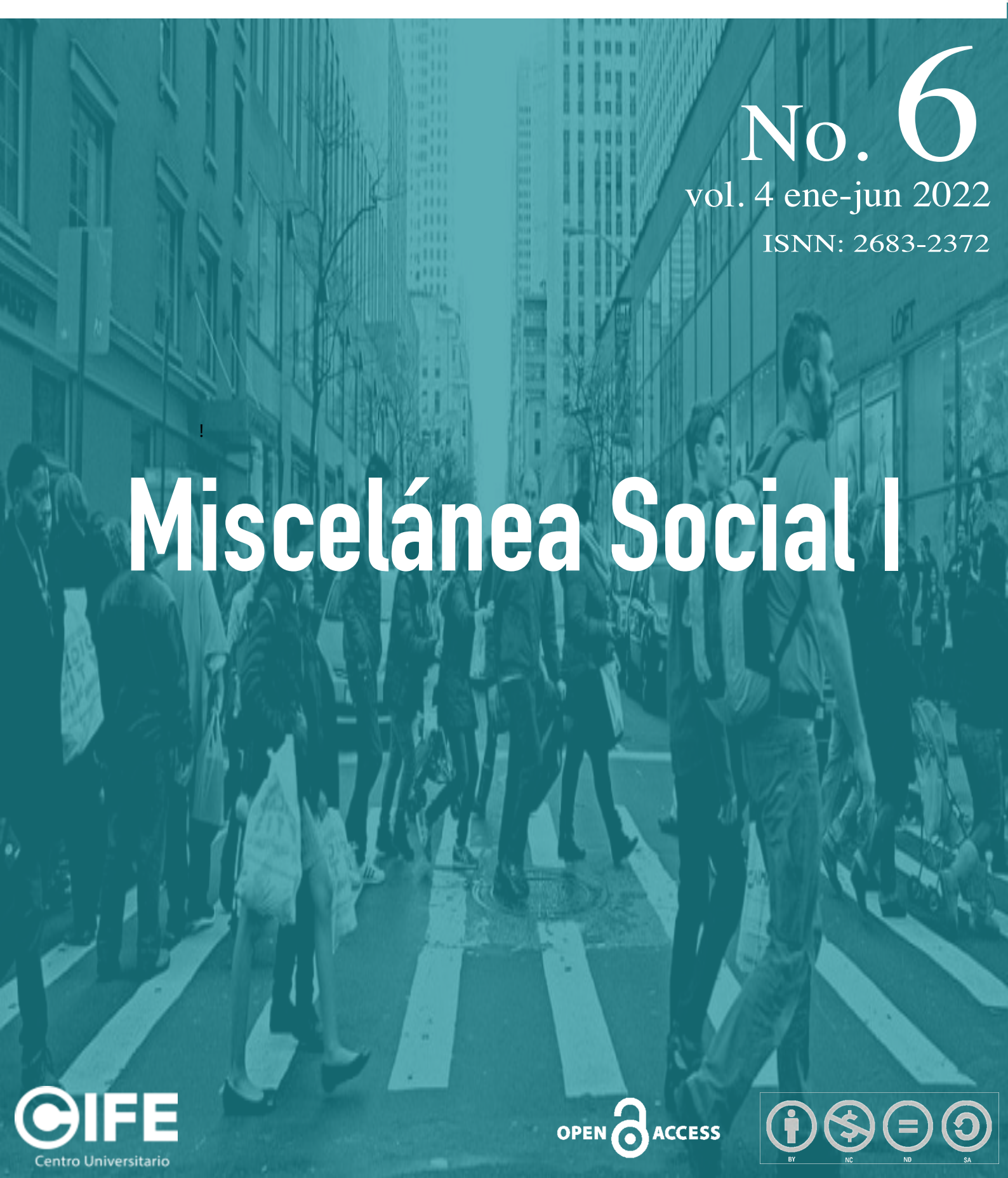
FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

No. 6
vol. 4 ene-jun 2022
ISNN: 2683-2372



Miscelánea Social I

CIFE Centro Universitario

OPEN ACCESS

BY NC ND SA

FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

Vol 4. , No. 6, ENERO-JUNIO 2022

ISNN: 2683-2372

CIFE
Centro Universitario

FORHUM

Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities
Vol 4. , No. 6, ENERO-JUNIO 2022
DOI: https://doi.org/10.35766/j.forhum

