formal." *Revista Colombiana de Educación* 1, no. 85 (May 1, 2022): 55-78. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM85-11613>.
- Oliveira Figueiredo, Gustavo De. "Investigación Acción Participativa: Una Alternativa Para La Epistemología Social En Latinoamérica." *Revista de Investigación* 39, no. 86 (2015): 271-90. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142015000300014&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Palacios Díaz, Diego. "Norman Fairclough y El Análisis Crítico de Discurso: Armas Para Una Lingüística Materialista." *Pensamiento Al Margen: Revista Digital Sobre Las Ideas Políticas*, ISSN-e 2386-6098, No. 12, 2020 (*Ejemplar Dedicado a: Lingüística Materialista: Homenaje a Augusto Ponzio*), Págs. 103-116, no. 12 (2020): 103-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7392538&info=resumen&idioma=ENG>.
- Quintar, Estela Beatriz. *Didáctica No Parametral: Sendero Hacia La Descolonización*. Edited by Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). Manizales, 2008.
- Rios Gutiérrez, Yolima. "Ausencia de Una Enseñanza Reflexiva y Sistemática de La Oralidad." *Revista Iberoamericana de Educación* 59 (May 1, 2012): 223-39. <https://doi.org/10.35362/RIE590465>.
- Rojas García, Ilene. "La Psicolingüística En La Formación de Profesores de Lengua Castellana: Una Aproximación Desde Los Géneros Discursivos." *Lingüística y Literatura* 44, no. 83 (March 13, 2023): 165-88. <https://doi.org/10.17533/UDEA.LYL.N83A07>.
- Salcedo Escobar, Yuliana Andrea. "Arqueología Foucaultiana y Análisis Crítico de Discurso (Fairclough): Dos Lecturas Compatibles Para Un Ejercicio de Análisis Histórico." *Cuadernos de Historia (Santiago)*, no. 55 (December 1, 2021): 273-93. <https://doi.org/10.4067/S0719-12432021000200273>.
- Sevilla Muñoz, Julia, and María de Carmen Ugarte García. "La Variación En Los Refranes y Frases Proverbiales En Español: Un Caso Práctico." *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas* 16, no. 32 (April 8, 2022): 92-108.



<https://doi.org/10.26378/RNLAEL1632477>.

- Sito, Luanda, and Emilce Moreno Mosquera. "Prácticas Letradas Académicas Más Allá Del Déficit: Una Revisión Crítica de Literatura." *Enunciación*, ISSN-e 0122-6339, ISSN 2248-6798, Vol. 26, Nº. Extra 0, 2021 (*Ejemplar Dedicado a: Escritura e Identidad*), Págs. 149-169 26, no. 0 (2021): 149-69. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>.
- Uribe-Hincapié, Richard Alonso, Juan Eliseo Montoya-Marín, and Juan Fernando García-Castro. "Oralidad: Fundamento de La Didáctica y La Evaluación Del Lenguaje." *Educación y Educadores* 22, no. 3 (December 12, 2019): 471-86. <https://doi.org/10.5294/EDU.2019.22.3.7>.
- Vázquez Bailón, Laura Angélica. "Factores Multidimensionales Que Influyen En La Enseñanza-Aprendizaje Del Español En La Escuela Básica En México." *Márgenes, Revista de Educación de La Universidad de Málaga* 3, no. 1 (January 31, 2022): 45-63. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12791>.
- Zemelman Merino, Hugo. "Historia y Uso Crítico Del Lenguaje." *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales: Relmecs*, ISSN-e 1853-7863, Vol. 1, Nº. 1, 2011, Págs. 46-65 1, no. 1 (2011): 46-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3869762>.



LAS MOVILIZACIONES OBRERAS FRENTE A LA REESTRUCTURACIÓN PRODUCTIVA: EL CASO DE NACIONAL MONTE DE PIEDAD, 2025-2026

Workers' mobilizations against process of restructuring productive apparatus: Nacional Monte de Piedad, 2025-2026

ULISES JURADO CONTRERAS¹

ADRIANA RAMOS ESPARZA²

FECHA DE RECEPCIÓN: 25 DE MARZO DE 2026

FECHA DE ACEPTACIÓN: 30 DE MAYO DE 2026

DOI [10.5281/zenodo.22262691](https://doi.org/10.5281/zenodo.22262691)

RESUMEN

El presente ensayo propone que la huelga de los trabajadores de Nacional Monte de Piedad estallada en octubre de 2025 debe ser entendida, no como un hecho aislado, sino como una reacción proletaria ante el proceso de reestructuración productiva en las empresas y la neoliberalización general de la economía mexicana en su conjunto. Se plantea que los conflictos entre capital y trabajo se agudizan en relación a sus intereses materiales de clase. Retomando elementos analíticos de la economía marxista, la sociología del marxismo analítico y la reciente economía política de Anwar Shaikh, señalamos que el conflicto se agudiza por las dinámicas inherentes al capital, como la competencia y la tendencia a reducir costos para aumentar la tasa de ganancia.

Palabras clave: neoliberalismo, reestructuración productiva, movilizaciones obreras, competencia, plusvalor, lucha de clases.

ABSTRACT

This essay proposes that the strike by workers at Nacional Monte de Piedad, which began in October 2025, should be understood not as an isolated event, but as a proletarian reaction to the process of restructuring productive apparatus in companies and the general Neoliberalizing processes of the Mexican economy as a whole. It argues that conflicts between capital and labor intensify in relation to their class interests. Drawing on analytical elements from Marxist economics, the sociology of analytical Marxism, and the recent political economy of Anwar Shaikh, we

¹ Egresado de la Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México. Correo electrónico: ujurado22@alumnos.uaq.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7544-5043>

² Egresada de la Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México. Correo electrónico: aramos@alumnos.uaq.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7121-9329>



point out that the conflict is exacerbated by dynamics inherent to capital, such as competition and the tendency to reduce costs in order to increase the rate of profit.

Keywords: Neoliberal capitalism, restructuring productive apparatus, working-class mobilizations, surplus value, class struggle.

1.Introducción

Para este ensayo, planteamos que la huelga suscitada en Nacional Monte de Piedad iniciada en octubre de 2025, no es un hecho aislado. Esta constituye parte de la movilización obrera que reacciona frente a un proceso histórico con implicaciones políticas y económicas más amplio: el neoliberalismo y su devenir desde 1973, año en que el modelo del Estado de Bienestar empieza a hacer evidentes sus contradicciones y límites para la acumulación de capital a raíz de la crisis del petróleo y, progresivamente el neoliberalismo como agenda de reorganización del modelo de acumulación capitalista en Occidente va ganando terreno, implicando una serie de restricciones a los fundamentos estructurales de la economía keynesiana de posguerra como el control fiscal y monetario, el gasto social e inversión pública, la política obrerista favorable a la conciliación de clases y las políticas de pleno empleo, control de la demanda agregada y el mercado de masas mediante el aumento de los bienes salario y el consecuente aumento salarial constante – nominal y real – para incentivar el consumo, ahorro, inversión y producción.

La puesta en práctica del modelo neoliberal, trajo diversos fenómenos como las liberalizaciones, la globalización, la flexibilización laboral y la reestructuración productiva en busca de aumentar la tasa de ganancia.

En su manuscrito *Salario, precio y ganancia* (1865) Marx plantea que, en la relación básica de las instituciones capitalistas, “[...] el capitalista pugna constantemente por reducir los salarios a su mínimo físico y prolongar la jornada de trabajo hasta su máximo físico, mientras que el obrero presiona constantemente en el sentido contrario”.³ Así, de lo que se trata es de una constante lucha entre el capital y el trabajo para la apropiación del valor generado en el proceso productivo. Si es el valor del salario lo que determina el grado de explotación del trabajador, y por tanto, el tiempo de plustrabajo, esto es, trabajo no reproductivo de la fuerza de trabajo del obrero, entonces se tiende a modificar constantemente el grado de explotación de la fuerza de trabajo mediante diversos métodos: inversión y desarrollo de tecnología productiva que dinamiza la eficiencia del trabajo (subsunción material), extensión de la intensidad y el tiempo de trabajo o garantizando el nivel mínimo de los salarios al capital (subsunción formal).

Sin embargo, todos estos elementos con implicaciones y causas económicas – como el cambio operado en el volumen de producción, las fuerzas productivas con las que cuenta el capital para maximizar la productividad del trabajo, el valor del dinero y las fluctuaciones de los precios del mercado que giran sobre la oferta y la demanda – en última instancia, la determinación del valor del salario y la tasa de ganancia para el capitalista, responde a la actividad subjetiva de los dos actores involucrados, capitalistas y obreros: “La determinación de su grado efectivo se dirime exclusivamente por la lucha entre el capital y el trabajo [...]”⁴ Así, planteamos el análisis de la huelga de los trabajadores de Nacional Monte de Piedad, en estricto término de *lucha de clases*.

Somos conscientes de que, la categoría de lucha de clases ha despertado diversas sospechas y críticas, fundamentalmente desde la historiografía, argumentando que fue planteada por Karl Marx y Friedrich Engels como un determinismo o una ley general de la

³ Karl Marx, “Salario, precio y ganancia” en *Obras escogidas Vol. I Karl Marx, Friedrich Engels* (Ed. Instituto de Marxismo-leninismo), (España: Akal, 2016), 461.

⁴ Marx, “Salario, precio y ganancia” en *Obras escogidas Vol. I* 461.



historia en el *Manifiesto del Partido Comunista* (1848). Por el contrario, planteamos que hablar de lucha de clases es vigente y operativo si sacamos a la categoría del discurso teleológico del marxismo ortodoxo del siglo XX. En este sentido, seguimos el planteamiento del economista belga Ernest Mandel, quien argumenta que, la lucha de clases no es más que la determinación subjetiva del valor del trabajo:

Aun cuando en último análisis, la determinación del valor de la mercancía fuerza de trabajo en una sociedad productora de mercancías está gobernada por leyes objetivas [...] hay, sin embargo, algo de especial en este particular valor de cambio, debido a que está influido en gran medida por los conflictos entre el capital y el trabajo, en otras palabras, por la lucha de clases.⁵

En síntesis, por lucha de clases entendemos la determinación subjetiva del valor de la mercancía fuerza de trabajo, o el salario, resultante del conflicto, la tensión y las negociaciones entre los sujetos productivos: asalariados y capitalistas, así como la determinación sobre otros elementos del proceso de trabajo y la comunidad económica. Derechos laborales, asociaciones, contratación, tiempos de trabajo, etc.

Así, planteamos estudiar la huelga de los trabajadores de Nacional Monte de Piedad en su dimensión política, subjetiva, como estudio de caso, contextualizándola en un proceso histórico más amplio: la implantación y el desarrollo del neoliberalismo en México (1982-2012) y sus efectos en lo que concierne a la reestructuración productiva cuyas consecuencias sobre los trabajadores ha evaluado Héctor de la Fuente de la siguiente manera: flexibilidad productiva integrada en tres dimensiones: flexibilidad del empleo, del uso de la fuerza de trabajo, y en la remuneración o el salario. A lo largo del ensayo, veremos de qué manera se han visto atravesados los trabajadores de Nacional Monte de Piedad por este proceso de reestructuración productiva.

1.2 Metodología y caso de estudio

A partir de la problemática anterior podemos interrogarnos ¿de qué manera han afectado el proceso de neoliberalización y reestructuración productiva en México los intereses de la clase trabajadora y qué tanto ha influido en su movilización y organización? Para responder dicha interrogante partimos del estudio de caso de la huelga de los trabajadores de Nacional Monte de Piedad, aún en curso, levantada el mes de octubre de 2025. Para ello hemos recopilado información hemerográfica, páginas web relacionadas con la empresa y dos entrevistas semiestructuradas realizadas a los delegados seccionales de sucursales ubicadas en San Juan del Río y Querétaro respectivamente.

Los portales hemerográficos y de páginas web nos han auxiliado en la obtención de datos cuantitativos y cualitativos, relacionados con la reestructuración productiva en la empresa y antecedentes del conflicto entre el capital y el trabajo en la misma. De igual forma, las entrevistas realizadas fueron de carácter cualitativo, seleccionando a los delegados de cada una de las secciones, para que nos ofrecieran información relativa a los antecedentes inmediatos de la huelga, las violaciones a sus derechos laborales y sus estrategias de lucha y resistencia. El objetivo general es relacionar los procesos generales de reestructuración productiva dentro de la empresa con el descontento y movilización de los trabajadores de Nacional Monte de Piedad. Así como detallar particularmente otros acontecimientos que están relacionados con el caso, cómo se concreta la reestructuración en el caso de la empresa, qué mecanismos de coacción usa el patronato para lograrlo y cuál ha sido la respuesta de los obreros.

Cabe recalcar que el material documental recolectado, es analizado a la luz de diversos supuestos teóricos, y en ellos no se expresa necesariamente las hipótesis y conclusiones que planteamos a lo largo del texto como autores. La responsabilidad de los planteamientos logrados no corresponde a los testimonios, particularmente a los delegados entrevistados,

⁵ Ernest Mandel, “Valorización del capital, lucha de clases y tasa de plusvalor en el capitalismo tardío,” en *El Capitalismo Tardío* (Barcelona: Viento Sur y Verso ediciones, 2023), 179.



quienes solo brindaron su información y experiencias en torno al conflicto. La responsabilidad de los planteamientos, aciertos y errores recae sobre los autores.

2. Neoliberalismo en México

Las últimas tres décadas del siglo XX fueron decisivas para la erosión del capitalismo de posguerra que se había consolidado tras los acuerdos de Bretton-Woods en 1944. Para 1973, la crisis del petróleo evidenció las contradicciones del modelo de capitalismo de bienestar al no lograr sortear el fenómeno de la estanflación. Por su parte, en las sucesivas décadas el socialismo real comienza a flaquear en Europa oriental, siendo el punto culmine la caída del muro de Berlín en 1989 y la disolución de la Unión Soviética (URSS) entre 1991 y comienzos de 1992. La incertidumbre en torno a la disolución del sistema soviético y la crisis del estado de bienestar, dio cabida al ascenso de la doctrina económica neoliberal como superación de las contradicciones del siglo XX. Consolidándose a nivel global con los gobiernos de Ronald Reagan en Estados Unidos (1981-1989) y Margaret Thatcher en Reino Unido (1979-1990).

El neoliberalismo tenía el propósito de liberalizar la economía e incrementar el ritmo de la acumulación de capital, reaccionando a las políticas que, a su modo de ver, servían de traba para el incremento de la tasa de ganancia en el capitalismo de posguerra: gasto social, gasto público, monopolios en el precio de la mercancía fuerza de trabajo (sindicatos) y sobre los costos de producción; control fiscal y monetario en manos del Estado, entre otros elementos. Así, entre las décadas de 1980 y 1990 se construye una agenda de políticas económicas que se volvería paradigmática a nivel global. Los gobiernos de Reagan y Thatcher, habían apoyado políticas de liberalización comercial y financiera, reducción del déficit público, privatización de las empresas públicas, flexibilidad fiscal a la riqueza y la acumulación, y flexibilización en el mercado de trabajo y el empleo en las empresas. Por ejemplo, durante la administración de Thatcher en Reino Unido se privatizaron empresas estatales como la *British Petroleum*, *British Gas*, *British Steel* o la *British Rail*, abriendo las puertas de los sectores estratégicos al capital privado.⁶

En el llamado “tercer mundo” el neoliberalismo se implementa a raíz de las crisis, siendo particularmente relevante la crisis de la deuda durante la década de 1980. El Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) ofrecieron créditos a los países en recesión para sortear los efectos de la contracción económica condicionados a adoptar medidas de cambio estructural orientadas a liberalizar la economía, el llamado Plan de Ajuste Estructural.⁷ En México, la inserción de políticas orientadas a la reforma estructural de la economía, se suscitó a raíz de la crisis de 1982 al final del sexenio de José López Portillo (1976-1982). Durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) las políticas adoptadas para contener los efectos de la crisis se orientaron hacia un tímido programa neoliberal. Así se expresa en una carta de intención dirigida al FMI en 1986:

A finales de 1982, el gobierno mexicano implementó un amplio programa de ajuste cuyos objetivos eran la restauración de la estabilidad financiera, así como un crecimiento económico sostenido. Dicho programa fue respaldado por la Comunidad Financiera Internacional y del Fondo Monetario Internacional, mediante un Convenio de Facilidad Ampliada que cubrió el periodo de 1983 a 1985.⁸

En dicho documento, además, se hace referencia a políticas de ajuste estructural y sus efectos con el propósito de solicitar más crédito. Se alude a una contracción del gasto público, una privatización seleccionada de empresas públicas no estratégicas, liberalización comercial e incentivo de la inversión extranjera. Así, en el primer rubro, el gasto público total en servicios y bienes no financieros se redujo a 26.5% respecto al PIB para 1985,

⁶ Fernando Escalante Gonzalbo, “La ofensiva” en *Historia mínima del Neoliberalismo* (México: El Colegio de México, 2015), 122.

⁷ Escalante Gonzalbo, “La ofensiva” en *Historia mínima del Neoliberalismo* 138.

⁸ “México: Carta de Intención al FMI,” *Trimestre económico* (Fondo de Cultura Económica), 53, No. 212 octubre (1986): 926.



mientras que en 1981 éste era del 35%. Paralelo a ello, la inversión pública disminuyó de 8.1% en términos de PIB en 1981 a 3.9% en 1986. En el segundo punto mencionado, el Estado emprendió una política de desincorporación y reconversión industrial para reducir el gasto público en empresas estatales no estratégicas. Dicha política consistió en “la venta, fusión o/y liquidación de empresas no prioritarias o estratégicas.” Para 1986 el número de organismos y empresas públicas se había reducido de 1155 en 1982 a 697.

Respecto a la liberalización comercial, el gobierno adoptó medidas de liberalización en lo que se refiere a las trabas de las exportaciones e importaciones. En 1985, por ejemplo, se anunció una reforma de ajuste para la regulación de las importaciones. Se eliminó el requisito de permiso previo a la importación a 3604 fracciones arancelarias equivalentes a un 36% del valor de importaciones de 1984. El resultado de estas medidas en el régimen de importaciones, fue que la proporción de importaciones reguladas disminuyó – respecto al valor total de las importaciones – de un 75% al 39% en 1985. Mientras que, en el rubro del intercambio se apostó por una diversificación de las exportaciones a fin de reducir la dependencia del petróleo, para tal objetivo se empleó una política arancelaria y financiera propicia para incentivar la inversión en industrias de exportación.

Finalmente, la inversión extranjera resultó fortalecida durante el periodo de 1983-1985 contando con más de 150 proyectos de inversión con un capital extranjero del 100%. La inversión extranjera se canalizó particularmente al sector exportador: “En particular, la aprobación de proyectos de inversión, fundamentalmente orientados hacia los mercados de exportación, serán autorizados de manera automática [...]” Así, México al finalizar la década de los 80’s se insertaba en la globalización económica neoliberal con reformas estructurales que distaban del modelo de desarrollo por sustitución de importaciones. Se inauguraba un nuevo tiempo económico.

El neoliberalismo se implantó de manera tajante durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Lo que caracterizó al gobierno de Salinas fue un paquete de reformas estructurales en línea con el Consenso de Washington: privatizaciones, reducción del déficit público, liberalización y globalización comercial, además de un tope institucional al corporativismo obrero que se impuso progresivamente mediante pactos y reformas.

En el terreno comercial hubo procesos fundamentales para la liberalización. El que más destaca fue la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte entre Estados Unidos, México y Canadá en 1994. El tratado abrió las puertas de México al comercio internacional y a uno de los mercados más dinámicos del mundo. La inserción de México en un bloque comercial competitivo a nivel internacional, implicó un proceso interno de liberalización comercial que abrió el país a la inversión extranjera directa y de cartera y dinamizó y diversificó la exportación. Según Enrique Cardenás durante este periodo se vieron afectados por las políticas de liberalización el sector financiero, de autotransportes y comunicaciones, y en menor medida, la minería, la pesca, la petroquímica secundaria, la industria azucarera, la cafetalera, entre otras.

En materia de inversiones, se ampliaron los sectores que podían contar con un capital 100% extranjero y en 1993 se promulgó la Ley de Inversión Extranjera que brindó apertura a las inversiones extranjeras en sectores que tradicionalmente estaban reservados al capital mexicano o al Estado, como el automotriz. Así, mientras que la inversión extranjera – directa y de cartera – se situaba por debajo de los 5000 millones dólares en 1989, para 1993, ésta aumentó aproximadamente a 15 000 millones de dólares.⁹

Paralelo a ello, fue relevante el proceso de privatización del sector público, realizado por la Unidad de desincorporación de la Secretaría de Hacienda. El propósito era doble, por un lado, disminuir el déficit público del Estado, reduciendo el gasto dirigido al sostenimiento de empresas paraestatales, y por otro, recuperar la competitividad y productividad de las empresas en diferentes ramos en un contexto de liberalización

⁹ Enrique Cárdenas Sánchez, “Cambio estructural, crisis y rescate, 1989-1995” en *El largo curso de la economía mexicana, de 1780 a nuestros días* (México: Fondo de Cultura Económica, 2015), 713.



económica y alta competencia de capitales nacionales y extranjeros en el mercado. Así, se remataron, disolvieron y fusionaron entidades como Diesel Nacional (DINA) en el sector automotriz, Aeronaves de México, Mexicana de Aviación, la Minera Cananea, ingenios y plantas de la Conasupo, Teléfonos de México o Fundidora de Monterrey.¹⁰

Incluso los sectores medularmente estratégicos de la economía mexicana fueron trastocados, aunque no privatizados, por las reformas de la administración salinista. La paraestatal Pemex, entre 1991 y 1993 sufrió diversos cambios de orden político y económico. En 1991 se firma un nuevo contrato colectivo, en el que se eliminaba la participación sindical de los obreros en el proceso de trabajo: asignación de puestos, promociones y organización de las labores. En 1993 se reorganizó a la empresa en cuatro sectores, refinación, exploración y explotación, gas y petroquímicos básicos y petroquímicos elaborados, los cuatro nuevos departamentos priorizaban la productividad y no coincidían con las divisiones tradicionales del sindicato, dificultando su acción política en cada departamento. Además, entre 1989 y 1993 se recortó un porcentaje considerable del personal: de 210 000 empleados se pasó a 106 939 y se amplió el número de trabajadores no sindicalizados, además de que en 1989 se arrestó al líder sindical del Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana (STPRM), Joaquín Hernández Galicia, por oponerse a la privatización del sector de petroquímicos básicos.¹¹ Todos estos elementos fueron clave, pues reflejan la inserción de la cultura neoliberal en los sectores hasta entonces intocables del corporativismo mexicano: recorte de personal, atomización de la clase obrera, represión y reestructuración productiva con el objetivo de garantizar competitividad en el mercado nacional e internacional recién liberalizado.

El caso de Pemex no solo evidencia la cooptación del poder corporativo de los sindicatos, con su represión, colaboración o sumisión al Estado y sus políticas neoliberales, sino el defecto fundamental de las explicaciones que buscan los efectos del giro neoliberal en elementos externos al capital. El proceso de liberalización no implicó únicamente una reducción de la tasa de fiscalización a la acumulación de riqueza, control de la masa monetaria en el mercado, globalización económica, disolución del proteccionismo, reducción del gasto público y social, disminución de la participación del Estado en la economía y privatizaciones. Por el contrario, un factor inherentemente interno a la dinámica del capital, se vio puesto en juego en el momento en que se anularon las restricciones a la acumulación: la reestructuración productiva y la competencia.

La globalización de mercado que acompañó a la ofensiva neoliberal entre las décadas de 1980 y 1990, implicaba una agudización de la competencia entre capitales. Las empresas nacionales tenían que competir con empresas extranjeras, algunas con tecnologías productivas más eficientes, salarios más bajos y acceso a mercados de materias primas a precios módicos. Más aún, los capitales extranjeros invertidos en México, tenían la presión de enfrentarse a otros capitales de otros bloques comerciales y cadenas de valor en el mercado internacional, por lo que buscaban incrementar la competitividad de sus mercancías por medio del abaratamiento de los costos de producción.

Antes de continuar vale la pena recordar qué se entiende por competencia. Siguiendo el análisis de Anwar Shaikh, concebimos a la competencia como

el mecanismo regulador central del capitalismo. La competencia dentro de una industria obliga a los productores individuales a establecer los precios observando siempre al mercado, así como los obliga continuamente a procurar reducir sus costos de modo que puedan bajar sus precios y ampliar sus cuotas de mercado. La reducción de los costos puede llevarse a cabo mediante la reducción de los salarios,

¹⁰ Cárdenas, “Cambio estructural, crisis y rescate,” en *El largo curso de la economía mexicana* 714.

¹¹ María Victoria Murillo, “Divide y vencerás: los sindicatos y las reformas de mercado en México,” en *Sindicalismo, coaliciones partidarias y reformas de mercado en América Latina* (Madrid: Siglo XXI, 2005), 150-153.



el aumento de la duración o intensidad de la jornada laboral y el cambio tecnológico.¹²

La tasa de ganancia del capital depende de la diferencia entre sus costos de producción y el precio de la mercancía producida en el mercado. Entre más se reduzcan los costos de producción con respecto al precio, más se amplía el margen de ganancia.¹³ Con la igualación de los precios, los capitalistas se ven obligados a ofertar un precio cercano al promedio del mercado o incluso bajarlo para incrementar su tasa de ganancia por encima de la media. Como los costos de producción dependen de elementos del proceso productivo, se ven obligados a manipularlos mediante la reestructuración productiva, esto es: el aumento de la intensidad del trabajo y la jornada laboral, la inversión en tecnología y la reducción del valor del salario.

Sin embargo, elementos como la duración de la jornada y el salario no están supeditados en su totalidad a variantes objetivas, sino que en cierta medida responden a la relación entre el capital y el trabajo dentro del proceso productivo. Es en la relación práctico-productiva¹⁴ de los agentes económicos involucrados en donde se determina la proporción de la distribución del valor generado en el proceso de trabajo para cada agente, en este caso, capitalista y trabajador pugnan, respectivamente, por aumentar uno la ganancia y el otro el salario. Es por ello que el capital busca la cooptación del sindicalismo, la disolución de las asociaciones obreras, modificar la legislación laboral a favor de la flexibilidad, bajar los salarios o aumentar la productividad del trabajo, mientras que el obrero busca organizarse para conquistar derechos laborales, contratación colectiva, poder de gestión o de propiedad, reparto de utilidades, disminución del tiempo de trabajo no remunerado, pago de horas extra, mejores condiciones laborales, boletínación de puestos de trabajo, etc.

Queda aún un elemento para comprender en qué medida la competencia determina la dinámica interna del capital, fundamentalmente, comprender por qué toma un camino u otro para garantizar su competitividad reduciendo sus costos (agudización de la explotación del trabajo, inversión en tecnología productiva o ambas). La contradicción inherente al mecanismo de la competencia es el desarrollo desigual de los capitales: “la competencia dentro de una misma industria tiende a diferenciar los márgenes de ganancia precisamente porque tiende a igualar los precios de venta.”¹⁵ Los capitales constantemente tienden a desarrollar sus métodos productivos para igualar o disminuir sus costos sobre los precios de venta en el mercado e incrementar su margen de ganancia.

Es algo que se había anotado desde la Teoría de la dependencia y la economía marxista. Dussel plantea que, la competencia, al desarrollar la composición orgánica de los capitales, deja sin efecto al capital subdesarrollado que no logra acoplar sus costos de producción al precio de venta, es decir, tiene que vender lo que produce con mayor valor, por debajo del valor que costó producirlo, y el valor perdido se transfiere al capital con mayor composición orgánica y que produce con menor valor, por lo tanto, vende a mayor valor de sus costos de producción.¹⁶

Se configura de esta manera, una competencia desigual, o como lo llama Anwar Shaikh, una competencia real cuya contradicción es el desarrollo desigual de los capitales. Así, las redes de valor global típicas del neoliberalismo funcionan al modo de economías de

¹² Anwar Shaikh, “La teoría de la competencia real” en *Capitalismo: competencia, conflicto y crisis* (México: Fondo de Cultura Económica, 2022), 401.

¹³ Shaikh, “La teoría de la competencia real” en *Capitalismo* 402. Los precios promedio de mercado se determinan porque los consumidores tienden a gravitar hacia el precio más bajo, mientras que la tasa media de ganancia está determinada porque los inversionistas gravitan hacia las tasas de rendimiento más altas.

¹⁴ Enrique Dussel, “La espiral económica equivalencial: valor de cambio, dinero y mercado” en *16 tesis de economía política* (México: Siglo XXI, 2014), 32-49. Para más detalles sobre la categoría relacional de “práctico-productivo.”

¹⁵ Shaikh, “La teoría de la competencia real” en *Capitalismo* 405.

¹⁶ Dussel, “Del colonialismo a la globalización” en *16 tesis de economía política* 173.



enclave en los países en desarrollo. El capital menos desarrollado tiende a compensar la pérdida de valor en el mercado mediante una explotación más intensa del trabajo.

3.La reestructuración productiva en Nacional Monte de Piedad

En la madrugada del primero de octubre de 2025, estalla una huelga a nivel federal en la institución de asistencia social, Nacional Monte de Piedad (NMP). Las y los trabajadores exigen a los miembros del patronato que se respeten las cláusulas de su contrato colectivo de trabajo (CCT), particularmente en lo que se refiere a la asignación y boletínación de plazas. El estallido de la movilización obrera en NMP no fue fortuito, sino el resultado de un proceso en el que los intereses de clase del patronato entran en contradicción con la propia naturaleza de la institución y los intereses de los trabajadores.

Por intereses de clase entendemos aquellos económicamente determinados dentro del proceso de trabajo, o como lo expresa el sociólogo Erik Olin Wright “nuestra atención se orientará a los intereses materiales de los sujetos en función de una posición específica de clase”¹⁷ somos conscientes de la ampliación de categorías como clases o intereses de clases que se ha dado desde la teoría cultural, sin embargo consideramos que dichas concepciones no son operativas para un caso de estudio orientado hacia los elementos político-económicos, y matizamos la categoría reduciéndola a *intereses materiales* de clase.

Dichos intereses se entienden en la contienda de los agentes productivos dentro del proceso de trabajo. La racionalidad de la economía capitalista reside en el aumento incesante de la tasa de ganancia, esto es la diferencia de los costos de producción u operación de la empresa con respecto al precio al que se vende la mercancía, pero dicha ganancia se logra únicamente mediante la valorización del capital, y el capital invertido que se valoriza en el proceso de producción es aquel destinado a los salarios. El capitalista paga un determinado salario al trabajador, el trabajador reproduce el valor de éste en una jornada y aparte crea nuevo valor, entendido como plusvalor este valor es la diferencia entre el valor del salario y el valor total producido a lo largo de la jornada laboral.

Pero la tasa de plusvalor, es decir la cantidad de valor extra por encima del salario que se puede producir, depende de múltiples factores que aumentan la productividad del trabajo o determinan el valor del salario. Ernest Mandel enlista los siguientes:

1. Si la productividad del trabajo en el sector II¹⁸ aumenta más rápidamente que los salarios, esto es, si el obrero usa menos de una jornada para producir el equivalente de su salario;
2. Si un incremento en la intensidad del trabajo conduce al mismo resultado, esto es, si el trabajador produce el equivalente en valor de su salario en menos horas de trabajo que antes, de modo que se dé un incremento en la duración del trabajo excedente;
3. Si, sin ninguna alteración en la productividad o en la intensidad del trabajo [...], se produce un descenso en los salarios reales, esto es, el equivalente en valor de los salarios puede una vez más ser producido en una fracción menor de la jornada de trabajo.¹⁹

Dependiendo la valorización del capital de la tasa de plusvalor, los intereses materiales de ambas clases se contraponen el uno al otro sobre la variabilidad del valor de la mercancía fuerza de trabajo. Mientras el capitalista empuja a su mínimo necesario el valor del salario para aumentar la tasa del valor excedente en el proceso de trabajo, el

¹⁷ Erik Olin Wright, “Working-Class Power, Capitalist-Class Interests, and Class Compromise”, *American Journal of Sociology* (University of Chicago), núm. 04, enero (2000): 962. (Traducción propia).

¹⁸ Siguiendo a Karl Marx, el sector secundario es aquel que se dedica a producir mercancías para el consumo personal, es decir, no productivo a diferencia de los bienes de capital. Un aumento en la productividad de ese sector determina una baja en el precio de dichas mercancías, en las que se encuentran aquellas que se toman como referencia para calcular el valor del salario, aquellas mercancías necesarias para la reproducción de la vida del obrero. Un aumento en la productividad del trabajo en aquel sector, implica, por lo tanto, una disminución del valor del salario en términos reales.

¹⁹ Mandel, “Valorización de capital, lucha de clases y tasa de plusvalor en el capitalismo tardío” en *El Capitalismo Tardío* 178.



trabajador lucha por mantener un incremento del salario, interés opuesto a la acumulación de capital, ya que, disminuye la tasa del valor excedente. “Puesto que ‘las fuerzas respectivas de los contendientes’ determinan la distribución del nuevo valor creado entre el capital y el trabajo, ellas determinan igualmente la tasa de plusvalor.”²⁰

3.1 Implementación de la tecnología SAP y aumento de productividad

La lógica productivista y de competitividad en Nacional Monte de Piedad se puede rastrear desde 2018 cuando, junto a otras empresas mexicanas como CEMEX, Banorte, Grupo México y Sistemas de Salud Christus Muguerza, implementa una serie de aditamentos tecnológicos de gestión empresarial denominada SAP (*System Applications and Products in Data Processing*), infraestructura de software dirigida principalmente al procesamiento y gestión de datos informáticos, desarrollada por la empresa multinacional alemana del mismo nombre. Entre sus servicios se ofrecen softwares para la gestión del capital humano, gestión financiera, de gastos, inversiones, cadenas de suministro y en general recursos empresariales.²¹

La contratación e implementación de dichos servicios en las empresas mencionadas anteriormente se enmarcan en el contexto del programa de desarrollo sostenible de la ONU en su agenda 2030. La presidenta del SAP en América Latina oferta su software bajo el siguiente discurso:

Frecuentemente hablo con directores y ejecutivos a lo largo de América Latina, quienes se debaten entre concentrarse en la rentabilidad de sus negocios o en implementar acciones sostenibles. La realidad es que no es necesario elegir uno sobre otro. En cambio, debemos estar igualmente comprometidos: por un lado, seguir desarrollando empresas exitosas y rentables, y por otro, definiendo y adoptando un camino claro para el impacto social positivo y el crecimiento sostenible.²²

Es evidente que, el desarrollo e implementación de la tecnología SAP respondía al interés de dinamizar la productividad empresarial, reducir costos y aumentar la productividad, en este caso, de los servicios financieros ofertados por Nacional Monte de Piedad. A lo largo del documento se informa de los impactos positivos que ha tenido SAP en las empresas señaladas, pero nos enfocaremos en el impacto que tuvo para el proceso de trabajo en NMP.

En el propio documento se señala que “Digitalizar estos procesos medulares ha permitido a Nacional Monte de Piedad reducir un 50% los tiempos de originación de crédito al procesar dos veces más rápido la información, agilizando entregas de reportes en línea.”²³ Además también se informó de una reducción considerable de los costos operativos de la empresa, “Integrar esta tecnología a esta área de la organización ha significado ahorros en el orden de \$45 millones de pesos en los tres años de haberse implementado como herramienta.” Según un reportaje de *Standard CIO*, la implementación del software SAP permitió a NMP un ahorro del 18% en sus cadenas de suministro, ahorros de \$55 millones de pesos, simplificar y agilizar reportes, planificar de mejor manera la demanda y el suministro y una mayor transparencia en las cadenas de suministro.²⁴

Todos estos elementos implican en sí mismos una reorganización del proceso de trabajo con el objeto de aumentar la eficacia de determinadas labores, lo que permitiría una

²⁰ Mandel, “Valorización del capital, lucha de clases y tasa de plusvalor” en *El Capitalismo tardío* 180.

²¹ “SAP España”, SAP, accedido el 05 de junio de 2026, <https://www.sap.com/spain/index.html>.

²² SAP, *Tecnología: Llave para el desarrollo sostenible*, noviembre de 2020, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglefindmkaj/<https://news.sap.com/latinamerica/files/2020/11/25/SAP-Tecnologi%CC%81a-llave-para-el-desarrollo-sostenible-1.pdf>.

²³ SAP, *Tecnología: Llave para el desarrollo*.

²⁴ The Standard CIO, “Nacional Monte de Piedad reduce costos operativos con SAP Ariba,” The Standard CIO, 24 de septiembre de 2018, <https://thestandardcio.com/2018/09/24/nacional-monte-de-piedad-reduce-costos-operativos-con-sap-ariba/> (accedido el 06 de junio de 2026).



mayor tasa de ganancia en términos globales y una mayor tasa de plusvalor en el proceso de trabajo. Por ejemplo, si antes de la implementación del SAP, un trabajador implicado en la originación de crédito a lo largo de una jornada laboral liberaba dos, con la implementación del software esa capacidad se incrementa en un 50%, reduciendo el tiempo de trabajo que reproduce el valor del salario en la jornada, y aumentando el tiempo de trabajo excedente, y, por lo tanto, la tasa de plusvalor. Más allá de la narrativa orientada hacia los objetivos de un desarrollo sostenible, la implementación de la tecnología SAP, significó una ruptura de los diques que, en su dimensión técnica, impedían agilizar la acumulación de capital y el aumento de la tasa de ganancia.

3.2 Lucro y política de austeridad

La inserción de la lógica capitalista – que es la racionalidad del incremento de la tasa de ganancia – se vuelve aún más evidente cuando, por una investigación de la revista *Proceso* a través de datos ofrecidos en la Plataforma de Transparencia del Servicio de Administración Tributaria (SAT), se señalan arbitrariedades en los ingresos generados por NMP y el monto dedicado a la beneficencia social. En 2024 NMP obtuvo ingresos por 12 mil millones de pesos, de los cuales únicamente 271 millones de pesos fueron destinados a donativos, distribuidos de la siguiente manera: 68 millones para la Fundación Nacional Monte de Piedad, 12.2 millones para la Cruz Roja y 9.7 millones para el Teletón.

Arturo Rodríguez García destaca que el resto de los recursos fue dedicado a “gastos” no especificados o ambivalentes, de entre ellos resalta la renta de nuevas oficinas para los miembros del patronato, calculando el gasto anual de arrendamiento entre \$3,144,000 y \$21, 442, 000 pesos. Además, señala que los miembros del patronato son empresarios bien consolidados en los servicios financieros y otros sectores económicos. Menciona a Carlos Zozoya Gorostiza que es director de servicios corporativos de Grupo Bal; José Antonio Palacios, director de Seguros BBVA Bancomer; Juan Miguel Guerra Dávila, CEO de Revolut de México; y Margarita Hugues Vélez, directora corporativa de Grupo Kaluz.²⁵ De esta manera, se desplaza la beneficencia social por la lógica de la acumulación privada del capital.

Sin embargo, el patronato de Nacional Monte de Piedad también se ha valido de otros medios para dinamizar la acumulación y la apropiación privada del capital además del elemento técnico y la reducción de los recursos canalizados a la asistencia social. El resto de los métodos han sido: 1) emprender una política de austeridad dentro de la institución, 2) violaciones sistemáticas al contrato colectivo de trabajo y 3) el debilitamiento de la organización obrera dentro de la empresa. Revisemos detenidamente cada uno de estos puntos.

En 2017 el patronato de NMP adquirió una entidad financiera de nombre La Paz, con el propósito de lucrar a través de un sistema de créditos personales y no el tradicional sistema de crédito prendario que acostumbra a manejar la institución. La Sociedad Financiera Popular de NMP operó desde entonces bajo el nombre de Financiera Monte de Piedad, sin embargo, el negocio nunca dio utilidades y hasta se registraron 500 millones de pesos en pérdidas para 2023.²⁶

Pero la insistencia del patronato en lucrar con el NMP llega aún más lejos por medio de tácticas de austeridad ante el supuesto inminente quiebre de la institución y la poca rentabilidad que genera. En 2023 el entonces líder del patronato Javier de la Calle emprendió la política de austeridad bajo el lema “Salvemos al Monte,” proceso en el que impulsó una contracción del gasto en la institución. Según datos de un reportaje de *Índice*

²⁵ Jenaro Villamil, "Monte de Piedad: miles de millones de pesos en la opacidad del Patronato," *Proceso*, 17 de octubre de 2025, <https://www.proceso.com.mx/nacional/2025/10/17/monte-de-piedad-miles-de-millones-de-pesos-en-la-opacidad-del-patronato-360964.html>.

²⁶ Bertha Becerra, "Patronato trata de convertir al Monte de Piedad en un banco, acusa sindicato," *El Sol de México*, 25 de junio de 2023, <https://oem.com.mx/elsoldemexico/finanzas/patronato-trata-de-convertir-al-monte-de-piedad-en-un-banco-acusa-sindicato-16065110>.



político en 2023 esta política de austeridad cerró 18 sucursales y despidió a 300 trabajadores agremiados en el Sindicato Nacional de Empleados y Trabajadores del Nacional Monte de Piedad (SNETNMP). La austeridad, además, iba encaminada a reducir a su mínimo el coste de la fuerza de trabajo, eso lo expresan opiniones del propio de la Calle: “La razón – de la supuesta crisis – según los directivos de esta empresa, son ‘las altas prestaciones que otorga a sus empleados’, por lo que intenta desconocer los compromisos laborales adquiridos en el Contrato Colectivo de Trabajo.”²⁷

Por su parte, Miguel Ángel Pérez Ramírez, trabajador sindicalizado de la Sección en San Juan del Río, Querétaro, expresa que uno de los motivos por los que estalló la huelga en octubre de 2025 fue la falta de pago de las cuotas obrero-patronal al personal reinstaurado en la empresa luego de ser despedido:

Antes de la huelga de 2024 la institución estuvo cerrando sucursales a su antojo. Llegaba, cerraba sucursales, sacaba a los trabajadores y cerraba unilateralmente sin avisar al sindicato de que iba a cerrar una sucursal. Y estuvo despidiendo más o menos como a 20 compañeros secretarios generales seccionales. Así nada más, así los despidió. Entonces se metieron las demandas colectivas, cabe recalcar que todas esas demandas se ganaron y se reinstalaron a los compañeros, pero aún no se les ha pagado al 100% lo de sus salarios caídos.²⁸

Pero las políticas de austeridad nada tenían que ver con la supuesta crisis financiera de Nacional Monte de Piedad, pues para 2021 el total de los activos de la empresa sumaban 33 mil 796 millones de pesos, mientras que los pasivos eran de 7 mil 443 millones. Más aún, en el mismo año, registran un total de 5 mil 390 millones de pesos en costos de operación, de los que mil 862 millones se empleaban para el pago del personal contratado, de confianza, sindicalizado y hasta jubilado.²⁹ Ello refuta que el mayor gasto de la empresa fuera lo que se dedica a la remuneración y prestaciones de los trabajadores, y evidencia la clara intención – que planteamos a manera de hipótesis – de la política de austeridad: lograr una reducción de los costos de producción a fin de aumentar la tasa de ganancia.

Además de los despidos injustificados y el cierre unilateral de sucursales, la política de austeridad emprendida por el capital incluyó un congelamiento de la revisión salarial desde 2021. Por tal situación y las arbitrariedades de que venían siendo víctimas los trabajadores en febrero de 2024 se estalla una huelga por revisión salarial, la cual tuvo duración de un mes terminando en marzo del mismo año. Parte de los acuerdos tomados para levantar la huelga fue un incremento salarial del 18%, el pago del 100% de los salarios caídos, el aumento de la jornada laboral a 40 horas, y compactar plazas laborales. Además, en su momento, de la Calle expresó que buscaba cambios en el CCT para reformar la empresa, destacando en su plan la extensión de los horarios, la modernización tecnológica y la incorporación de puestos multifuncionales.³⁰

3.3 Violaciones sistemáticas al CCT y debilitamiento sindical

Sin embargo, las violaciones y arbitrariedades del capital hacia las garantías de los trabajadores consignadas en el convenio de 2024 y el CCT siguieron operando. Miguel Ángel señala que hay 16 violaciones al CCT, entre ellas, que no se les respeta en varias sucursales la media hora de comida, las boletines de puestos de trabajo unilateralmente de parte del patronato, la suspensión de permisos a los secretarios generales seccionales y al personal de oficinas sindicales, falta de pago de pensiones, falta de pago de los salarios

²⁷ Roberto Fuentes Vivar, "El Nacional Monte de Piedad ¿a la quiebra?", *Índice Político*, 2 de junio de 2023, <https://indicepolitico.com/el-nacional-monte-de-piedad-a-la-quiebra/>.

²⁸ Entrevista. Entrevistador: Ulises Jurado Contreras, Interlocutor: Miguel Ángel Pérez Ramírez, San Juan del Río, Qro., 16 de enero de 2026.

²⁹ Fuentes Vivar, "El Nacional Monte de Piedad".

³⁰ Karen Guzmán, "Huelga en Monte de Piedad 2024: esto acordaron el sindicato y el patronato para terminar conflicto," *Milenio*, 14 de marzo de 2024, <https://www.milenio.com/negocios/huelga-monte-piedad-2024-esto-acordaron-para-terminar-conflicto>.



caídos del personal reinstaurado, el desvío de las cuotas sindicales ordinarias, la falta de pago de bonos por productividad, deficiencias en el pago de la seguridad social y algunas otras problemáticas como la violencia física y verbal hacia los trabajadores en algunas sucursales.³¹

Del conjunto de violaciones hay algunas que evidencian la intención del patronato por lograr una reestructuración productiva. Tal es el caso de las boletinas unilaterales, al respecto Miguel Ángel expresa:

La asignación de vacantes, nosotros le llamamos boletinación. Esto se tiene que hacer como un acuerdo entre las dos partes, el sindicato y la administración. Las vacantes son a nivel nacional, todos los trabajadores sindicalizados podemos participar en ella, todos tenemos derecho a las aplicaciones, entonces todas estas se tienen que hacer por las dos partes, desafortunadamente en esta ocasión la hizo unilateralmente la administración sin tomar en cuenta al sindicato. Esto, nosotros sentimos, que lo hizo para dividir al gremio mayoritario, somos dos sindicatos, el mayoritario y el independiente, entonces todos los que son miembros del sindicato independiente obviamente aplicaron.³²

Por su parte, en otra entrevista, Ángel Daniel Calderón, miembro del Comité ejecutivo estatal de la sección 15 del sindicato en la ciudad de Querétaro, sostiene que

Lo que sucedió es que la administración de manera unilateral y ventajosa sacó las boletinas, publicó las vacantes que se encuentran y sin tomar en cuenta el escalafón fueron asignadas las vacantes. Esto de acuerdo a unos exámenes y unos cursos que supuestamente teníamos que realizar [...] Si tú realizabas esos cursos pues digamos que ya tenías como un 50% de la vacante a la que tú fueras a aplicar. Y el otro, pues era un examen y en algunas situaciones también contaron cómo te llevabas con los gerentes, cómo te llevabas con los jefes, cómo estaba tu historial en cuanto a faltas, capacidades, reportes, todo ese tipo de cosas.³³

Las implicaciones de esta violación al CCT son varias desde el punto de vista de la producción. Héctor de la Fuente ha identificado que la reestructuración productiva al interior de las empresas bajo el modelo del capitalismo neoliberal, implica, además de la inversión en tecnología, la inserción de una flexibilidad laboral que opera en tres dimensiones: flexibilidad en el uso de la fuerza de trabajo, flexibilidad en el empleo y flexibilidad en el salario, o el coste de la fuerza de trabajo. Imposiciones arbitrarias por parte del patronato de NMP a los trabajadores como la exclusión del sindicato en la boletinación de plazas implica una flexibilidad en la contratación y el empleo, además de algunas otras prácticas como el cierre de sucursales y el despido injustificado. Anteriormente señalamos la intención del patronato de incorporar al NMP los puestos multifuncionales, que implica consecuencias en la flexibilidad del uso de la fuerza de trabajo.

Finalmente, el debilitamiento de la organización sindical se observa en varios acontecimientos. En primera la mera creación del Sindicato Independiente de Trabajadores de Nacional Monte de Piedad, cooptado por el propio patronato. El desvío de las cuotas sindicales, al retenerlas la administración, se lee como una estrategia de desgaste para el Sindicato titular del CCT, así como la suspensión de permisos a los secretarios seccionales y personal en general de actividades del Sindicato Nacional de Empleados y Trabajadores del Nacional Monte de Piedad, es una estrategia de parte del capital para debilitar de alguna manera la capacidad de organización y coordinación de los agremiados al dificultar labores logísticas. Además, el fortalecimiento de los lazos entre los líderes del Sindicato Independiente y los miembros del patronato, así como el incentivo de la competencia

³¹ Entrevista. Entrevistador: Ulises Jurado Contreras, Interlocutor: Miguel Ángel Pérez Ramírez, San Juan del Río, Qro., 16 de enero de 2026.

³² Entrevista. Entrevistador: Ulises Jurado Contreras, Interlocutor: Miguel Ángel Pérez Ramírez, San Juan del Río, Qro., 16 de enero de 2026.

³³ Entrevista. Entrevistadora: Adriana Ramos Esparza, Interlocutor: Ángel Daniel Calderón



sindical da lugar a un fenómeno que, Wright denomina como una estructura de clase fragmentada,³⁴ en la que, por la heterogeneidad de los valores, los intereses o condiciones de clase, se entorpece la formación de un agente obrero común como forma de lucha y resistencia ante la hegemonía del capital.

4. La huelga como instrumento de lucha

Desde 1917 la legislación constitucional mexicana, no solo protege, sino que otorga el derecho a huelga para los trabajadores. En su artículo 123, apartado A, indica las condiciones para la resolución de un conflicto laboral empleando la huelga, así como los principios que se deben cumplir en el caso de conflictos entre sindicatos:

XXVIII [...] Cuando se trate de obtener la celebración de un contrato colectivo de trabajo se deberá acreditar que se cuenta con la representación de los trabajadores. [...]

XXII BIS. Los procedimientos y requisitos que establezca la ley para asegurar la libertad de negociación colectiva y los legítimos intereses de trabajadores y patrones deberán garantizar, entre otros, los siguientes principios: **a)** Representatividad de las organizaciones sindicales, y **b)** Certeza en la firma, registro y depósito de los contratos colectivos de trabajo. Para la resolución de conflictos entre sindicatos, la solicitud de celebración de un contrato colectivo de trabajo y la elección de dirigentes, el voto de los trabajadores será personal, libre y secreto.³⁵

Para comprender el estallido de la huelga en Nacional Monte de Piedad (NMP) en octubre de 2025, se debe observar a la misma no solo como un recurso jurídico o un paro sino como la manifestación propia de una estrategia de resistencia obrera dentro de la lucha de clases. Hemos indicado que, la dinámica del capital bajo el régimen neoliberal exige una reestructuración productiva permanente para contrarrestar la tendencia decreciente de la tasa de ganancia mediante la flexibilidad laboral. La huelga entonces surge como un contraataque político y económico fundamental de la fuerza de trabajo para frenar la desmedida acumulación de capital.

El neoliberalismo funciona empleando la división de los obreros, implementando técnicas como la subcontratación, la multifuncionalidad y en el caso específico de NMP, la promoción de un sindicato independiente, que en realidad se encuentra subordinado al patronato, buscando así desgastar la identidad de clase y al mismo tiempo separar a los trabajadores en una competencia intersindical. Por ello, la huelga rompe radicalmente con esta lógica de aislamiento obrero, ya que, al paralizar la producción de manera colectiva, los trabajadores, lejos de competir individualmente, se unen bajo la idea de lograr un bien común. De esta manera, la huelga convierte al obrero en sujeto político, alguien con agencia y que es consciente de sus intereses, dejando de ser un grupo disperso sometido y regulado por el capital, combatiendo la estructura de clase fragmentada en la que insistía Wright.

Para el NMP la huelga estalla a nivel nacional, de acuerdo con trabajadores de la Sección de San Juan del Río y Querétaro, en la madrugada del día 01 de octubre de 2025, debido a la violación del contrato colectivo. Esta violación se dio principalmente en la asignación de vacantes, donde para conseguir un puesto de trabajo es necesario formar parte del sindicato, aplicar previamente a la vacante y que se logre el acuerdo entre la administración y el sindicato. Sin embargo, en esta ocasión, se realizó de manera unilateral, es decir, la administración eligió sin tomar en cuenta las aplicaciones previas y sin consultar al sindicato, a aquellos que ocuparían las vacantes disponibles. Adicionalmente, se suma el hecho de que, anteriormente, en 2024, había estallado una huelga que duró un

³⁴ Erik Olin Wright, “Los agentes de la transformación”, en *Cómo ser anticapitalista en el siglo XXI* (México: Akal, 2020), 137-139.

³⁵ Secretaría de Gobernación (SEGOB), “Sistema Nacional de Indicadores sobre Derechos Humanos,” consultado el 01 de junio de 2026, <https://snedh.segob.gob.mx/indicadores.php?codigo=PUDH:INDI:UaE13>.



mes y que culminó debido a que se firmaron los acuerdos convenidos, sin embargo, a más de un año de la firma de esos convenios, no se ha cumplido lo establecido en aquella ocasión.

Al formar parte de un CCT, todos los empleados se ven beneficiados por las mismas prestaciones: todas y cada una de las cláusulas que nosotros logremos, llámese salario, llámese una prestación, incremento en porcentajes de cualquier clausula, todos son beneficiarios³⁶, expresa Miguel Ángel. Por ello, la violación a este contrato, hace que se llame al estallido de la huelga, ya que al omitir a algunos trabajadores que se encontraban en las participaciones, afecta a todos aquellos que a futuro busquen aplicar a estas vacantes y su seguridad laboral.

Por ello, cuando el patronato de NMP recurre a violaciones sistemáticas del Contrato Colectivo de Trabajo (CCT) tales como como la congelación de revisiones salariales, la eliminación unilateral de las boletines por escalafón y la supresión de tiempos de alimentación, así como el acoso reiterado, por una supuesta productividad, está ejecutando una reestructuración productiva con el propósito de reducir el valor de la mercancía fuerza de trabajo y ampliar la flexibilización de su empleo.

Al retirar la fuerza de trabajo del proceso productivo, los obreros privan al capital de la única fuente creadora de valor, en el contexto del NMP durante 2025 y 2026, la huelga funciona como la única estrategia capaz de imponer un límite real a la racionalidad productivista y rentista de un patronato compuesto por élites financieras (directivos de Grupo Bal, BBVA Bancomer, Revolut y Grupo Kaluz) que buscan subordinar la vocación asistencial de la institución a la acumulación privada. La huelga es, por tanto, el instrumento económico por excelencia para forzar la negociación y redefinir de manera subjetiva los elementos objetivos del proceso de trabajo que se ven en juego y los derechos laborales.

Representados por Arturo Zayún quien es el secretario general del SNETNMP, se ha llevado a cabo el juicio en la Ciudad de México, sin embargo, en las mesas de trabajo no se ha recibido apoyo por parte de los empleadores, negándose a dialogar, impidiendo que se realicen las negociaciones correspondientes. Uno de los líderes de la empresa, Aldo Achar, director de capital humano es de los menos interesados en llegar a una resolución: [...] después de que se dio el resultado de la huelga, literal, él dijo, "Los voy a matar de hambre." Entonces es lo que está buscando lo que está esperando, pero pues mira, seguimos aquí. Tal vez sí un poco más delgados, pero seguimos luchando y seguiremos luchando por esto.³⁷ De esta forma podemos comprender que la huelga se ha extendido porque los líderes de la asociación no están interesados en llegar a un acuerdo, probablemente porque sus intenciones sean disolver este grupo y crear otro en donde el contrato esté a su favor y no a favor de los trabajadores como el que actualmente se encuentra vigente. Bajo este contexto, las violaciones del CCT en NMP no son omisiones administrativas accidentales, son ataques estratégicos con el objetivo de dismantelar la base del CCT para debilitar así a los obreros, sin embargo, no esperaban que estallara una huelga y de tanta duración.

También es posible observar las típicas amenazas o presiones por parte de los empleadores hacia los trabajadores al intentar o lograr que empleados accedan a ciertos derechos que le corresponden a cambio de mantener el trabajo, esto bajo la amenaza de despido o de sanciones si no se acatan estas indicaciones que los afectan. En este caso, el hecho de eliminar su horario de comida o el acoso constante para mantener la productividad es una estrategia para mantenerlos subordinados a cambio de conservar su trabajo. Sin embargo, en el momento en que los trabajadores se organizan tras el acontecimiento de las plazas, se alejan de esta posición subordinada y toman una postura de resistencia al asumirse como sujetos políticos con agencia sobre los elementos del

³⁶ Entrevista. Entrevistador: Ulises Jurado Contreras, Interlocutor: Miguel Ángel Pérez Ramírez, San Juan del Río, Qro., 16 de enero de 2026.

³⁷ Entrevista. Entrevistadora: Adriana Ramos Esparza, Interlocutor: Ángel Daniel Calderón. 20 de febrero de 2026, Querétaro, Querétaro.



proceso de trabajo y desplegar en conjunto la huelga como estrategia de resistencia material al paralizar la producción.

Al exigir el respeto a las cláusulas de boletín bipartita y la asignación transparente de plazas, los trabajadores no solo defienden sus ingresos inmediatos, sino también el derecho democrático del sindicato a co-gestionar las condiciones del proceso de trabajo.³⁸ La huelga rechaza el absolutismo patronal, afirmando que el proceso laboral debe regularse mediante el consenso de ambas partes y no bajo el dictado unilateral del capital.

Esta huelga, no solo ha servido para unir a los trabajadores de NMP, sino que ha demostrado solidaridad sindical y unión intergremial. Uno de los organismos que respalda el movimiento es la Unión Nacional de Trabajadores (UNT), central de filiación del SNETMP y para el caso particular de la Ciudad de Querétaro, el Sindicato de Telefonistas de la República Mexicana (STRM). Igualmente, Ángel comenta que han recibido apoyo en especie por parte de la sociedad civil quienes les llevan despensa o incluso les dejan dinero: [...] hay veces que pasan los clientes y sí nos dicen, eh, pues mira, 50 pesos para que puedan comprarse un agua, una torta [...] inclusive el otro día pasó una señora y así de repente se paró, se bajó y nos dejó una despensa. Nos dijo, "Aquí para que se la repartan."³⁹ Demostrando así que tienen un apoyo, no solo de otros sindicatos, sino de instituciones y de la sociedad en general, respaldando y legitimando la huelga que también motiva a los trabajadores a continuar su lucha.

Ajeno al caso del NMP, recientemente hemos presenciado el triunfo de otras huelgas en México. El caso de la planta de Audi ubicada en el municipio de San José Chiapa, en el estado de Puebla, es uno de ellos, en donde la huelga afectó la producción de más de 700 vehículos diarios, y ocurrió porque la empresa solo ofreció un incremento salarial del 6.5%, por debajo del 15.5% solicitado por los empleados.⁴⁰ Las negociaciones se realizaron durante tres semanas en donde Audi mantuvo una aparente apertura a la negociación con los trabajadores, lo cual es visible debido al poco tiempo que duró el cese de actividades, sumado a que otorgaron el aumento que fue pedido por los obreros desde un inicio.

Una de las más exitosas, debido a lo prolongado del conflicto, es la de Cananea en Sonora. Iniciada en 2007, la huelga estalló simplemente porque los mineros exigían mejores condiciones de trabajo, especialmente en cuanto a seguridad. En diciembre del 2025, luego de 18 años de lucha, finalmente se levantó la huelga con los siguientes beneficios: se acordó una liquidación que reconoce plenamente los derechos adquiridos de los trabajadores, todos los trabajadores y sus familias serán incorporados al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), establece un mecanismo para que todos los trabajadores tengan acceso a una pensión, el acuerdo extiende sus beneficios a las viudas de los compañeros que fallecieron durante la huelga y finalmente se analizará la opción para que aquellos trabajadores que lo deseen puedan reintegrarse a laborar.⁴¹

Estas son tan solo algunas de las huelgas más recientes que han concluido de manera satisfactoria para los trabajadores, mostrando que cuando hay un interés mutuo y una negociación equitativa, tanto de obreros a exigir mejora de condiciones, como de los patrones a reducir la menor cantidad de tiempo el cese de actividades debido a la pérdida monetaria que esto implica, hay resolución favorable.

Para el caso del NMP, no se ve una fecha en la que pueda levantarse la huelga

³⁸ Antonio Gramsci "Democracia obrera" en *Antonio Gramsci Antología* ed. Manuel Sacristán, 58-62.

México: Siglo XXI, 2023. La empresa no es solo una comunidad productiva, sino una comunidad política.

³⁹ Entrevista. Entrevistadora: Adriana Ramos Esparza, Interlocutor: Ángel Daniel Calderón. 20 de febrero de 2026, Querétaro, Querétaro.

⁴⁰ Forbes Staff, "AMLO celebra resolución de la huelga en Audi México tras acuerdo sindical," *Forbes México*, 19 de febrero de 2024, <https://forbes.com.mx/amlo-celebra-resolucion-de-la-huelga-en-audi-mexico-tras-acuerdo-sindical/>.

⁴¹ Redacción Milenio, "Huelga de Cananea: así fue el conflicto que marcó la historia laboral en México," *Milenio*, 1 de junio de 2021, <https://www.milenio.com/negocios/huelga-cananea-asi-fue-el-conflicto-que-marco-historia-laboral-mexico>.



[...] en la Ciudad de México, en las negociaciones, en el centro de conciliación, ningún integrante del patronato se ha presentado a negociar todo este tiempo, únicamente mandan al señor Aldo Achar o a la licenciada Mariana Veloz, obviamente con sus despachos de abogados y pues no han ellos no se han acercado nunca. ni a externar algo.⁴²

El análisis del devenir obrero, en las últimas décadas, ha estado fuertemente influenciado por la corriente culturalista, descuidando los elementos técnicos y económicos en general, privilegiando el estudio de lo simbólico, subjetividades, ritos y combatividad política. Sin embargo, hay una tradición que renueva los estudios económicos sobre la clase trabajadora y, fundamentalmente, en el periodo que abarca la historia contemporánea de México (1982-2012). Uno de los estudios relevantes en este aspecto y que, se empalman con la argumentación del presente ensayo, ha sido el análisis de los obreros de la llantería Tornel en el devenir del México contemporáneo (1989-2017), realizado por Cynthia P. Orozco Flamand.

La autora documenta la historia de lucha de los obreros del hule, identificando coyunturas en diferentes momentos del periodo abarcado: 1989-90, 2001-2008 y 2017. Lo interesante del ensayo, es que el planteamiento medular argumenta que, la movilización de los obreros de Tornel se correspondía con el proceso de reestructuración productiva al interior de la empresa, misma que se enfrentaba a la apertura comercial y al modelo macroeconómico neoliberal. Así, se hizo necesario el reacomodo de su estrategia empresarial y productiva. Los trabajadores vieron sus intereses directamente afectados, la reducción salarial, los despidos injustificados, el cierre de plantas, la persecución política y el neocorporativismo, la subcontratación y la flexibilidad laboral, fueron los costos del aumento en la productividad y el mantenimiento de competitividad en la empresa.⁴³ Este es otro ejemplo de cómo se ha articulado la movilización obrera en torno a los procesos de reestructuración productiva.

Recientemente los trabajadores de esta empresa han protagonizado una huelga de cinco meses, de febrero a julio de 2026, obteniendo un saldo favorable a los trabajadores llanteros. Entre los acuerdos a los que se llegó para levantar la huelga, se enlistan las siguientes conquistas: pago de retroactivos, incremento pago de prima dominical y la reducción progresiva de la jornada laboral hasta las 40 horas semanales.⁴⁴

Pese a iniciar la huelga desde octubre de 2025, en junio de 2026 persiste, sumado a lo comentado por el trabajador de la sucursal de la capital queretana, es evidente que a los líderes no les interesa llegar a un acuerdo, por lo cual, podría extenderse muchos meses más el conflicto.

Los trabajadores han sobrevivido con múltiples estrategias. En el caso de San Juan del Río, comentan que el sindicato cuenta con un fondo de huelga para sostener dicho movimiento, lo cual se invierte en mantas, banderas y gastos propios de la huelga, tanto en dicha ciudad como en la capital queretana, los trabajadores comentan que han tenido que buscar ingresos extra para solventar sus gastos propios y familiares. Algunos trabajan en plataformas como Uber y Didi, vendiendo dulces, realizando aseo dentro de hogares, etc. Contrario al deseo de su líder de capital humano, Aldo Achar, los trabajadores no se están muriendo de hambre, sino que están empleando estrategias que les ayuden a

⁴² Entrevista. Entrevistadora: Adriana Ramos Esparza, Interlocutor: Ángel Daniel Calderón. 20 de febrero de 2026, Querétaro, Querétaro.

⁴³ Cynthia P. Orozco Flamand, "Cambios en las condiciones sociolaborales de los llanteros de Tornel frente a la reestructuración productiva", en *Historias del trabajo y sus trabajadoras (es)* ed. Mario Barbosa Cruz y Miguel Ángel Gorostieta (México: CEMOS, 2024) 231-264.

⁴⁴ Secretaría del Trabajo y Previsión Social, "STPS celebra acuerdo entre la empresa Tornel y su Sindicato que pondría fin a la huelga tras cinco meses," Gobierno de México, 20 de julio de 2026, <https://www.gob.mx/stps/prensa/stps-celebra-acuerdo-entre-la-empresa-tornel-y-su-sindicato-que-pondria-fin-a-la-huelga-tras-cinco-meses>.



solventarse económicamente mientras se mantienen de pie en la lucha por el cumplimiento de su contrato colectivo.

La huelga en Nacional Monte de Piedad iniciada en octubre de 2025 demuestra que, pese a las narrativas que no existe la unión de la clase obrera, los prejuicios sobre los huelguistas acerca de que son personas que simplemente no quieren trabajar y buscan excusas para evitarlo, las huelgas son un ejemplo de resistencia y unión, tanto social como laboral. Ante la reestructuración productiva que precariza el empleo, fragmenta las organizaciones y captura las instituciones benéficas para el lucro corporativo, la huelga surge como la respuesta para unir a los obreros que buscan mejorar sus condiciones laborales. Es el mecanismo mediante el cual el trabajo confronta al capital, obligando al patrón a detener su marcha desbocada y demostrando que la determinación subjetiva de la relación entre el capital y el trabajo sigue dirimiéndose, de manera ineludible, en el terreno de la lucha de clases.

5. Conclusiones

A lo largo del ensayo hemos examinado la implementación de reformas de mercado en México a partir de la década de 1980, la integración del país a la globalización neoliberal y el desenvolvimiento de este nuevo modelo de acumulación en sus primeros años. Corroboramos que, el neoliberalismo agudizó de alguna manera las dinámicas internas de capital que tienden a aumentar la tasa de ganancia, haciendo énfasis en el mecanismo de la competencia y la reestructuración productiva, tal como plantea Shaikh, la competencia “enfrenta al capital con el capital, al capital con el trabajador y al trabajador con el trabajador.”⁴⁵

A su vez, ratificamos que la huelga de los trabajadores de NMP no fue de ninguna manera un caso aislado, sino, una reacción de lucha y resistencia obrera ante el intento de los miembros del patronato de deshacerse de los diques que impiden su incesante acumulación de capital mediante diversos métodos, inversión en nueva tecnología productiva, violaciones sistemáticas al contrato colectivo de trabajo y división/boicot de la organización sindical. Todos estos acontecimientos demuestran que, la tendencia del capital se inserta en una lógica neoliberal que se apoya en diversos mecanismos para acrecentar el flujo de las ganancias, la huelga solo se vuelve comprensible en relación a un proceso de reordenamiento económico que prioriza la productividad y la competitividad empresarial mediante la contracción de los costos operativos, aún si se atropellan los derechos laborales conquistados por los trabajadores, pues la flexibilización laboral significa para la vida del obrero precarización, inseguridad laboral y reducción sus derechos al mínimo indispensable.

De la misma manera, la huelga cobra sentido como una herramienta de lucha válido, al organizar a los trabajadores en defensa de sus intereses materiales de clase de manera efectiva, trascendiendo la dimensión jurídica de la misma, y fortaleciendo el poder asociativo de las y los obreros al reivindicarlos no solo como sujetos productivos de una empresa, sino como agentes políticos dentro de la misma, capaces de ejercer presión, proponer diálogo y exigir el amparo de sus derechos laborales.

Las categorías económicas provenientes de Mandel, Marx y Shaikh nos han sido útiles para comprender los fenómenos asociados a la producción y las relaciones laborales entre el capital y el trabajo, así como comprender sus intereses de clase en función a dichos mecanismos. Por ejemplo, dotan de significado la implementación de la tecnología SAP en Nacional Monte de Piedad, la política de austeridad y las arbitrariedades cometidas contra los obreros con despidos injustificados, cierre de sucursales y violaciones al CCT, haciéndonos ver que no son hechos aislados sino orientados hacia la reestructuración productiva, la productividad laboral, la competitividad en el mercado y la acumulación de capital.

⁴⁵ Anwar Shaikh, “Teoría de la competencia real” en *Capitalismo...* 401.



Si bien el modelo fue útil, sus limitaciones se encuentran cuando pasamos de estudiar las causas económicas de la huelga a analizar a los trabajadores y sus acciones o estrategias durante la huelga. Cómo se mantiene la huelga, qué papel juega cada trabajador, la relación entre las bases obreras y la dirección sindical, el rol de las autoridades gubernamentales en relación al trabajo, las presiones y estrategias del capital empleadas para suprimir la huelga, la reproducción, los ingresos y el autoempleo de los trabajadores y algunas otras cuestiones, son problemáticas no resueltas que quedan por estudiar sobre las movilizaciones obreras contemporáneas.

Queda por explorar el fenómeno de la huelga y las movilizaciones obreras en este contexto bajo otros enfoques, cuestiones como la identidad, las prácticas sociales y todo lo que implica la dimensión personal de los sujetos, pueden analizarse desde los estudios culturales y sociológicos. Sin embargo, sería un buen acierto analizar el papel de las mujeres en esta clase de movilizaciones, cómo se reconfigura el papel del trabajo doméstico y su contribución a la resistencia obrera en dichas coyunturas, podría ser una buena pregunta de análisis para un sujeto prácticamente invisibilizado desde la óptica patriarcal: las trabajadoras, las esposas, hermanas e hijas de los obreros que los sostienen y resisten junto a ellos, ya que, con la paralización de las labores y la consecuente falta de remuneración salarial en el mercado de trabajo, las labores reproductivas adquieren una importancia vital para el sostenimiento de una huelga, más allá de los fondos de lucha sindicales.

Referencias

- “Carta de intención al FMI, 1986” *El Trimestre económico* (Fondo de Cultura Económica), vol. 53, núm. 214, octubre-diciembre (1986): 926-935.
- Cárdenas Sánchez, Enrique. “Cambio estructural, crisis y rescate”, en *El largo curso de la economía mexicana: de 1780 a nuestros días*, 699-772. México: FCE, 2015.
- De la Fuente Limón, Héctor. “El FAT en la reestructuración productiva, la reforma del Estado y la derrota obrera en México: nuevas estrategias de participación y una oferta libertaria” Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, 2002.
- Dussel, Enrique. “Del colonialismo a la globalización de las transnacionales” en *16 tesis de economía política*, 165-183. México: Siglo XXI, 2014.
- Dussel, Enrique. “La espiral económica equivalencial. Valor de cambio, dinero y mercado” en *16 tesis de economía política*, 32-50. México: Siglo XXI, 2014.
- Escalante Gonzalbo, Fernando. “La ofensiva” en *Historia mínima del neoliberalismo*, 92-113. México: El Colegio de México, 2015.
- Gramsci, Antonio. “Democracia obrera” *Antología Antonio Gramsci* ed. Manuel Sacristán, 58-62. México: Siglo XXI, 2023.
- Mandel, Ernest. “Valorización de capital, lucha de clases y tasa de plusvalor en el capitalismo tardío”, en *El capitalismo tardío*, 177-219. Barcelona: Verso, 2023.
- Marx, Karl. “Salario, precio y ganancia”, en *Obras escogidas Vol. 1*, 410-465. España: Akal, 2016.
- Murillo, María Victoria. “Divide y vencerás: los sindicatos y las reformas de mercado en México”, en *Sindicalismo, coaliciones partidarias y reformas de mercado en América Latina*, 125-175. España: Siglo XXI, 2005.
- Olin Wright, Erik. “Los agentes de la transformación” en *Cómo ser anticapitalista en el siglo XXI*, 122-147. Madrid: Akal, 2020.
- Olin Wright, Erik. “Working-Class Power, Capitalist-Class Interests, and Class Compromise”. *American Journal of Sociology* (University of Chicago), núm 4, enero (2000): 957-1002.
- Orozco Flamand, Cynthia P. “Cambios en las condiciones sociolaborales de los llanteros de Tornel frente a la reestructuración productiva” *Historias del trabajo y sus trabajadoras (es)* ed. Mario Barbosa Cruz y Miguel Ángel Gorostieta, 231-267. México: CEMOS, 2024.



Shaikh, Anwar. "La teoría de la competencia real", en *Capitalismo: competencia, conflicto y crisis*, 401-418. México: Fondo de Cultura Económica (FCE), 2022.

Fuentes hemerográficas

- Becerra, Bertha. "Patronato trata de convertir al Monte de Piedad en un banco, acusa sindicato". *El Sol de México*, 25 de junio de 2023. <https://oem.com.mx/elsoldemexico/finanzas/patronato-trata-de-convertir-al-monte-de-piedad-en-un-banco-acusa-sindicato-16065110>.
- Forbes Staff. "AMLO celebra resolución de la huelga en Audi México tras acuerdo sindical". *Forbes México*, 19 de febrero de 2024. <https://forbes.com.mx/amlo-celebra-resolucion-de-la-huelga-en-audi-mexico-tras-acuerdo-sindical/>.
- Fuentes Vivar, Roberto. "El Nacional Monte de Piedad ¿a la quiebra?". *Índice Político*, 2 de junio de 2023. <https://indicepolitico.com/el-nacional-monte-de-piedad-a-la-quiebra/>.
- Guzmán, Karen. "Huelga en Monte de Piedad 2024: esto acordaron el sindicato y el patronato para terminar conflicto". *Milenio*, 14 de marzo de 2024. <https://www.milenio.com/negocios/huelga-monte-piedad-2024-esto-acordaron-para-terminar-conflicto>.
- Redacción Milenio. "Huelga de Cananea: así fue el conflicto que marcó la historia laboral en México". *Milenio*, 1 de junio de 2021. <https://www.milenio.com/negocios/huelga-cananea-asi-fue-el-conflicto-que-marco-historia-laboral-mexico>.
- SAP. *Tecnología: Llave para el desarrollo sostenible*. Noviembre de 2020. <https://news.sap.com/latinamerica/files/2020/11/25/SAP-Tecnologi%CC%81a-llave-para-el-desarrollo-sostenible-1.pdf>.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social, "STPS celebra acuerdo entre la empresa Tornel y su Sindicato que pondría fin a la huelga tras cinco meses," Gobierno de México, 20 de julio de 2026, <https://www.gob.mx/stps/prensa/stps-celebra-acuerdo-entre-la-empresa-tornel-y-su-sindicato-que-pondria-fin-a-la-huelga-tras-cinco-meses>.
- The Standard CIO. "Nacional Monte de Piedad reduce costos operativos con SAP Ariba". *The Standard CIO*, 24 de septiembre de 2018. <https://thestandardcio.com/2018/09/24/nacional-monte-de-piedad-reduce-costos-operativos-con-sap-ariba/>.
- Villamil, Jenaro. "Monte de Piedad: miles de millones de pesos en la opacidad del Patronato". *Proceso*, 17 de octubre de 2025. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2025/10/17/monte-de-piedad-miles-de-millones-de-pesos-en-la-opacidad-del-patronato-360964.html>.

Páginas web

SAP España. Página de inicio. Accedido el 10 de junio de 2026. <https://www.sap.com/spain/index.html>.

Entrevistas

- Entrevista. Entrevistador: Ulises Jurado Contreras, Interlocutor: Miguel Ángel Pérez Ramírez, 16 de enero de 2026 San Juan del Río, Querétaro.
- Entrevista. Entrevistadora: Adriana Ramos Esparza, Interlocutor: Ángel Daniel Calderón. 20 de febrero de 2026, Querétaro, Querétaro.



ANDRÉS DE URDANETA: NAVEGANTE, EXPLORADOR, FRAILE. SU INFLUENCIA EN LA PRIMERA GLOBALIZACIÓN DEL SIGLO XVI

Andrés de Urdaneta: sailor, explorer, friar. His influence on the first wave of globalization in the 16th century

JOSÉ LUIS ESPINOSA PIÑA¹

FECHA DE RECEPCIÓN: 25 DE FEBRERO DE 2026
FECHA DE ACEPTACIÓN: 28 DE JULIO DE 2026

DOI 10.5281/zenodo.22262721

RESUMEN

Los viajes de exploración que desde Europa comenzaron a finales del siglo XV y continuaron durante el siglo XVI desencadenaron una serie de consecuencias en todos los campos de la actividad humana. En ese contexto, fue esencial la determinación de navegantes y exploradores que al servicio de España y Portugal descubrieron mares y territorios que hasta entonces eran desconocidos para los occidentales. Este trabajo se centrará en la figura y circunstancias históricas que rodearon a uno de los más avezados navegantes del siglo XVI: el fraile, cosmógrafo y explorador Andrés de Urdaneta, protagonista del primer proceso de integración mundial. El papel de Urdaneta en la consecución del Tornaviaje —el derrotero desde las Filipinas hasta la Nueva España— fue determinante. Trazó la primera ruta comercial interoceánica a gran escala de la historia, en 1565. El itinerario de la Nao de Manila fue el hito de intercambio económico, cultural y social más relevante de los siguientes dos siglos y medio. En este escrito se aportarán argumentos sobre la relevancia coyuntural del personaje —probablemente el navegante más cualificado de mediados del siglo XVI para conducir esa desafiante travesía—, sus conocimientos únicos sobre el Océano Pacífico y su condición actual de poco reconocimiento pese a su insustituible rol en aquella hazaña.

Palabras clave: Urdaneta, globalización, mundialización, Tornaviaje, Galeón de Manila, Filipinas.

ABSTRACT

The maritime exploration voyages that began in Europe in the late 15th century and continued throughout the 16th century triggered a series of

¹ Licenciado en derecho por la Universidad Michoacana de San Nicolás, Morelia, México, Maestro en Humanidades y doctorando en Humanidades por la Universidad Anáhuac Querétaro, Querétaro, México. Correo electrónico: jose.espinosa29@anahuac.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4489-1139>



consequences across all fields of human activity. In this context, the role played by the navigators and explorers who, in the service of Spain and Portugal, discovered seas and territories previously unknown to Westerners was essential. This article will therefore focus on one of those men, one of the most skilled navigators of the 16th century: the friar, cosmographer, and explorer Andrés de Urdaneta, a true protagonist of the first process of global integration. Urdaneta's decisive figure—being the first to achieve the so-called Tornaviaje (the return route from the Philippines to New Spain)—mapped the first large-scale interoceanic trade route in history (1565). The voyage of the Manila Galleon became the most significant milestone in economic, cultural, and social exchange over the next two and a half centuries. This article will present arguments highlighting the crucial importance of this navigator—probably the only one of his time qualified to design and undertake such a route—his unique knowledge, and his current lack of recognition despite his irreplaceable role in that feat of immense historical impact.

Key words: Urdaneta, globalization, Tornaviaje, Galeón de Manila, Philippines.

Introducción

A finales del siglo XV los europeos se habían lanzado con audacia y determinación en busca de nuevas rutas comerciales hacia oriente, después de la violenta irrupción de los turcos otomanos y su toma de Constantinopla en 1453, hecho que provocó el encarecimiento de los productos provenientes de Asia a través de la antigua ruta de la seda. En aquel momento fueron Castilla (posteriormente el Reino de España) y Portugal quienes tomaron la delantera en la exploración geográfica buscando vías alternativas para el intercambio comercial. De esa manera, con la caída de la capital del Imperio Romano de Oriente se ponía fin a la Edad Media, y tanto el Reino de Castilla —ya unificado con el Reino de Aragón bajo el mandato de los Reyes Católicos— como el sólido Reino de Portugal, eran las naciones que entonces tenían las capacidades técnicas, científicas, materiales y humanas para emprender la exploración del mundo. Otras circunstancias históricas y políticas añadirían el impulso necesario: España había consolidado su unificación política en 1492 con la conquista de Granada, el mismo año en que Cristóbal Colón arribó a tierras americanas creyendo haber llegado a Las Indias. Portugal había acabado con toda presencia de poder político musulmán en su territorio desde un siglo antes. Así pues, hacia finales del siglo XV aquellos territorios al otro lado del Atlántico eran desconocidos para Europa.²

En esa coyuntura histórica, los exploradores ibéricos —mostrando singular audacia y valor—emprendieron viajes oceánicos inauditos, navegando por lugares donde ningún barco europeo había transitado, de tal forma que se fue configurando el perfil del mundo gracias a los cartógrafos que participaron en esas expediciones.³ Aquellos hombres exhibieron un espíritu inquebrantable que les llevó a ser los primeros en rodear los continentes y finalmente circunnavegar el planeta, iniciando un proceso de intercambio comercial, económico, cultural y político que continúa hasta nuestros días. En el comienzo

² Mairin Mitchell, *Friar Andrés de Urdaneta, O.S.A.:1508-1568. Pioneer of Pacific Navigation from West to East*, (Londres: MacDonald and Evans, 1964).

³ Mariano Cuevas, *Monje y Marino. La vida y los tiempos de fray Andrés de Urdaneta*, (México: Galatea, 1943).



de ese proceso a escala continental, fueron los españoles quienes definieron el patrón de los metales, principalmente la plata, para las operaciones internacionales. El respaldo en plata que venía de América, para la emisión del papel moneda que habían inventado los chinos, fue uno de los detonantes de la llamada primera globalización.⁴

Ese comercio a gran escala que surgió en el siglo XVI y se consolidó en los siglos XVII y XVIII, así como la definición del patrón de intercambio en metálico, no habrían sido posibles sin esos viajes de exploración iniciados y financiados por españoles y portugueses. A pesar de los altísimos riesgos económicos y pérdidas humanas que tuvieron que asumir, la apuesta de aquellos emprendedores acrecentó el conocimiento de las rutas marítimas y llevó a sus naciones a un liderazgo comercial que otros tardaron mucho tiempo en alcanzar. Sobre todo se destacó una travesía, la más importante de ellas, que durante al menos doscientos cincuenta años vendría a enlazar al continente asiático con el americano y a su vez a éste con Europa. La nueva ruta fue descubierta gracias a los conocimientos y habilidades de un curtido fraile agustino, que además era un excepcional hombre de mar: Andrés de Urdaneta y Ceráin. Sin el cúmulo de saberes y experiencias acumulados por Urdaneta en los años de largas expediciones oceánicas en las que participó, el llamado Tornaviaje —el regreso seguro a América por el Océano Pacífico desde las costas de Asia— habría demorado muchos años en lograrse.⁵ Por ello el papel fundamental de Urdaneta en esa hazaña fue determinante para la llegada de la que podría considerarse como la primera *globalización*. Ese término ha recibido tantas definiciones como autores, pero en este trabajo abordaremos preferentemente la vertiente económico-político-cultural.

La manufactura de esta globalización sin duda fue española, aunque otras naciones se hayan adjudicado la primacía en diferentes momentos. Para el francés Edgar Morin, la llegada de la edad moderna es en realidad el arribo de la Era Planetaria, definida por la posibilidad de la comunicación entre las distintas partes del planeta.⁶ Esta Era se inicia con el descubrimiento de que la Tierra es solo un cuerpo celeste esférico entre otros similares en el cosmos (la expedición Magallanes-Elcano comprobó esa esfericidad en 1522). Por aquellos mismos años Copérnico realizaba sus observaciones astronómicas, estudiaba y escribía apuntes sobre un modelo heliocéntrico. Los descubrimientos geográficos y los descubrimientos científicos que ocurrían a la par, llevaron a los europeos a la comprensión de dos cosas fundamentales: que la Tierra era un mundo esférico que podía rodearse navegando por masas oceánicas que se comunicaban, y que nuestro planeta no era el centro del sistema solar.

El encuentro de dos mundos ocurría en 1519, sobre todo al entrar Hernán Cortés en contacto con Moctezuma y la civilización mexicana⁷, con consecuencias complejas y no exentas de dolorosos episodios. Mientras tanto la expedición de Magallanes y Elcano recorría los océanos en la primera circunnavegación terrestre.⁸ Al igual que la Tierra ya no será más el centro del cosmos, Europa dejará de ser el centro del mundo debido a luz aportada los viajes de exploración oceánica del siglo XVI. Juan Sebastián Elcano no solo completó la primera vuelta al mundo en toda su redondez sino que comprobó que todos los océanos estaban unidos y que las dimensiones de la Tierra eran mucho mayores a las que

⁴ Carlos Martínez Shaw, "La plata española, catalizador de la primera globalización. Universidad de Sevilla". En *Comercio y cultura en la edad moderna*, editado por Juan José Iglesias Rodríguez, Rafael M. Pérez García y Manuel F. Fernández Chávez, 21-45., (Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2015).

⁵ Agustín Ramón Rodríguez González, *Urdaneta y el Tornaviaje. El descubrimiento de la ruta marítima que cambió el mundo*, (Madrid: La Esfera de los Libros, 2021).

⁶ Edgar Morin, *Tierra-patria*, (Barcelona, Editorial Kairós, 1993).

⁷ Miguel León-Portilla, Encuentro de dos mundos. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 22 (1992): 23-24.

José Antonio Cervera Jiménez, Andrés de Urdaneta (1508-1568) y la presencia española en el Pacífico durante el siglo XVI. *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas* 24, 49 (2001): 59-88.

⁸ Edgar Morin, *Tierra-patria*.



se creían. Los nuevos conocimientos producto de las observaciones astronómicas y geográficas hechas en aquellos viajes permitirían notables progresos en la geografía y la navegación posterior.

El presente trabajo se sustenta en una metodología de investigación cualitativa de carácter histórico-documental, orientada a la reconstrucción crítica y a la interpretación del papel de Andrés de Urdaneta en el establecimiento del Tornaviaje y, por extensión, en el proceso conocido como primera globalización o mundialización. Para ello, el análisis se apoya en un marco teórico-conceptual de carácter interdisciplinario que articula la historiografía marítima con la sociología histórica de la globalización, retomando las categorías analíticas propuestas por autores como Ulrich Beck, Aldo Ferrer, José Luis Sampedro, Edgar Morin y Carlos Castillo Peraza, así como los planteamientos específicos sobre la primera globalización española de Martínez Shaw y Rodríguez González. A partir de este marco se aplicó un método histórico narrativo-descriptivo, complementado con un análisis comparativo entre los distintos intentos de Tornaviaje (Saavedra, Villalobos, Loaysa) y la expedición finalmente exitosa de 1565, con el fin de identificar los factores diferenciales, conocimiento acumulado, pericia náutica, dominio de vientos y corrientes, que explican el éxito de Urdaneta.

Para lograr el objetivo de este trabajo, el escrito se divide de la siguiente manera: 1) la primera globalización es mundialización; 2) Magallanes, Elcano y la primera circunnavegación de la historia; 3) Urdaneta, Elcano y la expedición de Jofré de Loaysa; 4) Urdaneta en la Nueva España; 5) Urdaneta: marinero, cosmógrafo, hombre extraordinario; y, por último, 6) el legado de Urdaneta.

La primera globalización es mundialización

Como ya se ha mencionado, el concepto de globalización es complejo y amplio, ya que se utiliza en varios contextos con diversos alcances y significados. En el ámbito académico suele usarse el término *globalización* para referirse mayormente a fenómenos económicos y sociológicos que conlleven relaciones de integración entre comunidades.⁹ De esta manera, para el sociólogo Ulrich Beck, se entiende por globalización a aquellos procesos por medio de los cuales los estados nacionales soberanos se integran e imbrican a través de entes transnacionales y sus entramados de poder, con identidades y orientaciones determinadas.¹⁰ Para efectos de este trabajo, compartimos las opiniones de autores que a continuación mencionaremos, empezando por Aldo Ferrer, quien señala que la actual globalización desde una perspectiva amplia forma parte de un proceso mayor iniciado en 1492 con la conquista y colonización de América por parte de los españoles.¹¹ En una orientación economicista, para José Luis Sampedro el término globalización está referido y relacionado con la economía del mundo.¹² Este investigador define la globalización actual como una serie de centros o unidades geográficas con fuerte poder económico y propósitos lucrativos vinculados por intereses similares, por cuyas decisiones se establece una dominación de los mercados mundiales, especialmente los financieros, aprovechando la tecnología más avanzada y la carencia o debilidad de medidas regulatorias. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española registra la entrada *Globalización* señalando que es: «la tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales».¹³

⁹ Aldo Ferrer, *Hechos y ficciones de la globalización*, (México: Fondo de Cultura Económica, 1997).

¹⁰ Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, (Barcelona: Paidós, 2008).

¹¹ Aldo Ferrer, *Hechos y ficciones de la globalización*.

¹² José Luis Sampedro, *El mercado y la globalización*, (Madrid: Destino, 2002).

¹³ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [18 de junio de 2025].



Pero no es en ese sentido del término globalización hacia donde se encamina este trabajo. Se hablará aquí de la llamada *primera globalización*, concepto utilizado por muchos autores, entre ellos Martínez Shaw,¹⁴ Rodríguez González,¹⁵ Edgar Morin¹⁶ y Ribelles y Codes¹⁷ para explicar que más allá de las motivaciones económicas, la acción de los navegantes españoles —pioneros de mares y tierras ignotas— inició un proceso de integración mundial en sus aspectos más humanos. La primera globalización española se caracterizó por haber desarrollado el primer sistema de navegación marítima global del planeta, lo cual queda ejemplificado con el Galeón de Manila, que conectó los continentes de Europa, Asia y América. Pero también se tuvieron otros efectos inmediatos: la creación del derecho internacional moderno, la expansión de nuevos cultivos por el mundo, la ampliación de los productos susceptibles de comercio y el fenómeno del mestizaje.¹⁸ Otras consecuencias notables que ocurrieron por el intercambio de microorganismos, gérmenes y enfermedades, así como acciones de violencia y dominación, no son materia de este trabajo. Son tópicos para futuros trabajos y publicaciones.

Edgar Morin utiliza el término *mundialización*,¹⁹ cosa que también hace Castillo Peraza para hablar del encuentro humano que propició una serie de fenómenos biológicos, económicos, sociales, políticos, culturales y religiosos que ocurrieron a partir de los viajes de exploración e interacciones de diversa índole durante el siglo XVI.²⁰ Este texto se avendrá a esa misma delimitación, la cual no es excluyente de otros fenómenos sociológicos o demográficos que a partir de entonces surgieron. Como señalamos en líneas anteriores, Morin habla incluso de una *Era Planetaria*, la cual “se inicia con las primeras interacciones microbianas y humanas, luego con los intercambios vegetales y animales entre el Antiguo y el Nuevo Mundo”.²¹ Para este sociólogo el término *mundialización* es más claro y apropiado para hablar de la totalidad de la complejidad de lo humano. Esta *complejización* dio paso a una *occidentalización* del mundo.²²

Castillo Peraza explica que la palabra globo proviene del latín *globus*, y no de algún vocablo inglés.²³ Esa palabra entró en uso a mediados del siglo XV y se utilizó como equivalente a bola o esfera. En ese sentido, los matemáticos y navegantes del pasado orientaron sus afanes a demostrar que la tierra era una esfera, es decir un globo, atendiendo a su forma. Toda vez que los viajes realizados comprobaron que así era, se elaboraron los primeros globos terráqueos. Por otro lado, la palabra mundo viene de *mundus*, vocablo que apareció en la lengua castellana desde el siglo XII, lo cual lo hace más antiguo. Con esa palabra se hacía referencia al sitio habitado por los seres humanos, de tal suerte que suele hablarse del *inframundo* (no del infra globo), de el *otro mundo* y del *supra mundo*.²⁴ De esta forma se clarifica la naturaleza de cada concepto. «Los hombres que salieron de Europa con el propósito de probar que el planeta era un “globo”, desde el momento en que hallaron seres

¹⁴ Carlos Martínez Shaw, “La plata española, catalizador de la primera globalización”.