FORHUM. INTERNATIONAL JOURNAL
OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES, 1 (1),
ENERO-JUNIO 2022, es una Publicación semestral editada por
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA CIFE S.C. (www.cife.edu.mx),
Calle Tabachín, 514, Bellavista, 62140, Cuernavaca, Morelos, México.
Tel. (01)777 243 8320.
Sitio Web: www.cife.edu.mx/ecocience
E-mail: forhum@cife.edu.mx

Editor responsable: Dr. Josemanuel Luna-Nemecio.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.04-2022-041316373800-102,
ISSN: 2683-2372, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de
Autor. Responsable de la última actualización de este número, Unidad de
Desarrollo Tecnológico de la Corporación Universitaria CIFE S.C., Calle
Tabachín, 514, Bellavista, 62140, Cuernavaca, Morelos, México:
JUNIO 2022.

Las opiniones e ideas expresadas por los autores no reflejan la postura
del editor de la publicación ni de la Corporación Universitaria CIFE S.C.

Comité Editorial

Dra. Lorena Castilla
University of Essex, Reino Unido

Dra. Mariby Boscán
Universidad del Zulia, Venezuela

Dra. Rosa María Varela Garay
Universidad Pablo de Olavide, España

Dra. Suyai Malen García Gualda
Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales, Argentina

Dra. Fabiana Parra
Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Dr. Rolando Medina Peña
Universidad Metropolitana (UMET), Ecuador

Dr. Moisés Joel Arcos Guzmán
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Dr. Jesús Antonio Quiñones
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Antonio Allegretti
St. Augustine University of Tanzania, Tanzania

Dr. Alex Covarrubias V.
School of Transborder Studies, College of Liberal Arts and Sciences, Estados Unidos

Dr. Voltaire Alvarado Paterson
Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Dr. Roberto Simbaña
Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina, Ecuador

Comité Científico

Dra. Mónica Patricia Toledo González
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Dra. Haydeé Parra-Acosta
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Dra. Karla Elizabeth Mariscal Urreta
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Dr. Sergio Tobón
Ekap University, Estados Unidos

Dr. Gonzalo Javier Flores Mondragón
Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Dr. Alexandro Escudero
Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Dr. Naú Silverio Niño-Gutiérrez
Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Dr. Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango, México.

Dr. Antonio García-Anacleto
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Sistemas de Indexación, Catálogos y Repositorios

Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

LatinREV (Red latinoamericana de revistas académicas en ciencias sociales y humanidades)

ERIHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

DRJI (Directory of Research Journals Indexing)

Latam Studies

Crossref

Google Academics

FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

https://doi.org/10.35766/j.forhum22461
ISNN: 2683-2372
Vol. 4, No. 6, 2022.e22461 | enero-junio 2022
Recibido Septiembre 4, 2021 | Aprobado: Noviembre 11, 2021
Publicado: Junio 30, 2022

El potencial turístico de San Blas, Nayarit, México

The touristic potential of San Blas, Nayarit, México

Resumen: La importancia económica del turismo es diferente en cada una de las regiones municipales, ya que el potencial turístico y el grado desarrollo del turismo no ha seguido el mismo ritmo de crecimiento en todos los destinos. Este trabajo tiene como objetivo evaluar el potencial turístico de la zona costera de San Blas, Nayarit, México, teniendo como fin el desarrollo turístico sustentable y la conservación. La metodología utilizada consistió en la construcción de un índice, el cual se divide en tres dimensiones ambiental, accesibilidad y equipamiento. Los resultados indican que la zona de estudio tiene un nivel alto por sus recursos naturales, se observa deficiencia en el equipamiento urbano y de servicios generando desaprovechamiento de la demanda turística por falta de infraestructura. Estos resultados sirven de base para la planeación de espacios turísticos a las particularidades intrínsecas de cada destino turístico.