¹⁵ Agustín Ramón Rodríguez González, *Urdaneta y el Tornaviaje*.

¹⁶ Edgar Morin, *Tierra-patria*

¹⁷ Silvia Ribelles de la Vega y Rafa Codes, *El Galeón de Manila: La ruta que cambió el mundo*, (España: Editorial Everest, 2018).

¹⁸ Agustín Ramón Rodríguez González, *Urdaneta y el Tornaviaje*.

¹⁹ Edgar Morin, *Tierra-patria*.

²⁰ Carlos Castillo Peraza, *El porvenir posible*, (México: Fondo de Cultura Económica, 2006).

²¹ Edgar Morin, *Tierra-patria*, p. 17.

²² Edgar Morin, *Tierra-patria*.

²³ Carlos Castillo Peraza, *El porvenir posible*

²⁴ Carlos Castillo Peraza, *El porvenir posible*

humanos en las primeras islas con que se tropezaron, llamaron a su descubrimiento “nuevo mundo” y no “nuevo globo”.²⁵

El globo se convirtió por consecuencia desde entonces y hasta el día de hoy en el espacio de lo físico, lo científico, lo numérico, lo geométrico. Por el contrario, el mundo es «lo humano, lo nuevo, los otros como yo, lo otro: las lenguas humanas [...], las otras costumbres de las otras personas, las otras historias y las otras culturas de los otros, mis o nuestros semejantes».²⁶

El frecuentemente llamado «Descubrimiento de América» y la posterior primera circunnavegación del mundo emprendida por Magallanes y Elcano, propiciaron el desarrollo de nuevas rutas marítimas y el consecuente comercio por esa vía. Esto se extendió hasta el siglo XIX cuando los procesos de emancipación de las repúblicas americanas concluyeron con la pérdida para España de sus últimas posesiones de ultramar (Filipinas, Cuba, Puerto Rico y los archipiélagos del Pacífico) como consecuencia del creciente poderío militar estadounidense.

En respuesta y como resultado de todo aquello, asistimos en aquel siglo XVI a la creación del Derecho Internacional, ese al que Francisco de Vitoria llamó *derecho de gentes*, es decir el derecho de los hombres organizados en naciones.²⁷ Se desarrollará entonces el Derecho Marítimo y otra serie de fenómenos como el mestizaje, el intercambio lingüístico y el sincretismo religioso. En este ensayo, además de coincidir con esos conceptos, se aportan argumentos sobre la aportación determinante y medular de Andrés de Urdaneta en ese proceso.

Magallanes, Elcano y la primera circunnavegación de la historia

La inmensa hazaña de la primera vuelta al mundo efectuada por la expedición Magallanes-Elcano (1519-1522) permitió tener el primer conocimiento —precario aún— del más grande de los océanos terrestres: dimensiones, vientos, corrientes marinas, constelaciones, mapas y latitudes. Magallanes y su tripulación, pioneros de la navegación por el Pacífico, después de haber pasado por enormes vicisitudes y penurias llegaron a las Islas Filipinas, muy próximas a las Molucas —las islas de las especias ya conocidas por él debido a las referencias recibidas en cartas escritas por amigos portugueses—.²⁸ Las especias como el clavo, la canela y la nuez moscada solo germinaban en aquellos remotos parajes y en Europa tenían un precio muy alto, tanto como el del oro.²⁹ En el año de 1512 Magallanes había estado en la península de Malaca al servicio de Afonso de Albuquerque, muy cerca del Maluco (así es como se llamaba en los textos antiguos a dichas islas) habiendo llegado hasta allí en travesía por el otro lado de la Tierra, en la ruta descubierta por Vasco da Gama y ya para entonces transitada por unos cuantos expedicionarios portugueses. Fernando de Magallanes, convertido entonces en comandante de la expedición a las Molucas al servicio de España, salió de Sanlúcar de Barrameda en 1519 con cinco navíos. Logró encontrar el ansiado paso hacia el otro océano —por el estrecho que lleva su nombre— y meses después perdió la vida en las islas de las especias, en un infortunado enfrentamiento con un grupo de indígenas bajo las ordenes de Lapulapu, el 27 de abril de 1521. La tripulación que había sobrevivido hasta entonces finalmente eligió a Juan Sebastián Elcano como su capitán, quien tomó la decisión de continuar con el itinerario de las Molucas para completar la misión, pues esas eran las indicaciones establecidas en las capitulaciones, en las cuales jamás se mencionó que el propósito fuera el de dar la vuelta al mundo.³⁰

²⁵ Carlos Castillo Peraza, *El porvenir posible*, p. 529.

²⁶ Carlos Castillo Peraza, *El porvenir posible*, p. 529.

²⁷ Carlos Castillo Peraza, *El porvenir posible*.

²⁸ José Arteche, *Urdaneta: el dominador de los espacios del Océano Pacífico*, (Madrid: Espasa-Calpe, 1943).

²⁹ Luis Muro, *La expedición Legazpi-Urdaneta a las Filipinas, 1557-1564*, (México: Secretaría de Educación Pública, 1975).

³⁰ José Arteche, *Urdaneta: el dominador de los espacios del Océano Pacífico*.



Elcano hace la propuesta de completar la circunnavegación a sus compañeros y entre todos acuerdan que la nao Victoria, la única que quedaba en condiciones de uso, retornase a España navegando por el occidente, en una ruta inédita. De esta manera Elcano completó la hazaña al lograr atracar en el mismo puerto de Sanlúcar de Barrameda, a donde retornaron el 6 de septiembre de 1522. A bordo de la maltrecha nao Victoria llegaron solamente 18 hombres. La noticia le fue transmitida rápidamente al emperador Carlos I quien días después recibió a Elcano con gran expectativa, concediéndole un escudo de armas con la leyenda *Primus circumdedisti me* (Fuiste el primero en circunnavegarme). La nao Victoria pudo traer a salvo 27 toneladas de clavo, cuyo valor pudo costear la totalidad de la expedición y aún quedando algo de utilidad.³¹

La ambición por las islas de las especias fue un foco de tensión permanente entre España y Portugal, pero mientras ambos reinos estuvieron en esa disputa, la corona española preparó una segunda expedición con el propósito de tomar posesión del Maluco y sentar una base permanente allí. Para esta segunda aventura, conocida como la expedición de García Jofré de Loaiza —o Loaysa en los textos de origen vasco—, fue invitado como jefe de navegación el ya famoso y experimentado capitán Juan Sebastián Elcano. Al no ser de origen noble, le correspondió a Loaysa la condición de capitán general, pero éste sabía bien que Elcano era en aquel momento el mayor conocedor de navegaciones por la mar océano y que además había estado ya en el archipiélago de destino, habiéndolo recorrido a suficiencia.³² Loaysa tuvo a bien procurarse la amistad de Elcano, lo que permitió a este militar y buen hombre contar con la lealtad del legendario guipuzcoano. Así pues se despertó el interés de muchos por invertir en un viaje así, esperando obtener buenas ganancias. La expedición partió de La Coruña en el año de 1525 con siete navíos y cerca de 450 hombres. Resultó un fracaso en términos comerciales pero sumamente importante en cuanto a los descubrimientos astronómicos, de vientos y corrientes, así como cartográficos y científicos que se obtuvieron. El viaje duró 11 años y al final regresarían a España solo nueve hombres sobrevivientes de aquella fatídica expedición.³³ De tal odisea surgió un tenaz y excepcional personaje, que adquirió conocimientos especiales y desarrolló capacidades de gran significado para los años posteriores: Andrés de Urdaneta (1508-1568), marino, cosmógrafo, militar, explorador y hacia el final de su vida, religioso de la Orden de San Agustín.

Urdaneta, Elcano y la expedición de Jofré de Loaysa

Andrés de Urdaneta y Ceráin nació en Villafranca de Ordizia, provincia de Guipúzcoa, en el País Vasco, Reino de España, en el año de 1508. Su padre había sido alcalde de su villa natal y el joven Andrés pudo tener acceso a libros y a una buena educación, mostrando un notable interés por el mar y por las matemáticas. Con tan solo 17 años Urdaneta se embarca en la expedición de García Jofré de Loaysa como paje o ayudante del ya famoso Juan Sebastián Elcano, el primero en lograr la vuelta al mundo. En esa época el oficio de marinero se aprendía estando en alta mar, con la práctica, la mentoría y los años de experiencia, ya que entonces se carecía casi por completo de libros que enseñaran sobre el arte de navegar. Los escasos textos existentes en los primeros años de la navegación transoceánica tenían muchos errores de cálculo, por lo que los buenos navegantes además de ser letrados debían poseer algunos conocimientos matemáticos.³⁴ A lo largo de los siglos, la exploración de la Tierra había sido mediante navegación costera o de cabotaje, por ende las travesías en los grandes océanos fueron obra de pioneros quienes debieron hacer sus propios cálculos y observaciones astronómicas para determinar su posición tanto en la

³¹ Tomás Mazón Serrano, *La vuelta al mundo maldita: La expedición de Loaysa*, (Madrid: EDAF, 2024).

³² Mariano Cuevas, *Monje y Marino*

³³ Tomás Mazón Serrano, *La vuelta al mundo maldita*.

³⁴ José Arteche, *Urdaneta: el dominador de los espacios del Océano Pacífico*.



latitud como en la longitud. Correspondió a esos precursores la descripción de vientos, cielos, islas, cabos y corrientes marinas por todos aquellos sitios inéditos.

Esa segunda expedición a las islas del Maluco (Molucas) sería el último viaje del gran Elcano —tan apreciado por el emperador Carlos gracias a su hazaña— ya que encontraría la muerte en la inmensidad del Pacífico, al igual que el propio Jofré de Loaiza, jefe de la expedición. El joven Urdaneta, que durante el viaje había aprendido todo lo posible del maestro de los mares que era Elcano, sería el escribano que redactó en alta mar el testamento de éste, permaneciendo con él en su lecho de muerte asegurándose de cumplir con sus instrucciones y postrera voluntad. El documento con la firma autógrafa de Urdaneta y de otros que formaban parte de la tripulación de la nao capitana así como su diario, se encuentran resguardados en el Archivo de Indias. Existen además algunas cartas y otros documentos sobre ese viaje que se conservan en el Archivo Nacional de la Torre del Tombo, en Lisboa.³⁵

La flota original de siete navíos bajo el mando de Loaysa que salió de La Coruña en 1525, se había dispersado a causa de las tempestades al salir del Estrecho de Magallanes. Después de incontables sufrimientos y muertes solamente la nao capitana Santa María de la Victoria consiguió llegar a las mencionadas islas, donde Urdaneta y sus compañeros hubieron de pasar tres años luchando contra los portugueses por el control de las Molucas, la única región conocida en aquel momento donde había clavo, esa especie tan valiosa como el oro. El Tratado de Tordesillas era interpretado en uno u otro sentido según los intereses de portugueses y españoles, y la disputa por las islas llevó a esos enfrentamientos armados.

De toda esa serie de sucesos se tiene registro gracias al diario de Urdaneta, resguardado actualmente en el Archivo de Indias de Sevilla. En 1529 el emperador Carlos V vendió finalmente sus derechos sobre las islas a Juan III de Portugal. Andrés de Urdaneta y sus compañeros, ignorantes de ese hecho, sufrieron cárcel y maltratos a mano de los portugueses en aquella apartada región del mundo donde no podían ser escuchados por nadie más que por los nativos. Fue necesario que pasaran nueve años a la espera de una expedición que los llevara de regreso a Europa, lo que finalmente ocurrió en un barco portugués. Durante ese tiempo, Urdaneta recorrió las islas del archipiélago aprovechando para escribir y para ampliar los conocimientos marinos y geográficos, ampliando aquellos que le había transmitido su mentor Elcano. Observó los patrones de los vientos, la posición de las estrellas, las tormentas y las corrientes marinas en aquellas aguas; aprendió el idioma de los nativos y sus costumbres, incluso se casó con una indígena cristianizada. Fruto de aquel enlace tuvo una niña a la que bautizó con el nombre de Gracia, con la cual llegó a Lisboa en junio de 1536.³⁶

Ya con 28 años, después de haber transcurrido más de una década desde su salida de España en la desdichada expedición de Loaysa, Andrés de Urdaneta y un puñado de compañeros más lograron volver por occidente a la Península Ibérica, convirtiéndose de esta forma —pese a lo referido por varias fuentes anglosajonas— en los segundos expedicionarios en circunnavegar la Tierra.³⁷

José Luis Casabán señala que entre los años de 1534 y 1535, los últimos supervivientes de las expediciones de Jofré de Loaysa y de Saavedra fueron trasladados a Cochín (India) y de allí a Lisboa, a donde finalmente arribaron en 1536.³⁸

Esta hechos ocurrieron 44 años antes de que Sir Francis Drake, el pirata navegante que fue ennoblecido por la reina Isabel I de Inglaterra, completara su vuelta al mundo, razón por la cual algunos escritores de lengua inglesa lo ensalzan como el segundo en

³⁵ Agustín Ramón Rodríguez González, *Urdaneta y el Tornaviaje*.

³⁶ Mariano Cuevas, *Monje y Marino*

³⁷ Insua, Pedro. *1492: España contra sus fantasmas*. (Barcelona: Editorial Planeta, 2018).

³⁸ José Luis Casabán, “The Outfitting and Sailing of Early Sixteenth-Century Vessels in the Pacific: The Loaysa and Saavedra Expeditions (1525-1536)”, in *Proceedings of the 2014 Asia-Pacific Regional Conference on Underwater Cultural Heritage*, ed. Hans van Tilburg (Honolulu: UNESCO, 2014).



haberlo realizado.³⁹ En Lisboa, las autoridades portuguesas requisaron a Urdaneta todas las anotaciones que había elaborado cuidadosamente a lo largo de esos años, además de sus mapas, cartas de navegación e informes dirigidos al emperador Carlos. Sabemos por las referencias historiográficas y por su abundante correspondencia que Urdaneta quedó sumamente enojado por la confiscación de aquel valioso material que él había elaborado y reguardado con tanto ahínco. Por ello se dirigió al embajador español en Lisboa, Don Luis Sarmiento de Mendoza, para expresarle sus reclamos y pedir su intervención. El diplomático le aconsejó que partiera hacia España cuanto antes pues su vida corría peligro en Portugal debido al amplio conocimiento documentado que poseía sobre aquellas islas estratégicas.⁴⁰

Con un caballo que le prestó el embajador Sarmiento, Urdaneta llegó hasta Valladolid —entonces la capital del reino español— donde comenzó a redactar una serie de informes para el Emperador, entre ellos uno que trataba sobre los rendimientos económicos que aquellas islas podían aportar a la Corona. Como ya se ha dicho, muchos de los documentos elaborados por Urdaneta —poseedor de una magnífica memoria, así como excelente caligrafía— se conservan los originales en archivos españoles, portugueses e ingleses. Después de su entrevista con el emperador Carlos I, Urdaneta junto con su hija Gracia se encaminaron al norte, a su pueblo de Villafranca de Ordizia, a donde regresa después de largos años de ausencia.⁴¹

Urdaneta en la Nueva España

Toda vez que hubo gozado de un largo tiempo de descanso y reposo, indispensables para el cuerpo y para el alma, la navegación y la aventura llamaron a su puerta nuevamente cuando recibió una misiva de Pedro de Alvarado —ya para entonces famoso conquistador y uno de los hombres más cercanos a Hernán Cortés— quien solicitaba sus servicios para participar en la organización de nuevas expediciones marítimas por el Océano Pacífico saliendo desde la Nueva España.⁴² Urdaneta dejó a su hija bajo el cuidado de su hermano y se embarcó hacia América. Los planes de Alvarado no se llevaron a cabo pues éste falleció al poco tiempo, en la provincia de Nueva Galicia, intentando sofocar la llamada Rebelión de Nochistlán (1541), que fue una gran insurrección de pueblos indígenas de la zona occidental de la Nueva España —cerca de la actual Zacatecas— contra la expansión colonial española. En la ciudad de México, capital de la Nueva España, Urdaneta se ganó la confianza del virrey Antonio de Mendoza, por lo que comenzó a ocupar cargos notables en el Virreinato e incluso fue dueño de una encomienda. Sin embargo, sorpresivamente en el año de 1553 el sabio e influyente Andrés de Urdaneta, con 45 años de edad, ingresó en el convento de los frailes agustinos en la Ciudad de México.

Urdaneta: mariner, cosmógrafo, hombre extraordinario

En la Nueva España, tanto el virrey Don Antonio de Mendoza como Hernán Cortés deseaban explorar el Pacífico y conocer sus posibilidades, para lo cual se organizaron y enviaron diferentes expediciones. Ya se sabía como llegar hasta las islas de las especias desde las costas novohispanas. El viaje de ida no representaba mayor problema gracias a las corrientes y los vientos pero no así el regreso, el cual nadie había podido lograr.⁴³ Varias misiones terminaron en tragedia pues poco o nada se supo de aquellos que lo intentaron,

³⁹ José Ramón Miguel Bosch, *Urdaneta en su tiempo*. (Donostia-San Sebastián: Sociedad de Oceanografía de Gipuzkoa/Gipuzkoako Ozeanografi Elkarte, D.L., 2002).

⁴⁰ José Arteche, *Urdaneta: el dominador de los espacios del Océano Pacífico*.

⁴¹ Tomás Mazón Serrano, *La vuelta al mundo maldita*.

⁴² Mariano Cuevas, *Monje y Marino*

⁴³ Mariano Cuevas, *Monje y Marino*

por ejemplo la expedición de Alvaro de Saavedra en 1527 integrada por tres navíos, enviada por Hernán Cortés a petición de Carlos I para saber qué había sido de la expedición de Jofré de Loaysa, en la cual participaba el ya legendario Elcano, de quienes no se tenían noticias. Saavedra encontró a algunos supervivientes de aquel viaje, pero jamás pudo regresar a Nueva España pese a varios intentos. Murió en aquellas islas del Pacífico. De igual manera Ruy López de Villalobos, quien en 1544 había tomado posesión de las Filipinas — descubiertas por Magallanes— bautizándolas así en honor al príncipe heredero, había fracasado en su intento de retornar a tierras americanas buscando el anhelado Tornaviaje, como antes le había sucedido a Gonzalo Gómez de Espinosa, uno de los últimos capitanes de la expedición de Magallanes. Todos aquellos intentos habían sido infructuosos. Villalobos estuvo buscando sin éxito el retorno desde las islas Marianas, y luego descendió hasta Nueva Guinea, pero finalmente murió prisionero de los portugueses en la isla de Amboina, en las Molucas. A todas esas expediciones y sus marineros, la pretensión de retornar hacia América cruzando el inmenso Pacífico desde el continente asiático les costó la vida o el abandono perpetuo. Muchos acabaron perdidos como náufragos en algunas de esas remotas islas.⁴⁴

Mientras Urdaneta estaba en el convento agustino de la ciudad de México, Felipe II asumía el trono imperial tras la abdicación de su padre. El nuevo monarca decidió retomar inmediatamente el proyecto de establecer una base territorial en el oriente para poder acceder al comercio con China y Japón. Quería tener acceso directo a las especias asiáticas y otros productos. Felipe II ordenó al segundo virrey de la Nueva España, Don Luis de Velasco, preparar una expedición a las Filipinas. La monarquía española sabía que el gran problema no resuelto era el retorno a América, pues en los cinco intentos anteriores que se habían financiado, no se había podido conseguir. Los vientos, corrientes y tormentas habían impedido su regreso.⁴⁵ Entonces a los oídos del rey llegó la buena fama de un veterano marinero convertido en fraile que respondía al nombre de Andrés de Urdaneta, razón por la cual en 1559 su majestad imperial envió una carta personal al reverendo padre Urdaneta rogándole que encabezara la nueva misión que estaba planeando, teniendo como prioridad la de encontrar una ruta segura que permitiera el retorno por aquel descomunal océano. El agustino, retirado en su convento, no podía negarse a una petición directa del rey de España, pero puso algunas condiciones.

Urdaneta solicitó inspeccionar personalmente la construcción de las embarcaciones y seleccionó cuidadosamente a la tripulación, basado en sus propias experiencias, con el fin de evitar enfrentamientos y motines. Le propuso al Virrey que la misión fuese comandada por Miguel López de Legazpi, un guipuzcoano como él, sensato y con carácter, que rondaba la edad de 60 años. Aquel hombre había ocupado importantes cargos en el tiempo que llevaba residiendo en Nueva España y era de temperamento equilibrado. Urdaneta sostenía que el puerto ideal para la salida era Acapulco «por ser grande, seguro, muy sano y de buenas aguas y mucha pesquería»⁴⁶, lo cual ya revelaba por parte del padre Urdaneta un conocimiento geográfico muy amplio de toda aquella zona americana. Además, en las intermediaciones abundaba la madera necesaria para la construcción de los navíos. Urdaneta era un perito no sólo en asuntos de navegación, sino en muchas materias más o menos relacionadas con el arte de navegar.⁴⁷

Fue en el mes de noviembre de 1564 cuando salieron del puerto de la Navidad (contraviniendo la opinión del fraile agustino pues así lo determinó el Virrey) bajo las ordenes de Legazpi y con la dirección náutica de Andrés de Urdaneta, con una nao capitana, dos galeones y dos navíos menores. Siguiendo la ruta conocida arribaron a las islas Filipinas el 20 de febrero de 1565. Decidieron asentarse en la isla de Cebú, muy cerca de

⁴⁴ Agustín Ramón Rodríguez González, *Urdaneta y el Tornaviaje*.

⁴⁵ José Arteche, *Urdaneta: el dominador de los espacios del Océano Pacífico*.

⁴⁶ Mariano Cuevas, *Monje y Marino*, p. 188.

⁴⁷ Mariano Cuevas, *Monje y Marino*

donde había muerto Magallanes en 1521. Urdaneta conocía muy bien esas aguas y sus archipiélagos por los años de su juventud que había pasado en ellos. Para el regreso, después de varios meses de estancia y de dejar un campamento bien provisto, y habiendo reparado y abastecido las embarcaciones, partió de regreso el 1 de junio la nao capitana San Pedro, comandada por el nieto de Legazpi, Felipe de Salcedo, teniendo a Andrés Urdaneta como piloto en jefe, con dirección a la Nueva España, esperando encontrar el tan anhelado Tornaviaje.

Urdaneta determinó, una vez llegados a la latitud de 20 grados norte, continuar en dirección ascendente hacia el norte, guiado por su intuición y sus conocimientos, sabiendo muy bien lo que tenía que hacer. Aprovechando el monzón de verano, encontró la corriente del Kuro Shivo, o Kuroshio (corriente negra o río negro en japonés), de la cual intuía su existencia gracias a sus múltiples anotaciones, observaciones, registros y conversaciones sostenidas con gente de aquellos remotos lugares. Llegados a una latitud superior a los 40 grados norte giraron al éste siguiendo la estrecha corriente del Kuro Shivo, que los impulsó como si de una autopista se tratase,⁴⁸ navegando siempre entre las latitudes de 30 y 39 grados norte, donde corrientes y vientos les condujeron con toda certeza. Después de pasar largas jornadas finalmente divisaron el Cabo Mendocino, en el norte de la actual California, y costeanado en dirección al sur llegaron hasta el puerto de Acapulco el 8 de octubre de 1565, tras haber recorrido cerca de 16,500 km., una hazaña verdaderamente impresionante.⁴⁹

Urdaneta se trasladó a la ciudad de México donde fue magníficamente recibido y días después partió hacia Madrid para entrevistarse con el emperador Felipe II y darle personalmente la feliz noticia, que fue muy bien recibida por el monarca y la corte. Luego de aquel encuentro, el fraile regresó a su convento en México, donde fallecería el 3 de junio de 1568, a la edad de 60 años, aquejado de dolencias en los riñones. Su enorme hazaña permitió que durante dos siglos y medio esa ruta que trazó fuera recorrida por grandes embarcaciones cargadas con productos de ambos lados, pasando a conocerse indistintamente como el Galeón de Manila, la Nao de China, o el Galeón de Acapulco. El conocimiento de ese itinerario transoceánico fue guardado celosamente como secreto de estado por parte de la corona española, lo que garantizó una enorme ventaja a su comercio. Por ello no es de extrañar que durante ese largo periodo de tiempo algunos geógrafos e historiadores como el británico Oscar Spate y el francés Pierre Chaunu entre otros, denominaran al Océano Pacífico como “El lago español”.⁵⁰

El legado de Urdaneta

Sus heroicos méritos debieran merecerle un reconocimiento mucho mayor del que tiene, sobre todo en su tierra adoptiva mexicana, antes novohispana, donde ha sido prácticamente ignorado. Es uno de los más grandes navegantes de la historia, uno de los pocos seres humanos que dio la vuelta al mundo navegando por todos los océanos, y a la vez uno de los más desconocidos. En México, nación a la que puso literalmente en el centro del mundo —ya que por la Nueva España pasaba todo el comercio que venía del lejano oriente— y que contribuyó a engrandecer en virtud del poderío comercial que se detonó gracias al derrotero que trazó, su nombre está casi olvidado. Aunque algunas calles de diferentes ciudades llevan su nombre, actualmente no existe un solo monumento, busto o escultura en su memoria. En Acapulco, puerto que él estudió y sugirió como punto de partida y llegada de la ruta por él concebida, solo existe una placa conmemorativa en un lugar conocido como El Mirador de La Quebrada, que se erigió en el año de 1936. Allí hay un monumento a la memoria del Galeón de Manila que cuenta con dos inscripciones. En

⁴⁸ Silvia Ribelles de la Vega y Rafa Codes, *El Galeón de Manila*.

⁴⁹ Mairin Mitchell, *Friar Andrés de Urdaneta*

⁵⁰ Silvia Ribelles de la Vega y Rafa Codes, *El Galeón de Manila*.



una de ellas se puede leer lo siguiente: «Este monumento, conmemorativo al arribo de la Nao de China, Acapulco, fue construido siendo gobernador del Estado el general don José Inocente Lugo y presidente municipal Efraín Villalvazo. Año MCMXXXVI (1936)». Hay otra inscripción pequeña que hace referencia a Urdaneta, en las inmediaciones del Museo Naval de Acapulco.

En el poblado español de Villafranca de Ordizia, lugar de su nacimiento, es donde está el monumento más importante en memoria de Andrés de Urdaneta, el hijo más notable de aquella localidad. Aunque ya se han escrito libros bien documentados sobre este personaje, y se han hecho notables hallazgos de fuentes históricas de primer orden—como las cartas y diarios que se conservan en el Archivo de Indias, en archivos portugueses y en otros repositorios como el de El Escorial—, el legendario Urdaneta, sabio de los mares y explorador destacado en los anales de la navegación mundial, es uno de los grandes personajes del siglo XVI que pasan desapercibidos. Por el hecho de haber sido uno de los contados sobrevivientes en la expedición de Jofré de Loaiza a las Molucas, y que además documentó profusamente aquella expedición, Urdaneta ya tenía su lugar asegurado en la historia. Sigue siendo uno de los primeros, uno de los pocos seres humanos que lograron darle la vuelta en toda su redondez al planeta, hace casi cinco siglos.

Miguel López de Legazpi fue nombrado oficialmente gobernador de la Capitanía General de Filipinas en 1570, para en seguida abocarse a la conquista de la isla de Luzón. En aquella isla los españoles fundaron la Siempre Leal y Distinguida Ciudad de Manila, en 1571. A la muerte de Legazpi, Guido de Lavezaris se convirtió en el segundo gobernador de Filipinas.⁵¹ Este sevillano, consciente del potencial comercial de la bahía de Manila, envió una embajada a China con el objeto de establecer acuerdos de amistad e iniciar un intercambio comercial. En el siglo XVI China destacaba ya como la nación con más habitantes del mundo. Su población superaba los 100 millones de habitantes y por ese hecho seguramente también era la economía más grande del planeta. China llevaba siglos utilizando el papel moneda, sin embargo, su emisión descontrolada sin respaldo en plata había provocado una grave inflación, lo que llevó a que esta moneda fuera rechazada como medio de pago fuera de China.⁵²

En respuesta esa situación, en el año de 1576 el emperador chino decidió retirar el papel moneda y volver a la antigua moneda de plata. Esta decisión representaba un gran desafío para China pues en Asia tan solo Japón producía plata en ciertas cantidades, pero de calidad baja. En contraste, los virreinos de Nueva España y del Perú producían abundantes cantidades de plata de óptima calidad. Por ello obtenerla se convirtió en algo vital para el mantenimiento de la economía China. Para cubrir esa ruta, la corona española se encargaba de asignar un barco de su propiedad, construido en los astilleros reales. Sin embargo, la seguridad del viaje recaía en manos de los propios comerciantes, ya que la autoridad rara vez proporcionó barcos de escolta. La cantidad de mercancías que podían transportar los barcos estaba sujeta a las restricciones impuestas por la corona española. Inicialmente se limitó a un valor máximo de mercaderías de hasta 250,000 reales de a ocho (la moneda más importante y estable de su época), pudiendo traer el doble de este valor en productos o en plata en el viaje de regreso desde América.⁵³

Con el tiempo estos límites se fueron ampliando, pero dado lo lucrativo del negocio era muy común que los barcos desobedecieran la ley y regresaran con una carga muy superior, incluso hasta cuatro veces más del valor permitido. En un principio sólo los españoles residentes en Manila tenían autorización para embarcar mercaderías en el

⁵¹ José Antonio Cervera Jiménez, Andrés de Urdaneta (1508-1568) y la presencia española en el Pacífico durante el siglo XVI. *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas* 24, 49 (2001): 59-88.

⁵² Carlos Martínez Shaw, “El Galeón de Manila y la economía filipina (1565-1815)”, *Boletín Económico De ICE* 1, 3074 (2016): 51-62.

⁵³ Carlos Martínez Shaw, “La plata española, catalizador de la primera globalización”.



Galeón de Manila. Posteriormente se introdujo cierta flexibilidad en el sistema, para que aquellos que contaran con los permisos correspondientes, recibieran boletas y documentos que certificaran su derecho a cargar mercancías y fijar la cantidad permitida para cada comerciante, junto con otros detalles importantes.⁵⁴

La autoridad española limitó la cantidad de viajes a uno por año. Con esta restricción al ser la ruta comercial tan rentable, los barcos que solían realizarla eran los más grandes del Imperio. El barco era cargado de productos adquiridos a los comerciantes no sólo de China sino de todo Asia, incluyendo lugares tan lejanos como la India, Ceilán o Persia. Sedas, especias, marfil, porcelana, lacados, alfombras, tapices y prendas de algodón eran algunos de los valiosos productos que transportaba el Galeón de Manila.⁵⁵

El primer viaje comercial desde Filipinas partió en 1573 con destino a Acapulco, siguiendo cuidadosamente el calendario para aprovechar los monzones de verano y evitar la temporada de tifones. El barco debía partir entre finales de junio y principios de julio siguiendo la ruta trazada por Urdaneta, en una travesía que duraba entre 4 y 6 meses. El navío finalmente anclaba en la bahía de Acapulco a finales de diciembre. Llegaba cargado con toda clase de productos y a su vez, retornaba a Asia cargado con animales, grana, cochinilla, maíz, cacao, vino, aceite de oliva, libros, productos manufacturados, azúcar, tomates, calabazas, patatas, etc., pero en especial el barco transportaba plata, tanto en lingotes como acuñada, no sólo para sostener la Capitanía General de Filipinas sino especialmente para adquirir nuevas mercancías.⁵⁶ Se ha calculado que la plata que salía de Acapulco a mediados del siglo XVII significaba el 90% del total de la carga. El aventurero italiano Giovanni Francesco Gemeli, quien viajó en el Galeón de Manila en 1698, describió la travesía como la más larga y temible del mundo, a causa de los vientos constantes en contra y a las feroces tormentas que se desataban, especialmente en el viaje (Tornaviaje) desde Filipinas.⁵⁷

Aunque la ley establecía un límite máximo de pasajeros en función del tonelaje de la embarcación, con frecuencia la norma se pasaba por alto y el hacinamiento era común, lo que conllevaba molestias, malos olores, condiciones insalubres y riesgos de enfermedades. A lo largo de sus 250 años de existencia, el Galeón de Manila fue capturado por piratas en sólo cuatro ocasiones, siempre al partir del puerto de Acapulco o a la llegada a las islas Filipinas. Es uno de los promedios más bajos en las rutas mercantes españolas.

Toda vez que el barco llegaba Acapulco comenzaban las operaciones de descarga; las mercancías destinadas al virreinato del Perú se embarcaban inmediatamente en otro navío. En Acapulco, con parte de los productos descargados se establecía una feria local que duraba un mes. El resto de la mercancía se transportaban por tierra, a lomo de mulas hasta la ciudad de México, donde era vendida en el conocido Parián de Manila, mientras que otras mercancías continuaban hasta la ciudad de Puebla. El resto llegaba al puerto de Veracruz desde donde se embarcaba rumbo a La Habana. De allí la flota de Indias la llevaba primero a Sevilla, y desde el siglo XVIII a Cádiz, para ser vendida en toda Europa. Cuando los comerciantes adquirían productos en Asia, los pagaban principalmente con reales de ocho, la moneda española que llegó a ser durante casi tres siglos la más aceptada del mundo y la referente para el comercio internacional.⁵⁸

El real de ocho tenía un alto contenido de plata y se acuñaba principalmente en la ciudad de México, en el Potosí y en menor medida en Sevilla, Lima y Cartagena de Indias. Se estima que más de 400 millones de reales de ocho terminaron en China, lo que equivaldría aproximadamente a una tercera parte de las monedas de plata producidas en

⁵⁴ Carlos Martínez Shaw, “El Galeón de Manila y la economía filipina (1565-1815)”

⁵⁵ José Antonio Cervera Jiménez, El Galeón de Manila: mercancías, personas e ideas viajando a través del Pacífico (1565-1815). *México y la cuenca del pacífico* 9, 26 (2020): 69-90.

⁵⁶ Carlos Martínez Shaw, “El Galeón de Manila y la economía filipina (1565-1815)”

⁵⁷ Silvia Ribelles de la Vega y Rafa Codes, *El Galeón de Manila*.

⁵⁸ Carlos Martínez Shaw, “El Galeón de Manila y la economía filipina (1565-1815)”



América. Las autoridades chinas, para convertirla en moneda de curso legal en su país, simplemente le hacían un resellado. Paulatinamente el real de ocho se fue convirtiendo en el método de pago en los negocios comerciales internacionales, aún en otras latitudes, llegando a denominarse en el mundo anglosajón como el dólar español.⁵⁹

Los asiáticos, especialmente los chinos, gracias a esa ruta comercial no sólo obtuvieron plata sino otros productos novedosos. Muchas tierras hasta entonces improductivas comenzaron a ser sembradas con plantas y vegetales originarios de América, lo que ayudó a mejorar la alimentación y a disminuir los efectos de las hambrunas. La ruta también propició un intenso intercambio cultural, social y religioso. La palabra *parián*, tan conocida en México y algunos lugares de España, es de origen filipino. Se estima que el 33% del vocabulario del idioma tagalo procede del castellano y más de un centenar de palabras en aquella lengua son originarias del náhuatl que hablaban los tlaxcaltecas que llegaron con Legazpi y en misiones posteriores, muchos de los cuales se quedaron a vivir definitivamente en Filipinas. El puerto de Manila a mediados del siglo XVII, con sus aproximadamente 42,000 habitantes —una cantidad similar a la que tendría entonces Barcelona— era un crisol de nacionalidades.⁶⁰

Los famosos mantones de Manila o los abanicos tan propios de la cultura andaluza, son originarios de China. También el vestido tradicional femenino de Puebla, México (el traje de china poblana), tiene su origen en Filipinas. La mitra y el báculo que lleva San Fermín —el famoso santo patrón de Pamplona— es regalo de un indiano navarro que fue enviado a su tierra natal desde Cantón. Fue un sacerdote, el padre Cobo, quien realizó la primera traducción de un texto clásico chino, y también el primero que tradujo a Séneca al chino. Los ejemplos y datos de estos intercambios culturales son numerosos.⁶¹

El declive gradual del Galeón de Manila comenzó hacia 1785, cuando se otorgó a la Real Compañía de Filipinas el monopolio del comercio entre la España peninsular y aquel archipiélago. Esta compañía con sede en Cádiz, estableció una nueva ruta pasando por el Cabo de Buena Esperanza, haciendo escalas en Calcuta y Cantón para llegar hasta Manila. En 1813, año en que las Cortes de Cádiz suspendieron la ruta del Galeón de Manila, la Real Compañía de Filipinas creó otra ruta alternativa que haciendo escala en Montevideo cruzaba el Cabo de Hornos para luego hacer otra parada en El Callao, donde embarcaba monedas de plata para continuar hasta Manila. En 1811 el barco que había llegado desde Filipinas tuvo dificultades para vender su mercancía en América debido al inicio del largo y convulso proceso de independencia de México, lo que provocó que los mercaderes fueran reacios a adquirir productos hasta que la situación de inestabilidad se resolviera.⁶²

A la tensa situación política en Nueva España a principios del siglo XIX se unió la competencia que hacían ya otros países europeos en el comercio con Asia, lo que llevó a que muy pocos quisieran invertir en más viajes. Para el año de 1815, llegaba a Manila casi vacío el *Magallanes*, el último barco en hacer la ruta del Galeón. Con la independencia de México de 1821, se hicieron algunos intentos que no resultaron rentables, por lo que no se volvieron a aventurar más viajes. La Real Compañía de Filipinas, que no tenía actividad desde 1829, cerró definitivamente en 1834. El Reino Unido y especialmente los Estados Unidos a partir de 1898, se convirtieron en los actores principales del comercio en el Pacífico, y la ruta descubierta por Urdaneta —germen de lo que hoy llamamos globalización o mundialización y su significado histórico— fue quedando en el olvido, especialmente para nosotros los hispanoamericanos.

Conclusión

⁵⁹ Carlos Martínez Shaw, “La plata española, catalizador de la primera globalización”.

⁶⁰ Silvia Ribelles de la Vega y Rafa Codes, *El Galeón de Manila*.

⁶¹ José Antonio Cervera Jiménez, *El Galeón de Manila*.

⁶² José Antonio Cervera Jiménez, *El Galeón de Manila*.



Andrés de Urdaneta, el intrépido y tenaz navegante, logró hallar en el siglo XVI el importante Tornaviaje después del fracaso de cinco expediciones anteriores. Fue la vía que marcó el arranque de la Primera Globalización al conectar el Galeón de Manila el comercio entre Asia y México, y desde ahí a través de la Flota de Indias, a España. Fue la ruta que más profundamente impactó en la economía y la sociedad mundial durante dos siglos y medio. El Galeón de Manila se convirtió en un vínculo crucial en el flujo de mercancías; fortaleció la relación cultural entre Asia y América y dejó un legado perdurable en palabras y costumbres compartidas. A pesar de los desafíos y aventuras en alta mar, el Galeón de Manila desempeñó un papel vital en la historia de la globalización, uniendo mundos distantes y enriqueciendo vidas. Esa ruta, imposible de encontrar para otros debido al conjunto de circunstancias que convergieron en ello, solo pudo ser obra del más diestro y experimentado marino de su tiempo, pues en primer lugar y ante todo logró sobrevivir. Otros que también fueron navegantes, sucumbieron. Los cosmógrafos y científicos de la época no tuvieron la posibilidad que tuvo Urdaneta de estar en aquellos sitios y vivir las intensas experiencias. En la época de su madurez y retiro en Nueva España, no quedaba nadie más en Europa y América que conociera mejor aquellos mares e islas pues las recorrió durante nueve años y desentrañó sus secretos. Eso le merece al modesto Urdaneta el reconocimiento universal. Su humildad, manifiesta en la reclusión conventual, le alejó de cualquier pretensión de gloria, blasones y bronce.

La conexión directa establecida entre Filipinas y Nueva España redujo drásticamente el tiempo y los costos del transporte de mercancías, lo que detonó una era de prosperidad para las ciudades de Manila y Acapulco, que de esta manera se convirtieron en centros neurálgicos. Por un tiempo fueron los puertos más ricos e importantes del comercio transpacífico. Los metales preciosos, especialmente la plata de América llegando a Asia, generaron cambios intensos en la dinámica económica en ambas orillas del Pacífico. La introducción de productos europeos en el mercado asiático y viceversa, alteró las estructuras comerciales globales, creando una red de interdependencia que facilitó el intercambio cultural y económico. Hoy seguimos viendo el impacto en el mundo contemporáneo de aquellos hechos, de aquellas operaciones. La Historia nos enseña siempre las causas y los efectos; las circunstancias y las consecuencias. El logro de Urdaneta permitió establecer un foco de cultura europea en el lejano oriente antes que ninguna otra nación. Desde luego, como en todo proceso de ese tipo, también hubo consecuencias condenables de explotación humana, injusticias, presiones coloniales, ilegalidades y otros problemas sociales. Esa será materia de futuros artículos de investigación que continúen explorando tal línea de sucesos. La Historia, maestra de vida y tiempo, sigue avanzando sin detenerse, como el espíritu humano y su afán de navegar cada vez más lejos.

Para futuras investigaciones habrán de abordarse temas como las consecuencias de los procesos de independencia de los virreinos españoles —que no colonias— en el declive del comercio por el Pacífico, la fundación de las primeras universidades en Asia por parte de los españoles, y los intercambios culturales más complejos.

REFERENCIAS

- Arteche, José. *Urdaneta: el dominador de los espacios del Océano Pacífico*. Madrid: Espasa-Calpe, 1943.
- Beck, Ulrich. *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós, 2008.
- Castillo Peraza, Carlos. *El porvenir posible*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Cervera Jiménez, José Antonio. Andrés de Urdaneta (1508-1568) y la presencia española en el Pacífico durante el siglo XVI. *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia*



- de las Ciencias y de las Técnicas 24, 49 (2001): 59-88.
<http://documat.unirioja.es/descarga/articulo/460312.pdf>
- Cervera Jiménez, José Antonio. El Galeón de Manila: mercancías, personas e ideas viajando a través del Pacífico (1565-1815). *México y la cuenca del pacífico* 9, 26 (2020): 69-90. <https://doi.org/10.32870/mycp.v9i26.677>
- Cuevas, Mariano. *Monje y Marino. La vida y los tiempos de fray Andrés de Urdaneta*. México: Galatea, 1943.
- Ferrer, Aldo. *Hechos y ficciones de la globalización*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Inua, Pedro. *1492: España contra sus fantasmas*. Editorial Planeta. 2018.
- León-Portilla, Miguel. Encuentro de dos mundos. *Estudios de Cultura Náhuatl* 22, (1992): 15-27.
- Casabán, José Luis. "The Outfitting and Sailing of Early Sixteenth-Century Vessels in the Pacific: The Loaysa and Saavedra Expeditions (1525-1536)." In *Proceedings of the 2014 Asia-Pacific Regional Conference on Underwater Cultural Heritage*, edited by Hans Van Tilburg, 1-12. Honolulu: UNESCO, 2014.
- Martínez Shaw, Carlos. "La plata española, catalizador de la primera globalización. Universidad de Sevilla". En *Comercio y cultura en la edad moderna*, editado por Juan José Iglesias Rodríguez, Rafael M. Pérez García y Manuel F. Fernández Chávez, 21-45. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2015.
<https://doi.org/10.20350/DIGITALCSIC/12465>
- Martínez Shaw, Carlos. "El Galeón de Manila y la economía filipina (1565-1815)". *Boletín Económico De ICE* 1, 3074 (2016): 51-62.
<https://doi.org/10.32796/bice.2016.3074.5548>
- Mazón Serrano, Tomás. *La vuelta al mundo maldita: La expedición de Loaysa*. Madrid: EDAF, 2024.
- Miguel Bosch, José Ramón. *Urdaneta en su tiempo*. Donostia-San Sebastián: Sociedad de Oceanografía de Gipuzkoa/Gipuzkoako Ozeanografi Elkarte, D.L., 2002.
- Mitchell, Mairin. *Friar Andrés de Urdaneta, O.S.A.:1508-1568. Pioneer of Pacific Navigation from West to East*. Londres: MacDonald and Evans, 1964.
- Morin, Edgar. *Tierra-patria*. Barcelona, Editorial Kairós, 1993.
- Muro, Luis. *La expedición Legazpi-Urdaneta a las Filipinas, 1557-1564*. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [18 de junio de 2025].
- Ribelles de la Vega, Silvia y Rafa Codes. *El Galeón de Manila: La ruta que cambió el mundo*. España: Editorial Everest, 2018.
- Rodríguez González, Agustín Ramón. *Urdaneta y el Tornaviaje. El descubrimiento de la ruta marítima que cambió el mundo*. Madrid: La Esfera de los Libros, 2021.
- Sampedro, José Luis. *El mercado y la globalización*. Madrid: Destino, 2002.

LA LITERATURA COMO RECURSO PEDAGÓGICO¹

Literature as a Pedagogical Resource

DAYNA DÍAZ URIBE²

FECHA DE RECEPCIÓN: 10 DE MARZO DE 2026
FECHA DE ACEPTACIÓN: 10 DE MAYO DE 2026

DOI 10.5281/zenodo.22262800

RESUMEN

El presente ensayo surge a partir de una experiencia como docente especialista en Letras, durante y después de la pandemia. Tiene como objetivo sugerir que la literatura puede ser una herramienta didáctica en la que se pueden apoyar las y los futuros docentes para mejorar la educación en nuestro país. Es una propuesta que recomienda el uso de dicha disciplina como medio para enseñar otras materias como Historia, Redacción, Idiomas, Geografía, entre otras.

Palabras clave: educación, literatura, pedagogía, docencia.

ABSTRACT

This essay stems from my experience as a literature teacher during and after the pandemic. Its aim is to suggest that literature can be a valuable teaching tool for future teachers to improve education in our country. It proposes using literature as a means to teach other subjects such as history, writing, languages, and geography, among others.

Keywords: education, literature, pedagogy, teaching.

Las pedagogías emergentes son propuestas metodológicas que se distinguen por estar en vías de desarrollo. En ese sentido, éstas nos permiten hacer un análisis, explorar y reconocer los retos que conllevan su implementación en las aulas. Éstas aparecen como respuesta al replanteamiento y redefinición de los roles en el proceso pedagógico. Actualmente, según Toledo Lara, “estamos en un momento privilegiado de la pedagogía porque, casi sin darnos cuenta, nos hemos convertido en testigos de excepción de cómo el propio contexto va perfilando nuevas formas de entender el quehacer pedagógico”.³ Hoy por

¹ El 8 de mayo de 2025 fui invitada por la Escuela Normal Superior de Querétaro a impartir la conferencia inaugural del 1er Simposio Nacional de Creación Literaria “La vida secreta de los libros”. Este artículo es una versión extendida.

² Licenciada en Letras por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México; maestra en Literatura Hispanoamericana por El Colegio de San Luis, San Luis, México; y doctora en Literatura Hispánica por la misma institución. Tiene un posdoctorado en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, donde actualmente labora y es profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma institución y da cátedra en el posgrado en Literatura en El Colegio de Morelos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Es fundadora de Eureka: Seminario Permanente de Investigación y Restitución de Autoras y Autores Mexicanos del Siglo XX. Correo electrónico: daynadiazu@filos.unam.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7337-7362>

³ Gustavo Toledo Lara. “Pedagogías emergentes: una aproximación exploratoria”, en *Aposta. Revista de ciencias sociales*, núm. 98, (2021):100.



hoy, existen varios teóricos que han abordado las pedagogías emergentes, pero, debido al “carácter dinámico y el contexto cambiante en donde se circunscriben permiten asumir una perspectiva bastante dinámica”,⁴ por lo que puede resultar contraproducente abordar estos casos con definiciones cerradas.

La llegada de la pandemia, en general, fue uno de los momentos definitorios para la renovación en los procesos de enseñanza, acontecimiento que a muchos tomó desprevenidos, lo que como docentes nos hizo replantearnos si los mecanismos que veníamos empleando por años eran los adecuados en una circunstancia de emergencia sanitaria. Ese desafío, en particular, en la formación de la nueva generación de docentes, se tradujo en una revisión a conciencia de este difícil, pero gratificante compromiso.

Sin lugar a dudas, el perfeccionamiento de la enseñanza es algo que no se logra de la noche a la mañana. La maestría en esta actividad no se consigue detrás de un escritorio sino en las aulas que, para los académicos, son el equivalente a una trinchera en donde nos enfrentamos diariamente con los desafíos de la educación actual. Aunque la pedagogía y sus métodos han sido de gran ayuda a la hora de pensar la manera en que la humanidad ha educado a las masas, es verdad también que las experiencias individuales son igual de enriquecedoras por representar una de las tantas perspectivas epistémicas. En especial, acercarse a los docentes en formación es un acto que llena de esperanza y emoción, ya que ellos tienen la posibilidad de cambiar el rumbo de la educación en México junto con administrativos y operadores de instituciones educativas. Cuando hablamos de investigación respecto a estos temas, tendemos, como estudiosos, a dejar fuera las experiencias individuales por considerarse poco rigurosas, no obstante, presento una reflexión basada en la observación y en la prueba; misma que no carece de rigor, pero que no pretende la exhaustividad ni dar por terminado lo que propone con miras al futuro. Por ese motivo este artículo expone una investigación de naturaleza cualitativa. Para dicho fin, me gustaría relatar una anécdota para entrar en contexto.

Antes de impartir un par de materias en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de ser investigadora en el Instituto de Investigaciones Filológicas de esa misma institución, trabajé en algunas escuelas que me hicieron replantearme mi labor como docente, en especial, durante y después de la pandemia. En el curso de este fatídico evento que paralizó el mundo, di cátedra en una universidad privada, específicamente, en la carrera de Enseñanza de idiomas. Recuerdo que mis inquietudes se detonaron a partir de que me asignaron la clase de Planeación curricular que:

constituye un elemento esencial para la organización y dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de alcanzar los objetivos educativos establecidos. Este proceso no sólo impulsa la reflexión y la toma de decisiones pertinentes y oportunas, sino que también permite comprender las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes y determinar qué contenidos y estrategias metodológicas son más adecuados para garantizar que todos los estudiantes adquieran el conocimiento de manera equitativa. Así, la planificación curricular aborda de manera integral la diversidad de los estudiantes y asegura una atención educativa justa y efectiva.⁵

Es decir, la Planeación curricular es la que define la manera en que aprenderán los alumnos de cualquier carrera. De ella dependerá que su paso por la institución sea o no efectivo, por lo que esa materia es medular para todo el alumnado que quiera formarse no solamente en la carrera de Docencia. Impartir ese curso, o sea estar en el lugar donde estaba ocurriendo tal fenómeno, me hizo plantearme una serie de reflexiones, por ejemplo, que como profesores lo ideal es que sigamos una serie de lineamientos para evolucionar, entre ellos, plantearse nuevos retos y actualizarnos para ir a la par de las inquietudes de los alumnos y programar a conciencia los temas en los que se debe profundizar. Esto aunado a la responsabilidad que implica como docentes ser un referente de honestidad para los

⁴ Gustavo Toledo Lara. “Pedagogías emergentes: una aproximación exploratoria”, 99.

⁵ Leyda María Cedeño Carranza *et. al.*, “Planeación curricular: elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Ecuatoriana”, en *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 8, núm. 2, marzo-abril (2024): 6659. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11082/16267>



educandos. En mi caso, la escuela en la que trabajaba en ese momento no aplicaba los valores que pregonaba en la manera de enseñar. Dar esa clase, desde ese ángulo, me convertiría en una mentirosa y a los alumnos no se les miente, porque como dijo Cicerón: “nada es más hermoso que conocer la verdad, nada es más vergonzoso que aprobar la mentira y tomarla como verdad”. El programa de la materia de dicha institución del sector privado, eran ideas pasadas de moda, de antaño, obsoletas, o sea, una utopía. El plan de estudios databa de una década antes de la pandemia, ¿cómo podría enseñarles eso a los futuros profesores cuando nuestro mundo ya era otro? Un día creíamos que nos iríamos de puente largo y no volvimos hasta casi dos años después, era un cambio que nadie esperaba. Los que tuvimos el privilegio de impartir y tomar clase desde casa, nos tuvimos que adaptar. Al regreso, después de ese inconveniente llamado COVID, dar la clase de Planeación curricular se convertía en un reto mayor, porque hablar de un ideal en una de las materias centrales de la carrera, en la que hablaríamos de un perfil de egreso óptimo, sería una farsa, pues mi grupo padecía los problemas que intentaban solucionarse con esa clase. Para no ser increpada por los alumnos, se me ocurrió cambiar la estrategia, pues, siendo sincera, y quien piense lo contrario, que me replique, cuando llegas a un salón de clase, da igual que te aprendas mil teorías pedagógicas, cada grupo es un mundo en el que tenemos que arreglárnosla para que todos los asistentes aprendan a la par. Uno de los inconvenientes cuando hablamos de pedagogía “tiene que ver con el hecho de que, en algunos momentos, aparecen términos inclinados hacia el tecnicismo innecesario, lo cual hace que la dificultad aparezca al momento de comprender tanto a la pedagogía propiamente dicha, como sus implicaciones”.⁶ Las teorías se deben conocer, reflexionar, idealmente se aplican, pero si las condiciones no son las óptimas, se debe echar mano de todos los recursos para sacar el grupo adelante. Gracias a su dinamismo, la práctica de la pedagogía es una oportunidad para el surgimiento de nuevas investigaciones. En ese sentido, Toledo Lara retoma las ideas de Mendoza (2004) al decir que

Ya se ha de superar la clásica discusión entre lo cuantitativo y lo cualitativo para dar paso al conocimiento que surge desde la metodología mixta, lo cual implica técnicas y procedimientos de una o varias disciplinas con el objetivo de abordar la pedagogía como una entidad de carácter propio, pero con presencia de varios enfoques disciplinarios.⁷

Con esa mentalidad fue que decidí, desde un principio, observar desde un lugar privilegiado, sin cerrarme a lo emergente. Cuando me enfoqué en el programa de Planeación curricular, comparé lo que les iba a enseñar con la formación de los alumnos. Solicité el plan curricular de la carrera y vi que la universidad les exigía cursar esa materia, a pesar de que ellos no ponían en práctica las herramientas y el rigor a la hora de pasar de un perfil de ingreso a uno de egreso. Ahí fui testigo de los vacíos que tenía la carrera que cursaban, situación que pasa en muchas instituciones, porque, en ocasiones, en el sector privado, lo que menos importa es que los alumnos aprendan. El grupo era de 20 alumnos, formaron 5 equipos de 4 personas para desarrollar un trabajo por etapas durante todo el semestre. Mis preguntas de apertura fueron: ¿cuál era el perfil de egreso que les habían prometido? y, ¿cuál era el campo laboral al que pretendían adherirse? De la primera, sin excepción, no recordaban la respuesta; de la segunda, solamente la mitad respondió, pero sus respuestas eran limitantes. Se restringieron a contestar: dar clases de inglés, francés, alemán, etc. Hasta ahí llegaban sus expectativas. Cuando les expliqué lo que era la Planeación curricular y su importancia, se hicieron conscientes de las carencias formativas de las que adolecían. Por poner ejemplos, no llevaban más allá de un semestre de redacción en español, lo que, por lógica, provocaría fallas en su escritura en otros idiomas, ya que, si no lo hacemos bien en nuestra lengua, porque desconocer la sintaxis, la gramática, los tiempos verbales, los tipos de oración, elimina toda la posibilidad de entenderlo en otro idioma. Lo mismo sucedía cuando cursaban inglés 1, 2, 3, francés 1, 2, 3, no les exigían las certificaciones, no los preparaban para esos exámenes; entonces, sino era así, los planes de los que querían ser profesores, no tenían fundamento, en el mundo laboral, porque necesitaban esos

⁶ Gustavo Toledo Lara. “Pedagogías emergentes: una aproximación exploratoria”, 101.

⁷ Gustavo Toledo Lara. “Pedagogías emergentes: una aproximación exploratoria”, 101.

certificados que avalaran sus conocimientos. Por eso les pedí tres cosas, buscar planes curriculares de otras universidades y compararlos, abrir sus expectativas de campo de trabajo y pensar, a partir de su experiencia, cómo les hubiera gustado que fuera su plan curricular. Así, desarrollarían un proyecto en el que diseñarían la carrera, desde los objetivos, la misión, visión, las materias, el orden, las optativas, hasta el *marketing*. Aunque tenían la posibilidad de elegir como especialidad entre la traducción médica, jurídica o literaria, los cuatro equipos se inclinaron por la última. Lo que resultó un ejercicio, además de liberador, muy revelador, porque nos dimos cuenta de que con esa vertiente podíamos aprender de otras cosas, de otras disciplinas y también perfeccionaban su escritura, ampliaban sus conocimientos de arte, cultura, historia, geografía, medicina, leyes, etc. El mundo cambió, y por consecuencia, la educación también. No obstante, muchas instituciones no tuvieron la capacidad o no quisieron reinventarse. En el ejercicio, los alumnos se sintieron incentivados por conformar su propio plan de estudios y edificar su carrera como les hubiera gustado cursarla. La actividad fue un éxito, se presentaron proyectos llamativos, actuales, que integraban las nuevas tecnologías, pero no por eso dejaban de lado los conocimientos más generales con los que debían salir al mundo laboral. Es decir, con esas decisiones se reforzó la idea de que “las prácticas pedagógicas se ven permeadas por los cambios económicos, políticos y culturales, por lo cual resulta importante reflexionar sobre el sentido del aprendizaje en la sociedad del conocimiento”.⁸ Por eso es que, además, al alumnado se le ocurrió integrar talleres extracurriculares que formaban parte de sus inquietudes, como estudios de género, educación financiera, materias relacionadas con el entendimiento de la salud mental, así como talleres sobre feminismo y deporte. Lo que refrenda la idea de Toledo Lara basada en Gurung, que dice que “si hacemos una lectura de la pedagogía sólo como sinónimo de enseñanza, estamos fraccionando un ámbito pedagógico que cuenta con múltiples dimensiones”.⁹ Ahí corroboré que lo multidisciplinario, lo anecdótico y lo emanado de las inquietudes de las nuevas generaciones, debe ser escuchado por administrativos y profesores. Porque, muchas veces, paradójicamente, quienes hacen los planes de estudios, no dan clase y es cuando se entiende el porqué de tantas lagunas en la formación. Con este preámbulo quiero llegar a lo siguiente pregunta: ¿la literatura es un recurso pedagógico indispensable en cualquier carrera, o solamente en aquellas que están enfocadas en las humanidades? Si es así, ¿por qué la literatura y no otra disciplina tiene esos alcances? Para mí, la respuesta es que, de todas las materias, es curiosamente la que más ilustra, enseña y enriquece el corazón y la sensibilidad de los humanos.

La literatura está concebida a partir de la imitación o mimesis, la cual, como explicó Aristóteles en su *Poética*,

es connatural a los seres humanos desde la infancia (y esto los diferencia de los otros animales, pues los seres humanos son sumamente imitativos y realizan sus primeros aprendizajes mediante la imitación). [...] Todos los seres humanos disfrutan con las imitaciones. Señal de ello es lo que acontece de hecho, pues obtenemos placer cuando contemplamos imágenes lo más precisas posibles de cosas que en sí mismas son desagradables de ver, como las figuras de animales horrorosos y de cadáveres. [...] Los hombres disfrutan viendo imágenes pues sucede que, contemplándolas, aprenden y deducen qué es cada cosa [...].¹⁰

Por eso es que los acontecimientos narrados en la literatura nos resultan tan familiares, pues su edificación y creación se basa en la vida misma y su medida es el humano, por eso aquella frase de Miguel de Unamuno que dice que el escritor “sólo puede interesar a la humanidad cuando en sus obras se interesa por la humanidad”. ¿Qué pasaría si enseñáramos las demás disciplinas acompañadas de la literatura como recurso? ¿No siempre se nos ha dicho que la escuela debe prepararnos para la vida? Pero si es así, por qué enseñarnos desde otros ángulos ajenos que resultan ser lejanos, fríos y poco familiares. Quienes estudian Pedagogía, como profesores en formación, tienen la responsabilidad de

⁸ Francisco Mora Vicarioli y Salazar Blanco, Kathya. “Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning”, en *Revista de ensayos pedagógicos*, vol. 14, núm. 1, (enero-junio 2019): 128.

⁹ Gustavo Toledo Lara. “Pedagogías emergentes: una aproximación exploratoria”, 102.

¹⁰ Aristóteles, *Poética* (México: Colofón, 2001), 70-71.



instruirse en su carrera como autocríticos, no quedarse en su zona de confort, descartar lo obsoleto y proponer nuevos instrumentos pedagógicos que funcionen en la vida real. Ahora sí, preparar para la vida. Porque ahora más que nunca, es indispensable para nuestro país entregar a la sociedad alumnos capaces de enfrentarse a este mundo que cada vez es más complejo, competitivo y especializado.

Un error común es creer que la literatura solamente sirve para las materias de la misma disciplina, ¿qué sucedería si implementáramos su uso de manera transversal en toda la enseñanza? Los beneficios serían muchos, entre los más destacados, eso elevaría el número de lectores, que en nuestro país aún siguen siendo bajo. Es alarmante el nivel de analfabetismo que aún predominan en el país. Como dijo Octavio Paz alguna vez, “México es un país de escritores y no de lectores”, por lo que “leer es una excentricidad”.¹¹ Es momento de enmendar la frase del nobel a que nuestra nación, además de ser también de escritoras, es tierra de asiduos lectores, ya que, en realidad, el verdadero lector es el que convierte en maravilloso al libro. Otra ventaja de usar el recurso de la literatura es que mejora no solamente la creatividad de los asistentes, sino que, como mencioné, perfecciona la escritura sin siquiera notarlo, y genera un pensamiento más crítico. La ventaja que tienen al estudiar carreras relacionadas con Pedagogía y Educación es que pueden aplicar esto con libertad a gran escala.

Pondré algunos ejemplos para entender mejor a qué me refiero. Si los docentes tenemos que enseñar Historia, lo más común y lo que dicen muchos de los programas que nos han impuesto, cuando vemos la Revolución Mexicana, es saturar a los alumnos con fechas y datos que, muchas veces, los asustan y en vez de acercarlos a la materia, se alejan porque no se identifican. Siendo sinceros, la Historia, por esa dificultad, vendría a ser el equivalente de las matemáticas de las Humanidades. Podrían intentar varios métodos pedagógicos, pero difícilmente tendrán una experiencia distinta. Si empleamos la literatura, podría ser que los estudiantes tengan una mejor experiencia. Qué pasaría si en lugar de usar un libro común de historia, nos empleáramos en la tarea de elegir una obra con la que se puedan identificar, porque recordemos que la literatura trata de la condición humana. Por ejemplo, *Los de abajo* (1915), de Mariano Azuela, una obra escrita de manera simultánea con el movimiento armado. Su autor reportó el acontecimiento para un diario. Su lectura les daría una lección más apegada a lo que se escribía en paralelo, también los acercaría a algo más humano, eso es lo que seduce de la literatura. Aplicaríamos la máxima de Horacio de que “lo que se inventa para deleitar debe ser verosímil, [...] deleitando al lector e instruyéndolo a un tiempo”.¹² Ahora, usar este libro, quizá es un tópico, pero qué sucedería si vamos más allá como profesores comprometidos con el cambio, e integramos también obras de autoras, para ir equilibrando el canon literario mexicano que, como muchos, ha sido dictado por el patriarcado. Podríamos hablar de *Cartucho* (1931), de Nellie Campobello, escritora que lamentablemente ha sido soslayada y es hora de restituirla en las aulas porque parecería que las mujeres no fueron testigos de la revolución. Otras olvidadas son Juana Belén Gutiérrez, Consuelo Delgado, Magdalena Mondragón, Benita Galeana, entre otras. Un libro que funciona para comprimir dos procesos históricos como la Revolución Mexicana y la Guerra Cristera, sería *Los recuerdos del porvenir* (1963), de Elena Garro, otra autora acallada por el sistema... qué coincidencia que los libros escritos por hombres sean parte del canon, pero los ideados por las mujeres hayan sido ignorados. Sin duda, *Los de abajo* de Azuela es un imperdible, pero no desaprovechemos la libertad de cátedra y nuestro poder de cambiar la educación arcaica. Con estos ejemplos, queda claro que es mucho más fácil impregnar con una historia seductora los hechos históricos, porque, según Adolfo Bioy Casares “el recuerdo que deja un libro es más importante que el libro mismo”.¹³ Si leyéramos *El eterno femenino* (1975), de Rosario Castellanos, en una clase de literatura mexicana del siglo XX, no solamente aprenderíamos de teatro, folclor, historia, sino que también nos ofrecería una mirada profunda del feminismo desde los ojos de su autora que, aunque tuvo una vida privilegiada, fue consciente y empática con las

¹¹ Octavio Paz *dixit*.

¹² Horacio, *Arte poética* (Madrid: Real de la Gazeta, 1778), XVIII-XIX.

¹³ Adolfo Bioy Casares *dixit*.

necesidades de las mujeres de su época. Aunque lo más sencillo sería utilizar lecturas canónicas, creo que tenemos otra responsabilidad, sobre todo estas nuevas generaciones.

Para este texto que en un principio fue una conferencia, revisé el programa de la Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje del Español en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior de Querétaro, es vigente y propositivo. Me llamó la atención que llevaran materias novedosas como Formación e identidad profesional docente, Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias, Comprensión y producción de textos académicos, Didáctica e inclusión educativa, Didáctica de la oralidad, Didáctica de la escritura, Historia de la educación en México. Retos actuales, Didáctica en la lengua y la literatura, entre otras. Materias que les dan una visión real y actual del país, porque como dijo Malcolm Forbes, “el propósito de la educación es reemplazar una mente vacía con una abierta”¹⁴ y esas propuestas es lo que generan en el alumnado.

La Pedagogía tiene quizá más responsabilidad que otras carreras, ya que es parte de los cimientos que sostienen un país, que es la educación. Las materias mencionadas son, de cierta manera, las encargadas de proponer soluciones a problemas actuales. Como ejercicio, el alumnado de la Escuela Normal Superior de Querétaro podría leer libros que tengan supuestos que aperturen el debate, por hablar de un caso, *Elogio de la educación* (2015), de Mario Vargas Llosa, obra que nos hace “darnos cuenta del verdadero alcance que tiene la literatura en nuestra educación”¹⁵ o *La (des)educación* (2003), de Noam Chomsky, un ensayo que “critica que los sistemas educativos de su país no fomentan el espíritu crítico en los estudiantes”,¹⁶ es interesante porque ahí “desmonta los modelos educativos y además subraya el papel del docente como figura clave para educar a las y los alumnos en el pensamiento crítico”.¹⁷ Aunque en esa propuesta el autor la aterriza en el caso de Norteamérica, nos serviría para dirigirnos a lo que sucede en México. Asimismo, llamaron mi atención otras materias del programa en Enseñanza y aprendizaje del Español que ensanchan las ambiciones de los estudiantes, como la gestión de proyectos culturales y educativos, práctica profesional y vida escolar y proyectos de investigación docente, que incentivan a pensar en otras direcciones y alternativas del campo laboral en los rubros de gestión e investigación, ambos necesarios. En ellas como docentes podríamos incitar a los alumnos a desarrollar investigaciones relacionadas con cultura y literatura. Es decir, lo que leerán en las demás materias, y lo que les agrada, pueden darle continuidad realizando un trabajo propositivo que tenga miras de introducirlos en el mundo de los artículos en revistas indexadas o de futuras tesis y así abrir su panorama laboral al campo de la investigación, tan necesario en nuestra nación. Igualmente, tener incubadoras de proyectos culturales, como supuestos festivales, ferias del libro, organización de coloquios, congresos, todos ellos, relacionados con el campo de la educación. En cuanto a la literatura, la malla curricular de dicha licenciatura cubre satisfactoriamente las necesidades de los que mañana serán egresados. Van desde la redacción, la teoría literaria, diseño de material didáctico con énfasis en literatura, pero con gusto vi la materia de seminario de apreciación literaria con énfasis en formas emergentes de la literatura y literatura regional. La primera porque se enfrenta a las nuevas manifestaciones literarias que llegaron gracias al internet y la segunda no pierde de vista que en la literatura se está buscando regenerar y descolonizar el canon, rescatando, con justicia, lo escrito en el interior de la república, ya que es urgente, como en los demás estados, escribir una historia literaria de Querétaro. De más fue interesante leer que tienen un taller de escritura creativa, porque las mismas lecturas los inspirarán y propiciarán que creen sus propios textos, de cualquier género.

A lo que quiero llegar es que hay una urgente necesidad de crear una nueva perspectiva en los modelos didácticos que se centre: “no sólo en la alfabetización de la población, sino en la formación de lectores críticos autónomos y con capacidad de hacer diversos usos de la cultura escrita de sí mismos y de los demás”.¹⁸ En nuestro país, el nivel

¹⁴ Malcolm Forb *dixit*.

¹⁵ *Vid.* Cuarta de forros de Mario Vargas Llosa, *Elogio de la educación* (Taurus: España), 2015.

¹⁶ En Noam Chomsky, *La (des)educación*, (España: Crítica, 2018).

¹⁷ Noam Chomsky, *La (des)educación*.

¹⁸ Robledo en Sibeles Nadalya Peña García, “La didáctica de la literatura”, *Panorama* (Politécnico Grancolombiano), núm. 32, enero-junio (2023): 5.

del analfabetismo es del 4.7% de la población que, aunque parezca poco, es considerable. Resulta preocupante que ese porcentaje no se reduzca, porque sabemos que el analfabetismo equivale a que la sociedad tenga otros problemas que implican, sobre todo, las desventajas sociales. Por eso, como docentes, aunque se nos ha hecho creer lo contrario, tenemos una de las profesiones más trascendentales para edificar una nación sólida. La educación es la médula de la sociedad, en palabras de Nelson Mandela “la educación es el arma más poderosa que [se] puede usar para cambiar el mundo”.¹⁹ A principios de los años veinte, del siglo pasado, José Vasconcelos se preocupó por esto cuando ideó la revista *El Maestro* (1921-1923), que estaba pensada para apoyar al magisterio, en donde se exhortaba a los intelectuales a unirse a esta noble labor y levantar un país, recién pasada la revolución.

Las prácticas educativas relacionadas con la literatura contribuyen a que el alumnado le dé al lenguaje una intención creativa, los invita a ampliar sus horizontes y sobre todo a que aprendan a comprender el mundo y expresarlo. En ese mismo sentido, esta disciplina “aporta diversas estrategias [...] para cuestionar las convenciones sociales”.²⁰ México necesita ciudadanos que propongan y cuestionen y el libro nos ayudaría porque “la tarea de las y los escritores consiste en mostrar como el contexto social influye en la psicología personal”.²¹

Como dijo Andrueto, “la literatura es una metáfora de la vida”,²² por eso permite “intuir otras realidades, vivir otras experiencias, conocer otras maneras de enfrentarse a la vida”.²³ Es decir, cada lectura nos enfrenta a un problema o situación de la vida, en diferentes pieles, diversos estratos sociales, personalidades, géneros, religiones, etc. Leer libros en las diferentes materias del plan curricular y no solamente en las relacionadas con el quehacer literario, es un ejercicio mental que permite:

diseñar itinerarios de lectura que tomen en cuenta las competencias y expectativas del alumnado, y que ayudan a crear contextos de referencia para hacer dialogar obras diversas, permitiendo al lector reconocer los ecos intertextuales que la conectan y que hacen progresar la interpretación para activar conocimientos literarios complejos.²⁴

Cada experiencia lectora se convierte en un ejercicio que comprende, además de situaciones hipotéticas, contextos, temporalidades, lo que genera un conocimiento más complejo, ajustándolo a su tira de materias, las mismas lecturas les aportarían los ejemplos de gramática, temas de investigación, desarrollo de la adolescencia. Si leemos, por ejemplo, *El periquillo Sarniento* (1816), de Fernández de Lizardi o *Grandes esperanzas* (1861), de Dickens o *Las batallas en el desierto* (1981), de José Emilio Pacheco, nos empaparemos de los problemas sociales y políticos de éste y otros países. Según Carrillo (2018):

la literatura es un recurso educativo, desde el cual se trabajan los contenidos de la lengua y literarios, en sí mismos, además brindan la oportunidad de trabajar desde el plano emocional y sensorial los contenidos, favoreciendo el aprendizaje integral de los conceptos desde los dos hemisferios cerebrales, tal y como aconsejan las investigaciones en neurología.²⁵

Lo que se traduce en excelentes resultados de formación de ciudadanos críticos con un equilibrio entre la cognición y la emoción, ahora que la salud mental ha ganado visibilidad. A esto hay que agregar lo tecnológico, en ese sentido:

la literatura digital es otra herramienta para la construcción diversificada de nuevas prácticas escolares, creando espacios de intercambio y construcción del aprendizaje. Los proyectos escolares que involucren la lectura de obras literarias es la opción óptima de metodología para aterrizar la didáctica de la literatura con extensión hacia el contexto educativo.²⁶

¹⁹ Nelson Mandela *dixit*.

²⁰ Sibeles Nadalya Peña García, “La didáctica de la literatura”, 5.

²¹ Tom Wolfe *dixit*.

²² Andrueto en Sibeles Nadalya Peña García, “La didáctica de la literatura”, 5.

²³ Calvo en Sibeles Nadalya Peña García, “La didáctica de la literatura”, 5.

²⁴ Nolnari, en Sibeles Nadalya Peña García, “La didáctica de la literatura”, 5-6.

²⁵ Carrillo en Sibeles Nadalya Peña García, “La didáctica de la literatura”, 6.

²⁶ Sibeles Nadalya Peña García, “La didáctica de la literatura”, 11.

Todo esto puede parecer ideal, utópico, pero es posible si con nuestros medios tratamos de hacer de cada futuro profesor un aliado que se sume a las filas de ese cambio. Porque si de algo estoy segura es que la educación cambia la vida de las personas. Ahí tienen el ejemplo de la película *Sujo*, de Fernanda Valadez y Astrid Rondero, filme en el que la premisa principal es que la educación puede cambiar el destino de un niño que ha nacido en una situación paupérrima, en donde parece ser que su única salida es enlistarse en un grupo del narcotráfico, aunque en el fondo desea estudiar Literatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. La película es un buen ejemplo de cómo esta disciplina cambia vidas y cómo, los docentes somos capaces de transformar e inspirar a los alumnos y ponerlos en una buena dirección que mejore su calidad de vida.

Según datos del INEGI del 2024, una persona adulta en promedio al año lee 3.2 libros, tristemente, la cifra más baja en seis años. En comparación con otros países, Finlandia es el país que más lee al año, 47 libros por persona, le sigue Islandia con 40 por habitante. Es fácil alarmarse de estas cantidades, pero el problema no es solamente nuestro, sino del sistema, el gobierno tampoco pone mucho de su parte, porque su responsabilidad es garantizar el acceso a la educación, pero para asegurar las lecturas, se deben fortalecer las bibliotecas. Es increíble que un problema que, durante posrevolución, fue atendido, como dije, por José Vasconcelos junto con otros intelectuales, dentro de la cruzada nacionalista, alfabetizando y edificando un gran número de bibliotecas a lo largo y ancho de la república, no haya tenido continuidad, al contrario, se han ido empobreciendo y deteriorando.

En ese momento la solución fue edificar espacios, crear revistas literarias que fueran repartidas gratuitamente, como *El Libro y El Pueblo*, que nació para “llenar el vacío de la prensa independiente del país y dentro de las publicaciones oficiales de la SEP”,²⁷ además de “cultivar el amor a la lectura y, sobre todo, la misión de enseñar la manera de ahorrar tiempo, indicando qué leer y, muy importante, dónde se podía leer”.²⁸ El punto era entregarla, sin discriminación, en cualquier sector de la población y editar libros que fueran repartidos gratuitamente, desde los niños, hasta los adultos, como el caso de la colección conocida como los verdes, que eran traducciones de obras clásicas, porque el autor de *Ulises criollo* (1935), pensaba que la literatura debía ser democrática y no solamente para las élites. Ese fue un momento clave en la historia de nuestro país en el que se intentó salir de la ignorancia y el rezago, efecto y culpa, como siempre, de los malos gobiernos.

Casi 100 años después seguimos con el mismo problema. Es hora de hacer frente a esta nueva tarea que es construir generaciones con una sensibilidad que esté a la altura de la problemática actual que, sin lugar a duda, solamente se conseguirá si empleamos la literatura y otras artes como base para nuestras clases. En la literatura tanto universal como nacional o regional hay diversos ejemplos en donde se mezcla el arte, la cultura, la sociedad, los tipos de escritura de cada nación o de cada rincón del mundo. Esto se traducirá en egresados preparados para hacer frente a los retos que se hicieron aún mayores después de la pandemia.

No es posible postergar que México siga siendo un país en el que casi no se lee, pero sí donde se consume más internet. Considero que es un deber además de los gobiernos, de los padres de familia y de los profesores implementar en los alumnos el amor por la literatura, o como diría Antonio Acevedo Escobedo, hacer que se intoxiquen con el veneno de las letras²⁹ o bien, hacer honor a que “la literatura requiere de amantes y no de adeptos”.³⁰

A los docentes nos corresponde inspirar a nuestros alumnos el apego por las artes, por lo bello, por lo estético, por todo aquello que nos convierte en seres más sensibles. Es momento de volver a los valores más primigenios del humano, volvernos más analíticos, críticos y la literatura es lo único que nos puede salvar. Otra necesidad urgente es que como docentes vayamos cambiando el canon, equilibrándolo, hay que leer más literatura

²⁷ s/a, *El Libro y el Pueblo*, núm. 1 (1 de marzo de 1922), 1.

²⁸ s/a, *El Libro y el Pueblo*, núm. 1 (1 de marzo de 1922), 1.

²⁹ Antonio Acevedo Escobedo, “Cinco escritores en olvido”, en *Rostros ante el espejo*, (México: Seminario de Cultura Mexicana, 1974), 136.

³⁰ Federico García Lorca *dixit*.

escrita por mujeres, para empezar a entender la historia desde ese punto de vista y así enmendar una deuda histórica que tenemos pendiente.

Gracias a la libertad de cátedra tenemos la posibilidad de cambiar los programas educativos para que no sean repetitivos y no leamos más de tres veces *Aura* (1962), de Carlos Fuentes o más de cinco veces *El laberinto de la soledad* (1950), de Octavio Paz, que son libros, aunque importantes, con una lectura de ellos basta, porque hay otros en una lista de largas omisiones que nos dicen más acerca de nuestra historia como mexicanos, por eso es importante que comencemos a ver en cada clase los temas y así buscar el libro que los ilustre. De esa manera nos emplearíamos en la tarea de cultivar a los alumnos mental y estéticamente. Es decir, no hay que perder el tiempo y como en muchos otros países, en donde se centran en verdad en preparar para la vida real, usemos la literatura como herramienta auxiliar para lograr ese cometido.

Sé que puede sonar difícil, sería ir contra el sistema, pero si no alteramos ese sistema, difícilmente accederemos a una libertad y como profesores tenemos una gran responsabilidad con nuestro alumnado, no les podemos fallar. Debemos funcionar como inspiración para nuestros alumnos, prediquemos con el ejemplo. Seamos profesores de este tiempo, hay que entender el mundo actual, y aunque hay veces que hay cosas que nos parecen absurdas, es importante entender las inquietudes de los jóvenes, todo nos sirve para generar conocimiento pedagógico desde distintos puntos de vista, hay que apoyarlos, incentivarlos. Es momento de redignificar esta profesión que muchos gobiernos han intentado menospreciar. Necesitamos profesores en las aulas que sean competentes y tengan vocación, sería perfecto contar con pedagogos que se inmiscuyan en los materiales proporcionados por la Secretaría de Educación Pública, en contenidos televisivos, de plataformas digitales, como Podcast, YouTube, Instagram, TikTok, porque la carencia de ellos en estos medios está generando vacíos que están siendo ocupados por personas no aptas que adolecen tanto de formación como de sensibilidad y que lamentablemente se están convirtiendo en referentes para la juventud de hoy en día.

REFERENCIAS

- Acevedo Escobedo, Antonio. "Cinco escritores en olvido", en *Rostros ante el espejo*, 135-154. México: Seminario de Cultura Mexicana, 1974.
- Aristóteles. *Poética*. México: Colofón, 2001.
- Cedeño Carranza, Leyda Maria, Jipson Lenin Vera Pazmiño, Jonathan Luis Monserrate Sarmiento, Tereza Jazín Urquiza Miranda y Michel Leonor Veloz Estrada, "Planeación curricular: elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Ecuatoriana", en *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 8, núm. 2, marzo-abril (2024): 6657-6667. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11082/16267>
- Chomsky, Noam. *La (des)educación*. España: Crítica, 2018.
- Gurung, Binod y Amparo Clavijo Olarte. "Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento". *Enunciación*, vol. 20, núm. 2, (julio-diciembre 2015): 271-286.
- Horacio. *Arte poética*. Madrid: Real de la Gazeta, 1778.
- Mendoza, Carmen Cecilia. "La pedagogía como ciencia: notas para un debate". *Investigación y posgrado* (Caracas), vol. 19, núm. 2, julio (2004): 229-240.
- Mora Vicarioli, Francisco. y Salazar Blanco, Kathya. "Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning". *Revista de ensayos pedagógicos*, vol. 14, núm. 1, (enero-junio 2019): 125-159.
- Peña García, Sibeles Nadalya. "La didáctica de la literatura". *Panorama* (Politécnico Grancolombiano), núm. 32, enero-junio (2023): 5-14.
- s/a. *El Libro y el Pueblo*, núm. 1 (1 de marzo de 1922).
- Toledo Lara, Gustavo. "Pedagogías emergentes: una aproximación exploratoria". *Aposta. Revista de ciencias sociales*, núm. 98, (2021): 98-113, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/toledolara.pdf>
- Vargas Llosa, Mario. *Elogio de la educación*. Taurus: España, 2015.





LUDIFICACIÓN DEL AULA Y APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN SECUNDARIA TÉCNICA DESDE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Classroom gamification and service-learning: an experience in teaching spanish in technical secondary education from the perspective of the new mexican school

JUAN ANTONIO AGUAS GALLARDO¹

FECHA DE RECEPCIÓN: 16 DE ENERO DE 2026
FECHA DE ACEPTACIÓN: 16 DE ABRIL DE 2026

DOI 10.5281/zenodo.22262814

RESUMEN

En el marco del enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana, el presente artículo analiza una experiencia pedagógica basada en la ludificación del aula articulada con el aprendizaje-servicio en la enseñanza del Español en secundaria técnica. El objetivo del estudio fue reflexionar y mejorar la práctica docente mediante la implementación de metodologías activas que favorezcan la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo a través de la metodología de investigación-acción, lo que permitió planificar, implementar, observar y reflexionar sobre la intervención didáctica. La propuesta consistió en el desarrollo de un proyecto en el que los estudiantes elaboraron crónicas y registros visuales sobre su comunidad, integrando dinámicas lúdicas que promovieron el trabajo colaborativo y la participación activa. Los resultados evidencian que la ludificación, vinculada con el aprendizaje situado y el servicio a la comunidad, favorece la motivación, el desarrollo de habilidades comunicativas y la reflexión sobre el contexto social de los estudiantes.

Palabras clave: investigación-acción, aprendizaje-servicio, ludificación.

ABSTRACT

Within the framework of the humanistic approach of the New Mexican School, this article analyzes a pedagogical experience based on classroom

Licenciado en Filosofía, (Instituto Cultural Leonés), León, Guanajuato, México; Maestro en Administración y Economía Pública (Universidad La Salle Bajío), León, México; Maestro en Educación Básica (Universidad Pedagógica Nacional), Ciudad de México, México; Doctor en Pedagogía (Colegio de Estudios de Postgrados del Bajío), León, México; Doctorando en Filosofía (El Colegio de Morelos), Morelos, México. Investigador independiente. Correo electrónico: j_aguasgjz6@seg-gto.gob.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2712-4367>



ludification articulated with service-learning in the teaching of Spanish in technical secondary education. The objective of the study was to reflect on and improve teaching practice through the implementation of active methodologies that promote student participation and meaningful learning. The research was conducted from a qualitative perspective using the action research methodology, which made it possible to plan, implement, observe, and reflect on the didactic intervention. The proposal consisted of developing a project in which students produced chronicles and visual records about their community, integrating playful dynamics that encouraged collaborative work and active participation. The results show that ludification, linked to situated learning and community service, enhances students' motivation, the development of communicative skills, and reflection on their social context.

Keywords: action research, service-learning, ludification.

Introducción

El presente trabajo, tiene su génesis en la reflexión de la práctica docente, la cual se realizaba bajo el paradigma de la transmisión de conocimientos, lo que muchas veces daba resultados no favorecedores; por ello se cuestiona ¿de qué manera la ludificación del aula, articulada con el aprendizaje basado en el servicio, puede favorecer el desarrollo de habilidades en estudiantes de secundaria dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana? Para responder a esto, se presenta la propuesta visualizada en el aprendizaje basado en el servicio, con una didáctica ludificada, en alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 54, Mariano Matamoros en el municipio de Purísima del Rincón; desde el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana. Dicha estrategia, se ha implementado desde el enfoque metodológico de la Investigación Acción.

Fundamento teórico

La Nueva Escuela Mexicana, actual propuesta curricular ha optado por ser humanista, intercultural, inclusiva, abierta a la diversidad y promotora de los Derechos Humanos; para lograr estos y otros objetivos educativos ha sugerido a profesionales de la educación, las metodologías activas como alternativa en su práctica.² Esto lleva a que se remita a la conceptualización de éstas, definiéndolas como: “Aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y que lleven al aprendizaje,”³

² Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (México: SEP, 2022).

³ M.J. Labrador Piquer y M. Andreu Andrés., *Metodologías activas en la UPVLC: el método del caso como herramienta interdisciplinar* (citado en Ma. José Lulemo Castillo, Origen y desarrollo de las metodologías



implicando el carácter asociativo que posee el educando en sus habilidades cognitivas.

Esto permite concebir al conocimiento como redes semánticas, en otros términos, no se parte de una premisa en donde el alumno no sabe nada, por el contrario, yacen conocimientos previos que deben ser relacionados con los que va adquiriendo. Por otro lado, las metodologías activas se caracterizan por ser un aprendizaje autodirigido, siendo el estudiante el responsable principal de su educación, el docente debe de orientarlo para que éste asimile sus procesos educativos “es decir el desarrollo de, [sus], habilidades metacognitivas.”⁴

En este contexto, Ma. Del Carme Bernal y Mariel Martínez, mencionan dos características en estas metodologías, primero que el aprendizaje ha de ser social, en una interacción constante entre los actores involucrados. Y segundo que se ha de generar aprendizaje significativo, realista, viable y complejo que origine relevancia en el educando, buscando promover las habilidades del alumno ante un problema que se le ponga, estamos hablando de un reto que al mismo tiempo que lo conflictúa y le motive. En este caso el rol del docente no desaparece, permanece como facilitador, quien presenta el aprendizaje como algo atractivo, para la construcción del aprendizaje y la transformación de éste.⁵

Cabe señalar que, las metodologías activas responden a las preguntas: qué, cómo, cuándo y dónde enseñar. Qué enseñar, la respuesta a esta pregunta son los aprendizajes significativos, mismos que tienen las siguientes características que son contextualizados, interesantes, variados y diferenciados. Cómo enseñar con las metodologías activas, facilitando la manipulación, de tal manera que los alumnos descubran, construyan y transformen, siempre guiados por el maestro. La tercera pregunta nos permite entender la flexibilidad de las metodologías activas, tomando en cuenta los ritmos de aprendizaje, mismos que se complementan en la constante socialización. Y para finalizar a la cuestión de dónde se debe de enseñar, la respuesta es que en cualquier lugar que sea propicio para el logro de los aprendizajes.⁶

Bajo esta perspectiva, la Nueva Escuela Mexicana, propone el aprendizaje basado en la resolución de problemas, pertinente para el campo formativo de lenguajes, sin embargo, este trabajo ha implementado el

activas dentro del sistema educativo español, Encuentro Journal 27 abril, 2018) 13.

<https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>.

⁴ Diego Alberto López Altamirano, et al., *Metodologías activas de enseñanza: una mirada futurista al desarrollo pedagógico del docente*, Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional 7.2 (2022): 93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8354965.pdf>

⁵ Ma del Carmen Bernal, González y Mariel Martínez Dueñas. "Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje." *Revista panamericana de pedagogía* 14 (2009). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3700944.pdf>

⁶ Alejandra Baro Cáliz,. "Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento." *Revista digital innovación y experiencias educativas* 7.40 (2011): 1-11. <https://milagrodereyes.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/metodologc3adas-y-aprendizaje-significativo.pdf>



aprendizaje basado en el servicio; acompañado de una didáctica bajo el aprendizaje ludificado.

A partir de lo anterior, se entiende que el aprendizaje basado en el servicio o modelo de aprender sirviendo se defina como: aprendizaje y desarrollo activo en experiencias de servicio, organizadas y vinculadas a las necesidades de las comunidades, es decir, una experiencia educativa, en donde los alumnos busquen soluciones a un contexto particular.⁷ Ahora bien, de acuerdo con la Commission on National and Community Service,⁸ este aprendizaje promueve el desarrollo de varias habilidades; siempre y cuando las actividades estén vinculadas al currículo; proporcionando así contenidos con utilidad en situaciones de la vida diaria.

En efecto, los proyectos basados en el servicio están enfocados a que los alumnos logren empatizar con la comunidad, que desarrollen responsabilidad social, y que tengan una conciencia de su ser con el otro, por medio del despertar moral, social y cívica. Es decir, es una educación democrática, experiencial, relacionadas, a las teorías críticas, al humanismo, al constructivismo sociocultural, vinculadas a los referentes teóricos como Dewey y Freire. No se debe perder de vista, que las actividades relacionadas al apoyo de otros, como lo pueden ser las colectas, aunque loables están lejos de estar relacionadas al aprendizaje basado en el servicio, de la misma manera programas morales, con finalidad axiológicas.

En torno a este planteamiento, los pasos que hay que tener en cuenta, para su implementación es: primero, llevar cabo estrategias de colaboración, es decir, que se aprenda dentro y con la comunidad; segundo, dentro de ésta, se ha de elegir un tema para ser intervenido; tercero, los alumnos han de generar un plan de acción, que debe ser ejecutado; cuarto, reflexionar sobre los resultados obtenidos y finalmente la socialización de lo aprendido.

Por último, cómo se debe de llevar a cabo la evaluación de un aprendizaje basado en el servicio. Es complejo, pero lo primero que se tiene que definir es qué es lo que se pretende evaluar y segundo tomar en cuenta la experiencia educativa para que sea evaluada. Se debe de tomar en cuenta las habilidades que los alumnos adquieren en el proceso como agentes de cambio. Muchos de los instrumentos se centran en el contenido que está relacionado con el currículo, pero otra de las alternativas es ponderar, el efecto que tuvo la comunidad con el trabajo realizado, la satisfacción, así como los cambios que pueden corroborarse.