Palabras Clave: *planeación turística; potencial turístico; sector turístico; turismo*

Abstract: The economic importance of tourism is different in each of the municipal regions, since the tourism potential and the degree of development have not followed the same growth rate in all destinations. This work aims to evaluate the tourist potential of the coastal area of San Blas, Nayarit, Mexico, aiming at sustainable tourism development and conservation. The methodology used consists of the construction of an index) which is divided into three dimensions environmental, accessibility and equipment The results indicate that the study area has a high level due to its natural resources, only deficiencies in urban equipment and services are observed, generating a waste of tourist demand due to lack of infrastructure. These results serve as the basis for the planning of tourist spaces to the intrinsic particularities

Keywords: *tourism planning; tourism potential; tourism sector; tourism*

Autores

Edgar Gustavo Rivas Inda
Universidad Autónoma de Sinaloa, México
ing.rivasinda@gmail.com

Susana María Lorena Marceleño Flores
Universidad de Guadalajara, México
Susana.marceleno@uan.edu.mx

Oyolsi Nájera González
Universidad de Guadalajara, México
oyolsi@uan.edu.mx

Rebeca de Haro Mota
Universidad Autónoma de Nayarit, México
deharo@uan.edu.mx

Conflicto de intereses
El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos
N/A

Nota
El artículo no es producto de un proyecto anterior

Cita sugerida (APA, séptima edición)
Rivas, E., Marceleño, L., Nájera, O., & De Haro, R. (2022). El potencial turístico de San Blas, Nayarit, México. *Forhum International Journal of Social Sciences and* Humanities, 4(6): e22461 https://doi.org/10.35766/j.forhum.22461

Entidad editora
CIFE Centro Universitario

OPEN ACCESS

Introducción

El turismo ha ganado terreno como uno de los sectores más influyentes en el mundo actual, y el crecimiento del sector turístico en México no ha sido la excepción, quien en 2018 se posiciona en el lugar número siete por llegada de turistas internacionales los cuales ascienden a 41.3 millones de turistas (SECTUR, 2018). Algunas de las principales aportaciones de la actividad turística son la generación de empleos y la aportación de divisas (8.8% del PIB).

Según la Secretaría de Turismo (SECTUR, 2008), el turismo podría tratarse de la actividad económica más importante del mundo ya que es considerado motor del desarrollo regional, tal ha sido su relevancia que en la actualidad es parte de los derechos humanos, así pues, dejó de ser un lujo para convertirse en una necesidad que se satisface con el derecho al ocio y la recreación. Por lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo evaluar el potencial turístico de la zona costera de San Blas, Nayarit, México, teniendo como fin el desarrollo turístico sustentable y la conservación, de tal forma que se ha enfatizado la necesidad de contar con herramientas que guíen hacia la gestión de los recursos del sector turístico, a través de la planeación turística sustentable.

La SECTUR señala que para cualquier proceso en el que se involucra la planeación turística, el primer paso es la detección y comprobación objetiva del potencial que tiene la actividad, ya sea que esta dinámica se lleve en una localidad, un municipio o una región. La ausencia de un inventario turístico en la zona costera del municipio de San Blas, Nayarit, limita las opciones en términos de decisiones para los actores sociales creando un sesgo de información, que resalta la insuficiencia y necesidad de este tipo de información, así como la falta de recursos y tiempo para generarla.

La necesidad de esta investigación deriva del compromiso que se tiene hacia la protección del medio ambiente, específicamente de humedales de importancia, siendo San Blas poseedor de uno de estos sitios, estipulada por la convención sobre humedales o también llamada la convención de Ramsar, dentro de sus objetivos además de la designación es adoptar medidas necesarias para el uso adecuado de manera eficaz, manteniendo sus características ecológicas. Dentro de los criterios de sitio Ramsar, se refiere a zonas que contienen tipos de humedales representativos, raros o únicos, además de otros rubros de importancia internacional para conservación de la diversidad biológica.

Las evaluaciones del potencial turístico parten de la realización de un inventario de recursos, que debe presentarse como un análisis profundo de los elementos que ayudan a generar beneficios directos a la población, de esta manera el potencial turístico sustentable puede ser aprovechado como una herramienta para el impulso del desarrollo local de manera que aumente las posibilidades económicas de los habitantes de la región. Además de valorar el recurso y fomentar el cuidado hacia el ambiente que es actualmente destruido por la actividad turística, pues la utilización del espacio como satisfactor de la recreación implica una actividad económica que lo transforma en mercancía capaz de ser usada.

Para lograr el objetivo de esta investigación se analizaron los métodos de investigación aplicados para determinar el potencial turístico de diferentes regiones, zonas y municipios, estos enfoques pueden ser: el enfoque analítico, la evaluación económica en base a las cuotas de participación y el análisis de las preferencias de la demanda. La evaluación analítica del potencial turístico generalmente se aplica a un amplio conjunto de técnicas de evaluación cuyo denominador común es la hipótesis de que considerando la presencia o ausencia de determinados componentes y valorando cada uno de ellos, puede llegarse a una evaluación de la calidad turística. Estos métodos se caracterizan por la valoración del potencial turístico y recreativo de recursos singulares de naturaleza física (áreas naturales y playas), y con ciertas modificaciones también a la evaluación de todo tipo de recursos.

La evaluación económica de recursos, se trata de formular una serie de herramientas que permitan una evaluación de aquellos recursos que no son de carácter comercial y que, por tanto, no tienen un precio en el mercado, aplicando para ello técnicas y conceptos de la teoría económica convencional a situaciones

no convencionales. A partir de la construcción de la curva de demanda de recreación, el método permite calcular los beneficios económicos que reporta la recreación a los usuarios del área a través de la determinación del excedente del consumidor. Uno de los métodos más conocidos de este tipo es el propuesto de Clawson, que tiene como base el supuesto de la existencia de una relación directa entre el índice de visitas un área y la distancia que debe recorrer el visitante desde su domicilio hasta el destino recreativo final.

Finalmente, el análisis de las preferencias de los usuarios como medida de evaluación turística es un conjunto de técnicas que parten del supuesto lógico de que cuanto mayor sea el valor de un determinado recurso o destino turístico, mayor expectación despertará entre sus usuarios potenciales o reales. Esta hipótesis básica, relaciona el valor de un bien ofertado con la demanda que genera, no se contemplan como instrumento de medida los niveles de participación o uso de recurso o destino turístico concreto, sino las preferencias expresadas por los turistas reales o potenciales.

Existen, además de estas que se mencionan, algunas otras metodologías que profundizan en el tema de inventarios turísticos (López et al., 2015). Es necesario comentar que se encontró diversidad en cuanto a los métodos, los cuales en su mayoría fueron abordados como problemas multidisciplinares, y a pesar de que guardan diferencias, sus objetivos convergen continuamente. Por ejemplo, la elaboración de un inventario turístico es uno de los más recurrentes, otro de ellos es la integración de la sustentabilidad apoyada en sus pilares, que son las dimensiones social, ambiental y económica, inclusive aportando algunas otras dimensiones como la política e institucional (Luna-Nemecio et al., 2020). Por último, habiendo obtenido los recursos necesarios que para esta investigación fueron el inventario de recursos naturales y el índice de potencial turístico sustentable, se presenta un análisis de la metodología aplicada, en un resumen que contiene los hallazgos más importantes.

Desde la antigüedad los ecosistemas han sido la principal fuente proveedora para el ser humano, hasta que la humanidad se dio cuenta que podía aprovecharse más de sus recursos, permitiendo hoy en día el desarrollo, siempre y cuando este aprovechamiento sea equilibrado. Es decir, que la naturaleza tenga el tiempo y lo necesario para poder sanarse a sí misma, y que una sociedad se pueda favorecer mediante prácticas sustentables de todos los beneficios de vivir en armonía con la naturaleza. El turismo como otra de las muchas prácticas antropocéntricas del ser humano debe ser sustentable y para ello, es necesario involucrar las esferas social, económica y ambiental.

El turismo, como ya se mencionó de forma similar respecto a otras actividades, conserva estrechas relaciones de dependencia con el medio ambiente, por tal motivo y para que dicha actividad se lleve a cabo, también son necesarios recursos que se encuentran en la naturaleza (Meyer, 2002). Cuando estas actividades turísticas son llevadas a cabo de forma inconscientes se consideran externalidades, dotando los factores ambientales de características limitantes. Dada esta relación tan simbiótica entre turismo y medio ambiente, sería de esperarse que la planificación turística fuera acompañada de la planificación ambiental o que gestores turísticos y ambientales, convergieran en un frente unido en la toma de decisiones, siendo que, en el nivel de planificación, se insinúa una postergación de los objetivos ambientales frente a los turísticos (Viñals,1999).

Hablar de turismo sustentable no es fácil, debe existir una forma de retribución hacia el medio ambiente, de tal manera que, así como se le da mantenimiento a una máquina para postergar su ciclo de vida, la naturaleza sea capaz de preservar esos hermosos sitios turísticos, apegándose a lo que ya desde 1987 en el informe de Brundtland esta propuesto y donde se versa que el “Desarrollo sustentable es el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”. La relación entre estos conceptos de sustentabilidad y turismo, es tan estrecha que se asumen como un sistema en que están incluidos ambos y en donde cada uno de sus componentes se interrelacionan a fin de conseguir una meta en común, la cual es atraer turismo al preservar los ecosistemas locales (Ruíz & Niño, 2015).