El segundo tema que se abarca es en relación con el aprendizaje ludificado. Es importante mencionar que existen autores que refieren que se puede considerar como un sinónimo de gamificación, es decir, solo la traducción del anglicismo, ya que ambas palabras tienen una raíz en la palabra juego. Empero, desde la perspectiva de este trabajo, se hará la diferenciación de ambos conceptos, siendo este el que se toma como fundamento teórico. Es decir, que se toma la ludificación conceptualmente

⁷ Frida, Díaz Barriga. "Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida." McGraw-Hill, (2006)

⁸ Frida, Díaz Barriga. "Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida." (2006)



separada, asociándola a la transformación de realidades para el fomento del juego con fines específicos, ello diferenciándolo de la metodología implementada por la gamificación, a saber, el uso de dinámicas, mecánicas y componentes.⁹

En una didáctica ludificada, “solo se añaden elementos lúdicos a las actividades, sin llegar a planificar que se desarrolle mediante el formato de una partida y con jugadores que compiten y colaboran, se estará llevando a cabo una propuesta lúdica, pero no gamificada”¹⁰ Ahora bien, porque su pertinencia en conjunto con las metodologías activas, esto se deriva a que el juego invita a la participación activa de los alumnos, permite la socialización entre ellos, es dinámico, divertido, mantiene su motivación o la estimula; y cuando este es guiado por el docente con fines pedagógicos permite el desarrollo del aprendizaje.¹¹

Metodología: Investigación Acción

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo mediante la metodología de investigación acción, entendida como un proceso reflexivo y sistemático mediante el cual el docente analiza su propia práctica con el propósito de transformarla. Este enfoque resulta pertinente para el estudio de innovaciones pedagógicas, ya que permite articular la intervención educativa con la reflexión crítica sobre sus resultados.¹²

Desde esta perspectiva, el docente como agente generador de conocimientos hace investigación educativa con un lenguaje que pueda apropiarse y que no solo sean teorías ajenas a los contextos educativos. Esto ha de llevarlo a la reflexión continua y colaborativa de su práctica, aportando a la educación y por ende generando un impacto en la sociedad.¹³

Es importante mencionar, el porqué la Investigación acción en la práctica educativa y esto se debe a que una de las principales aportaciones es que promueve la reflexión crítica del docente sobre su práctica cotidiana. A través de este proceso, el profesorado puede analizar las situaciones educativas, identificar problemáticas y comprender los factores que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas, el análisis de la práctica docente permite que el maestro reconozca las múltiples dimensiones de su trabajo, como las dimensiones personal,

⁹ Isabel, López Fernández, y Pablo Cano López. "Los términos gamificación y ludificación en el ámbito de la educación. Una propuesta de diferenciación." *Revista de Investigación en Educación* 23.2 (2025): 336-352. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/6341>

¹⁰ Isabel, López Fernández, and Pablo Cano López. "Los términos gamificación y ludificación en el ámbito de la educación. Una propuesta de diferenciación." (2025)

¹¹ UNICEF y The Lego Foundation, “Aprendizaje a través del juego”, (2018) <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

¹² Antonio Latorre. Investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa. GRAO, (2005)

¹³ Lomax, 1990, citado en Antonio Latorre. Investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa. GRAO, (2005)



institucional, social y didáctica, lo que contribuye a una comprensión más amplia de su labor educativa.¹⁴

Aludido todo lo anterior, la implementación de la estrategia se llevó a cabo en las aulas de la Escuela Secundaria Técnica #54 Mariano Matamoros en el municipio de Purísima del Rincón, Guanajuato. La población de alumnos fue de 126 entre hombres y mujeres, del grado de tercero, divididos en seis grupos en el turno vespertino. La mayoría de los estudiantes proviene de colonias cercanas a la institución y pertenece a familias vinculadas con la industria del calzado, actividad económica predominante en la región. Este contexto socioeducativo permitió situar el proyecto didáctico en problemáticas comunitarias vinculadas con la memoria local. En cuanto a las características externas, la escuela se encuentra en una zona centro,



Ilustración 1. Interior de la Escuela Secundaria Técnica #54 Mariano Matamoros, en el municipio de Purísima del Rincón.

siendo accesible para los educandos, contando por ende con los servicios básicos necesarios para su funcionamiento. Por otro lado, en relación con un diagnóstico interno se tiene plantilla docente dinámica, es decir, muchos profesores cambian constantemente, por ser puestos de contratación por tiempo determinado. La información obtenida se recopiló gracias a la aplicación de cuestionarios, entrevistas y guías de observación.

Siguiendo con la exposición de la Investigación acción, se hace mención de las fases, las cuales son las siguientes: la planificación, la actuación, la observación y la reflexión. La primera de ellas, toma en cuenta el desarrollo del plan de acción este debe de tener las características de ser crítico y flexible; el segundo paso en la actuación, es la implementación del plan de acción dentro de la realidad en donde se busca generar un cambio;

¹⁴ Cecilia, Fierro, Fortoul, B., & Rosas, L. "Transformando la práctica docente." Paidós. (1999).

después de realizar el paso anterior, se lleva a cabo la observación en donde se toman las evidencias del plan realizado y finalmente en la reflexión por medio de la discusión de homólogos, se realiza la reconstrucción semiótica de la situación para replantear una nueva planificación.

Cuestionario padres de familia

Reciba un cordial saludo el motivo, con el fin de mejorar situaciones propias de la secundaria en la práctica docente, se pide de su colaboración de esta entrevista, para el proyecto de la Maestría en Educación Básica. Todo será anónimo. Gracias por su participación.

Genero	Femenino	Masculino	Otros
Edad	18-30	31-45	46 o mas
Nivel Educativo	Primaria	Secundaria	Preparatoria
Ocupación	Obeso	Comerciante	Profesionista
Religión	Católica	Crutiana	Otra
La familia está integrada por:	Mamá, papá, hijos	Mamá, hijos	Papá, hijos
Mamá, hijos, otros familiares	Papá, hijos, otros familiares	Mamá, hijos, otros familiares	
Ingresos mensuales promedio	Menos de \$400	Menos de \$10	Menos de \$15 mil
Más de \$15 mil			
Si vive en:	Prosa	Rural	Propio
La casa de su casa:	Fue herencia familiar	Compra bajo algún crédito	
Si su hogar cuenta con:	Luz	Agua	Internet
Televisión de cable	Telefonia fija	Refrigerador	
Internet	Laundry	Computadora	
Plataformas streaming (Netflix, HBO, etc)			

MTRO. JUAN ANTONIO AGUIAS GALLARDO. MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Instrumento del Diagnóstico Participativo

Reciba un cordial saludo el motivo, con el fin de mejorar situaciones propias de la secundaria en la práctica docente, se pide de su colaboración de esta entrevista, para el proyecto de la Maestría en Educación Básica. Todo será anónimo. Gracias por su participación.

Genero	Femenino	Masculino	Otros
Edad	22-35	36-45	46 o mas
Nivel Educativo	Licenciatura Normal	Ingenuita	Especialidad
Ocupación	Docente	Docente	PAAL
Numeros de alumnos	Definitivo	Temporal	
Asignatura	1 a 5 años	6 a 12 años	13 a 23 años
Residencia:	Paraisa	Lain	San Francisco del Rio
Cómo considera que es la relación del personal	Buena	Regular	Mal
Cómo considera la relación docente alumno	Buena	Regular	Mal

MTRO. JUAN ANTONIO AGUIAS GALLARDO. MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Ilustración 2. Instrumentos utilizados para la elaboración del contexto de la institución.

En este contexto, se diseñó la siguiente intervención didáctica, en 20 sesiones en 5 secuencias, siendo cada una cada momento de la metodología activa basada en el servicio, dentro de una didáctica de ludificación. El proyecto se tituló: “Voces Visuales. Crónicas y fotografías de nuestra comunidad”. El contenido utilizado era: los géneros periodísticos y sus recursos para comunicar sucesos significativos familiares, escolares, comunitarios y sociales. Y el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA): analiza los sucesos más significativos de la comunidad y los comunica empleando las características de los géneros periodísticos de interpretación, para preservar la memoria colectiva.

En la implementación el docente, explicó el proyecto, así como la manera de abordarlo; además se les hizo saber que entregaría un producto, el cual sería: una crónica basada en la escuela, la comunidad o la ciudad. Su trabajo sería expuesto en el museo de la ciudad para que fuera apreciado por la gente de la comunidad. En esta misma sesión se les hizo saber los pasos que se llevaría a cabo y las estrategias que se utilizarían, tales como: el uso de equipos caracterizados, y de materiales lúdicos con la intención de fomentar la atención, la colaboración y el cumplimiento de sus trabajos.

Los materiales que se implementaron fueron principalmente tres: el uso de tarjetas tendría que usar tarjetas de dibujos animados previamente dadas por el docente, éstas serían sus puntos de vida y podrían obtener más en la medida que trabajaran o participaran; aunado a esto armarían un rompecabezas y finalmente con cierto número de tarjetas obtendrían una dorada, ésta les daría el 10.

Ahora bien, en relación con el aprendizaje basado en el servicio, los alumnos primero reflexionaron sobre qué tanto conocen los adultos la historia del municipio, para ello compartieron apreciaciones iniciales, y posteriormente realizaron entrevistas; en los resultados se dieron cuenta de que sus padres o abuelos no saben mucho ya que no son nacidos en el municipio, por otro lado, quienes poseen familia de generaciones en Purísima, poseían información basta de la ciudad en general.

Posteriormente reconocieron los tipos de textos y cómo se utilizan en la redacción de los géneros periodísticos. Ello con la finalidad de llegar a las crónicas, los tipos y sus características, sin embargo, en la planeación se plantea la asistencia de la cronista municipal, la cual asistió con gusto para enseñarles qué era una crónica histórica, sus características y ejemplos, para dicho encuentro los alumnos se prepararon realizando preguntas que le harían a la cronista sobre sus dudas de lo que se estaba viendo. En el encuentro los alumnos obtuvieron conceptos sobre lo que era una crónica, la cronista por su parte les dio a conocer crónicas realizadas por ciudadanos de Purísima, como el célebre maestro Fortino López.

Consecutivamente los alumnos realizaron una elección del tema, que los llevó a investigar, algunos comentaban que no encontraban mucho en internet, lo que hizo que fueran a entrevistar personas, y acudir al Archivo Histórico Municipal, el cual generosamente abrió sus puertas y les brindó información. Una vez que tenían los insumos los alumnos redactaron sus textos, revisados por el docente, y tomaron una fotografía que se relacionara con sus líneas realizadas.

Para finalizar se llevó a cabo el montaje de sus fotografías que eran acompañadas por sus crónicas, esto se realizó en las instalaciones de la Casona, un edificio de la Coordinación de Cultura Municipal. Una vez montada, en compañía de la Cronista Municipal, se inauguró la presentación, coordinada por los alumnos, en donde comunicaron a los presentes su objetivo y se leyeron tres crónicas para ilustrar el evento, se dio paso al recorrido y la felicitación por parte de la Cronista Municipal.

Para evaluar el desarrollo del proyecto, se tomaron instrumentos como el diario docente, las guías de observación, las listas de cotejo, los procesos de autoevaluación y heteroevaluación, mismos que se interpretaron tomado a Antoni Zabala y sus 7 variables para el análisis de la práctica docente. La primera de ella es la que hace referencia al conjunto de actividades que articulan el proceso de enseñanza aprendizaje; la segunda es el papel del profesorado y del alumnado, dentro de conformación de las actividades que dan estructura a las secuencias didácticas, es necesaria la comunicación entre los actores de la educación; en una tercera, propone la organización social de la clase; la cuarta se refiere a los espacios y tiempo, muchas veces los espacios no dependen del docente, ya que ésta ya es una infraestructura dada en el centro educativo, pero la distribución del aula sí; la quinta, nos propone la organización de los contenidos; la sexta variable hace alusión a los materiales curriculares y finalmente nos hace

referencia al proceso de la evaluación, desde el punto de vista de la evaluación formativa.¹⁵

Así mismo el análisis de categorías que permiten entender el proceso metacognitivo de los alumnos alcanzado por la estrategia implementada por medio del instrumento realizado por Adriana Patricia Huertas Bustos y Grace Judith Vesga Bravo.¹⁶

Resultados

Los resultados se presentan en dos vertientes: la primera de esta la mejora de la práctica docentes desde la perspectiva de las variables de Antoni Zabala¹⁷ y un segundo momento que refiere al uso de las metodologías, es decir, el aprendizaje basado en el servicio y la didáctica de un aula ludificada.

- **Secuencias de actividades:** De acuerdo con la planeación se llevó a cabo la articulación de actividades para conformar una unidad didáctica, en la siguiente tabla 1, se enuncian estas, y su finalidad en el PDA.

Tabla 1. Elaboración propia: Análisis de las Secuencias Didácticas de acuerdo con la Variable de Antoni Zabala

PDA	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5
Analiza los sucesos más significativos de la comunidad y los comunica empleando las características de los géneros periodísticos de interpretación, para preservar la memoria colectiva.	Identificación de la problemática. Entrevistas Elaboración de primeras conclusiones.	Tipos de texto. Características. Ejemplos.	Géneros periodísticos. Identificación estos en un periódico.	Géneros periodísticos de interpretación: La crónica. Cronista municipal.	Elaboración de crónicas y fotos relacionadas a éstas. Presentación de exposición en la Casona.
Se puede apreciar que existe actividades que se van relacionando una con otra, partiendo de la identificación de la problemática, en donde los alumnos obtuvieron información por medio de las entrevistas. Después se propone la solución por medio de crónicas. Para esto, se ven 3 tipos de texto: descriptivo, narrativo, argumentativo. Esta actividad se une a los géneros periodísticos en donde se identificaron los tipos, asimismo en cada uno de los tipos de géneros, se relacionaron los tipos de texto que se usan en cada uno. Llegando a lo que nos interesaba, el género periodístico interpretativo: la crónica; el cual usa los tres tipos de texto. Para afianzar las ideas, se tuvo la visita de la cronista municipal. Finalmente, al tener todo el bagaje, se realizó un producto final de crónicas con la temática de interés en la ciudad, y junto a esta una fotografía inédita que la acompañara. Todo esto fue expuesto en la Casona, para ser compartido en la comunidad.					

¹⁵ Antoni Zabala. "La práctica educativa: cómo enseñar". Graó. (2010).

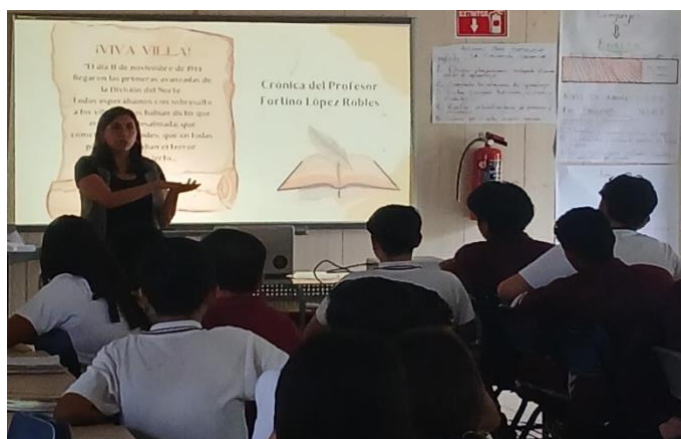
¹⁶ Adriana Patricia, Huertas Bustos, y Grace Judith Vesga Bravo, and Mauricio Galindo León. "Validación del instrumento 'Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)' con estudiantes colombianos." *Praxis & Saber* 5.10 (2014): 56-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247214004.pdf>

¹⁷ Antoni Zabala. "La práctica educativa: cómo enseñar". (2010).



Ilustración 3. Trabajo identificación de los géneros periodísticos.

- **Papel del profesorado y del alumnado (Relaciones interactivas):** En las bitácoras de observación docente se registró en comparación con sesiones previas sin esta estrategia, los estudiantes expresaron su sentir sobre las estrategias en la materia, solicitando que se continuaran con su implementación.
- **Organización social de la clase:** Dentro de la planeación didáctica se aprecia la organización de las actividades, propuestas bajo la modalidad de equipos, en esta estrategia se estipulaba que cada uno de ellos contaría con un rol, ello ayudó a que cada uno supiera el papel que desempeñaba y la manera de colaborar. Esto se ve



expresado en la entrega de sus productos y en la bitácora del docente.

- **Utilización de los espacios y el tiempo:** Aunque el salón es generalmente el lugar en donde los alumnos toman sus sesiones, el hecho de presentar su actividad final en la Casona, permitió que ellos

Ilustración 4. Visita de la Cronista Municipal.

reconocieran que sus trabajos debían tener más calidad. Aunado a esto el que cada que termináramos una fase se anunciara ellos veían el cambio de actividad.

- **Organización de los contenidos:** Este hallazgo sugiere que la propuesta didáctica favoreció la articulación interdisciplinaria de los contenidos, aspecto que coincide con los planteamientos del aprendizaje situado¹⁸ donde el conocimiento escolar se vincula con contextos reales y significativos para los estudiantes.



Ilustración 5. Presentación de Crónicas en la Casona.

- **Materiales curriculares y otros recursos:** El uso de las cartas, el rompecabezas, el apoyo de la cronista, permitieron utilizados para comunicar información o proponer actividades.
- **Sentido y papel de la evaluación:** Esta fue allá de un simple control de resultados, la evaluación incluye el largo del proceso, en donde cada uno puso sus habilidades para ser evaluado.

Por otro lado, en cuanto al aprendizaje basado en el servicio, con una didáctica ludificada. Por una lado en cuanto al ABS, se logró el objetivo, porque los alumnos descubrieron una situación que estaba en la comunidad, a saber, ignorar la historia del municipio y ofrecieron una solución a esta por medio de sus crónicas, mismas que no se quedaron en el aula sino que fueron expuestas en un lugar de dominio público durante 15 días. En cuanto a la ludificación, hubo motivación por parte de los educandos, y como esta estaba orientado pedagógicamente, permitió mayor alcance de los aprendizajes, ya que de acuerdo al PDA, los alumnos analizaron una situación de la comunidad; lo comunicaron a esta por medio de sus crónicas, como género periodístico y sin duda perservaron la

¹⁸ Frida, Díaz Barriga. “Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.” (2006)

memoria colectiva ya que sus productos se quedaron en la oficina de la Cronista municipal.

En consecuencia, los resultados generados en el proceso de evaluación, el cual iba de la mano con la evaluación formativa, en donde se buscó regular el proceso de enseñanza aprendizaje, así identificar los obstáculos que presentan los alumnos con finalidad de la mejora. Se apostó por la reelaboración de las actividades retroalimentadas, esto permitió afianzar las ideas que se buscaba en los alumnos, es decir, conceptos tales como: tipos de textos, tipos de géneros periodísticos, la crónica. Esto de acuerdo al instrumento validado para el análisis metacognitivo de Huertas, Adriana Patricia Huertas Bustos y Grace Judith Vesga Bravo.¹⁹

Tabla 2. Elaboración propia. Análisis metacognitivo de los aprendizajes de acuerdo con Huertas Bustos y Vesga Bravo.

PDA: Analiza los sucesos más significativos de la comunidad y los comunica empleando las características de los géneros periodísticos de interpretación, para preservar la memoria colectiva.			
Componente General	Subprocesos	Definición	Análisis
Conocimiento de la cognición	Conocimiento declarativo	Conocimiento que tiene un sujeto de su aprendizaje, sus habilidades y el uso de sus capacidades cognitivas.	El alumno, tiene la capacidad de abstraer información, de hacer resúmenes, de investigar; todo sobre los temas propuestos. Esto se declara dentro de cada uno de sus productos.
	Conocimiento procedimental	Conocimiento que tiene un sujeto sobre el empleo de sus estrategias de aprendizaje.	Se usaron varias estrategias en donde el alumno relacionaba los conceptos a ejemplos reales, tales como los tipos de texto, dentro de un periódico.
	Conocimiento condicional	Conocimiento que tiene un sujeto acerca de cuándo y por qué utilizar estrategias de aprendizaje.	De acuerdo a las guías de observación, se puede onstatar que los estudiantes utilizaron sus apuntes, sus ejemplos y comparaban la información con los miembros de los equipos.
Regulación de la cognición	Planificación	Planeación, por el sujeto, de los tiempos de estudio, fijación de metas de aprendizaje y selección de recursos.	En una tarea específica para la realización de la crónica; los alumnos checaban lo que tenían y el tiempo que para la realización de su producto.
	Organización	Proceso realizado por el sujeto que le permite organizar las actividades en torno a su aprendizaje.	Gracias a las fases de la metodología basada en el servicio, los alumnos organizaron sus actividades, de acuerdo a las fases, guiadas por el docente.

¹⁹ Adriana Patricia, Huertas Bustos, y Grace Judith Vesga Bravo, and Mauricio Galindo León. "Validación del instrumento 'Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)' con estudiantes colombianos." *Praxis & Saber* 5.10 (2014): 56-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247214004.pdf>



	Monitoreo	Supervisión que ejerce el sujeto del proceso de aprendizaje durante el desarrollo de tareas.	Aquí jugó parte del trabajo de apoyo docente, ya que el alumno por medio de la retroalimentación monitoreaba el proceso de sus actividades.
	Depuración	Proceso realizado por el sujeto y que le permite identificar debilidades en el aprendizaje y ajustar las estrategias para mejorar su desempeño.	En el desarrollo de las sesiones, los alumnos fueron depurando el aprendizaje que adquirían por medio de la mejora de sus trabajos.
	Evaluación	Análisis, por parte del sujeto, de la efectividad de estrategias implementadas.	Al final, los productos finales elaborados por los estudiantes (crónicas y registros visuales) evidenciaron la aplicación de las características del género periodístico interpretativo.
Conclusiones: El desarrollo del conocimiento y la regulación de la cognición permitió que los estudiantes no solo adquirieran contenidos, sino que también reflexionaran sobre la manera en que aprenden. A través del uso de diversas estrategias, la organización de sus actividades, el monitoreo constante y la evaluación de sus resultados, los alumnos fortalecieron habilidades metacognitivas que favorecen un aprendizaje más autónomo y significativo. Este proceso les permitió reconocer sus avances, identificar áreas de mejora y asumir un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje.			

En la tabla 2, los resultados muestran que los estudiantes desarrollaron tanto conocimiento declarativo como procedimental, lo cual evidencia no solo la comprensión conceptual de los géneros periodísticos, sino también la capacidad para aplicar dichas estrategias en la producción de textos propios. Se aprecia el desarrollo de las actividades que los alumnos en conjunto con el docente realizaron con la intencionalidad de poder desarrollar un proceso metacognitivo, y que tanto las actividades como las estrategias metodológicas contribuyen a esto.

Conclusiones

El trabajar bajo una metodología activa siguiendo cada uno de los pasos a seguir, sin duda es más tardado al planear, pero en la práctica se facilita el hecho de que vas siguiendo el cómo de los momentos que uno propone. La flexibilidad de la planeación es más fácil ya que sabes el fin y los medios, solo es tomar en cuenta las circunstancias que se van presentando.

El uso de un aprendizaje basado en el servicio, por medio de una didáctica ludificada, permitió un cambio y mejora en la práctica docente, objetivo principal de la investigación acción. Asimismo, se un ambiente propicio para los alumnos. Por tanto, se ha logrado visualizar varios aspectos, por parte del docente una planeación contextualizada y pensada, una ejecución segura y con sus cambios de acuerdo con la situación; una evaluación más objetiva y ordenada, desde una perspectiva formativa y una satisfacción en el trabajo y los productos de los alumnos. En el caso de los

alumnos: la participación activa de los estudiantes se evidenció en la entrega completa de los productos por equipo y en el uso constante de estrategias de investigación comunitaria, como entrevistas y consultas en el archivo histórico municipal.

En síntesis, se ve claro que el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, ya que se cumple lo que en líneas anteriores se enuncia el favorecer la formación de las habilidades socioemocionales, para generar los conocimientos pertinentes, que llevan al alumno a aprender a pensar, sentir y a actuar de manera integral, y así enfrentar las problemáticas de su realidad, de manera individual y colectiva, dentro de la comunidad.

REFERENCIAS

- Baro Cáliz, Alejandra. "Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento." *Revista digital innovación y experiencias educativas* 7.40 (2011): 1-11.
- Díaz Barriga. Frida, "Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida." McGraw-Hill, (2006).
- Fierro, Cecilia., Fortoul, B., & Rosas, L. "Transformando la práctica docente." Paidós. (1999).
- González, Ma del Carmen Bernal, y Mariel Martínez Dueñas. "Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje." *Revista panamericana de pedagogía* 14 (2009).
- Huertas Bustos, Adriana Patricia, y Grace Judith Vesga Bravo, and Mauricio Galindo León. "Validación del instrumento 'Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)' con estudiantes colombianos." *Praxis & Saber* 5.10 (2014): 56-74.
- M.J. Labrador Piquer y M. Andreu Andrés., *Metodologías activas en la UPVLC: el método del caso como herramienta interdisciplinar* (citado en Ma. José Lulemo Castillo, Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español, Encuentro Journal 27 abril, 2018) 13. <https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>.
- Latorre Antonio. Investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa. GRAO, (2005)
- Lomax, 1990, citado en Antonio Latorre. Investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa. GRAO, (2005)
- López Altamirano, Diego Alberto et al., *Metodologías activas de enseñanza: una mirada futurista al desarrollo pedagógico del docente, Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional* 7.2 (2022): 93.
- López, Isabel Fernández, and Pablo Cano López. "Los términos gamificación y ludificación en el ámbito de la educación. Una propuesta de diferenciación." *Revista de Investigación en Educación* 23.2 (2025): 336-352. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/6341>



Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (México: SEP, 2022).

UNICEF y The Lego Foundation, “Aprendizaje a través del juego”, (2018)

Zabala, Antoni. “La práctica educativa: cómo enseñar”. Graó. (2010).



PERCEPCIÓN ÉTICA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LOS PROFESORES. UNA REFLEXIÓN SOBRE EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN

Teachers' Ethical Perceptions of Artificial Intelligence: A Reflection on the Future of Education

AFHIT HERNÁNDEZ VILLALBA¹

KAREN WAGNER SINIGER²

FECHA DE RECEPCIÓN: 16 DE JUNIO DE 2026
FECHA DE ACEPTACIÓN: 30 DE JULIO DE 2026

DOI 10.5281/zenodo.22262829

RESUMEN

El presente estudio analiza la percepción de docentes de nivel Medio Superior en México respecto al uso de la inteligencia artificial (IA) en el contexto educativo, así como la atribución de responsabilidades sobre la enseñanza, el desarrollo y el uso ético de las llamadas inteligencias artificiales. Frente a posturas polarizadas —que oscilan entre el alarmismo y la visión tecno-utópica— esta investigación adopta un enfoque exploratorio mixto con predominancia cuantitativa, para que funja como base al aspecto cualitativo. Se aplicó un cuestionario tipo Likert de 30 ítems a una muestra no probabilística de 40 profesores de una institución privada. Los resultados muestran una percepción equilibrada entre beneficios y riesgos (M oportunidades = 3.90; M retos = 3.92), sin diferencias significativas según edad o experiencia docente. La mayoría reconoce el potencial de la IA para optimizar procesos pedagógicos, pero expresa preocupación por el uso no ético por parte del alumnado, particularmente en relación con la autoría y la automatización excesiva. Asimismo, el 72.5% considera que es responsabilidad del docente formar en el uso ético de la IA. Se concluye que no es viable establecer un modelo ético único y estático para regular la IA en el aula; en su lugar, se propone la construcción de un marco dinámico, contextual y prudencial, desarrollado desde la práctica cotidiana del profesorado. Asumiendo como base para un uso responsable de la IA en

¹ Licenciado en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México. Maestro en literatura clásica por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos., una maestría en Educación Superior por el Colegio de Morelos, Cuernavaca, Ciudad de México, México. También cuenta con un Doctorado en Literatura Mexicana por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Actualmente es profesor investigador de literatura y español y cursa su segundo doctorado en Docencia. Adscripción institucional: Tecnológico de Monterrey. Correo electrónico: afhit.hernandez@tec.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1405-9871>

² Licenciada en Procesos Educativos, Universidad Iberoamericana de Puebla, México. Maestría en Ciencias Cognitivas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Adscripción institucional: Tecnológico de Monterrey. Correo electrónico: karen.wagner@tec.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1405-9871>



educación, la sensibilización ética sistemática y la reafirmación del rol formativo del docente ante una tecnología en constante evolución.

Palabras claves: inteligencia artificial, percepción docente, ética educativa

ABSTRACT

The present study examines the perceptions of Highschool teachers in Mexico regarding the use of artificial intelligence (AI) in educational contexts, as well as the attribution of responsibility for the teaching, development, and ethical use of AI. After encountering polarized positions—from alarmism to techno-utopianism— this research adopts an exploratory mixed-methods approach with a quantitative predominance. A non-probabilistic sample of 40 teachers from a private institution answered a 30-item Likert-type questionnaire. The findings indicate a balanced perception of benefits and risks (M opportunities = 3.90; M challenges = 3.92), with no significant differences according to age or teaching experience. Most participants acknowledge the potential of AI to optimize pedagogical processes, while expressing concern regarding students' unethical use, particularly in relation to authorship and excessive automation. Additionally, 72.5% consider it the teacher's responsibility to provide instruction in the ethical use of AI. We conclude that establishing a single, static ethical model to regulate AI in the classroom is not viable. Instead, a dynamic, contextual, and prudential framework is needed, grounded in teachers' everyday professional practice. Such a framework presupposes systematic ethical awareness and the reaffirmation of the teacher's formative role in the face of an ever-evolving technology.

Keywords: artificial Intelligence, teacher perception, educational ethics

Introducción

¿Cuál es la percepción que los profesores tienen sobre la llamada inteligencia artificial (IA)? Independientemente de la materia que impartan, ¿se sienten los profesores responsables de enseñar cómo hacer un uso ético de ésta? Y si es así, ¿cómo se pueden estandarizar los aprendizajes y objetivos sobre dicho uso ético de una herramienta cada vez más común en la vida contemporánea?

Desde que la inteligencia artificial se volvió de uso público, la percepción de sus capacidades y usos han estado en constante entredicho. Por un lado, la visión alarmista que exageradamente coloca a la inteligencia artificial como un agente potencialmente peligroso para la educación, y, en el otro extremo, la idea mesiánica, tecno-utópica, donde la inteligencia artificial es vista como la salvadora a muchos de los problemas de la educación en el mundo. Es razonable decir que la realidad está en algún punto entre estos dos extremos y que, para bien o para mal, la IA ha llegado para quedarse, por lo que es fundamental que se haga investigación en torno a las maneras en las que la IA está trastocando los procesos, siendo uno fundamental la educación en todas las escalas.

Primero, y al ser un concepto que se manifiesta en muchas áreas, debemos definir qué se entiende por inteligencia artificial. “I.A. es una de las ramas de la informática, con fuertes raíces en otras áreas como la lógica y las ciencias cognitivas” la cual es capaz de que “se comporte de manera como si el mismo comportamiento lo realizara un ser humano, [por lo tanto] éste sería llamado inteligente”³.

Según fuentes académicas como los estudios de Chan y Tsi⁴ y R. Alfredo et al.⁵, los profesores temen principalmente tres cosas con respecto al uso de la inteligencia artificial en la educación: el reemplazo de su labor (miedo compartido con otras profesiones), la pérdida de control humano (también un miedo general) y preocupaciones éticas sobre la automatización (este último, un miedo un poco más especializado o centrado en ciertos sectores como la industria). Chan y Tsi advierten que, aunque algunos consideran que la IA podría reemplazar a los docentes, “la mayoría de los participantes arguye que los profesores humanos poseen cualidades únicas —como el pensamiento crítico, la creatividad y las emociones— que los hacen irremplazables”⁶.

Por otro lado, R. Alfredo, V Echeverría et al. señalan que un diseño de IA poco centrado en los usuarios genera desconfianza entre los docentes, ya que estos sistemas muchas veces carecen de participación de los usuarios en su desarrollo, lo que pone en riesgo la “seguridad, confiabilidad y la capacidad de control humano frente a la automatización”⁷. Esto se da cuando se lleva a la escuela plataformas diseñadas para ambientes empresariales o de otra naturaleza tratando de crear escenarios reales para la educación de los estudiantes.

Sin embargo, los puntos medios no suelen ser tan atractivos y el alarmismo sobre la IA ha causado revuelo en la sociedad y en cómo se percibe culturalmente esta herramienta. Pero ¿cómo se percibe por parte de los docentes de educación media superior en México? ¿Es para ellos un aliado o un rival a vencer? Lo cierto es que responder a estas preguntas merece una reflexión basada en hechos sobre su percepción, además de definir ampliamente qué se entiende como “uso ético”, así como el diseño y la implementación de una herramienta para explorar la percepción de los profesores y todo lo anterior es el objetivo de este artículo que se ofrece para pensar la ética sobre el uso de una herramienta cada vez más común en la vida cotidiana de las escuelas actualmente.

Estado del arte

Dos enfoques relevantes en la literatura sobre la ética de la inteligencia artificial subrayan tanto la necesidad de marcos institucionales como la operacionalización práctica de los principios éticos, es decir, la creación de la teoría que hable sobre cómo regular el uso de la IA en todas las dimensiones de la vida cotidiana, así como la observación de cómo llevar a la práctica dicha teoría, ambos enfoques se encuentran plenamente desarrollados por Morley et al en Operationalising AI ethics: barriers, enablers and next steps.⁸

Por supuesto, el uso ético de la IA es un tema que va más allá de los contextos educativos y que amerita cuestionamientos profundos, que están sucediendo desde hace

³ Vicenç Torra, “La inteligencia artificial,” *Lychnos*, Fundación General del CSIC, no. 7 (diciembre 2011): 14-19.

⁴ Cecilia Ka Yuk Chan and Lawrence Hoi Yan Tsi, “The AI Revolution in Education: Will AI Replace or Assist Teachers in Higher Education?,” *arXiv*, May 2023, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.01185>

⁵ R. Alfredo, V. Echeverría, Y. Jin, L. Yan, Z. Swiecki, D. Gašević, and R. Martínez-Maldonado, “Human-Centred Learning Analytics and AI in Education: A Systematic Literature Review,” *Computers and Education: Artificial Intelligence* (2024), <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100215>

⁶ Cecilia Ka Yuk Chan and Lawrence Hoi Yan Tsi, “The AI Revolution in Education: Will AI Replace or Assist Teachers in Higher Education?”

⁷ R. Alfredo, V. Echeverría, et al. “Human-Centred Learning Analytics and AI in Education: A Systematic Literature Review”

⁸ Jessica Morley et al., “Operationalising AI ethics: barriers, enablers and next steps,” *AI & Society* 38 (2023): 411–23, <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01308-8>



varios años, pero que se han acelerado desde el lanzamiento de ChatGPT⁹. Como con cualquier tecnología avanzada, la pregunta obligada no es si la IA puede hacer algo o no, sino si debe hacerlo. En un estudio sistemático, Zabala Leal y Gómez Macfarland¹⁰ exploran la responsabilidad civil y la ética en la inteligencia artificial, señalando que el rápido desarrollo de aplicaciones de IA exige mecanismos regulatorios sólidos como auditorías internas y externas para garantizar la rendición de cuentas y proteger los derechos fundamentales. Cabe mencionar que la construcción de ese marco regulatorio trasciende la percepción de los ciudadanos y se enfoca en los usos paulatinos que se vayan dando a la Inteligencia Artificial y moldean los límites hacia dónde deben ir sus alcances y sus usos.

Por ejemplo, hay varios casos documentados en los que la IA se ha usado para fines no éticos o dañinos. Un claro ejemplo, puesto en evidencia en los artículos de Briones, H. P. y et al¹¹, y Astobiza, A. M.¹² son los usos ilícitos de los llamados *deepfakes* (es decir, un contenido audiovisual —video, imagen o audio— generado o manipulado mediante inteligencia artificial, especialmente usando redes neuronales profundas (*deep learning*), para alterar la apariencia, la voz o los movimientos de una persona de manera altamente realista y potencialmente peligrosa).

En estos artículos se documenta cómo los *deepfakes*, pueden generar desinformación, percepciones erradas, así como manipular opiniones y discursos de odio lo que representa un riesgo serio para la democracia¹³. Del mismo modo, Briones et al.¹⁴ discuten casos concretos de uso ilícito del *deepfake* y proponen regulaciones, señalando que “su uso malicioso produce trastornos sociales”, especialmente cuando se usa para dañar reputaciones o manipular imágenes personales: un ejemplo muy famoso en el último año, una falsa fotografía del papa Francisco con una chamarra *puffer*.

Estos usos mencionados de la IA donde se modifican imágenes pueden confundir o manipular la percepción de las personas en las redes y tener un impacto serio en su comportamiento en la vida real. Por ello, la regulación de cómo se usa la IA en las mismas redes se ha visto obligada a esclarecer los casos lícitos y ha obligado a que cada imagen y video de IA tenga la declaración de que se ha modificado si su uso será público. Esto funciona como ejemplo de la creación de marcos regulatorios de su uso. Amén de esto, se debe agregar también que la perfección de las imágenes, voces y videos por la IA está llegando a un nivel tan minucioso que se ha vuelto prácticamente indetectable a simple vista.

Por su parte, el uso educativo de la IA también ha aumentado dramáticamente en los últimos años. El reporte AI in Education Market Report 2026 creado por The Business Research Company¹⁵ el mercado de la IA en el ámbito educativo tuvo su mayor crecimiento entre 2025 y 2026, creciendo de 7.52 miles de millones de dólares en 2025 a 10.6 miles de millones de dólares en 2026, teniendo una tasa de crecimiento anual compuesta (TCAC)

⁹ P. A. Busch, G. I. Hausvik, and J. A. Nielsen, “The Early Wave of ChatGPT Research: A Review and Future Agenda,” *Computers in Human Behavior: Artificial Humans* (2025): 100213, <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2025.100213>.

¹⁰ T. D. Zabala Leal and C. A. Gómez Macfarland, “La responsabilidad civil y la ética en la inteligencia artificial: Una revisión sistemática de las ideas del período 2018–2023,” *IUSTA* 60 (2024): 66–93, <https://doi.org/10.15332/25005286.9964>.

¹¹ H. P. J. Briones, M. E. Zevallos Loyaga, A. Y. Segura Grados, and E. M. Castrejón Vilchez, “El uso ilícito de las técnicas de inteligencia artificial y la necesidad de su regulación: el deepfake,” *Vniversitas Jurídica* 73 (2024), <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj73.uiti>.

¹² A. M. Astobiza, “Deepfakes, desinformación, discursos de odio y democracia en la era de la Inteligencia Artificial,” *Cuadernos del Audiovisual* 29, no. 1 (2024), <https://doi.org/10.62269/cavcaa.20>.

¹³ A. M. Astobiza, “Deepfakes, desinformación, discursos de odio y democracia en la era de la Inteligencia Artificial”

¹⁴ H. P. J. Briones, M. E. Zevallos Loyaga, A. Y. Segura Grados, and E. M. Castrejón Vilchez, “El uso ilícito de las técnicas de inteligencia artificial y la necesidad de su regulación: el deepfake”

¹⁵ The Business Research Company, AI In Education Market Report 2026 (February 2026).



del 40.9%. Este crecimiento histórico se atribuye al aumento de plataformas digitales de aprendizaje, la expansión de la educación en línea, el uso de sistemas digitales de gestión del aprendizaje y la demanda de escalabilidad en soluciones educativas. Aunado a lo anterior, se preve que el crecimiento en este sector del mercado siga siendo exponencial en los próximos años. Tomando en cuenta lo anterior, puede decirse con bastante certeza que el uso de IA en contextos educativos continuará creciendo y así también, su economía circundante.

Sin embargo, es importante mencionar que algunas instituciones e incluso países, han frenado la inclusión de tecnologías varias en las aulas, regresando a prácticas más tradicionales como el uso de libros y cuadernos, así como la escritura a mano. Tal es el caso de Suecia, que, luego de ver un declive en los resultados de competencia lectora, revirtió decisiones pasadas de incluir dispositivos digitales desde el preescolar, optando ahora por tener materiales físicos y promover la escritura a mano¹⁶.

La adopción masiva de IA en contextos educativos, ya mencionada, ha empezado actualmente discusiones académicas en todos los niveles, mismas que nacen de las inquietudes de todos los participantes del proceso educativo: padres de familia, estudiantes, profesores, administradores y pedagogos. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó en 2026 su Panorama de la Educación Digital¹⁷, mismo que está centrado enteramente en el rol de la IA generativa en las distintas esferas de la educación, desde cómo puede ser una herramienta que mejore el aprovechamiento de los estudiantes y su desarrollo de habilidades, hasta cómo puede eficientizar las tareas administrativas y cómo puede contribuir a la mejora del desempeño docente. Asimismo, ha surgido la necesidad de reflexionar sobre la dimensión ética inherente al uso de la IA, y aunque la conversación en torno a esto sigue en una etapa inicial, ya se han hecho propuestas interesantes.

Por ejemplo, a partir de un metaanálisis sistemático de la literatura relacionada con la adopción de la IA en la educación, y las preguntas éticas que esto genera, Klimova, Pikhart y Kacetl¹⁸ sugieren cuatro principios clave que deben incluirse: Primero, la beneficencia, es necesario garantizar que las tecnologías de IA promuevan el bienestar, aporten beneficios educativos y eviten causar daño a los estudiantes o a la comunidad educativa. Segundo, *accountability*, es decir, se deben establecer mecanismos claros de rendición de cuentas para desarrolladores, instituciones y docentes respecto al funcionamiento, impacto, transparencia y posibles consecuencias de los sistemas de IA. Tercero, la justicia, buscando asegurar la equidad, la no discriminación y la mitigación de sesgos algorítmicos, evitando que la IA reproduzca o amplifique desigualdades educativas. Cuarto y último, los valores humanos, porque es fundamental proteger la dignidad, la autonomía, los derechos humanos y la libertad de las personas, garantizando que la IA respete principios fundamentales y no sustituya indebidamente la agencia humana. Aunado a lo anterior, los autores mencionan la importancia de vigilar los algoritmos y de identificar claramente a todas las partes interesadas.

Marco teórico y conceptual

¹⁶ Associated Press, "Switching off: Sweden says back-to-basics schooling works on paper," The Guardian, 11 de septiembre de 2023, sec. World, <https://www.theguardian.com/world/2023/sep/11/sweden-says-back-to-basics-schooling-works-on-paper>

¹⁷ OECD, Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education (Paris: OECD Publishing, 2026), <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>

¹⁸ Blanka Klimova, Marcel Pikhart, y Jaroslav Kacetl, "Ethical Issues of the Use of AI-Driven Mobile Apps for Education," Frontiers in Public Health 10 (enero 11, 2023): artículo 1118116, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1118116>



Ahora bien, a manera de marco teórico y conceptual es vital que tengamos un panorama claro sobre qué entendemos por uso ético, y eso nos obliga a definir la ética y sus corrientes de manera previa. En la tradición filosófica occidental, la ética ha sido un modo de interrogarnos por aquello que sostiene fundamentalmente nuestras decisiones y nos lleva a emitir juicios morales sobre el comportamiento, las consecuencias y la realidad entendiendo que, aun sin saberlo, hay principios que articulan la forma en que vivimos juntos¹⁹. Hoy, en un momento en que la inteligencia artificial irrumpe en la vida cotidiana con una naturalidad desconcertante, estas preguntas adquieren una urgencia renovada, especialmente para quienes nos dedicamos a formar personas y acompañarlas en su desarrollo. No se trata únicamente de adaptar prácticas pedagógicas, sino de revisar los marcos conceptuales desde los cuales evaluamos las decisiones morales que se toman en la educación.

Las tres grandes escuelas de pensamiento ético —la deontología, el consecuencialismo y la ética de la virtud— ofrecen puntos de partida valiosos para pensar este escenario. Sin embargo, ninguna de ellas, por sí sola, basta para dar cuenta de los dilemas que la IA plantea cuando atraviesa la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones entre estudiantes y docentes, y el rol de la escuela en el panorama sociocultural.

La deontología, con su insistencia en el deber y en la universalidad de las normas, invita a preguntarnos qué significa actuar correctamente cuando las fronteras entre autoría humana y asistencia tecnológica se difuminan²⁰. Desde esta perspectiva, un docente podría sostener que su obligación es asegurar la integridad del proceso formativo, independientemente de las herramientas disponibles. Pero ese mismo enfoque tiende a suponer que es posible trazar reglas claras —“permitido”, “prohibido”— en un terreno donde la tecnología avanza con mayor rapidez que nuestra capacidad para regularla, y no se diga legislarla.

El consecuencialismo, por su parte, nos obliga a evaluar los efectos de la IA, su utilidad y sus resultados: ¿facilita el aprendizaje, democratiza el acceso al conocimiento, o promueve la dependencia y el empobrecimiento de las habilidades críticas?²¹ Si el valor moral de una acción depende de sus resultados, entonces la integración de la IA deberá, primero, justificarse por los beneficios que aporte al proceso educativo. Sin embargo, esta postura corre el riesgo de relativizar ciertos principios fundamentales —como el desarrollo de la autonomía intelectual, de competencias para la vida y el valor del proceso, el reto y el esfuerzo— cuando los “buenos resultados” inmediatos parecen suficientes.

Finalmente, la ética de la virtud desplaza el foco del acto hacia el carácter²². En este marco, el desafío no es solo determinar si los estudiantes “usan adecuadamente” la IA, sino qué tipo de personas están llegando a ser al interactuar con ella. Para el docente, la pregunta se desplaza hacia la formación de hábitos: ¿estamos fomentando la curiosidad, la honestidad intelectual, la perseverancia? ¿O estamos incentivando la resolución rápida de tareas sin comprensión profunda? Esta perspectiva tiene la ventaja de considerar la dimensión humana de la educación, pero puede volverse demasiado amplia para orientarnos en decisiones concretas.

Ante este panorama, quizá la tarea ética fundamental del profesorado no sea adherirse rigidamente a una sola escuela, sino aprender a moverse entre ellas con prudencia, dilucidando con un criterio formado, dónde es más conveniente una postura

¹⁹ Daniel Kahneman, *Thinking, Fast and Slow* (New York: Allen Lane and Penguin Books, 2011). <https://ia800603.us.archive.org/10/items/DanielKahnemanThinkingFastAndSlow/Daniel%20Kahneman-Thinking%2C%20Fast%20and%20Slow%20%20.pdf>

²⁰ de Wood, P. N. S., Chaves, V. E. J., & Esteche, A. P. R. (2024). *El análisis de la percepción de los profesores respecto al uso de la Inteligencia Artificial*. Revista Educa UMCH, (24), 66–77. <https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/293/792>

²¹ Julia Driver, *Consequentialism* (London: Routledge, 2011).

²² Christopher J. Rowe and Sarah Broadie, eds., *Nicomachean Ethics* (Oxford: Oxford University Press, 2002).

que otra. La irrupción de la IA no elimina la responsabilidad moral del docente; la reconfigura. Nos obliga a construir criterios nuevos, conscientes de que ni el rechazo absoluto ni la aceptación acrítica resultan posturas suficientes.