Autores como Ruiz y Niño (2015), aseveran que en la actualidad el paradigma de la sustentabilidad, es una estrategia global postulada desde organismos nacionales e internacionales y representa una oportunidad para reorientar las actividades turísticas bajo esquemas renovados de participación social, de desarrollo empresarial y de aprovechamiento de los elementos naturales. No obstante, se debe considerar y tener siempre presente, que la sustentabilidad no es un fenómeno que se puede generalizar, menos ser reproducido en cualquier tiempo y espacio, en las mismas condiciones y características; de hecho, tal como otras características, poniendo de ejemplo la competitividad de una región, tampoco se presenta por sí sola de manera espontánea, sino que parte de un proceso que nace localmente, que es endógeno y específico para cada territorio y que requiere de la participación de la comunidad, el desarrollo de sinergia y en este caso empatía con el proyecto turístico.

El turismo puede ser el incentivo para el desarrollo local de un gran número de zonas rurales. Este sector en auge permite dinamizar las actividades económicas tradicionales y valorizar las particularidades culturales locales, ofreciendo al mismo tiempo posibilidades de empleo a jóvenes de zonas rurales y frenando a su vez el éxodo rural (Zimmer y Grassmann, 1996). A pesar de que, desde otro ángulo, la actividad turística pudiera verse como voraz (De Souza, 2021).

De acuerdo con García (2012) el potencial turístico se define como la aptitud para el desarrollo turístico de un lugar donde existen atractivos turísticos disponibles en cantidad y calidad, explotables para el óptimo desarrollo de la actividad misma.

De tal forma que, el potencial turístico debe contemplar los pilares de la sustentabilidad, siendo estos los factores sociales, económicos y ambientales, evolucionando al concepto de potencial turístico sustentable, tomando como referencia la preocupación constante del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y actualmente la denominada Estrategia Nacional de Turismo 2019-2024, partiendo desde la primicia de que debe existir un equilibrio entre estos, que permita a los locales desempeñar actividades económicas, sin sobrecargar el principal recurso de las actividades turísticas, que es el medio ambiente. Por ello, los resultados de esta investigación pueden servir como herramienta de análisis en la gestión y planificación turística sustentable.

Según el compendio estadístico del turismo en México, para el año 2018 México se posicionaba en el séptimo puesto a nivel mundial, únicamente por llegada de turistas internacionales, los cuales ascendieron en 41.3 millones de turistas, siendo superado por países como Francia, España, Estados Unidos, China, Italia y Turquía. De la misma forma alcanzó el dieciseisavo lugar por ingresos de divisas internacionales con una cifra de 22 mil 526 millones de dólares. Por otro lado, el turismo en México aportó 8.8% del producto interno bruto en el año 2017, según dato más reciente conocido hasta la fecha (SECTUR, 2018).

El área de estudio es la zona costera de San Blas, Nayarit, se localiza en la región norte del estado, está integrada por un mosaico geomorfológico integrado por elevaciones aisladas de origen volcánico como los cerros La Contaduría, Ceboruco-Las Islitas. Además, segmentos de sierra volcánica de laderas escarpadas que se extienden hasta el mar, como Punta Gorda, Punta Potreritos y Punta Custodio, así como unidades de la Llanura Costera del Pacífico, sólo que ubicadas en el contexto fisiográfico del eje Neovolcánico. Este último paisaje está representado por Llanura costera con lagunas, como la de Potreritos y Punta Gorda; y Llanura de cordones litorales, que corresponde a la pequeña franja colindante con el mar donde se pueden identificar dos subpaisajes: Cordones litorales y Playa y dunas costera, donde se encuentra concentrada la mayor parte de la actividad e infraestructura turística.

Como parte de la iniciativa de impulsar el desarrollo del sector turístico de la zona costera de San Blas, se ha invertido 187,867,598 MXN aproximadamente. El proyecto de desarrollo consistió en la ejecución de las siguientes obras de la Autopista Tepic - San Blas:

- Rehabilitación inicial del tramo comprendido del km 0+667 al km 13+000
- Operación y mantenimiento del nuevo tramo comprendido del km 13+000 al km 18+500

- Construcción del tramo comprendido del km 18+500 al km 20+840
- Rehabilitación inicial del tramo comprendido del km 20+840 al km 31+000
- Se incluye el derecho de vía de 30.929 km, que inicia en el Entronque El Trapichillo, ubicado en el km 6+600 de la Carretera Federal MEX-015D Tepic -Villa Unión y termina en el km 8+060 de la Carretera Federal MEX-015 Santa Cruz - San Blas.