A lo anterior, y bajando la teoría ética a terrenos de lo cotidiano, podemos añadir que una de las principales preocupaciones de los profesores en el aula es que muchas veces los alumnos literalmente entregan trabajos realizados por la IA como si fueran estos suyos, cuando se les cuestiona al respecto, mantienen una postura de negación, pues están seguros de que los profesores no pueden comprobar de manera fidedigna y objetiva que el trabajo fue realizado por los estudiantes o por la IA. Claro que, profesores experimentados comentan de manera anecdótica que muchas veces esto es completamente evidente y detectable desde la primera vista del trabajo entregado por el elevado nivel del corpus lingüístico, el tratamiento del tema y la profundidad, incluso la estructura que la IA utiliza de manera reiterativa. Si hablamos de trabajos de matemáticas o física, los profesores advierten la reducción drástica del índice de errores, el desarrollo y el proceso utilizado, incluso la velocidad de entrega de trabajos. Un ejemplo de esto es el estudio realizado por Chen, Ruishi, Victor R. Lee, Annie C. Kuo, Denise C. Pope, y Sarah Miles, llamado *“Cheating in the second year of generative AI chatbots: a follow-up study on high school student cheating behaviors”*²³ donde se sistematiza el uso de la inteligencia artificial para la resolución de problemas matemáticos y donde algunos alumnos confiesan usarla para engañar en exámenes de mitad de semestre.

Acá y desde los puntos de vista de la ética, tendríamos que cuestionar a los estudiantes, por ejemplo, desde la ética de la virtud, si se ven como expertos en alguna área específica en el futuro y si esa pericia, experiencia o competencia dependerá específicamente de la inteligencia artificial. Si los estudiantes no detectan un problema ético en este punto, entonces estamos hablando de un problema donde el consecuencialismo ético puede dar mucha luz, pues obligaría a los estudiantes a preguntarse si los buenos resultados inmediatos son suficientes para considerar esta práctica como ética; más allá de los resultados inmediatos, obliga a prever sus consecuencias a lo largo del tiempo y para el futuro general de la comunidad a la que afecta.

Diseño de la herramienta

Pero este trabajo no versa sobre la percepción de los estudiantes sobre la IA, aspecto por demás complicado y diverso, puesto que hay miles de variables en juego cuando se habla de estudiantes en general (como la edad, la geografía donde habitan, el acceso a la tecnología, el contexto de la escuela, los consumos culturales, y un sinfín de aspectos diversos). En este estudio se corre un riesgo un poco menor cuando se prefiere preguntarse qué percepción ética tienen los profesores ante la IA, porque los maestros frente a aula suelen llevar una línea más o menos coherente dentro de los marcos de enseñanza de sus áreas. Por ello, nos dimos a la tarea de explorar las percepciones actuales de docentes respecto a la IA, sus oportunidades, retos, adscripción de responsabilidades y recoger así la experiencia que están teniendo con esta herramienta cuyo uso se ha vuelto casi universal en muy poco tiempo.

Por supuesto, no fuimos los primeros en tratar de medir concretamente la percepción de la IA por parte de los profesores en las aulas. Existen otras herramientas previas a este trabajo que han sido utilizadas ya sea para medir la percepción tanto de profesores como de alumnos. Por un lado, tenemos el trabajo de Jardon et al. quienes utilizaron una revisión sistemática de 285 artículos en la base de datos Scopus, acompañada de un análisis bibliométrico usando RStudio y Bibliometrix, para crear otra

²³ Ruishi Chen, Victor R. Lee, Annie C. Kuo, et al., “Cheating in the Second Year of Generative AI Chatbots: A Follow-Up Study on High School Student Cheating Behaviors,” *Educational Technology Research and Development* (publicado 3 febrero 2026): DOI: 10.1007/s11423-026-10587-1



base de datos sobre la percepción de la IA²⁴. Este estudio concluye que “tanto los alumnos como los docentes han comenzado a reconocer los beneficios de la IA, como la mejora en la eficiencia de la evaluación y la creación de materiales educativos interactivos. Sin embargo, esta transformación también plantea desafíos que deben ser abordados, como la necesidad de garantizar la equidad, la ética en la recolección de datos y la preservación del elemento humano en la educación”²⁵.

Por otro lado, tenemos a Morán Ortega et al. y su artículo “*Barreras de la Inteligencia Artificial generativa en estudiantes de educación superior. Percepción docente*”²⁶. En este artículo aparte de desarrollar una herramienta de medición de percepción por parte de los profesores que consistió en un cuestionario de ocho preguntas, también revisa sistemáticamente más de veinte artículos de investigación. Las preguntas que utiliza redundan en la percepción, como en los usos, por ejemplo, ¿cuáles considera como principales riesgos asociados al mal uso de la inteligencia artificial generativa? y ¿qué medidas pueden tomarse para prevenir el mal uso de la inteligencia artificial generativa en la universidad? Los resultados de este estudio no son diferentes al del anterior, pues

se destaca la preocupación unánime sobre los riesgos éticos, especialmente en el ámbito de la investigación, donde el robo de identidad y la difusión de contenido falso son considerados amenazas significativas. La necesidad de abordar estos riesgos ética y legalmente es una conclusión compartida por varios docentes. En cuanto a los beneficios, la percepción positiva de la IA como herramienta de apoyo es evidente. Los docentes reconocen su utilidad en simplificar tareas administrativas, mejorar la productividad y facilitar procesos como la traducción de idiomas y la revisión de código. Sin embargo, también se señala la importancia de normalizar su uso, estableciendo pautas claras y fomentando buenas prácticas y conciencia ética entre los estudiantes²⁷.

El presente estudio adoptó un diseño exploratorio y de enfoque mixto, con predominancia cuantitativa. El propósito fue analizar las percepciones docentes sobre las oportunidades y los retos asociados al uso de la inteligencia artificial (IA) en el contexto educativo. El enfoque mixto permitió complementar datos cuantitativos descriptivos con observaciones cualitativas derivadas de comentarios abiertos incluidos en la encuesta.

Sobre los participantes diremos que la población estuvo conformada por docentes de nivel Medio Superior pertenecientes a una misma institución educativa privada. La muestra fue no probabilística por conveniencia y estuvo integrada por 40 profesores, quienes participaron de forma voluntaria. La encuesta fue completada de manera anónima.

Se recolectaron datos demográficos básicos al inicio del cuestionario, incluyendo edad, años de experiencia docente y disciplina académica impartida. La distribución de edad de los profesores es como sigue: 15% menores de 30, 47.5% reportan una edad de entre 31 y 40, 20% tiene entre 41 y 50, y el 17.5% tiene más de 50. Por su parte, en cuanto a experiencia docente, el 55% reporta más de 11 años de experiencia, el 25% tiene entre 6 y 10 años de experiencia, 15% tiene entre 1 y 5 años de experiencia y el 5% tiene menos de un año de experiencia.

²⁴ M. Jardón, W. Allas, D. Zamora, and N. Cedeño, “Impacto de la inteligencia artificial en la educación superior: Percepciones de alumnos y profesores sobre el uso de IA en el aprendizaje y la evaluación,” *Reincisol* 3, no. 6 (2024): 7008–7033, [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)7008-7033](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)7008-7033).

²⁵ M. Jardón, W. Allas, D. Zamora, and N. Cedeño, “Impacto de la inteligencia artificial en la educación superior: Percepciones de alumnos y profesores sobre el uso de IA en el aprendizaje y la evaluación”

²⁶ S. A. M. Ortega, S. G. R. Tirado, L. M. S. López, and A. B. T. López, “Barreras de la Inteligencia Artificial generativa en estudiantes de educación superior. Percepción docente,” *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información (RITI)* 12, no. 25 (2024): 26–37, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10342355>.

²⁷ S. A. M. Ortega, S. G. R. Tirado, L. M. S. López, and A. B. T. López, “Barreras de la Inteligencia Artificial generativa en estudiantes de educación superior. Percepción docente”.

Acerca del instrumento de debe declarar que se utilizó un cuestionario digital compuesto por 25 ítems tipo Likert de 5 puntos, con opciones de respuesta de 1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo. El instrumento evaluó dos factores principales: a) Percepción de oportunidades ante el uso de IA en el contexto educativo (Alpha de Cronbach=.88); y b) Percepción de retos asociados al uso de IA en el contexto educativo (Alpha de Cronbach=.80). Además, se incluyeron varios ítems independientes enfocados en el uso general de la IA y las percepciones globales del profesorado respecto a esta tecnología.

Procedimiento

La encuesta fue aplicada de forma digital a través de Google Forms. Se distribuyó una invitación institucional a todos los docentes de la preparatoria, invitándolos a participar de manera voluntaria. La participación fue anónima y no se recolectó información personal identificable. Una vez completada la muestra, los datos fueron descargados y organizados para su análisis estadístico.

Los datos fueron analizados con el software IBM SPSS Statistics el cual es un programa informático especializado en el análisis estadístico de datos, diseñado por primera vez en 1968 para la gestión, transformación, modelado y visualización de información cuantitativa. Este trabajo es de carácter cuantitativo en sus bases para a partir de éste crear un desarrollo cualitativo una vez obtenido los resultados estadísticos. El mencionado software se emplea ampliamente en investigación científica, ciencias sociales, educación, salud, y estudios de mercado, debido a su capacidad para ejecutar procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales —como análisis de regresión, pruebas de hipótesis, análisis factorial y modelos multivariados— mediante una interfaz gráfica intuitiva y un sistema de sintaxis reproducible. Cabe mencionar que ha tenido múltiples adecuaciones desde su creación en los años sesenta y ahora constituye una herramienta contemporánea y fundamental para este tipo de trabajos.

Desde una perspectiva académica, es decir, la nuestra, IBM SPSS Statistics constituye para nosotros una herramienta metodológica que facilita el procesamiento riguroso de bases de datos, contribuyendo a la validez, confiabilidad y replicabilidad de los estudios empíricos, al integrar técnicas avanzadas de análisis con opciones de documentación y control de resultados. Para cada factor se calcularon puntuaciones compuestas mediante la media aritmética. De este modo y con ayuda de dicha herramienta, se realizaron análisis descriptivos para cada ítem, incluyendo medias y frecuencias porcentuales. También se evaluó la fiabilidad interna mediante coeficientes alfa de Cronbach. Se prevé realizar análisis comparativos adicionales entre subgrupos (por ejemplo, años de experiencia o disciplina) en etapas posteriores.

Si el aspecto comparativo se opta en futuras investigaciones, este puede dar mucha luz en detalles específicos para comprender la manera en cómo se comporta y se modifica la percepción en sectores determinados según edad generacional o zona geográfica y otros aspectos. Este abordaje de los datos obtenidos, por supuesto, no es nuevo, ya lo han explorado otros investigadores como en los trabajos Percepciones y Aplicaciones de la IA entre Estudiantes de Secundaria de Alfaro-Salas y Díaz-Porras donde “se empleó un enfoque pragmático y una metodología mixta para recopilar datos de 506 alumnos mediante encuestas. En cuanto al diseño, se seleccionó un enfoque descriptivo para adecuarse a la naturaleza multifacética de la investigación. El tipo de estudio transversal permitió un análisis efectivo del fenómeno en estudio.” Dicho estudio concluye que es de vital necesidad y ante el crecimiento del uso de la IA en la escuela “integrar la ética y la conciencia digital en currículos educativos, preparando a los estudiantes para una era tecnológicamente avanzada y éticamente compleja”²⁸. El desarrollo de la anterior investigación fue para dicho

²⁸ Hazel Alfaro-Salas y Jorge Díaz-Porras, “Percepciones y Aplicaciones de la IA entre Estudiantes de Secundaria,” *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0 17, no. 1 (junio 2024): 200–215, <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.458>



caso, sobre la percepción específica de la IA en estudiantes de secundaria de ambiente urbano.

Otro estudio que aportó el anterior enfoque comparativo, especializado y centrado en sectores específicos es el trabajo, pero ahora centrado en profesores (como la presente investigación) es el trabajo realizado por la investigadora Pinargote Salvatierra en una escuela de Ecuador, realizando otro estudio de caso. Las conclusiones a las que llega la autora son las siguientes:

La investigación realizada en la Unidad Educativa El Carmen revela percepciones mixtas entre los docentes sobre las capacidades y desafíos de la inteligencia artificial (IA) en el entorno educativo. La mayoría de los docentes posee conocimientos básicos sobre IA, pero existe una brecha significativa en su familiaridad con las aplicaciones prácticas y las implicaciones éticas. Solo un pequeño porcentaje de los docentes se siente completamente capacitado para integrar herramientas de IA en sus prácticas pedagógicas. Esto indica la necesidad urgente de programas de formación continua que aborden tanto los aspectos técnicos como éticos de la IA, permitiendo a los docentes aprovechar plenamente sus beneficios. Los docentes reconocen el potencial de la IA para personalizar la enseñanza, mejorar el acceso a recursos educativos digitales y aumentar la eficiencia en la gestión educativa. La retroalimentación inmediata proporcionada por la IA es valorada como una herramienta crucial para el aprendizaje adaptativo. Sin embargo, para maximizar estos beneficios, es esencial que los docentes reciban capacitación adecuada y constante, facilitando una integración efectiva de la IA en sus metodologías de enseñanza²⁹.

Este resultado se contrastará al final, después de obtenidos los resultados pertinentes de nuestro estudio actual. Debemos hacer énfasis en que los anteriores son estudios de caso, lo cual nos obliga a no hacer generalidades concluyentes o universales sobre los mismos pero otorgan una dimensión concreta a estudios de esta naturaleza sobre percepción de la IA en la educación.

Resultados

En relación con la frecuencia de uso de herramientas de IA en su práctica docente, la mayoría de los docentes reportó utilizarlas al menos de manera mensual. En particular, el 40% de los participantes indicó emplear herramientas de IA *algunas veces al mes*, seguido de un 27.5% que las usa *algunas veces a la semana* y otro 27.5% que reportó un uso *diario*. Solo un 5% mencionó utilizarlas *algunas veces al año*. Por su parte, en cuanto a los usos que le dan a la IA, se encontró que el uso más frecuente es la *búsqueda de información* (80%), seguido de *planificación y diseño de clases* (70%) y *creación y adaptación de evaluaciones* (47%). Otros usos reportados incluyen: apoyo en tareas administrativas (42.5%), *apoyo en la personalización de tareas y trabajos* (42%), *desarrollo profesional* (32.5%), *retroalimentación y corrección de trabajos y tareas* (20%), y *recibir retroalimentación de la propia práctica docente* (12.5%).

En relación con los usos más frecuentes de herramientas de IA generativa por parte del alumnado, los docentes reportaron una amplia diversidad de aplicaciones. La mayoría indicó que sus estudiantes emplean IA principalmente para investigación o indagación (80%), lo cual sugiere que estas herramientas se utilizan como apoyo para obtener información o resolver dudas académicas. Asimismo, el 70% señaló que los estudiantes recurren a IA para la elaboración de presentaciones, mientras que el 65% reportó su uso

²⁹ Ligia Patricia Pinargote Salvatierra et al., “Las Capacidades y desafíos asociados a la Inteligencia Artificial (IA) desde la percepción docente: Un estudio de caso,” *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual “ALCON”* 4, no. 4 (2024): 147–55.

para la redacción de ensayos, evidenciando una integración significativa en tareas de producción académica.

Un uso también extendido se observó en actividades de creación de imágenes (62.5%) y apoyo para estudiar (55%), lo que indica que las herramientas de IA no se limitan a tareas textuales, sino que abarcan componentes visuales y estrategias de aprendizaje. En contraste, los usos asociados a conductas deshonestas fueron reportados con menor frecuencia: el 35% de los docentes indicó que los estudiantes utilizan IA para copiar en exámenes u otras evaluaciones, y un 42.5% de los participantes afirmó que el estudiantado hace uso de IA para ejercicios de reflexión personal, ejercicios donde no debiera ser necesario contar con apoyos externos al tratarse de la opinión y un proceso de introspección.

Con el propósito de examinar la relación entre la edad y años de experiencia del profesorado y su percepción acerca de las oportunidades y retos que presenta la IA como es ahora para la educación, se aplicaron pruebas de chi-cuadrada de independencia. Los resultados no indicaron una asociación estadísticamente significativa entre la percepción de los profesores y su edad ($N = 40$, $\chi^2 = 5.61$, $p = .468$) ni entre su percepción y años de experiencia ($N = 40$, $\chi^2 = 8.86$, $p = .354$). Cabe mencionar que 60% del total de los participantes refirió percibir igualdad entre las oportunidades y retos que supone la IA tal como es ahora para el rol docente.

Para comparar las percepciones generales de oportunidades y de retos frente al uso de IA, se preguntó de forma directa la autopercepción de retos y oportunidades de la IA tal como es ahora. En esa pregunta, la mayoría de los participantes reportó percibir igualdad entre retos y oportunidades (60%). El 22.5% de los participantes respondió que percibe más retos que oportunidades y el 17.5% reportó percibir más oportunidades que retos. También se realizó una prueba t para muestras relacionadas con los puntajes compuestos de los dos factores (Oportunidades y Retos). Los resultados no mostraron diferencias significativas ($t(39) = -0.149$, $p = .883$) entre los puntajes compuestos de oportunidades ($M = 3.902$, $DE = .731$) y retos ($M = 3.922$, $DE = .598$).

En lo que respecta al deber de las instituciones de adoptar un rol regulatorio (evaluado con la afirmación “*Las escuelas deberían limitar el uso de IA en el aula*”), las respuestas de los docentes mostraron una distribución heterogénea. Un 35% de los participantes seleccionó la categoría neutral (3), lo que sugiere una postura intermedia ante posibles restricciones institucionales. Sin embargo, el 40% manifestó una tendencia hacia una percepción regulatoria, mientras que, en contraste, el 25% de los encuestados expresó desacuerdo con la idea de limitar el uso de IA. Estos resultados evidencian que hay posiciones divergentes y una falta de consenso en torno a la regulación del uso de IA dentro del aula. A continuación, se muestran las frecuencias de resultados y las preguntas usadas en la herramienta.

TABLA 1. Frecuencias de respuestas por pregunta

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamen te de acuerdo
P1	5.0%	10.0%	27.5%	32.5%	25.0%
P2	2.5%	5.0%	5.0%	40.0%	47.5%
P3	10.0%	12.5%	40.0%	20.0%	17.5%
P4	0.0%	7.5%	25.0%	25.0%	42.5%
P5	0.0%	2.5%	32.5%	40.0%	25.0%
P6	5.0%	2.5%	17.5%	17.5%	57.5%
P7	2.5%	17.5%	35.0%	25.0%	20.0%
P8	2.5%	10.0%	22.5%	40.0%	25.0%
P9	5.0%	5.0%	27.5%	20.0%	42.5%
P10	0.0%	7.5%	32.5%	17.5%	42.5%
P11	5.0%	0.0%	17.5%	12.5%	65.0%

P12	7.5%	10.0%	40.0%	30.0%	12.5%
P13	2.5%	7.5%	37.5%	20.0%	32.5%
P14	0.0%	5.0%	22.5%	37.5%	35.0%
P15	7.5%	0.0%	17.5%	25.0%	50.0%
P16	22.5%	20.0%	27.5%	27.5%	2.5%
P17	5.0%	10.0%	25.0%	15.0%	45.0%
P18	2.5%	0.0%	7.5%	25.0%	65.0%
P19	0.0%	5.0%	15.0%	25.0%	55.0%
P20	2.5%	0.0%	12.5%	20.0%	65.0%
P21	10.0%	12.5%	45.0%	25.0%	7.5%
P22	0.0%	5.0%	22.5%	37.5%	35.0%
P23	7.5%	0.0%	17.5%	25.0%	50.0%
P24	22.5%	20.0%	27.5%	27.5%	2.5%
P25	5.0%	10.0%	25.0%	15.0%	45.0%
P26	2.5%	0.0%	7.5%	25.0%	65.0%
P27	15.0%	10.0%	35.0%	12.5%	27.5%
P28	2.5%	0.0%	12.5%	20.0%	65.0%
P29	2.5%	0.0%	10.0%	12.5%	75.0%
P30	5.0%	0.0%	25.0%	22.5%	47.5%

TABLA 2. Preguntas

P1	La inteligencia artificial puede mejorar la personalización del aprendizaje para mis estudiantes.
P2	El uso de IA me permite ahorrar tiempo en tareas repetitivas (preparar materiales, etc.).
P3	La IA puede ayudar a identificar mejor las necesidades individuales de los estudiantes.
P4	Las herramientas de IA me permiten diseñar actividades más creativas y variadas.
P5	La IA puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo para mis estudiantes.
P6	Me preocupa que la IA fomente la dependencia tecnológica en los estudiantes.
P7	Tengo suficiente capacitación para integrar la IA de manera efectiva en mis clases.
P8	Me preocupa que la IA cometa errores que afecten la evaluación o el aprendizaje.
P9	La IA puede aumentar las desigualdades entre estudiantes con diferente acceso a tecnología.
P10	Considero que la IA es una herramienta valiosa para la educación.
P11	Creo que la IA será cada vez más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
P12	Los beneficios de la IA en educación superan sus riesgos.
P13	Calificar o retroalimentar el trabajo de mis estudiantes debiera ser enteramente responsabilidad del profesor (sin uso de IA)
P14	Considero que es mi responsabilidad como docente enseñar a los estudiantes a usar la IA de forma ética.
P15	Considero que es responsabilidad de los estudiantes usar la IA de forma ética.
P16	El uso de IA puede reducir mi autonomía profesional como docente.
P17	Me preocupa que algunas decisiones educativas importantes se deleguen a sistemas de IA
P18	El uso de IA podría facilitar que los estudiantes presenten trabajo que no es realmente suyo.
P19	Considero éticamente problemático depender demasiado de la IA para completar tareas escolares.
P20	Creo que la IA puede debilitar el desarrollo de habilidades cognitivas si no se usa de forma responsable.
P21	Utilizar la IA para calificar o retroalimentar el trabajo de mis estudiantes es un uso poco ético de la IA

P22	Considero que es mi responsabilidad como docente enseñar a los estudiantes a usar la IA de forma ética.
P23	Considero que es responsabilidad de los estudiantes usar la IA de forma ética.
P24	El uso de IA puede reducir mi autonomía profesional como docente.
P25	Me preocupa que algunas decisiones educativas importantes se deleguen a sistemas de IA
P26	El uso de IA podría facilitar que los estudiantes presenten trabajo que no es realmente suyo.
P27	Las escuelas deberían limitar el uso de IA en el aula.
P28	Creo que la IA puede debilitar el desarrollo de habilidades cognitivas si no se usa de forma responsable.
P29	Me preocupa el uso no ético o inapropiado de la IA por parte de mis estudiantes (plagio, automatización excesiva, etc.).
P30	Pienso que los docentes deben mantener siempre el control sobre cómo se aplica la IA en el aula

Discusión de los resultados

A pesar de la creencia común de que las personas de mayor edad muestran resistencia ante las nuevas tecnologías, los resultados del presente estudio no mostraron eso. Es posible que esto se deba, por lo menos en parte, a la cultura y características de la institución de la que forman parte (puesto que el estudio fue realizado en una preparatoria privada de carácter tecnológico que prima la innovación como una base de su modelo formativo).

A pesar de los extremos que vemos en la opinión pública respecto a la inteligencia artificial, al indagar un poco más profundo, nos damos cuenta que los docentes de educación media superior reconocen que la inteligencia artificial viene acompañada tanto de retos como de oportunidades en la labor docente. Sin duda alguna, la inteligencia artificial llegó para quedarse y de la misma manera que la educación, los docentes y los estudiantes tuvieron que adaptarse a otras innovaciones que se incorporaron a los espacios educativos en el pasado, como lo fue la Internet, todos los actores del proceso educativo tendremos que encontrar maneras de aprovechar las ventajas que nos ofrece la inteligencia artificial y de sortear los riesgos que ciertamente están presentes, sin por ello, perder la motivación el uso ético de la inteligencia artificial. No se trata de abrazar ciegamente todo el potencial que tiene la IA, sino de hacer cuestionamientos profundos y sistemáticos, de un deber ser ideal que siempre ponga al centro la formación integral del estudiante.

Así como la percepción en los profesores ha cambiado para volverse equilibrada y la IA dejó de ser percibida como un reto o peligro o como una panacea para los problemas universales de la educación, cada vez más se está tornando a una conciencia sobre su uso responsable y ético. La formación de conciencia de uso de una herramienta muchas veces queda de lado en los estudios cualitativos. Y, en este caso, los profesores entienden que la herramienta es oportuna y necesaria, pero son conscientes de la necesidad de desarrollar en los alumnos y en las aulas un ambiente de sensibilización para su uso ético. Esto nos hace concluir que la base para un uso responsable de la tecnología, por lo menos en el ambiente áulico, es una sensibilización sobre qué usos pueden ser considerados correctos o incorrectos y para qué contextos. Como los determinantes de este objetivo son muchos y muy diversos, el futuro de los marcos teóricos para el uso ético de la IA debe ser flexibles, diversos y adecuados a cada contexto.

Podemos percibir al contrastar los resultados de la herramienta con la teoría de la ética (P29) que la principal preocupación expresada por el profesorado respecto al uso no ético de la inteligencia artificial por parte del alumnado en nuestra encuesta, puede analizarse, en primer lugar, desde una perspectiva deontológica. Esta base ética que se define como “una rama de la ética normativa que pone el foco en la relación entre el deber

y la moralidad de las acciones, sosteniendo que estas son moralmente correctas por su propia naturaleza y no por sus efectos”³⁰.

La deontología moral, cuyo exponente paradigmático es Immanuel Kant, sostiene que la moralidad de una acción no depende de sus consecuencias, sino de su conformidad con el deber (lo que el mismo Kant llamó imperativo categórico) y con principios universales racionalmente fundamentados. En el ámbito académico, el plagio o la automatización excesiva mediante IA constituyen faltas no porque produzcan resultados indeseables, (muy al contrario, para los alumnos puede significar excelentes resultados de manera inmediata y práctica) sino porque vulneran normas fundamentales de honestidad, veracidad y respeto a la autoría, y dichas normas fundamentales representan un deber ser, universal y deontológico. Desde esta óptica, el uso de herramientas tecnológicas para simular competencias inexistentes o no tan desarrolladas en los estudiantes representa una forma de “instrumentalización” del proceso educativo, algo que ocurría por ejemplo con los exámenes estandarizados en los años ochenta, donde el estudiante no desarrollaba la competencia propia que el examen evaluaba, sino la competencia de resolver ese tipo de exámenes. Así, podríamos explorar cómo los estudiantes desarrollan la competencia de usar la IA para su beneficio en cada materia, más que desarrollar las competencias propias de las asignaturas. Y esto representa una transgresión directa del deber moral de actuar con integridad, independientemente de que el estudiante obtenga beneficios inmediatos y argumente que la IA es una herramienta que deba usarse actualmente.

Por otra parte, esta inquietud puede interpretarse también a la luz de la ética de la virtud, cuya raíz clásica se encuentra en Aristóteles y que aquí se cita con el trabajo de Christopher J. Rowe and Sarah Broadie³¹. A diferencia del énfasis normativo de la deontología, la ética aristotélica centra la reflexión moral en la formación del carácter y en el cultivo de disposiciones estables orientadas hacia la excelencia (areté). Es decir que el estudiante tiene una responsabilidad mayor en el proceso al verse como un autoformador de su propio carácter. Desde esta perspectiva, el problema del uso inapropiado de la IA no se reduce a la infracción de reglas institucionales (o no institucionales, como ha ocurrido en ciertos concursos de arte), sino que afecta directamente el proceso de constitución moral e intelectual del estudiante pues se pierde de la oportunidad de vivir el proceso del aprendizaje que pocas veces se ha caracterizado por ser divertido y no secuencial.

El recurso sistemático a la automatización para evitar el esfuerzo cognitivo puede obstaculizar el desarrollo de virtudes como la honestidad, la responsabilidad y la prudencia intelectual (*phronesis*), aspecto que prueban estudios claves como el de Michael Gerlich, “AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking”³², comprometiendo así la finalidad formativa de la educación superior como espacio de construcción del juicio crítico y la autonomía racional siendo esto más importante que el resultado obtenido en la escuela. Para esta visión educativa, el proceso es el objetivo más que el objetivo mismo.

Conclusión

Siguiendo a Klimova, Pikhart y Kacetl³³, el presente estudio identifica a los profesores como una parte interesada en la discusión en torno a la inclusión de la IA en la educación. Los profesores frente al aula presentan un caso muy interesante porque están implicados en este uso desde varios roles, siendo por una parte usuarios, incorporándola en su práctica docente dentro del aula pero también en otras tareas cotidianas de planeación y

³⁰ J. Bentham. *Deontología o ciencia de la moral*. Librería de Hallen y Sobrinos, 1836, https://gredos.usal.es/bitstream/10366/119365/1/EB19_N159_P6775.pdf

³¹ Rowe, Christopher J., and Sarah Broadie, eds. *Nicomachean Ethics*. Oxford: Oxford University Press, 2002

³² Michael Gerlich, “AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking,” *Societies* **15**, no. 1 (2025): 6, <https://doi.org/10.3390/soc15010006>.

³³ Klimova, Pikhart y Kacetl, “Ethical Issues of the Use of AI-Driven Mobile Apps,” 1118116.



seguimiento; y como tercera parte afectada por el uso de los estudiantes. En este sentido, enfrentan retos en su trabajo formador con los estudiantes, por un lado, y en los constantes ajustes que el uso de la IA por parte del estudiantado representa para la práctica docente del día a día. Por tanto, se considera a los profesores como una de las voces clave en las discusiones en torno a las implicaciones éticas de la IA.

Esto nos lleva a su vez a concluir que no existe una percepción ética única, ni tendencia teórica específica para responder los cambios en la percepción ética de la IA, sino que nos debemos atener a la comprensión que sostiene que tanto los profesores como los estudiantes deben ser sensibles a los factores contextuales que determinan el uso y la aplicación de la IA para entonces crear un marco individual para determinar si se puede dar un uso ético o no de la herramienta. Dicho marco, y esto debiera considerarse la primera gran conclusión de este trabajo, no debe ser considerado único y fijo, sino por el contrario debe concebirse como dinámico y cambiante. Es decir, que debe irse adecuando a los cambios estructurales que se den de manera paulatina al desarrollo de la tecnología. Además, como segunda conclusión de este trabajo, se determina que el desarrollo de un marco ético para todos los casos de uso de la herramienta resulta impráctico, por no decir imposible y como se mencionaba al inicio de este artículo, se irá desarrollando conforme se construyan y desarrollen las múltiples formas en las que la IA se usa en la actualidad y, específicamente, en el aula.

Además, una conclusión lateral muy interesante de este trabajo es que los resultados de la pregunta 14 nos hace ver que el 72.5% de los encuestados creen que, en alguna medida, es responsabilidad de los profesores el educar sobre el uso ético de la IA en cada caso donde se abra la posibilidad de usarla de manera no ética. Al diseñar las actividades correspondientes a cada materia, se debería entonces incluir la sensibilización ética para el uso o instrucción de la IA. Esto otorga al profesor la investidura de autoridad ética que, creemos, no debería desaprovechar, para volver a ser percibido como esa sólida imagen de certeza que el internet no necesariamente representa.

Aunque, por otro lado, debemos admitir que este proceso ya se encuentra dándose paulatinamente en la vida diaria del aula, puesto que el enfrentamiento con la tecnología ya está aquí, solo que quizá haga falta una documentación sistemática de cómo los profesores en el día a día absorben los problemas éticos que la IA en el aula les acarrea. Si existiera dicha documentación sistemática, se podría ir avanzando en la construcción de este marco dinámico de uso ético de la IA. Esto queda para futuras investigaciones.

La tendencia de esas mencionadas futuras investigaciones es variada y debería ser cada vez más especializada, puesto que, desde una perspectiva académica contemporánea, el futuro de la Inteligencia Artificial en la educación se concibe como un proceso de transformación estructural del ecosistema pedagógico, es decir, no hablamos solo de la transformación de la misma Inteligencia Artificial en su fuente, que, dicho sea de paso, es imparable y cuasi evolutiva, sino del ambiente que generará a su alrededor, orientando el camino hacia la personalización del aprendizaje, la automatización inteligente de procesos evaluativos y la redefinición del rol docente.

Las revisiones sistemáticas recientes, como la de R. Alfredo et al y A. M. Astobiza señalan que la IA está favoreciendo el desarrollo de sistemas tutoriales adaptativos, analítica del aprendizaje y entornos híbridos que combinan acompañamiento humano con modelado algorítmico, aunque advierten la necesidad de marcos éticos sólidos que regulen su implementación y mitiguen riesgos asociados a la integridad académica y la dependencia tecnológica³⁴. Asimismo, investigaciones centradas en enfoques *human-centred* subrayan que el porvenir de la IA educativa no debe orientarse únicamente a la eficiencia técnica, sino a la construcción de prácticas pedagógicas responsables, inclusivas y centradas en el bienestar del estudiantado³⁵.

³⁴ Alfredo R. et al., "Human-Centred Learning Analytics and AI in Education: A Systematic Literature Review," *Computers and Education: Artificial Intelligence* (2024), <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100215>

³⁵ A. M. Astobiza, "Ethical Governance of Artificial Intelligence in Education," *Education Sciences* (2023)



Una duda resulta razonable a la luz de estos estudios, ¿quién se encargará de la creación de dichas “prácticas pedagógicas responsables, inclusivas y centradas en el bienestar del estudiantado”, como menciona Astobiza? La respuesta es obvia, se refiere sin duda a los profesores de cada una de las escuelas del mundo. Son ellos los que instintivamente desarrollarán cada uno y midiendo las necesidades inmediatas e individuales de sus grupos, las prácticas que involucren de manera ética y racional la herramienta creciente e imparable de la IA. Son los profesores “de a pie” una vez más los que van creando el marco para el desarrollo del ambiente propicio para el uso de estas herramientas y no la política educativa pública o la teoría académica o un sinfín de escalones previos antes de llegar al día a día del aula escolar.

Por otro lado, y recuperando el estudio ya citado de Morley et al, se ha llegado a la misma conclusión que dichos investigadores previeron: se necesitan políticas públicas basadas en estudios claves que garanticen la flexibilidad y diversidad de la herramienta, muy al contrario de otras políticas que impliquen rigidez o permanencia del uso de la IA en pro de un uso ético de la misma. Investigaciones como esta citada y la presente nos hacen pensar en el papel que las direcciones públicas de educación en cada país deben jugar para garantizar dicha flexibilidad y diversidad y eso representa un objeto de estudio para futuras investigaciones mucho más específicas y centradas en las necesidades de cada contexto educativo.

Para finalizar, no dudamos que los resultados de ejercicios como el nuestro, y que en este caso se refiere a las percepciones de los profesores frente a la IA en la educación, se muevan constantemente, pero por ahora, el hecho de probar que los profesores tienen una percepción más equilibrada del uso ético de la IA puede ayudar a que el marco en el que el profesor usa la herramienta sea aprovechable, crítico y razonado. Y esta es la base para un mejor mañana.

REFERENCIAS

- Alfaro-Salas, Hazel, y Jorge Díaz-Porras. “Percepciones y Aplicaciones de la IA entre Estudiantes de Secundaria.” **Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0** 17, no. 1 (junio 2024): 200–215. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.458>
- Alfredo, R., V. Echeverría, Y. Jin, L. Yan, Z. Swiecki, D. Gašević, and R. Martínez-Maldonado. “Human-Centred Learning Analytics and AI in Education: A Systematic Literature Review.” *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2024. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100215>
- Associated Press. “Switching off: Sweden says back-to-basics schooling works on paper.” *The Guardian*, 11 de septiembre de 2023. <https://www.theguardian.com/world/2023/sep/11/sweden-says-back-to-basics-schooling-works-on-paper>
- Astobiza, A. M. “Deepfakes, desinformación, discursos de odio y democracia en la era de la Inteligencia Artificial.” *Cuadernos del Audiovisual* 29, no. 1 (2024). <https://doi.org/10.62269/cavcaa.20>
- Astobiza, A. M. “Ethical Governance of Artificial Intelligence in Education.” *Education Sciences*, 2023.
- Bentham, Jeremy. *Deontología o ciencia de la moral*. Librería de Hallen y Sobrinos, 1836. <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=r3pjJg7GlkwC&oi=fnd&pg=PT1&q=deontolog%C3%ADa&ots=5NKbJqTApD&sig=mRzRyyGX6TyZtIBSry9OVK2wtA>
- Briones, H. P. J., M. E. Zevallos Loyaga, A. Y. Segura Grados, and E. M. Castrejón Vilchez. “El uso ilícito de las técnicas de inteligencia artificial y la necesidad de su regulación: el deepfake.” *Vniversitas Juridica* 73 (2024). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj73.uiti>



- Busch, P. A., G. I. Hausvik, and J. A. Nielsen. "The Early Wave of ChatGPT Research: A Review and Future Agenda." *Computers in Human Behavior: Artificial Humans* (2025): 100213. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2025.100213>
- Chan, Cecilia Ka Yuk, and Lawrence Hoi Yan Tsi. "The AI Revolution in Education: Will AI Replace or Assist Teachers in Higher Education?" *arXiv*, May 2023. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.01185>
- Chen, Ruishi, Victor R. Lee, Annie C. Kuo, et al. "Cheating in the Second Year of Generative AI Chatbots: A Follow-Up Study on High School Student Cheating Behaviors." *Educational Technology Research and Development*, publicado 3 febrero 2026. <https://doi.org/10.1007/s11423-026-10587-1>
- Driver, Julia. *Consequentialism*. London: Routledge, 2011.
- Kahneman, Daniel. *Thinking, Fast and Slow*. New York: Allen Lane and Penguin Books, 2011. <https://ia800603.us.archive.org/10/items/DanielKahnemanThinkingFastAndSlow/Daniel%20Kahneman-Thinking%2C%20Fast%20and%20Slow%20%20.pdf>
- Klimova, Blanka, Marcel Pikhart, y Jaroslav Kacetl. "Ethical Issues of the Use of AI-Driven Mobile Apps for Education." *Frontiers in Public Health* 10 (enero 11, 2023): artículo 1118116. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1118116>
- Morley, Jessica, Libby Kinsey, Anat Elhalal, Francesca Garcia, y Marta Ziosi. "Operationalising AI ethics: barriers, enablers and next steps." *AI & Society* 38 (2023): 411–23. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01308-8>
- OECD. *Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education*. Paris: OECD Publishing, 2026. <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>
- Pinargote Salvatierra, Ligia Patricia, Cruz Cecibel Looz Moreira, Adela Connie Alcivar Chávez, Myriam Yuliana Looz Zambrano, y Justo Antonio Rojas Rojas. "Las Capacidades y desafíos asociados a la Inteligencia Artificial (IA) desde la percepción docente: Un estudio de caso." *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"* 4, no. 4 (2024): 147–55. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.216>
- Rowe, Christopher J., and Sarah Broadie, eds. *Nicomachean Ethics*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- The Business Research Company. *AI In Education Market Report 2026*. February 2026. <https://www.thebusinessresearchcompany.com/report/ai-in-education-global-market-report#:~:text=The%20AI%20in%20education%20market%20size%20has%20grown%20exponentially%20in,education%20solutions%2C%20increasing%20student%20enrollment>
- Torra, Vicenç. "La inteligencia artificial." *Lychnos*, Fundación General del CSIC, no. 7 (diciembre 2011): 14–19.
- Wood, A. W. *Kantian Ethics*. Vol. 60. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- Zabala Leal, T. D., and C. A. Gómez Macfarland. "La responsabilidad civil y la ética en la inteligencia artificial: Una revisión sistemática de las ideas del periodo 2018–2023." *IUSTA* 60 (2024): 66–93. <https://doi.org/10.15332/25005286.99>



EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ESPAÑOL A TRAVÉS DE LA ESCENIFICACIÓN DE LA LITERATURA

*Interdisciplinary experience in Spanish teacher training
through the dramatization of literature*

MARTHA NICTZE HA FRÍAS LARA¹
ANGÉLICA ARACELI VÁZQUEZ RICAÑO²
SANDRA LORENA AGUIRRE LÓPEZ³

FECHA DE RECEPCIÓN: 16 DE JUNIO DE 2026
FECHA DE ACEPTACIÓN: 30 DE JULIO DE 2026

DOI 10.5281/zenodo.22262870

RESUMEN

Este estudio analiza el impacto del proyecto interdisciplinario *Escenas de la palabra* implementado en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español de la Escuela Normal Superior de Querétaro. El objetivo fue fortalecer los procesos de literacidad crítica mediante la escenificación de obras literarias. Se desarrolló un estudio de caso con enfoque cualitativo-interpretativo, basado en la sistematización de una intervención pedagógica

¹ Profesora-investigadora de la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ). Licenciada en Lenguas Modernas en Español, Maestra en Literatura Latinoamericana Contemporánea de México y América Latina, Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Querétaro, México. Especialista en Investigación Educativa por el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), Querétaro, México; Doctora en Educación Multimodal (UAQ), Querétaro, México. Correo electrónico: mfrias@ensq.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1597-7371>

² Licenciatura en Educación Media con Especialidad en Español, por la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ), Querétaro, México. Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje, por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Monterrey, México. Fue docente del nivel de secundaria y bachillerato durante 22 años. Ingresó a trabajar en la Escuela Normal Superior de Querétaro en el 2000, primero como docente de tiempo libre y en el 2005 como Docente Investigadora con Plaza de Tiempo Completo, durante los 26 años en servicio ha ocupado cargos de Subdirectora Académica, Coordinadora de la Maestría en Educación con Acentuación en Investigación Acción. Como Docente Investigadora, actualmente, cumple con horas de trabajo frente a grupo y realiza investigaciones en las líneas de didáctica, pedagogía y literatura. Correo electrónico: avazquez@ensq.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2699-3153>

³ Egresada de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Español con línea terminal en Lingüística y Docencia en 2017 por la Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México. Estudiante de la Maestría en Enseñanza de las Lenguas y la Cultura por la misma universidad. Ha realizado Diplomados en Gestión Escolar, Educación Inclusiva, Contrastes desde el Español a mi profesión, así como en Gramática y Cultura del Otomí. Con experiencia impartiendo clases del español como lengua materna a nivel básico, medio superior y superior. Profesora interina de tiempo completo en la Escuela Normal Superior de Querétaro, donde labora desde el 2022 impartiendo clases en el área de Lingüística y de Práctica Docente. Es miembro de la Academia de Español de dicha institución, así como del Comité de Ética. Sus intereses principales son el uso de la tecnología en el diseño de materiales para el aprendizaje del español, la innovación en la formación y práctica docente, así como diversidad lingüística. Correo electrónico: saguirre@ensq.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9491-0855>



realizada con 33 estudiantes de quinto semestre y tres docentes de la Academia de Español. La estrategia se llevó a cabo en tres fases: conversatorio, elaboración de un guion de escenificación y puesta en escena de la obra. El análisis se realizó a partir de rúbricas, listas de cotejo y la valoración cualitativa de los productos elaborados por el estudiantado. Los resultados evidenciaron que la articulación entre literatura, didáctica de la lectura y diversidad lingüística favoreció los procesos de interpretación, resignificación y negociación del significado que fortalecieron la literacidad crítica, la comprensión profunda de las obras a través del trabajo colaborativo y el uso contextualizado de diversas formas de variación lingüística. La estrategia de la escenificación mostró ser una práctica situada que permitió articular los saberes disciplinares y establecer una relación entre la teoría y la práctica con los cuales se desarrollaron los rasgos del perfil de egreso del Plan de Estudios 2022. Se concluyó que la interdisciplinariedad desde el trabajo colaborativo y la planeación colegiada desde la Academia de Español, constituye una vía pertinente para promover experiencias formativas integrales en la formación inicial de los futuros docentes.

Palabras clave: interdisciplinariedad, trabajo colaborativo, escenificación, literacidad crítica

ABSTRACT

This study analyzes the impact of the interdisciplinary project Scenes of the Word, implemented in the Bachelor's Degree Program in Teaching and Learning Spanish in Escuela Normal Superior de Querétaro. The objective was to strengthen critical literacy processes through the dramatization of literary works. A case study was developed with a qualitative-interpretive approach, based on the systematization of a pedagogical intervention carried out with 33 fifth-semester students and three teachers from the Spanish Department. The strategy was implemented in three phases: a discussion, the development of a dramatization script, and the performance of the play. The analysis was conducted using rubrics, checklists, and the qualitative evaluation of the products created by the students. The results showed that the integration of literature, reading pedagogy, and linguistic diversity fostered the processes of interpretation, reinterpretation, and negotiation of meaning, which strengthened critical literacy, a deeper understanding of the works through collaborative work, and the contextualized use of diverse forms of linguistic variation. The dramatization strategy proved to be a situated practice that allowed for the integration of disciplinary knowledge and the establishment of a relationship between theory and practice, thereby developing the characteristics of the 2022 Curriculum's graduate profile. It was concluded that interdisciplinarity, through collaborative work and joint planning within the Spanish Department, constitutes a relevant



approach to promoting comprehensive formative experiences in the initial training of future teachers.

Keywords: interdisciplinarity, collaborative work, staging, critical literacy

1. Introducción

El proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) posiciona la formación docente como un proceso situado, crítico y orientado a la transformación social. En este marco, la formación inicial en las Escuelas Normales promueve el desarrollo de la capacidad de agencia de las maestras y los maestros formadores de docentes como profesionales de la educación capaces de incidir en la construcción de propuestas educativas. Desde esta base, se vuelve necesario abrir espacios de diálogos didácticos, pedagógicos y epistemológicos, articulados con experiencias situadas que permitan repensar la práctica desde dentro.

En este entramado, las Escuelas Normales ponen de manifiesto las capacidades que las y los futuros docentes desarrollan y consolidan al concluir su formación. En el caso de la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Español, el Acuerdo 11, establece en el perfil de egreso un conjunto de capacidades, conocimientos y saberes pedagógicos, junto con disposiciones éticas y actitudinales que constituyen el ser docente⁴. El desarrollo de este perfil requiere de un trabajo colegiado que acompañe y modele el desarrollo de habilidades para el pensamiento reflexivo, crítico, creativo y sistémico⁵, en su trayectoria formativa. Se trata de consolidar su capacidad de agencia, tejiendo de manera progresiva la articulación entre las diversas asignaturas y experiencias de formación de cada semestre.

El perfil profesional indica que el estudiantado se apropie de los fundamentos y enfoques disciplinares en la enseñanza del español para hacer transposiciones acordes a los contextos y las características de los entornos de intervención. La finalidad es contribuir al aprendizaje de los contenidos curriculares con los cuales se construya una praxis que articule la teoría y la acción, sustentada en los enfoques pedagógicos en función de las condiciones socioculturales del estudiantado.

En consonancia con los proyectos situados de la NEM, estos rasgos abren la posibilidad de vincular los saberes escolares con las prácticas sociales del lenguaje en escenarios concretos. Desde esta perspectiva, las y los estudiantes se forman como agentes de cambio a través del uso de la lengua “en todas sus dimensiones, con una visión clara y objetiva de la diversidad y variación lingüística para ampliar sus usos en nuevos ámbitos de comunicación académica y comunitaria”⁶.

En conjunto, estos elementos configuran una formación docente donde la investigación, la cultura escrita y el pensamiento crítico se entrelazan como un entramado de capacidades orientadas a comprender, problematizar e intervenir en la realidad educativa. Están orientados a formar docentes que establezcan relaciones y otorguen un sentido pedagógico y social.

En este marco, lo que se configura es un saber que articula el conocimiento disciplinar de la literatura, la conciencia sociolingüística y la mediación didáctica situada. Su desarrollo incide en la consolidación de habilidades intelectuales y de literacidad crítica, entendidas como un eje formativo fundamental que permite examinar discursos, prácticas y entornos desde una perspectiva analítica, ética, históricamente situada y significativa⁷.

⁴ Secretaría de Educación Pública. *Anexo II* (Ciudad de México: SEP, 2022).

⁵ Secretaría de Educación Pública. *Anexo II*.

⁶ Secretaría de Educación Pública. *Anexo II*, 14.

⁷ Daniel Cassany y Josep M. Castellà, “Aproximación a la literacidad crítica”, *Perspectiva* 28, no. 2 (2010).



El fortalecimiento de las habilidades intelectuales y lingüísticas asociadas a la literacidad crítica incide en la construcción de significaciones⁸ que sostienen el saber pedagógico. En este proceso la reflexión y el análisis amplían el perfil de las y los normalistas, quienes dejan de limitarse al dominio técnico de la literatura, la lengua y la didáctica para proyectarse como docentes con capacidad de agencia y transformación social.

Al situar estos planteamientos en el marco del Plan de Estudios 2022 y de los principios de la NEM, la formación inicial de docentes de Español se orienta hacia la articulación entre el saber disciplinar, la mediación didáctica y la investigación de la práctica. No obstante, esta aspiración entra en tensión con las condiciones reales de formación. Diversas investigaciones han documentado que los estudiantes de nivel superior presentan dificultades estructurales en la escritura, particularmente en la organización de ideas, argumentación y uso de convenciones discursivas⁹.

La situación planteada evidencia una brecha entre el perfil de egreso y los rasgos que desarrolla el estudiantado de manera efectiva. En el caso de la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ), esta tensión se expresa en debilidades en la literacidad crítica que limitan la capacidad del estudiantado para construir saber disciplinar y realizar transposiciones didácticas contextualizadas. El problema nos enfrenta a desafíos contemporáneos de la formación docente que implican superar la fragmentación, articular saberes disciplinares y pedagógicos, desarrollar multiliteracidades y generar experiencias colaborativas vinculadas con situaciones comunicativas concretas. Desde esta perspectiva formar docentes exige construir escenarios situados donde la lectura, la escritura y la oralidad converjan en una misma experiencia formativa.

De manera específica, las docentes integrantes de la Academia de Español de la ENSQ observaron durante el ciclo escolar 2024-2025, algunas áreas de oportunidad en los procesos de literacidad académica de las y los normalistas. Lo anterior se manifestó en lecturas poco profundas de los textos académicos y literarios, dificultades para realizar relaciones intertextuales, pobreza en el dominio disciplinar y carencias en las habilidades de escritura. Este conjunto de elementos repercute directamente en la construcción de saberes disciplinares y en la posibilidad de elaborar transposiciones didácticas contextualizadas con los principios de la NEM.

A partir de lo señalado, se propuso el diseño de una intervención interdisciplinar que atendiera las observaciones realizadas por las docentes, en concordancia con lo que establece el Plan de Estudio, el cual “enfatisa la importancia del trabajo docente colaborativo en el desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinar, articulado y congruente con los contextos socioculturales”¹⁰. Las asignaturas que fueron parte de este proyecto, pertenecen a las docentes que integran la Academia de Español y que forman parte de las asignaturas del 5to semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español. Cada uno de los programas de las asignaturas señaladas tiene una orientación específica como se enuncia a continuación.

El curso de *Didáctica de la lectura*¹¹ tiene como propósito general formar docentes capaces de promover la lectura como una práctica social, cultural y formativa, más allá de la simple decodificación de textos. También se enfoca en lograr que el estudiantado normalista desarrolle capacidades didácticas para generar encuentros significativos entre los lectores y la cultura escrita, favoreciendo experiencias de lectura que contribuyan al aprendizaje, la reflexión crítica y la participación social.

⁸ Bill Cope y Mary Kalantzis, “Futuros de la Investigación en Educación”, *Filosofía y teoría de la Educación* 54, no.11 (2022).

⁹ Nadia Hernández Hernández et al., “Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora” *Diálogos sobre la educación* 23, no. 12 (2021).

¹⁰ Secretaría de Educación Pública, *Anexo 11*, 1.

¹¹ Secretaría de Educación Pública, *Programa de Estudios de Didáctica de la lectura* (Ciudad de México: SEP, 2022).



En el curso se analizan los fundamentos teóricos de la lectura, los enfoques didácticos contemporáneos y las perspectivas metodológicas actuales que orientan la enseñanza y el aprendizaje de esta práctica. Asimismo, se reflexiona sobre el papel del docente como mediador de la lectura y se diseñan estrategias que permitan atender la diversidad de contextos, intereses y necesidades de los lectores. Se enfatiza la comprensión de la lectura como una práctica social del lenguaje, en la que los sujetos interactúan con distintos tipos de textos para construir significados, interpretar la realidad, desarrollar el pensamiento crítico y participar activamente en su comunidad. Se promueve la creación de ambientes lectores, el uso de materiales diversos y el desarrollo de propuestas didácticas que favorezcan la formación de lectores autónomos, críticos y competentes.

El curso de Diversidad lingüística intercultural¹² tiene como propósito que los estudiantes normalistas desarrollen habilidades lingüísticas al reconocer sus conceptos y metodologías básicas, los principios legales, filosóficos y pedagógicos de la educación intercultural, al analizar situaciones de un contexto específico para así poder elaborar diagnósticos lingüísticos áulicos para promover, diseñar y aplicar proyectos desde un enfoque inclusivo. Derivado de ello, las y los normalistas revisan durante una unidad del curso los diferentes tipos de variación lingüística; diastrática, diafásica, diatópica y diacrónica.

Da a conocer la teoría sobre la clasificación de la variación lingüística y ayuda a comprender que el cambio lingüístico es parte de la evolución de una lengua, el porqué existen esas diferencias. De esta manera el estudiantado pueda hacer conciencia de su uso y fomentar el respeto a las diferencias lingüísticas y culturales según el contexto en el que impartan clase.

El curso de *Literatura hispanoamericana*¹³ tiene como propósito formativo realizar un recorrido analítico e histórico de la literatura hispanoamericana y latinoamericana. Aborda desde las raíces prehispánicas hasta las expresiones contemporáneas, mediante la lectura crítica de obras representativas, el análisis de sus contextos históricos, culturales y estéticos. También se propone diseñar estrategias de mediación lectora desde un enfoque comunicativo sociocultural. Esto busca fortalecer el acervo literario de los futuros docentes para promover prácticas de lectura, análisis e interpretación de textos literarios en educación obligatoria.

El abordaje de los contenidos requiere un acercamiento interdisciplinario con los cursos trabajados en semestres anteriores, así como las descritas previamente. La organización contempla tres unidades de aprendizaje: las raíces de la literatura hispanoamericana, el surgimiento de la literatura hispanoamericana y la literatura latinoamericana de los siglos XX y XXI.

Los tres cursos fueron parte esencial del proyecto. En la última unidad de cada uno, se pusieron en práctica los aprendizajes interdisciplinarios con los que el estudiantado elaboró la adaptación dramática a partir de un guion, para llevarlo a la escenificación y favorecer el desarrollo de la literacidad, el trabajo colaborativo y la interdisciplinariedad.

A partir de este escenario, se planteó la necesidad de diseñar una intervención que permitiera a las docentes superar la enseñanza fragmentada del currículum, fomentar la interdisciplinariedad para fortalecer los procesos de literacidad crítica, vinculando la teoría con la práctica. En este sentido, el objetivo de la investigación consistió en: explorar los procesos de articulación interdisciplinaria a partir del desempeño de la literacidad y el trabajo colaborativo en una experiencia situada de lectura, escritura de guiones y escenificación de una obra literaria en estudiantes normalistas de quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español de la ENSQ.

¹² Secretaría de Educación Pública, *Programa de Estudios de Diversidad lingüística intercultural* (Ciudad de México: SEP, 2022).

¹³ Secretaría de Educación Pública, *Programa del curso Literatura hispanoamericana* (Ciudad de México: SEP, 2022).



Derivado del objetivo se plantearon las siguientes preguntas que orientaron la investigación ¿cómo influye la implementación de un proyecto interdisciplinario en el desempeño de la literacidad y el trabajo colaborativo a partir de una experiencia situada? y ¿qué aportes y límites identifican las docentes a partir de la experiencia situada en el estudio de caso?

La escenificación literaria entendida como práctica interdisciplinaria situada fortalece la comprensión de textos y activa procesos de interpretación, apropiación y resignificación que inciden en el desarrollo de la literacidad crítica. Por lo tanto, constituye una estrategia didáctica con potencial transformador en la formación docente, al articular saber disciplinar, mediación pedagógica en contextos reales que permitan superar la fragmentación curricular.

1. Marco teórico

Los fundamentos teóricos que enmarcan la propuesta giran en torno a los saberes que surgen de la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y la literacidad. Estos conceptos orientaron a las docentes para construir una propuesta de intervención sólida.

2.1 Interdisciplinariedad

Las diversas investigaciones revisadas señalan que la interdisciplinariedad emerge como una vía para superar la fragmentación del conocimiento. Lenoir¹⁴, advierte que no se trata de yuxtaponer contenidos, sino de generar relaciones epistemológicas entre saberes, fundamentando las intervenciones interdisciplinares y evitando prácticas sin sustento teórico. Desde esta perspectiva, tanto Lenoir¹⁵ como González et al.,¹⁶ afirman que es necesario crear las condiciones adecuadas que propicien proyectos integradores donde el principal objetivo sea la apropiación de saberes por parte del estudiante. Por lo tanto, deben realizarse los ajustes pertinentes a nivel curricular, didáctico y pedagógico para desarrollar sus niveles cognitivos.

El trabajo interdisciplinar y colaborativo fortalece las relaciones entre las asignaturas incluyendo un “sistema de hábitos, habilidades y capacidades que deben lograrse como resultado del proceso docente educativo”¹⁷. Por lo tanto, la interdisciplinariedad es aquella que tiene como referencia central al sujeto que aprende y busca formar vínculos entre las disciplinas, con el objetivo de abordar problemáticas académicas o sociales de manera fundamentada y crítica¹⁸.

2.2 Trabajo colaborativo

La conjunción del trabajo interdisciplinario puede articularse a través del trabajo colaborativo, ya que es una vía para optimizar el desarrollo de las habilidades del estudiantado. El impacto de este trabajo reorganiza una responsabilidad compartida con el fin de transformar la práctica en el aula¹⁹. Su organización permite promover en el estudiantado la posibilidad de reflexionar de manera dialógica, crítica, inclusiva y multicultural, la enseñanza de los contenidos de la lengua y la literatura, desde un enfoque basado en la diversidad lingüística, la estética y la comprensión lectora. A su vez, toma en cuenta la construcción de experiencias vividas por el estudiantado en el diseño de estrategias didácticas que puedan ser replicadas.

¹⁴ Yves Lenoir, “Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización”, *INTERDISCIPLINA* 1, no. 1 (2015).

¹⁵ Lenoir, “Interdisciplinariedad en educación”.

¹⁶ Daimí González Toledo et al., “La construcción de textos con un enfoque interdisciplinario.” *VARONA* 1, no. 10 (2015).

¹⁷ González et al., “La construcción de textos con un enfoque interdisciplinario”.

¹⁸ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (Argentina: Siglo XXI, 2023).

¹⁹ Vianey Sariñana Roacho y Santa E. Sariñana Roacho, “El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes: diversidad de concepciones”, *Revista Científica de Investigación Educativa* 5, no. 1 (2020).



El trabajo colaborativo permite realizar una construcción conjunta de significados, decisiones y productos culturales mediante la interacción dialógica, la negociación de ideas, la distribución de responsabilidades y la aportación de saberes individuales para alcanzar un objetivo común²⁰. Estas acciones son fundamentales para el desarrollo de la literacidad, pues permite un ejercicio dialógico con el cual se lleva a cabo la construcción del sentido. Esta estrategia permite construir entre el estudiantado un ambiente para la generación de epistemes²¹ en donde se estreche la relación teórico-práctica. Es decir, en la interacción y el diálogo, se posibilita la realización de actividades tomando las propias experiencias con las cuales realizar una comprensión más holística.

2.3 Literacidad

Desde los nuevos estudios de literacidad, leer y escribir son prácticas sociales situadas, atravesadas por relaciones de poder, identidad y cultura Street²², Gee²³. Esto implica que el concepto de literacidad requiere desprenderse de la noción de alfabetización que enmarca solamente al proceso de decodificación. Esta nueva idea sobre la capacidad de leer y escribir está relacionada con los contextos sociales, académicos y digitales en donde las personas se desenvuelven.

Este concepto incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. La diversidad de contextos les permite interpretar, comprender, analizar, reflexionar los textos que se les presentan y a su vez los que producen. Por tal motivo, estas habilidades cognitivas son vistas como herramientas poderosas para desarrollar una lectura crítica en el porque permite apropiarse de los saberes disciplinares con los cuales se puede participar activamente en la sociedad.

Cassany y Castellà²⁴ plantean que la literacidad crítica implica analizar los discursos desde su dimensión ideológica, mientras que Cope y Kalantzis²⁵ amplían esta visión al concepto de multiliteracidades, donde la construcción de significados se da en múltiples modos. Sin embargo, ambas tienen que ver con el desarrollo de la lectura crítica, basadas en la conformación social del sentido del texto. Asimismo, consideran que en la producción escrita intervienen diferentes significados sociales y culturales, así como la variedad de textos multimodales como pueden ser visuales, auditivos y tecnológicos, para facilitar la participación y promover el sentido de pertenencia.

En el contexto latinoamericano, el giro decolonial ha problematizado la imposición de modelos hegemónicos de lectura, evidenciando cómo estos contribuyen a la exclusión de saberes locales y prácticas culturales diversas. Hernández-Zamora²⁶ muestra que la literacidad debe entenderse como una práctica política que forma sujetos con voz y agencia. En este sentido, las lecturas literarias son analizadas desde las perspectivas teóricas, pero también pasan por el tamiz de las experiencias de cada estudiante.

Por otro lado, de acuerdo con Kalantzis et al., (2010) citados en Parra²⁷ mencionan que el reconocimiento de los textos se construye a partir de la variación lingüística, es decir,

²⁰ Pierre Dillenbourg, "What do you mean by collaborative learning?", en *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches* (Suiza: Emerald Group Publishing Limited, 1999).

²¹ Mauricio Castro Cifuentes, "Formación práctica del profesorado de Lengua y Literatura: hacia un modelo didáctico y colaborativo para la enseñanza de la literacidad" *Desde el sur* 17, no. 2 (2025).

²² Brian Street, "Alfabetización social: Enfoques críticos de la alfabetización en el desarrollo, la etnografía y la educación", *Open Journal of Social Sciences* 11, no. 2 (2014).

²³ James Paul Gee, *Lingüística social y alfabetización: la ideología en los discursos* (USA: Routledge, 2015).

²⁴ Cassany y Castellà, "Aproximación a la literacidad crítica".

²⁵ Cope y Kalantzis, "Futuros de la Investigación en Educación".

²⁶ Gregorio Hernández Zamora, "De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad" *Revista de Lengua y Cultura* 24, no. 2 (2019).

²⁷ María Luisa Parra Velasco, "La literacidad múltiple en el aprendizaje del español como lengua de herencia" *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia* (Massachusetts: Routledge, 2022).



a partir de diferentes dialectos, acentos y registros. Por lo que afirma que es deber de los docentes diseñar experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante reconocer la diversidad lingüística y cultural. A su vez, reflexionar sobre diferentes contextos comunicativos y sociales, así como aplicar lo aprendido con un enfoque descriptivo que incluya una reflexión crítica sobre la relación entre las variaciones lingüísticas.

2.4 Escenificación

La interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo constituyen dos ejes fundamentales en esta investigación. Su implementación favorece espacios donde el estudiantado puede desarrollar sus habilidades de lectura para fortalecer su comprensión de la literatura, pero también de su realidad. La escenificación es una estrategia de intervención que estimula la creatividad y el uso didáctico de la literatura. Con ella, se potencializan los procesos cognitivos, expresivos y socioculturales del lenguaje. Con ellos se transforma el acto de lectura en una experiencia de apropiación crítica, significativa y estética que amplía las posibilidades de interpretación semiótica con mayor profundidad Lax²⁸; Leyva-Ortiz y Vaca-Morales ²⁹.

El entramado de actividades que se lleva a cabo para realizar la escenificación de una obra literaria como: lectura individual, colaborativa en voz alta y la construcción de guiones, activa procesos de creación del sentido a través del análisis de la obra original, proyectándose hacia su contextualización y adaptación, integrando nuevo vocabulario y comprensión³⁰. En estos procesos se pueden observar los diferentes recursos multimodales en los que los lectores incorporan sus interpretaciones y experiencias, estableciendo un vínculo más cercano con la obra a través de la comprensión.

La lectura en voz alta es una actividad de mediación complementaria que juega un papel fundamental en la comprensión de la lectura porque implica la selección de un tono, estilo, pausas y ritmo de lectura³¹. Quien lee selecciona las inflexiones de la voz, los silencios, los gestos, la actitud para que quien escucha comprenda si es una situación cómica, dramática o cómo es el carácter de los personajes. Por lo tanto, esta actividad se convierte en un espacio de socialización del conocimiento en el cual se comienzan a negociar los significados de lo leído³².

La escritura de guiones para la escenificación activa procesos de selección de información que contribuyen a la comprensión del sentido, porque implica la generación de un relato audiovisual³³. En esta actividad de producción textual se establece qué y cómo será representada una obra, pues en las acotaciones aparecen definidos los elementos que se muestran en el escenario, las entradas y las salidas de los personajes y el uso del lenguaje³⁴.

Así, la escenificación realizada desde una práctica interdisciplinaria situada se convierte en un simulador de prácticas lingüísticas reales. Al mismo tiempo, las y los estudiantes, al asumir el papel de lectores-actores, ajustan sus registros lingüísticos y movilizan habilidades intelectuales, comunicativas e interpretativas que incide en el

²⁸ Fulgencio M. Lax. "Adaptación de obra literaria al teatro" *Anagnórisis*, no. 10 (2014).

²⁹ Jesús A. Leyva Ortiz y María A. Vaca Morales, "La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa", *Educare* 24, no. 2 (2020).

³⁰ Nile Stanley y Brett Dillingham, *Performance Literacy through Storytelling* (USA: Maupin House, 2009).

³¹ Felipe Garrido, *Cómo leer (mejor) en voz alta* (México: SEP, 1989).

³² Lilia Patricia Ruiz-Ruiz, "Mediación de lectura en voz alta: estrategia para potenciar y acercar la literatura", *Kinesis. Revista de Investigación Docente*, 10 no. 10 (2025).

³³ Pablo Moreno et al., *La escritura del guion bajo una perspectiva audiovisualizante* (Buenos Aires: EDULP, 2025).

³⁴ Fabio García-Camello, "La escritura de guiones cinematográficos: una estrategia didáctica para el fomento de la escritura pensada desde el contexto de los estudiantes de grado décimo del colegio San Anselmo", (Tesis de licenciatura, Universidad la Gran Colombia).



desarrollo de la literacidad crítica³⁵. En este sentido, constituye una estrategia didáctica con potencial transformador en la formación docente.

3. Metodología

El estudio partió de un enfoque cualitativo-interpretativo de alcance descriptivo orientado a explorar los procesos de articulación interdisciplinaria, a través de la implementación de una intervención pedagógica en un contexto específico de formación de docentes. El análisis presenta un estudio de caso de una intervención sistematizada a partir del proceso realizado y los resultados obtenidos. Como señala Stake³⁶, el estudio de caso tiene como naturaleza la particularización, no la generalización.

En el estudio participaron 33 estudiantes normalistas de quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español y tres docentes de la Escuela Normal Superior de Querétaro que forman parte de la Academia de Español e imparten las tres asignaturas trabajadas de manera interdisciplinaria y colaborativa. El estudio siguió la lógica reflexiva de la investigación-acción en el que las tres docentes fueron partícipes del diseño de la planeación, la implementación, la observación colegiada y la evaluación de la experiencia.

El proyecto *Escenas de la palabra* se implementó durante el semestre A, en el ciclo 2025-2026. La planeación colegiada por parte de la academia de español comenzó en agosto del 2025 como propuesta de proyecto semestral, en donde las docentes impartían los cursos descritos. El proyecto se basó en el diseño e implementación interdisciplinaria que integrara saberes y habilidades didácticas, literarias y lingüísticas para desarrollar en las y los normalistas la capacidad de adaptar y representar una obra literaria, mediante un guion teatral construido en equipos de manera colaborativa, incorporando elementos de las tres asignaturas: enfoques interculturales, estrategias de mediación lectora y análisis literario.

Las técnicas e instrumentos utilizados en la valoración de los productos se realizaron a partir de la elaboración colegiada, por parte de las docentes, de rúbricas y listas de cotejo. Cada docente evaluó las evidencias generadas por los equipos con base en los criterios acordados; posteriormente, los niveles de desempeño se sintetizaron mediante porcentajes derivados de los instrumentos. Los porcentajes se emplearon como recurso descriptivo para organizar y hacer visible el desempeño obtenido en los equipos en congruencia con el enfoque del estudio.

Las categorías de análisis se operacionalizaron mediante indicadores observables incorporados en la lista de cotejo y las rúbricas de las fases de la intervención. La interdisciplinariedad se valoró mediante la articulación explícita de saberes literarios, didácticos y sociolingüísticos en las decisiones de adaptación; la literacidad crítica a partir de la selección de información relevante, la elaboración de inferencias, la interpretación contextual y la resignificación de las obras; y el trabajo colaborativo a través de la negociación de significados, la distribución de responsabilidades, la participación y la construcción conjunta de cada uno de los productos.

La intervención se llevó a cabo en tres etapas, cada una de ellas con acciones específicas que permitieran desarrollar las habilidades de la literacidad y el trabajo colaborativo, mediante actividades centrales, como se observa en la figura 1.

³⁵ Hernández, “De los nuevos estudios de literacidad”.

³⁶ Robert Stake, *Investigación con estudio de casos* (Madrid: Morata, 1999).



ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

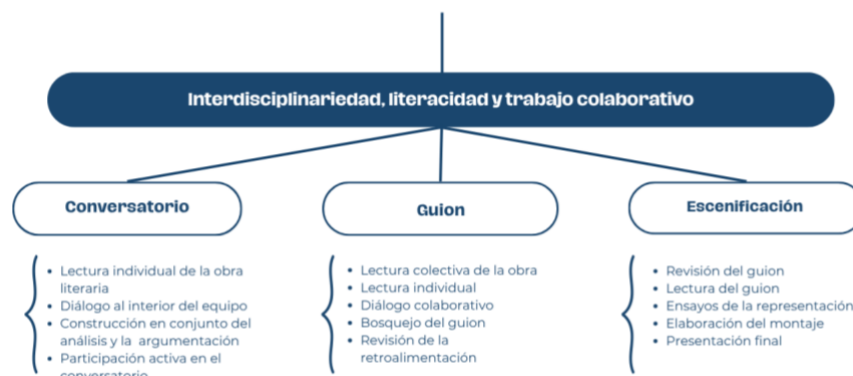


Figura 1. Estrategia de intervención. *Fuente:* elaboración propia

Para el conversatorio se formaron 11 equipos integrados por tres estudiantes. Los criterios de evaluación establecidos giraron en torno al rescate de las ideas principales, la interpretación del texto y finalmente la reflexión. A través del desarrollo de las actividades se realizó la retroalimentación y evaluación mediante una lista de cotejo elaborada para observar el desempeño de los estudiantes en la lectura de comprensión.

En la elaboración de guiones se formaron nueve equipos conformados por tres, cuatro o cinco estudiantes. El corpus utilizado para la sistematización fue de tres de los nueve guiones, seleccionados aleatoriamente, que correspondían a tres obras diferentes, para ser analizados a profundidad por cada una de las docentes, dada la extensión de los guiones y la exploración que se pretendía realizar. Durante el proceso de construcción todos los guiones fueron evaluados a partir de una rúbrica que valoró los siguientes aspectos: comprensión profunda de la obra literaria; actualización del contexto; variación lingüística; adaptación del fragmento; estructura del guion teatral; coherencia narrativa y fluidez; creatividad y originalidad; y redacción.

El análisis de la escenificación se llevó a cabo a partir de una rúbrica. Se valoraron las tres obras seleccionadas previamente en el guion, las cuales fueron *La tortuga gigante* de Horacio Quiroga, *El inmortal* de Jorge Luis Borges, al que los estudiantes renombraron como “El sabiondo”, y finalmente, la novela de *El amor en los tiempos del cólera* de Gabriel García Márquez. En ellos se realizó una identificación selectiva de lo producido por los estudiantes.

4. Resultados y análisis

Desde una perspectiva sociocultural el aprendizaje de la lengua y la literatura no se basa solo en la enseñanza de la gramática y la sintaxis de manera aislada. El objetivo principal es situar al estudiante en ambientes reales de aprendizaje que le ayuden a desarrollar las diferentes habilidades lingüísticas por medio de prácticas sociales reales. Como sugiere Vygotsky³⁷ el lenguaje es la herramienta social y cultural que ayuda al hablante a aprender de sí mismo y de su entorno en diferentes situaciones comunicativas. En este sentido, el docente es el responsable de proponer escenarios donde se practique la lengua y la literatura potenciando diferentes aprendizajes implícitos y significativos.

En el proyecto, la escenificación fue el simulador de una práctica real que, llevarán a cabo los futuros docentes de español como parte de sus actividades profesionales y académicas. Al realizar una adaptación textual en la que aplicaron las diferentes variaciones lingüísticas revisadas en clase, los alumnos mostraron una mejor comprensión

³⁷ Lev Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona: Crítica, 2009).

del texto y experimentaron una gama de posibilidades al representarlo. Esto implicó la elección del registro, transitando de lo formal a lo informal (variación diastrática), la selección de un dialecto distinto al original (variación diatópica) para la resignificación de la obra.

De esta manera, la escenificación se convirtió en una estrategia didáctica para visibilizar y valorar la diversidad lingüística y cultural desde la adaptación de las obras literarias. Además, permitió al alumno ampliar su repertorio léxico y su comprensión de la alteridad cultural, competencias esenciales como enseñantes de lengua y literatura.

Para llegar a la escenificación, se realizaron actividades previas como la lectura de cuentos y novelas de escritores latinoamericanos, tanto de manera individual, como colaborativa en voz alta, que culminaría en un conversatorio. La lectura de obras literarias y la creación de diálogos para un conversatorio contribuyeron en el desarrollo de la literacidad al movilizar prácticas de comprensión, interpretación, análisis y producción escrita en contextos comunicativos reales.

Los instrumentos empleados mostraron que la lectura favoreció el desarrollo de la literacidad permitiendo que los estudiantes construyeran significados, reflexionaran sobre los contenidos y relacionaran la información con sus experiencias desde una postura crítica. La elaboración de diálogos para un conversatorio exigió organizar ideas, argumentar, seleccionar información relevante y comunicarla de manera coherente, lo que fortaleció las habilidades de comprensión, así como las de producción oral y escrita.

En conjunto, estas actividades promovieron el desarrollo de una literacidad en prácticas sociales de lectura y escritura. Esto coadyuvó a la preparación de las habilidades en el estudiantado para sintetizar una obra literaria y escribieran el guion que escenificarían. El vínculo colaborativo activó la participación en la creación de significados y la comunicación asertiva para tomar decisiones. A partir de esto, se lograron interacciones dialógicas que movilizaron la reflexión y la evaluación individual y colectiva para la puesta en escena.

El trabajo interdisciplinario a través de la reflexión y evaluación de las obras literarias vinculó los saberes adquiridos en otros cursos o las historias de vida. El análisis de los productos obtenidos de esta intervención se mostrará por fases.

4.1 Primera fase

El conversatorio fue orientado a evaluar el nivel de comprensión lectora de cuentos y novelas de la literatura hispanoamericana. La dinámica se desarrolló en un primer momento mediante el diálogo sobre los criterios de la lista de cotejo con la que serían evaluados durante el conversatorio. Dichos criterios se dirigieron hacia la identificación de las ideas principales, la interpretación del texto, la reflexión y valoración crítica de las obras. La descripción detallada de las subcategorías se encuentra en la Tabla 1.

Tabla 1. Instrumento de valoración del conversatorio. *Fuente:* elaboración propia

Excelente	Bueno	Regular
Muestra que el trabajo o el comportamiento cumple con lo esperado de manera sobresaliente y sin inconsistencias.	De forma satisfactoria cumple con los objetivos planteados. Se muestra la habilidad comunicativa o la conducta esperada, aunque puede presentar ciertas inconsistencias.	Indica que el desempeño cumple con lo mínimo indispensable para considerarse aceptable, no obstante muestra, inconsistencias que requieren atención y mejora

Categoría	Subcategoría	Descripción
------------------	---------------------	--------------------

Literacidad	Lectura de comprensión Ideas principales. Interpretación del texto. Reflexión y evaluación	Obtiene información que evidencie la capacidad de focalizar la información relevante del texto. Muestra la aptitud que tienen de construir significados y hacer inferencias a partir de un análisis. Demuestra la capacidad de relacionar el texto con sus conocimientos, sus ideas y sus experiencias lectoras.
Interdisciplinariedad	Lectura de comprensión Reflexión y evaluación	Los diálogos contruidos y complementarios son claros y ordenados, se observa una lectura profunda y reflexiva que muestra conocimiento y experiencia lectora.
Trabajo colaborativo	Participación Comunicación Aportes críticos y analíticos	Realiza en los plazos requeridos las tareas asignadas y comparte la información, conocimientos y experiencias. Comunicación proactiva y se respetan las ideas de los demás. Colabora activamente a través de un análisis profundo de la obra y una reflexión sustentada.

En la identificación de ideas principales en la lista de cotejo se plantearon dos criterios, el primero “Hablan sobre los hechos más relevantes de cada novela y con ello muestran la temática”, el 55.5 % obtuvo un desempeño bueno y el 45.5 % excelente, sin registros en el nivel regular, lo que indica que los 11 equipos fueron capaces de reconocer y comunicar los acontecimientos centrales de las obras, relacionándolos con su temática principal.

En el segundo criterio “Son precisos en los personajes más relevantes y el papel que jugaron en la trama”, el 63.6% alcanzó un nivel excelente y el 36.4 % un nivel bueno, sin casos en el nivel regular. Esto evidencia el análisis realizado en la identificación y comprensión de los personajes principales y de su función dentro del desarrollo narrativo. Estos resultados muestran que los estudiantes activaron procesos de comprensión de las ideas principales de las novelas o cuentos, ya que reconocieron tanto los acontecimientos más significativos como los personajes fundamentales, elementos que les permiten construir una interpretación global y coherente de las obras.

En relación con la interpretación textual los estudiantes alcanzaron el 63.6 % del nivel excelente y el 36.4 % en bueno, sin registros en el regular. Estos resultados evidencian que los equipos fueron capaces de analizar elementos en la lectura, tales como: espacios, ambientes, símbolos y psicología de los personajes. Los datos reflejan que lograron identificar significados implícitos y establecieron relaciones entre los elementos narrativos y el desarrollo de la trama. En consecuencia, en el registro realizado a través de las listas de cotejo, se obtuvo un buen desempeño en las habilidades sólidas de interpretación literaria, favoreciendo una comprensión más crítica y reflexiva de las novelas y los cuentos estudiados.

En cuanto a la capacidad de reflexión y evaluación de las obras literarias, en el criterio “Correlacionan las novelas con la investigación y comprenden el impacto del autor, del contexto y del aporte a la literatura”, el 54.5 % alcanzó un nivel bueno y el 45.5 % un nivel excelente, sin registros en el nivel regular. Esto demuestra que los equipos lograron establecer relaciones entre las novelas y los contextos históricos y literarios estudiados, comprendiendo la relevancia de los autores y de sus contribuciones a la literatura.

Asimismo, en el criterio “Los diálogos contruidos y complementarios son claros y ordenados, se observa una lectura profunda y reflexiva que muestra conocimiento y experiencia lectora”, el 72.7 % obtuvo un desempeño excelente y el 27.3 % bueno, lo que evidencia un alto nivel de análisis, argumentación y apropiación de los textos leídos. Los estudiantes fueron capaces de expresar sus ideas de manera coherente y fundamentada, demostrando una lectura crítica y una comprensión profunda. En conjunto, estos resultados mostraron que, a partir de las intervenciones realizadas, los estudiantes comprendieron los contenidos literarios y se fomentaron las habilidades de reflexión, interpretación contextual y valoración crítica, aspectos fundamentales para la formación de lectores analíticos y competentes.

Con respecto a la categoría de la interdisciplinariedad en la subcategoría de lectura de comprensión, se tomó como punto de análisis el criterio 5 de la lista de cotejo del conversatorio “Los diálogos contruidos y complementarios son claros y ordenados, se observa una lectura profunda y reflexiva que muestra conocimiento y experiencia lectora”, El hecho de que el 72.7 % alcanzara un nivel excelente y el 27.3 % un nivel bueno, sin registros en el nivel regular, demuestra que las actividades de mediación para el conversatorio permitieron a los equipos construir diálogos claros, coherentes y bien fundamentados necesarios en el desarrollo de los cursos involucrados.

Estos resultados sugieren que los estudiantes aplicaron habilidades propias de la literatura, como la comprensión e interpretación de textos, así como aquellas vinculadas con la comunicación oral, el pensamiento crítico, la reflexión histórica y el análisis sociocultural. El diálogo realizado entre los equipos evidenció la relación entre los contenidos literarios con otros saberes y contextos, enriqueciendo la comprensión de las obras desde múltiples perspectivas.

Referente al trabajo colaborativo en la subcategoría de *participación* se agruparon dos criterios, el primero "Se orienta a la consecución de acuerdos y objetivos comunes y se compromete con ellos", así como en el segundo "Participa de forma activa en los espacios de encuentro del equipo y comparte la información, los conocimientos y las experiencias" se obtuvieron los mismos resultados, el 94.3 % de los participantes se ubicó en el nivel excelente, el 1.9 % en bien y el 3.8 % en regular. Por lo tanto, se infiere que la mayoría demuestra una alta disposición para colaborar, alcanzar metas compartidas y asumir compromisos en beneficio del grupo a partir de una responsabilidad compartida. No obstante, el pequeño porcentaje ubicado en el nivel regular sugiere la necesidad de fortalecer estas competencias en algunos participantes mediante acciones de acompañamiento.

En la subcategoría sobre *comunicación*, los resultados obtenidos en los cuatro criterios evaluados muestran un predominio hacia el nivel excelente, con porcentajes que oscilan entre 88.7 % y 94.3 %. Estos resultados permiten concluir que los participantes fortalecieron sus competencias comunicativas para el trabajo colaborativo, ya que llevaron a cabo acuerdos para el logro de un objetivo común. En la interacción consideraron y valoraron los puntos de vista de los demás, contribuyendo al establecimiento de una comunicación respetuosa y constructiva.

En la subcategoría *aportes críticos y analíticos* 92.5 % de los participantes se ubicó en el nivel excelente, 3.8 % en bien y 3.8 % en regular. Se infiere que en la mayoría de las interacciones y participaciones se potencializaron las capacidades para analizar, reflexionar y organizar ideas gracias a la lectura comprensiva, el diálogo interno en los equipos y la participación grupal durante el conversatorio.

A partir de esta primera fase se evidenció que las actividades realizadas favorecen

la construcción colectiva del conocimiento, contribuyendo a la síntesis de las obras y al establecimiento de relaciones entre los textos y sus contextos. El alto porcentaje de valoraciones en el nivel excelente refleja un adecuado desarrollo de la actividad para fortalecer la literacidad crítica y el trabajo colaborativo. Aunque los porcentajes en los niveles bien y regular son mínimos, estos sugieren la conveniencia de continuar fortaleciendo las habilidades de análisis, argumentación e interpretación en algunos participantes para alcanzar un desempeño aún más homogéneo.

4.2 Segunda fase

En la segunda fase de la intervención pedagógica se elaboró el guion de escenificación. Este momento permitió observar la manera en que el estudiantado movilizó los saberes construidos durante las actividades previas: análisis literario, conversatorio y variación lingüística como un trabajo interdisciplinario. En este sentido, más que valorar un producto escrito aislado, el instrumento diseñado permitió reconocer el proceso mediante el cual el trabajo colaborativo realizado en equipos transformó una obra narrativa en una propuesta escénica para ser representada. El instrumento utilizado para su valoración se presenta a continuación en la tabla 2.

Tabla 2. Instrumento de valoración del guion de escenificación

Excelente	Bueno	Regular	Necesita apoyo
Evidencia de manera consistente, clara, coherente, profunda y sólida los indicadores de la categoría analizada que muestran una apropiación significativa del texto en la construcción del guion.	Presenta coherencia y comprensión adecuadas, aunque algunos elementos podrían desarrollarse con mayor profundidad y apropiación para la construcción del guion.	Se observan avances en la comprensión, construcción del texto, pero existen inconsistencias o limitaciones que afectan la calidad global del guion.	Se identifican dificultades significativas en la comprensión, construcción, articulación del guion.

Categoría	Subcategoría	Descripción
Escenificación	Producción escrita (Adaptación/ versión)	Texto derivado de la lectura de una obra literaria que está diseñado para realizar una escenificación con una estructura de inicio, desarrollo y cierre. Construcción coherente temática y discursivamente en un guion a partir de la selección de capítulos o fragmentos de las obras que se convierten en escenas.
	Dramaturgia	Reconstrucción de sentido de una obra a través de la lectura y la modelización semiótica de los lectores para producir un guion teatral.
Literacidad	Comprensión de lectura	Producción de significado a partir del análisis del sentido y la reflexión de las obras literarias.
Interdisciplinariedad	Saber disciplinar	Vínculo entre asignaturas manifestado en la variación lingüística y la comprensión crítica de los elementos narrativos (narrador, personajes, tiempo, espacio, trama y conflicto)
Trabajo colaborativo	Construcción colectiva del sentido	Escritura colaborativa y creativa que reinterpreta la obra desde un contexto contemporáneo. Participación de los integrantes, coordinación en la escritura del guion.

Fuente: elaboración propia

En esta segunda fase se activaron los procesos de comprensión de la lectura que se vieron reflejados en la selección de los capítulos o fragmentos, la síntesis, la interpretación y la recreación textual. De los tres guiones analizados con profundidad el 66.7 % alcanzaron el nivel excelente, mientras que el 33.3 % obtuvo un nivel bueno. Estos resultados muestran que los equipos lograron construir guiones coherentes y con cohesión textual. Es decir, el estudiantado construyó el sentido de las obras mediante un proceso de adaptación o versión, organizando los acontecimientos con una estructura dramática coherente con: inicio, desarrollo y cierre. Desde esta perspectiva los estudiantes asumieron el papel de intérpretes capaces de adaptar un texto.

En los guiones con desempeño excelente, la construcción del nuevo texto se manifestó en escenas claramente delimitadas, cuya organización mantuvo la coherencia narrativa, sin perder los elementos significativos de la obra. En *La tortuga gigante*, por ejemplo, la división en seis escenas: “La sentencia, La ley de la selva, La deuda, El viaje heroico, Las luces y El zoológico”, evidencian los momentos fundamentales del relato sin fragmentar la lógica narrativa. Así mismo, la intervención del narrador denota que el equipo

no únicamente resumió la historia, sino que recuperó el principio ético del cuento y lo convirtió en el eje articulador de la representación “en la selva, como en la vida, la lealtad se paga con lealtad”.

De manera similar en el guion de “El sabiondo”, el equipo trasladó la historia al contexto de una escuela argentina contemporánea, sustituyendo la inmortalidad por la búsqueda de la sabiduría absoluta. En este caso se conservó la estructura narrativa y el conflicto de la obra y al final el narrador señala que Marco “era conocido por ser alguien que siempre tenía una respuesta apropiada para todo... por no equivocarse nunca”. Este cambio modifica el objeto de la búsqueda, pero conserva la reflexión sobre el vacío que produce la ausencia de límites. Hay un traslape de inmortalidad por el conocimiento absoluto.

Ambos guiones permiten identificar un proceso de resignificación. Los equipos conservaron los conflictos centrales de las obras, pero modificaron escenarios, registros lingüísticos y situaciones dramáticas para acercarlas a experiencias del contexto de los futuros docentes. Los guiones guardan una relación con la noción de versión planteada por Lax³⁸ al conservar la dependencia estructural de la obra original, aunque adaptan la configuración dramática para responder a nuevas intenciones comunicativas y pedagógicas.

Por otro lado, el guion basado en la novela de Márquez obtuvo un nivel bueno porque en la dramaturgia desarrolló menos densidad interpretativa. Los acontecimientos principales se conservan, como el romance entre Florentino Ariza y Fermina Daza. En este guion el narrador tuvo un papel predominante al construir el sentido general de la obra completa. Lo anterior es importante porque invita a los que no la han leído a hacerlo sin explotar todos los detalles. La frase “El barco aún no llega a puerto. La historia no está cerrada. Porque a veces... el amor necesita más capítulos” motiva al espectador a conocerla completa. Es preciso tomar en cuenta, que la extensión de esta obra es mucho mayor que la de los cuentos y sintetizarla a un texto breve fue un reto para el equipo.

Un aspecto importante que las tres obras realizaron fue la incorporación de recursos humorísticos. Esta transformación exige un nivel de comprensión profundo para mantener la coherencia, la intencionalidad y la intertextualidad con la obra original. En los dos primeros guiones hay una mayor transformación; y en la última, se mantiene una mayor fidelidad. Aunque en los tres casos se pudo observar una comprensión profunda, es decir un desarrollo de la literacidad porque implicó una mediación ideológica y estética en la construcción de los personajes y la selección de escenas significativas³⁹. La asignación de personajes y la definición de los elementos de escenificación en las acotaciones del guion mostraron en los tres casos, el trabajo colaborativo realizado por los equipos.

Dentro del análisis de los guiones se valoraron los cambios en la variación lingüística. En la tabla 3, se describe el uso de los distintos tipos de variación que se revisaron en la adaptación realizada por los equipos.

Tabla 3. Instrumento de valoración de adaptación lingüística en el guion.

³⁸ Lax, “Adaptación de obra literaria al teatro”.

³⁹ Leyva Ortiz y Vaca Morales, “La lectura en voz alta y la escenificación”.



Excelente Uso de variaciones lingüísticas manera coherente personajes contexto; variación intencional bien lograda.	Bueno Uso de la(s) variaciones lingüísticas adecuada pero no siempre consistente.	Regular Uso de variaciones lingüísticas limitadas o poco pertinentes.	Necesita apoyo No hace uso de variaciones lingüísticas visibles en el guion.
---	---	---	--

Categoría	Subcategoría	Descripción
Guion	Variación Geográfica/Diatópica	Se centra en las diferencias geográficas que hay entre los hablantes de una misma lengua.
	Variación Social/Diastrática	Se sitúa en la dimensión social de los hablantes según su estatus socioeconómico y/o nivel cultural.
	Variación Temporal/Diacrónica	Relaciona y explora la variedad de la lengua desde una perspectiva histórica.
	Variación Contextual/Diafásica	Identifica y usa los distintos tipos de registro que maneja un hablante según el momento y contexto de la situación comunicativa en la que se desenvuelve.

Fuente: elaboración propia

La variación lingüística geográfica fue usada por 75 % de los equipos que optaron por hacer adaptaciones al guion. El “El sabiondo” y “La tortuga gigante” realizaron variaciones diatópicas a partir del español argentino. En los dos equipos se pudo apreciar el uso de léxico (palabras) específico y la variación fonológica (pronunciación) de dicha variante. Ellos lograron según los criterios descritos un nivel de desempeño excelente.

La variación social fue una de las más representadas, ya que se hicieron adaptaciones de variación lingüística social de nivel alto (acroleto) y de nivel bajo (basilecto). El 50 % obtuvo un nivel de desempeño bueno, ya que, aunque integraron algunas palabras referentes a la clase social, no fueron tan representativas en la adaptación del guion. El resto de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño excelente, porque sus adaptaciones fueron representativas en el tipo de variación seleccionada.

En cuanto a la variación temporal, uno de los equipos cambió la temporalidad de su obra e hizo una adaptación usando la variación diacrónica actual en un nivel de desempeño excelente. Asimismo, la variación contextual fue utilizada correctamente por todos los equipos, identificando y adaptando el lenguaje al contexto formal o informal de las escenas seleccionadas.

Los guiones se convirtieron en la evidencia tangible de cómo el estudiantado trabajó de manera colaborativa, las negociaciones del sentido de las obras⁴⁰. Su elaboración

⁴⁰ Dillenbourg, “What do you mean by collaborative learning?”



permitió a los equipos leer, seleccionar y discutir de manera progresiva el significado. Es importante señalar que la retroalimentación constante entre estudiantes y docentes favoreció la construcción de los productos finales. Por lo tanto, la construcción del guion permitió aterrizar la mediación realizada en la primera fase en relación con el análisis de la lectura de obras literarias.

4.3 Tercera fase

La escenificación constituyó la fase final del proyecto en donde se observó el impacto de los tres cursos involucrados y las actividades preparatorias ya analizadas. En la tabla 4 se muestran los criterios de valoración del producto final.

Tabla 4. Instrumento de valoración de la escenificación.

Categoría	Excelente	Bueno	Regular	Necesita apoyo
Adaptación del guion	El guion adapta el texto con gran claridad, coherencia y creatividad, respetando el sentido de la obra.	La adaptación es clara y coherente, con ligeras omisiones o ajustes poco desarrollados.	La adaptación es parcial; se pierde claridad o coherencia del texto original.	La adaptación es confusa o no refleja la obra literaria.
Comprensión y contextualización de la obra literaria	La escenificación evidencia comprensión profunda de temas, personajes y ambiente. Se contextualiza la obra de manera clara y profunda.	Se muestra comprensión general de la obra y sus elementos principales. Se contextualiza la obra de manera clara o profunda.	La comprensión es limitada o superficial. La contextualización de la obra no es del todo clara.	No se evidencia comprensión de la obra. La contextualización de la obra es confusa.
Expresión oral y corporal	Voz, dicción, gestos y movimientos fortalecen claramente la escena.	La expresión es adecuada, aunque con áreas de mejora.	La expresión es poco clara o insegura.	La expresión dificulta la comprensión de la escena.

Creatividad y recursos escénicos	Uso creativo y pertinente de vestuario, escenografía y/o música.	Uso adecuado de algunos recursos escénicos.	Uso limitado o poco pertinente de recursos.	No se utilizan recursos escénicos.
---	--	---	---	------------------------------------

Trabajo en equipo	El equipo muestra organización, colaboración y participación equilibrada.	La mayoría del equipo participa activamente.	La participación es desigual.	Falta coordinación y trabajo colaborativo.
--------------------------	---	--	-------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

En la adaptación del guion de “La tortuga gigante” se apreció una representación escénica construida con claridad, coherencia y creatividad, ya que el equipo logró recuperar el argumento central de la obra respetando su sentido narrativo, su intención comunicativa y el mensaje de fondo, por lo que fue tendiente a la excelencia. La adaptación no se limitó a reproducir los acontecimientos principales del cuento, sino a un proceso de comprensión lectora profunda, porque se observó que se identificó, interpretó y mostró algunos de los elementos esenciales del texto.

Asimismo, en la escenificación se apreció una comprensión sólida del tema, de los personajes y del ambiente narrativo, lo que permitió una adecuada representación de las acciones, los conflictos y las relaciones entre los personajes. Esta apropiación de la obra permite advertir un nivel de comprensión literal, al reconocer la secuencia de hechos y las características básicas del relato; y también, una comprensión inferencial y reflexiva, pues los participantes lograron interpretar las motivaciones de los personajes, reconstruir el sentido de las situaciones presentadas y proyectar el trasfondo humano.

Sobre la expresión oral, el desempeño del equipo fue en general adecuado, ya que la mayoría de las representaciones se expresaron con seguridad y mantuvieron una comunicación comprensible. No obstante, se identifican áreas de mejora relacionadas con la modulación de la voz, la entonación y la dicción, aspectos fundamentales en una puesta en escena.

Respecto al uso del vestuario, este resultó pertinente y creativo, pues funcionó como un recurso que apoyó la caracterización de los personajes y la ambientación de la historia. Su selección evidencia intención estética y comprensión del contexto narrativo, ya que se empleó como parte de la construcción del significado escénico. De este modo, el vestuario contribuyó a reforzar la atmósfera de la obra y a hacer más comprensible la representación narrativa. Finalmente, el equipo mostró organización, colaboración y una participación equitativa entre sus integrantes, lo que demuestra un trabajo bien articulado. La coordinación durante la representación y las acciones de cada participante mostraron la responsabilidad compartida del equipo.

En la escenificación de “El sabiondo” se obtuvo un nivel de desempeño bueno con rasgos cercanos al nivel excelente, al mostrar cómo se logró trasladar el cuento a un espacio escénico. En la representación se observaron las relaciones entre los personajes a partir de la adaptación del guion, conservando y acentuando los rasgos humorísticos incorporados en la interpretación del texto original.

La representación se llevó a cabo por tres estudiantes mujeres, disfrazadas de hombres. Ellas tuvieron una organización clara de las entradas y las salidas, desarrollando una secuencia narrativa en la que se observó el conflicto del cuento. Se evidenció una comprensión profunda de los personajes a través de las actuaciones mostradas sobre las características de cada uno de ellos, así como en las escenas seleccionadas, en las que se

simplificaron algunos de los pasajes para adecuarlos al tiempo de la presentación. Algunos de los rasgos estéticos que se observaron fue la coherencia narrativa y el tono satírico característico de la obra original.

La dramatización de los personajes evidenció la comprensión del texto en la actuación del protagonista. En este caso, fue una estudiante quién representó el papel de Marco, adaptando su expresión oral y corporal para que la historia fuera comprensible para el público en la representación de cada escena. Uno de los elementos más notables fue la variación fonológica adoptada para mostrar un español de Argentina, en la que se incluyeron palabras como “che”, “pive”, “quilombo” y el “vos”. Estas adecuaciones ayudaron a construir la ambientación y contextualización, pero también el sentido de la obra a través del discurso verbal.

La creatividad y los recursos escénicos utilizados como: una proyección digital como fondo escenográfico, la disposición de objetos utilitarios y el mobiliario para recrear la escena, mostraron la comprensión profunda del texto más allá de la lectura literal. A su vez, se observó un trabajo colaborativo coordinado que permitió al público, mediante la actuación clara y equilibrada, comprender los rasgos esenciales de la obra, a través de la representación y la ambientación.

La puesta en escena evidenció que la adaptación teatral del cuento de Borges favoreció una apropiación significativa al realizar una adaptación y una nueva versión con la integración de: expresión verbal, corporal, recursos visuales y un escenario configurado a partir del trabajo colaborativo. Por lo tanto, la escenificación confirma que la estrategia didáctica impulsó los procesos de interpretación, la construcción y apropiación colaborativa del sentido, así como vínculo interdisciplinario.

La escenificación adaptada de “El amor en los tiempos del cólera” mostró un nivel de desempeño excelente. El equipo que conformó esta puesta en escena estuvo integrado por 5 mujeres, de las cuales 2 actuaron como hombres. Hicieron una selección de diversas escenas en las que se podía apreciar la trama de la novela original.

La adaptación escénica de la obra literaria demuestra la comprensión e interpretación de la misma. A partir de ello, las estudiantes optaron por adaptar la obra a un contexto actual, con el fin de generar afinidad con el público. Esto se demuestra al hacer uso de la variación lingüística diafásica o contextual, que se puede ver reflejada en frases como “*La ciudad entera quedó en shock*”, “*Sí, digo no, digo... vine por el pan. Y por usted*”. También adaptan algunas partes del guion para que fueran cómicas, sin perder la esencia del texto original.

En la representación, las estudiantes hacen uso de diferentes recursos visuales, vestuario y utilería que ayudan al espectador a situarse en el tiempo y contexto de la obra. Queda evidenciada la creatividad de las alumnas en el uso de utilería, ya que con pocos recursos lograron ambientar la obra para los espectadores, así como representar y caracterizar a los personajes, incluso los masculinos son recreados de manera asertiva y convincente.

Por último, se muestra un trabajo colaborativo, ya que todas las integrantes tuvieron participación en la obra, como actrices o como narradora, cada una cumplió un papel fundamental desde la preparación y adaptación del guion para que todas formaran parte del proyecto de forma equitativa.

5. Discusión

Los hallazgos obtenidos nos permiten sostener que la escenificación literaria como estrategia colaborativa e interdisciplinaria favoreció procesos formativos propios del perfil de egreso que difícilmente podrían alcanzarse mediante la enseñanza de las asignaturas de manera aislada. El proyecto articuló conocimientos y prácticas que permitieron al estudiantado movilizar saberes literarios, lingüísticos y didácticos en una misma experiencia de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la intervención confirma que la interdisciplinariedad es una forma de organizar la experiencia educativa desde la vinculación curricular.

Lo anterior coincide con los planteamientos de Lenoir⁴¹ y de González, et al.⁴² quienes sostienen que el trabajo interdisciplinario genera aprendizajes significativos porque se establecen relaciones epistemológicas entre los saberes que fortalecen la capacidad de agencia. Lo anterior se mostró en las decisiones tomadas por el estudiantado durante el conversatorio, la lectura de los textos literarios, la escritura del guion y la escenificación, porque consideraron los criterios estéticos de las obras e incorporaron las variaciones lingüísticas. Por lo que, la comprensión de las obras se realizó más allá de lo literal y se convirtió en una lectura situada.

El entramado de actividades con las que se construyó la intervención tomaron en cuenta las dificultades iniciales observadas por las docentes en la ENSQ y al mismo tiempo, las identificadas en la literatura revisada, en donde las y los estudiantes de nivel superior, presentan dificultades para comprender y producir textos, así como para relacionar la teoría con la práctica profesional.

A partir del trabajo colaborativo se obtuvieron resultados favorables, ya que las y los normalistas mantuvieron una participación activa, una comunicación efectiva y relaciones de respeto, confianza y cooperación que favorecieron el logro de los objetivos comunes. El intercambio de ideas, la escucha atenta y la construcción conjunta de argumentos permitieron que el aprendizaje trascendiera el ámbito individual para convertirse en un proceso de construcción colectiva del conocimiento. Se confirma lo planteado por Vygotsky⁴³ quien sostiene que el aprendizaje tiene un carácter eminentemente social y se potencia mediante la interacción con los demás.

El proceso llevado a cabo en el conversatorio mostró avances en el desarrollo de la literacidad del estudiantado debido a que lograron comprender los textos a partir de la reflexión y evaluación de la obra, en donde pusieron en juego varios saberes adquiridos durante su formación académica. Esto implicó la movilización de conocimientos, valores y actitudes vinculados con el uso social del lenguaje escrito, favoreciendo una lectura reflexiva, crítica y situada. En este sentido, Cassany y Castellà⁴⁴ afirman que se desarrollan las habilidades de lectura y escritura a través de las prácticas sociales y culturales mediante las cuales las personas construyen, interpretan y comunican significados.

La elaboración del guion mostró que las decisiones tomadas por el estudiantado para su construcción fueron producto de la negociación del significado y de las decisiones interpretativas compartidas a través del trabajo colaborativo. La selección de los momentos más significativos de las obras, su contextualización a través de las acotaciones y la incorporación de los registros lingüísticos y expresivos, así como la utilización del toque humorístico permiten analizarlas desde la noción de adaptación propuesta por Lax⁴⁵.

En el guion de *La Tortuga gigante* y *El amor en los tiempos del cólera* el texto original mantuvo una secuencia narrativa muy similar a la original, pero con un desglose contextual muy evidente en las acotaciones sobre el escenario, las variaciones lingüísticas tanto escritas como orales. En *El sabiondo* se evidenció una transformación de la obra base, manteniendo el sentido y el contexto, pero desde una versión actualizada, mucho más cercana a las experiencias del estudiantado, por lo que se realizó una comprensión más allá de las líneas como plantea Cassany y Castellà.⁴⁶

Las características mencionadas en la construcción de los guiones resultan significativas para la formación docente porque pone de manifiesto que adaptar una obra literaria implica comprenderla profundamente, antes de modificarla. Las decisiones tomadas de manera conjunta en cuanto a la selección de las escenas, la construcción de

⁴¹ Lenoir, "Interdisciplinariedad en educación".

⁴² González et al., "La construcción de textos con un enfoque interdisciplinario".

⁴³ Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

⁴⁴ Cassany y Castellà, "Aproximación a la literacidad crítica".

⁴⁵ Lax, "Adaptación de obra literaria al teatro".

⁴⁶ Cassany y Castellà, "Aproximación a la literacidad crítica".

los personajes, la variación lingüística y la incorporación de escenarios cercanos y actuales fue posible a través de las lecturas individuales y colaborativas con las que se llevó a cabo el análisis colectivo.

Por otro lado, en la escenificación las muestras del desarrollo de la literacidad fueron más evidentes porque la representación incluyó la integración de recursos verbales, corporales, espaciales y visuales, con las que se ampliaron las formas de construcción del sentido. Esta convergencia dialoga con los planteamientos de Cope y Kalantzis⁴⁷ porque se establece a partir de múltiples modos semióticos. Las actuaciones evidenciaron la movilización de habilidades de lectura, escritura, oralidad, expresión corporal y escenificación con la que se construyó una experiencia significativa y multimodal.

En la última fase del proyecto se constató el impacto del trabajo colaborativo en las negociaciones para llevar a cabo la puesta en escena en la que se provocaría nuevamente una construcción del sentido por parte del público, a partir de su actuación. Por lo que se estableció una dinámica cercana a la propuesta de Dillenbourg⁴⁸, donde el significado emergió a partir de la actuación de los estudiantes. Con estos elementos en puerta, se confirma que el trabajo colaborativo fue parte fundamental del aprendizaje.

6. Conclusiones

La intervención desarrollada evidencia que la interdisciplinariedad comenzó en la planeación colegiada con las docentes de la Academia de Español y posteriormente, se concretó en una experiencia integradora para el estudiantado. La construcción compartida de propósitos, criterios de evaluación y productos integradores hizo posible vincular los saberes de los tres cursos involucrados. Esta mediación docente constituye una de las principales aportaciones del estudio porque muestra cómo superar la fragmentación curricular a partir del trabajo colegiado previo a su aplicación en el aula. La intervención aporta una evidencia importante sobre el potencial formativo del trabajo interdisciplinario y colaborativo entre docentes, prácticas que siguen siendo poco documentadas dentro de la investigación educativa, especialmente en las Escuelas Normales.

En relación con la primera pregunta de investigación se mostró a partir de los resultados de las actividades propuestas que, se movilizan articuladamente los procesos de literacidad y trabajo colaborativo. La selección e interpretación de fragmentos, la resignificación de las obras, el uso contextualizado y negociado del lenguaje permitieron integrar saberes didácticos, literarios y lingüísticos en una práctica comunicativa común. Aunque los resultados no fueron comparados a partir de un diagnóstico inicial, sí permitieron a las docentes participantes registrar una mejora con respecto a lo observado antes de la implementación.

Respecto a la segunda pregunta, las docentes identificaron que la escenificación ofrece posibilidades pedagógicas para enfrentar los desafíos de la formación inicial, de los que partió el proyecto: la fragmentación curricular, el desarrollo de la multiliteracidad y la construcción de experiencias colaborativas y situadas. Su alcance formativo reside en articular lectura, escritura, oralidad, corporalidad y recursos multimodales con un propósito común a partir de este caso particular.

El estudio presenta limitaciones asociadas con su carácter situado, la ausencia de un diagnóstico inicial que permita hacer comparaciones con los resultados finales, la participación de las docentes responsables de la intervención en la valoración de los productos y el análisis en profundidad de una parte de las producciones para reconocer la mirada docente en la evaluación. Aun con estas limitaciones, la experiencia permite sostener que un proyecto interdisciplinario y colaborativo puede generar experiencias pedagógicas auténticas que coadyuven a la formación docente. Escenificar una obra literaria permitió a las y los normalistas ensayar maneras de leer, interpretar y enseñar a

⁴⁷ Cope y Kalantzis, "Futuros de la Investigación en Educación".

⁴⁸ Dillenbourg, "What do you mean by collaborative learning?".



construir el conocimiento con otros; estos son algunos de los saberes centrales del perfil de egreso del Plan de Estudios 2022 y de la Nueva Escuela Mexicana.

REFERENCIAS

- Cassany, Daniel y Josep M. Castellà. "Aproximación a la literacidad crítica." *Perspectiva* 28 no. 2 (2010): 353-374. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>.
- Castro-Cifuentes, Mauricio. "Formación práctica del profesorado de Lengua y Literatura: hacia un modelo didáctico y colaborativo para la enseñanza de la literacidad." *Desde el sur* 17 no. 2 (2025): 1-28. <https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0021>.
- Cope, Bill y Mary Kalantzis. "Futuros de la Investigación en Educación." *Filosofía y teoría de la Educación* 11 (2022).
- Dillenbourg, Pierre, ed. *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Suiza: Emerald Group Publishing Limited, 1999.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Primera reimpresión ed. Argentina: Siglo XXI, 2023.
- García-Camello, Fabio H. "La escritura de guiones cinematográficos: una estrategia didáctica para el fomento de la escritura pensada desde el contexto de los estudiantes de grado décimo del colegio San Anselmo." Universidad La Gran Colombia, 2024. <https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/2e71bf66-307b-44c4-abc6-52ed92fe5f3b/content>.
- Garrido, Felipe. *Cómo leer (mejor) en voz alta*. México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, 1989.
- Gee, James P. *Lingüística social y alfabetización: la ideología en los discursos*. USA: Routledge, 2015.
- González Toledo, Daimí, Eraidá Campos Maura y Jerly W. Grueiro Morales. "La construcción de textos con un enfoque interdisciplinario." *VARONA*, no. 61, (2015) 1-10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360643422023>.
- Hernández y Hernández, Nadia D, Lilián I. Salado Rodríguez, y Alfonso Vargas Franco. "Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora." *Diálogos sobre la educación* 12 (2021): 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.968>.
- Hernández Zamora, Gregorio. "De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad." *Revista de Lenguaje y Cultura* 2: 1-3 (2019). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Lax, Fulgencio M. "Adaptación de obra literaria al teatro." *Anagnórisis*, no. 10 (2014), 140-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7324599>.
- Lenoir, Yves. "Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización." *INTERDISCIPLINA* 1 (2015): 51-86. <https://doi.org/10.22201/ceich.24485705e.2013.1.46514>.
- Leyva Ortiz, Jesús A. y María A. Vaca Morales. "La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa." *Educare* 2 (2020): 508-526. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.25>.
- Moreno, Pablo. *La escritura del guion bajo una perspectiva audiovisualizante*. Buenos Aires: Libros Cátedra, 2025. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/179625/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Parra Velasco, María Luisa. "La literacidad múltiple en el aprendizaje del español como lengua de herencia." Editado por Diego Pascual y Cabo and Julio Torres. In *Aproximaciones Al Estudio Del Español Como Lengua de Herencia*. Massachusetts: Routledge, 2022. https://www.researchgate.net/publication/362703025_La_literacidad_multiple_e_n_el_aprendizaje_del_espanol_como_lengua_de_herencia_en_D_Pascual_y_Cabo_y_J_Torres_Eds_Aproximaciones_al_estudio_del_espanol_como_lengua_de_herencia_Routledge_pp_97-110.



- Ruiz-Ruiz, Lilia P. "Mediación de lectura en voz alta: estrategia para potenciar y acercar la literatura." *Kinesis. Revista de Investigación Docente*, 10 (2025). <https://revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/167/101>.
- Sariñana Roacho, Vianey y Santa E. Sariñana Roacho. "El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes: diversidad de concepciones." *Revista Científica de Investigación Educativa* 1 (2020): 429-438. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.1086>.
- Secretaría de Educación Pública. *Anexo 11*. Ciudad de México: SEP, 2022. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/izg1zyOTP-ANEXO_11_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa del curso de Didáctica de la lectura*. Ciudad de México: SEP, 2022.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa del curso Diversidad lingüística intercultural*. Ciudad de México: SEP, 2022.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa del curso Literatura hispanoamericana*. Ciudad de México: SEP, 2022.
- Stake, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- Stanley, Nile, and Brett Dillingham. *Performance Literacy through Storytelling*. USA: Maupin House, 2009.
- Street, Brian. "Alfabetización social: Enfoques críticos de la alfabetización en el desarrollo, la etnografía y la educación." *Open Journal of Social Sciences* 2 (2014).
- Vygotsky, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Traducido por Silvia Furió. 3a ed. Barcelona, España: Crítica, 2009.



Tillería Pérez, Daniel y Carlos Alfredo da Silva. *Viaje al corazón de Corpus Christi. Los ejecutados políticos de Pedro Donoso 582-A*. Santiago de Chile: RIL Editores, 2026, 252 pp. *Nombrar la violencia, comprender el poder y disputar el tiempo: una lectura crítica de Viaje al corazón de Corpus Christi*

Por EZEQUIEL FABRICIO BAROLIN¹

DOI 10.5281/zenodo.22262731

La recuperación de las experiencias de violencia política es uno de esos desafíos que ninguna sociedad que haya atravesado un proceso autoritario puede eludir del todo. Pero no se trata únicamente de reconstruir acontecimientos, señalar responsables o documentar víctimas. Hay algo más escurridizo y, al mismo tiempo, más decisivo: las formas en que una sociedad nombra lo ocurrido, las categorías con las que interpreta la brutalidad y la manera en que esos hechos del pasado siguen interviniendo sobre el presente, a veces de formas que no resultan evidentes.

La memoria, en ese sentido, no es un depósito inerte. Es un terreno en disputa, donde se encuentran, y muchas veces chocan, la política, la historiografía y la moral. *Viaje al corazón de Corpus Christi. Los ejecutados políticos de Pedro Donoso 582-A*, de Daniel Tillería Pérez y Carlos Alfredo da Silva (RIL Editores, 2026), se ubica precisamente en ese terreno. El libro reconstruye lo que se conoció —o se quiso conocer— como la Matanza de Corpus Christi, ocurrida en Santiago los días 15 y 16 de junio de 1987, y centra su atención en los siete jóvenes ejecutados dentro de la casa de Pedro Donoso 582-A.

La investigación me parece relevante por dos razones. La primera es relativamente evidente: recupera un episodio represivo que, como señalan los propios autores, había quedado desplazado frente a otros acontecimientos de la dictadura en la producción historiográfica chilena. La segunda me parece más importante: el libro no se limita a reconstruir los hechos, sino que cuestiona la narrativa oficial con la que la dictadura intentó justificarlos, presentando las muertes como el resultado de un enfrentamiento entre fuerzas estatales y miembros del Frente Patriótico Manuel Rodríguez.

Es a partir de esta tensión que propongo leer el libro. Me interesa hacerlo desde tres dimensiones que aparecen constantemente relacionadas a lo largo de la obra: la dimensión semántica, la dimensión ontológica y la dimensión temporal.² La primera nos lleva a preguntarnos cómo se nombra la violencia y qué efectos tiene esa forma de nombrarla. La segunda obliga a mirar qué nos dice esa violencia sobre la naturaleza del poder y del Estado. La tercera plantea una pregunta menos evidente: ¿cuándo termina realmente un acontecimiento de violencia política?

No son tres problemas separados. Por el contrario, uno conduce al otro. La manera en que nombramos la violencia condiciona nuestra comprensión del poder que la produjo; esa comprensión influye en las responsabilidades que atribuimos y, finalmente, en aquello que una sociedad decide recordar y transmitir.

El problema del nombre: la dimensión semántica

¹ Licenciado en Relaciones Internacionales (Universidad Nacional de Rosario), Rosario, Argentina; Maestro en Estudios Históricos (Universidad Autónoma de Querétaro), Querétaro, México; Doctorando en Historia, Instituto Mora, Ciudad de México, México. Adscripción institucional: profesor de tiempo completo Anáhuac Querétaro. Correo electrónico: ezequiel.barolin@anhauac.mx; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6310-4497>

² La lectura propuesta mediante los ejes semántico, ontológico y temporal retoma la lectura de Barolín, Ezequiel, *Memoria y presente: Argentina 1976-México 2026* (capítulo en prensa) donde se propone abordar la memoria como una disputa por el significado del pasado, examinar las formas de poder que intervienen sobre lo humano y cuestionar las delimitaciones cronológicas rígidas entre pasado y presente.



Una de las primeras cosas que uno encuentra al abrir el libro es una cuestión que, a simple vista, podría parecer solamente terminológica: ¿cómo llamamos a lo que ocurrió?

Los autores enfrentan dos denominaciones que difícilmente podrían ser más diferentes. Por un lado, “Operación Albania”, el nombre utilizado por los organismos represivos. Por otro, “Matanza de Corpus Christi”, concepto que los autores reivindican para nombrar los acontecimientos. Y no, no es una cuestión de mera terminología.

Decir “Operación Albania” no es inocente. La expresión remite a una operación de inteligencia, a un operativo militar, a una confrontación con un enemigo. Permite, de alguna manera, colocar los hechos dentro de una lógica de enfrentamiento. “Matanza de Corpus Christi”, en cambio, cambia el centro de gravedad: pone en primer plano a las víctimas y la brutalidad ejercida contra ellas.

Aquí aparece uno de los problemas que considero más interesantes del libro. Las palabras no solamente describen lo ocurrido. También producen una determinada interpretación de aquello que ocurrió. Una ejecución puede convertirse en un enfrentamiento; una víctima puede transformarse en un “terrorista”; un asesinato puede presentarse como el resultado inevitable de una operación contra un enemigo.

Los autores muestran que esta disputa por el significado estuvo acompañada por el papel de los medios de comunicación, muchos de los cuales reprodujeron la versión oficial y calificaron a los jóvenes como “terroristas” o “subversivos”. Esa clasificación no era un detalle. Ayudaba a construir una determinada percepción pública de las víctimas y, al mismo tiempo, dificultaba cualquier cuestionamiento sobre la responsabilidad estatal.

Por eso, el problema de la memoria no consiste solamente en recordar u olvidar. También está en juego cómo se recuerda. Una misma muerte puede ser presentada como ejecución, asesinato, enfrentamiento o acto de guerra. Cada palabra implica una lectura distinta de lo ocurrido y, sobre todo, una distribución diferente de responsabilidades. Nombrar, al final, también es atribuir responsabilidades.

La violencia como problema ontológico del poder

Si la dimensión semántica nos lleva a preguntar cómo nombramos la violencia, el segundo eje nos obliga a ir un poco más lejos: ¿qué revela esa violencia acerca del poder que la produjo?

En este punto, Tillería y da Silva no presentan la Matanza de Corpus Christi como un episodio aislado. Los hechos de junio de 1987 aparecen relacionados con una trayectoria previa de persecuciones, allanamientos, seguimientos y otras muertes que la dictadura presentó, una y otra vez, como “enfrentamientos”.

La repetición importa. Porque cuando determinadas formas de violencia aparecen de manera recurrente, resulta difícil seguir explicándolas como simples excesos individuales o como acontecimientos excepcionales. Empieza a aparecer una lógica. Y esa lógica plantea una pregunta que me parece central: ¿qué ocurre con la naturaleza de un Estado cuando la violencia deja de ser una excepción y comienza a funcionar como un mecanismo habitual de gobierno?

Aquí el problema ya no es solamente qué ocurrió en Pedro Donoso 582-A. La cuestión es qué tipo de relación entre Estado, poder y sociedad hizo posible que aquello ocurriera. El terrorismo de Estado supone algo más que el uso extraordinario de la fuerza. Supone también una construcción previa del adversario. Antes de ser eliminado físicamente, el opositor es construido como amenaza. Es presentado como alguien que ya no pertenece plenamente a la comunidad política y cuya eliminación puede llegar a justificarse en nombre de la seguridad, del orden o de la defensa del Estado.

Esta transformación del adversario en enemigo resulta fundamental para comprender la violencia que atraviesa el libro. El opositor deja de aparecer como un ciudadano con el que existe un conflicto político y comienza a ser tratado como un blanco legítimo de la represión. Los jóvenes de Pedro Donoso 582-A encarnan esta lógica. El libro los sitúa dentro de un contexto de organizaciones juveniles y territoriales que, durante los años ochenta, desafiaban las pretensiones de continuidad del régimen. La juventud, por lo tanto, no aparece solamente como un dato biográfico. Tiene también una dimensión política.

Y hay algo más. La violencia no termina en las personas que fueron asesinadas. También produce efectos sobre quienes permanecen. El miedo funciona como mecanismo de disciplinamiento social: modifica comportamientos, reduce los márgenes de acción y transmite un mensaje que va mucho más allá de las víctimas directas.

La violencia, en este sentido, permite mirar el poder desde otro lugar. No solamente desde sus instituciones formales, sino desde su capacidad para decidir quién puede ser considerado enemigo, quién pertenece a la comunidad política y hasta dónde puede llegar el Estado en el ejercicio de la fuerza.

Pedro Donoso 582-A: cuando una casa se convierte en testigo

Hay otro elemento que merece detenerse a mirar: el espacio. La casa de Pedro Donoso 582-A no funciona en el libro como un simple escenario donde “pasaron” los hechos. La casa forma parte de la historia que se intenta reconstruir. Antes de junio de 1987 era una vivienda familiar; durante la operación se convirtió en el lugar donde fueron ejecutados los jóvenes; después, pasó a formar parte de la memoria de la violencia política. Décadas más tarde, sigue siendo objeto de investigación.

La relación personal de Daniel Tillería Pérez con ese espacio vuelve todavía más interesante el problema. El autor había vivido en la casa hasta pocos meses antes de la matanza y conoció lo sucedido mientras se encontraba en Argentina. Esto plantea una cuestión metodológica que el libro no puede evitar, y que tampoco intenta ocultar: ¿qué ocurre cuando el investigador tiene una relación personal con aquello que investiga?

La respuesta, en este caso, no consiste en descartar la memoria personal en nombre de una supuesta neutralidad. El recuerdo puede ser el punto de partida de una investigación, siempre que después sea puesto en relación con testimonios, documentos, archivos, prensa y otras evidencias.

Ahora bien, esa cercanía también exige cuidado. El lector necesita poder distinguir cuándo se está ante una experiencia personal, cuándo ante el testimonio de otra persona y cuándo ante una inferencia construida a partir de documentos.

El libro circula entre esos registros con bastante soltura, aunque en algunos momentos habría sido útil hacer más explícitas esas diferencias. No considero que sea un problema grave. Es, más bien, una tensión propia de cualquier investigación sobre memoria reciente, donde la subjetividad del investigador y el archivo difícilmente pueden mantenerse completamente separados.

La persistencia del acontecimiento: la dimensión temporal

El tercer eje es, quizá, el que abre la pregunta más difícil: ¿cuándo termina realmente un acontecimiento de violencia política? Si seguimos el calendario, la respuesta parece sencilla. La Matanza de Corpus Christi ocurrió en junio de 1987. La dictadura terminó en 1990. El acontecimiento pertenece, entonces, al pasado. Pero el libro obliga a dudar de esa respuesta.

Han pasado casi cuatro décadas y los autores continúan reconstruyendo los hechos. La casa permanece, los testimonios circulan, los documentos siguen siendo revisados y el significado de la matanza continúa en disputa. Los propios autores señalan que el caso no está completamente cerrado. Esto obliga a separar dos cosas que solemos confundir: el final institucional de un régimen y el final histórico de sus efectos.

Una dictadura puede terminar. Sus consecuencias no necesariamente. Las heridas sociales no siguen el calendario político. Tampoco lo hacen las memorias, los silencios o las preguntas que quedan sin respuesta. Por eso, el hecho de que casi cuarenta años después siga siendo necesario reconstruir lo ocurrido constituye, en sí mismo, una evidencia de que el acontecimiento continúa interviniendo en el presente.

En este punto, el libro vuelve sobre la cuestión de la juventud. Los autores comparan aquellas generaciones movilizadas de los años ochenta con generaciones contemporáneas más fragmentadas y con formas diferentes de organización colectiva. La comparación permite pensar la represión no solamente en términos de las vidas que fueron eliminadas, sino también de las trayectorias políticas y colectivas que quedaron interrumpidas.

La violencia puede matar personas. Pero también puede destruir organizaciones, romper trayectorias y cerrar posibilidades de futuro. Ahí aparece la dimensión temporal de

la violencia: sus efectos pueden extenderse mucho más allá del momento en que se produce.

Memoria, negacionismo y democracia

Los tres ejes anteriores terminan encontrándose en una cuestión más amplia: la relación entre memoria y democracia.

Para Tillería y da Silva, investigar la Matanza de Corpus Christi no es un ejercicio arqueológico. Es también una forma de enfrentar el negacionismo y evitar que las violaciones a los derechos humanos sean relativizadas por el paso del tiempo. La memoria aparece como una práctica que reclama verdad y justicia.

El problema adquiere una dimensión particular cuando una parte importante de la población nació después de los acontecimientos. La distancia generacional puede contribuir al olvido. Por eso, la transmisión de la memoria se vuelve una cuestión política.

No basta con conservar documentos en archivos. Es necesario que esos documentos puedan ser leídos, discutidos e incorporados a las formas en que las nuevas generaciones comprenden su propia historia.

En ese sentido, el libro realiza una especie de pedagogía de la memoria. No se limita a condenar la dictadura. También intenta desmontar las formas discursivas mediante las cuales se construyó una explicación capaz de justificar la violencia.

La memoria, entonces, no es solamente homenaje. También puede ser una forma de defensa de la democracia y del Estado de derecho.

A modo de balance

Valoro especialmente la capacidad del libro para articular fuentes que habían permanecido dispersas y convertir un espacio concreto -Pedro Donoso 582-A- en una puerta de entrada a problemas mucho más amplios de la historia política chilena y latinoamericana.

Al mismo tiempo, como toda investigación que adopta una posición clara frente a su objeto, el libro presenta algunas tensiones. La más evidente tiene que ver con su posicionamiento explícitamente comprometido. Los autores no buscan una neutralidad distante frente a la violencia de Estado. Políticamente, esto me parece comprensible. Historiográficamente, sin embargo, exige al lector una atención especial sobre los distintos niveles de evidencia.

No es lo mismo una denuncia que una prueba documental. Tampoco es lo mismo un testimonio que una inferencia del investigador. En buena parte del libro estos elementos se articulan de manera convincente, aunque en algunos pasajes considero que la distinción podría ser más clara.

Algo parecido ocurre con algunas de las interpretaciones sobre las motivaciones del aparato represivo. Son sugerentes y están bien construidas, pero también dejan espacio para que futuras investigaciones las contrasten con mayor documentación de archivo.

Esto no invalida el trabajo. De hecho, considero que una de las virtudes del libro está precisamente en no pretender tener la última palabra. Deja preguntas abiertas y, con ello, mantiene vivo el problema.

El pasado como cuestión del presente

Al cerrar la lectura, vuelvo a los tres ejes planteados al comienzo. La dimensión semántica nos muestra que la disputa comienza con las palabras: cómo llamamos a la violencia y qué significado adquiere a partir de ese nombre. La dimensión ontológica lleva la pregunta hacia el poder: qué tipo de Estado puede construir a determinados sujetos como enemigos y utilizar la violencia contra ellos como mecanismo de control. La dimensión temporal, finalmente, obliga a preguntarnos cuándo termina un acontecimiento de violencia política. Porque si sus efectos continúan en las memorias, en las familias, en las generaciones posteriores y en las disputas por su significado, entonces quizá no sea suficiente decir que terminó cuando dejaron de ocurrir los hechos.

Los tres problemas se encuentran. La manera en que nombramos la violencia condiciona nuestra comprensión del poder que la produjo. Esa comprensión determina, en parte, las responsabilidades que atribuimos. Y esas responsabilidades influyen en aquello que una sociedad decide recordar, transmitir o incluso olvidar.

El libro habla de Chile, pero las preguntas que plantea exceden ampliamente ese caso. ¿Cómo han nombrado las sociedades latinoamericanas las violencias de sus dictaduras? ¿Qué ocurre cuando los Estados intentan hacer pasar ejecuciones por enfrentamientos? ¿Cuándo termina realmente una dictadura, si sus efectos permanecen en las estructuras sociales y en los imaginarios colectivos? ¿Puede una sociedad considerarse plenamente democrática mientras continúa disputando el reconocimiento de sus violencias pasadas?

Estas preguntas permiten tender puentes entre experiencias históricas diferentes - la argentina, la chilena y la mexicana -sin borrar sus especificidades. Y quizá ahí se encuentra la principal virtud de *Viaje al corazón de Corpus Christi*: no ofrecer una respuesta definitiva, sino obligarnos a volver sobre aquello que todavía no está resuelto. Investigar, recordar, recuperar las voces de las víctimas y discutir las narrativas construidas desde el poder son formas de mantener abierta esa disputa.

Porque el pasado no desaparece simplemente porque haya quedado atrás en el calendario. A veces permanece precisamente allí donde una sociedad todavía no ha terminado de preguntarse qué ocurrió, cómo debe nombrarlo y qué significa recordarlo.



Gabriel, M. (2021). Ética para tiempos oscuros: valores universales para el siglo XXI (G. García, Trad.). Pasado & Presente. (Obra original publicada en 2020). 411 pp.

El nuevo realismo y los viejos problemas, una reseña de ética para los tiempos oscuros

Por FEDERICO HANS HAGELSIEB¹

DOI 10.5281/zenodo.22262757

El filósofo alemán Markus Gabriel, conocido sobre todo por su defensa del llamado "nuevo realismo" frente al naturalismo cientificista y al constructivismo posmoderno, publicó este ensayo en plena primera ola de la pandemia de covid-19. El libro traslada al terreno de la ética las tesis que Gabriel había desarrollado antes en el plano ontológico: así como sostuvo que el mundo no existe como totalidad pero sí existen infinitos "campos de sentido" con objetos reales, aquí defiende que los hechos morales existen con la misma objetividad que los hechos físicos o históricos, y que negarlo, como hace buena parte del relativismo académico contemporáneo, no es una postura progresista: es una forma de abdicación intelectual con consecuencias políticas concretas. La obra no es un tratado sistemático de metaética al uso; es más bien un ensayo de intervención pública, escrito con la pandemia todavía en curso, que combina argumentación filosófica con comentario de actualidad, y esa combinación es a la vez su mayor atractivo y su principal punto débil.

El libro se articula en cuatro capítulos, precedidos por una introducción y cerrados por un epílogo. En la introducción se encuentra el problema de fondo, que es la crisis sanitaria, la cual hizo visible una crisis de valores que se venía generando desde 2008, impulsada por el ascenso de gobiernos autoritarios, la pérdida de la confianza en las instituciones, como lo son científicas y las redes sociales ejercen presión sobre el público. Frente a eso, el autor propone dar una vista atrás hacia el proyecto ilustrado a través del "nuevo realismo moral", partiendo de la premisa de que existen hechos morales universales, independientes del reconocimiento que se tengan de estos y que la tarea principal de la filosofía en nuestros tiempos (en diálogo con las ciencias naturales y sociales) consiste precisamente en identificar tales hechos.

El primer capítulo hace mención sobre los conceptos básicos, cómo se distingue lo bueno, lo malo y lo neutro, según el nuevo realismo, y por qué estos dominios poseen una validez transcultural y universal. Es aquí donde se introduce una de las ideas más controvertidas del libro, la afirmación de que no existen valores específicamente judeocristianos en Occidente, sino simplemente valores morales cuya vigencia no depende de ninguna tradición religiosa o civilizatoria particular.

En el segundo capítulo se constituye la argumentación central del texto en el cual se distingue entre hechos morales y no morales, y se recupera la formulación de Thomas Scanlon sobre las obligaciones mutuas y sostiene, en contraposición al intuicionismo que admite dilemas éticos irresolubles, que los verdaderos dilemas morales son excepcionales, pues con suficiente información resulta posible determinar lo bueno, lo malo o lo neutro según sea el caso. En el caso del tercer capítulo el autor examina el racismo, la xenofobia y la misoginia desde una crítica a la política de identidad, proponiendo un cambio hacia una política de la diferencia y hacia una indiferencia moral respecto a estos casos. En el cuarto y último capítulo se aborda el progreso moral, se analiza la esclavitud como caso de retroceso corregido, se exploran los límites del economicismo y termina con una reflexión sobre el significado de ser humano en la era de la inteligencia artificial y de la crisis climática.

¹ Licenciado en Psicología, (Universidad de Sonora), Caborca, México; Licenciado en Filosofía, (Instituto de Ciencias y Educación Superior), Hermosillo, Sonora, México; Maestría en Educación Media Superior, (Universidad Pedagógica Nacional) Caborca, Sonora, México. Doctorado en Innovación Educativa, (Universidad De Sonora), Hermosillo, México. Profesor de Asignatura Nivel D, Universidad de Sonora, México. Correo electrónico: federico.hagelsieb@unison.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8133-0903>

Uno de los blancos polémicos más visibles del libro es Bruno Latour, a quien Gabriel dedica varias páginas para acusarlo de un "sinsentido demostrable" por negar la existencia de hechos objetivos en favor de "cuestiones de interés" construidas socialmente. El argumento de Gabriel es contundente en su formulación, pero también rápido: reduce una obra amplia y matizada sobre sociología de la ciencia a una tesis caricaturizada, y no dedica el mismo esfuerzo a reconstruir las razones, epistemológicas y no solo políticas, por las que Latour y otros autores han cuestionado la neutralidad de los "hechos" científicos.

La obra tiene méritos claros. Gabriel escribe con una capacidad infrecuente para volver accesibles problemas de metaética que, en la literatura especializada, suelen quedar confinados a debates entre cognitivistas y no cognitivistas, realistas y antirrealistas. La defensa de que el relativismo moral no es una posición neutral sino una que, de hecho, favorece a quien ya tiene el poder de imponer su versión de los hechos, es un argumento que merece ser tomado en serio más allá de las simpatías o antipatías que despierte el autor. El ejemplo de "Antje Kleinhaus" (la berlinesa progresista que dona a causas humanitarias, pero no invita a la hija de sus vecinos turcos al cumpleaños de su propia hija) ilustra con eficacia cómo el prejuicio puede convivir con una autoimagen tolerante, y ese tipo de análisis de la hipocresía cotidiana es, probablemente, lo mejor del libro.

Dicho esto, el libro tiene puntos débiles que conviene señalar con la misma franqueza con que Gabriel señala los ajenos.

La primera tensión es metodológica. Gabriel afirma que los hechos morales son tan objetivos como los hechos físicos, pero el método para acceder a ellos que propone (una combinación de intuición filosófica y "cooperación" con las ciencias) queda, a lo largo del libro, más enunciado que desarrollado. No hay un procedimiento explícito para dirimir desacuerdos morales genuinos entre agentes racionales que, partiendo de la misma información fáctica, llegan a conclusiones distintas; el autor tiende a resolver esos casos declarando que uno de los bandos simplemente no ha entendido bien los hechos, lo cual corre el riesgo de convertir el realismo moral en una tautología: lo correcto es lo que Gabriel considera correcto, y quien disiente es porque todavía no ha comprendido la situación.

La segunda observación tiene que ver, sencillamente, con el paso del tiempo. Al haber sido redactado como intervención sobre la coyuntura de 2020, con referencias constantes a Trump, Bolsonaro, Orbán o a la gestión de la pandemia, el ensayo corre el riesgo de leerse, apenas unos años después, más como una crónica política fechada que como un tratado de ética con verdadera vocación de permanencia. Este hecho invita al lector a distinguir entre la validez universal y los ejemplos concretos con los cuales se ilustran, ya que estos en muchas ocasiones han perdido relevancia informativa aunque sigan siendo valiosos como estudios de caso.

En un tercer momento se puede observar la manera en que se aborda el pensamiento posmoderno ya que Gabriel señala que un relativismo extremo puede abonar a esa posverdad la cual se pretende combatir, sin embargo, el capítulo en el cual se habla sobre Latour se sostiene más en la fuerza retórica de sus afirmaciones que en una reconstrucción detallada. Para un lector con formación en sociología del conocimiento podrá nota de inmediato la ausencia de un análisis de la diferencia entre negar la existencia de los hechos morales y cuestionar los procesos institucionales mediante los cuales ciertos hechos llegan a ser considerados como buenos, malos o neutros según sea el caso; es fundamental esto, ya que se trata de dos conceptos distintos que sin embargo, el libro tiende a mezclar.

Existe todavía una cuarta tensión, de índole propiamente metaética, que el libro no enfrenta de manera directa, Gabriel recurre alternadamente al imperativo categórico kantiano y a la fórmula contractualista de Scanlon sobre lo que nos debemos unos a otros, como si ambos marcos condujeran de modo automático a las mismas conclusiones normativas. No es evidente que sea así. El contractualismo scanloniano fundamenta la corrección moral en la posibilidad de justificar una norma ante cualquier persona razonable que no pudiera rechazarla; el imperativo kantiano, en cambio, remite a la universalizabilidad de la máxima de la acción con independencia de que exista o no alguien dispuesto a aceptarla.

Son procedimientos de justificación distintos, con historias y problemas propios dentro de la filosofía moral, y el libro los trata como si fueran intercambiables porque

ambos, a su juicio, desembocan en el realismo moral. Puede que así sea en los casos que Gabriel elige para ilustrar su argumento, pero un lector que llegue al libro con formación en ética normativa notará que esa compatibilidad se da por supuesta más que se demuestra.

Pese a esas limitaciones, el libro tiene un lugar legítimo en la bibliografía de quien trabaje temas de ética aplicada, alfabetización mediática o fundamentación filosófica de la formación universitaria, precisamente porque plantea con claridad una pregunta que las ciencias sociales y humanas no pueden eludir: si se abandona por completo la pretensión de verdad en el discurso moral, ¿con qué autoridad se puede después denunciar la desinformación, el discurso de odio o la manipulación algorítmica de la opinión pública? Gabriel no resuelve esa pregunta de manera definitiva, pero la formula con una nitidez que pocos autores de divulgación filosófica logran, y eso basta para justificar su lectura, siempre que se acompañe de una revisión crítica de sus fuentes y de sus ejemplos.

El interés del libro se encuentra tanto en sus diagnósticos políticos, como en el argumento del vínculo entre progreso científico-tecnológico y progreso moral. Se subraya que el avance en un campo no se produce de manera automática en el otro y subraya la necesidad de una colaboración entre las diferentes disciplinas para que el conocimiento tecnocientífico pueda influir en mejores decisiones colectivas y así que se dé el progreso moral. Esto no es una idea aislada, sino que se encuentra estrechamente relacionada con los debates actuales sobre la alfabetización mediática y el uso de la inteligencia artificial en las universidades. No es suficiente que los estudiantes dominen una técnica o una herramienta; es de igual importancia que desarrollen también un juicio moral, ya que este es el que les permita discernir cuándo y cómo emplearla de manera adecuada.

Conclusión

Ética para tiempos oscuros resulta más valioso como provocador intelectual que como un sistema completamente desarrollado. Su argumento central (la de que existen hechos morales objetivos y de que el progreso moral consiste en develarlos) merece ser debatida en los diálogos contemporáneos sobre ética y filosofía. Aunque esto no resuelva el problema del realismo moral, lo presenta sin las típicas y cautelosas revisiones que con frecuencia lo vuelven inofensivo. Por lo que leerlo junto a fuentes que ofrezcan un análisis más detallado de los casos empíricos que el autor hace mención, así como incorporar una discusión sobre los criterios necesarios para distinguir un hecho moral genuino de una simple convicción personal presentada como tal resulta fundamental para la lectura del mismo.

REFERENCIAS

Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros: valores universales para el siglo XXI* (G. García, Trad.). Pasado & Presente. (Obra original publicada en 2020).