Hablando específicamente del municipio de San Blas para el año de 2009 se registraron 125,971 visitantes nacionales representando un 99% de total de turistas y 1,224 representando 1% del total de turistas internacionales; para el año 2016 se tienen registrados 189,645 representando este un total de 96.5% del total de turistas nacionales, y 6,901 representando 3.5% de turistas internacionales, dando un total de 196,556, habiendo un incremento respecto al año anterior de un 77.06%. Según los datos de los barómetros y reportes de la Riviera Nayarit (2018), en el año 2018 se registraron 189,363 visitantes nacionales (97.2% del total) y 5,466 visitantes internacionales (2.8% del total).

De los datos anteriores se puede observar que un lapso de diez años, casi se quintuplicó la afluencia turística del visitante internacional, y ha mostrado incrementos graduales a partir de la inversión en el desarrollo turístico en San Blas, que ha sido impulsado por el Gobierno del Estado con el propósito de detonar el empleo y la economía del municipio costero.

Las evaluaciones del potencial turístico no solo consisten en realizar un inventario de recursos, sino que debe presentarse como un análisis profundo de los elementos que ayudan a generar beneficios directos a la población. De esta forma, el potencial turístico sustentable puede ser aprovechado como una herramienta para el impulso del desarrollo local de manera que aumente las posibilidades económicas de los habitantes de la región, además de valorar el recurso y fomentar el cuidado hacia el ambiente que es actualmente deteriorado por la actividad turística, pues la utilización del espacio de ocio implica una actividad económica que lo transforma en mercancía capaz de ser usada.

Materiales y Métodos

Para el índice de potencial turístico (IPT) se utilizó la metodología propuesta por Reyes y Sánchez (2005), quienes recomiendan dividir los componentes del IPT en tres dimensiones: ambiental, accesibilidad y equipamiento (infraestructura y servicios); el cálculo se hace con la ecuación:

$$\mathrm{IPT} = \mathrm{DRA}(0.5) + \mathrm{DA}(0.2) + \mathrm{DE}(0.3)$$

Donde:

IPT es el índice de potencial turístico.

DRA se refiere a la dimensión Ambiental.

DA se refiere a la dimensión Accesibilidad.

DE se refiere a la dimensión Equipamiento.

Además de lo anterior cada una de las dimensiones, tiene una serie de variables que lo definen, y que se describen a continuación:

- Ambiental, que se refiere a las unidades geomorfológicas, asociaciones vegetales y elementos naturales distintivos.
- Accesibilidad, que se refiere al transporte terrestre, marítimo y aéreo, gasolineras y densidad vial.

- Equipamiento, que se refiere a los hoteles, establecimientos de alimentos y bebidas, unidades de promoción turística, bancos y establecimientos comerciales.

Tabla 1. Modelo del Índice de potencial turístico

Índice	*Dimensiones*	*Variables*
Índice de potencial turístico	Ambiental	Área verde (%)
		Contaminación sonora
		Contaminación visual (residuos sólidos, publicidad)
		Contaminación aire
	Equipamiento	Número de establecimientos para alojamiento
		Percepción del servicio
		Servicios de soporte
		Infraestructura de servicio de aseo
		Calidad del agua
	Accesibilidad	Estado de la Vías
		Señalización
		Distancia de Tepic - Playa
		Número de establecimientos gastronómicos

Fuente. Elaboración propia tomado de Reyes y Sánchez (2005)

Dimensión Ambiental

La jerarquía de recursos (Tabla 2) se hizo atendiendo la metodología de la Organización de los Estados Americanos, incluyendo las modificaciones hechas por Álvarez y Leno (1986).

Tabla 2. Rango de los niveles de dimensión Ambiental

Grupos	*Rangos*	*Ponderación*
1	<13.6	Muy bajo
2	13.7-26.9	Bajo

3	27.0-40.3	Medio
4	40.4-53.7	Alto
5	>53.8	Muy Alto

Fuente. Elaboración propia con base a Ferrario, tomado de Reyes (2005)

Por otra parte, la fórmula que le da valor a la dimensión Ambiental está representada matemáticamente de la siguiente forma:

$$DRA = R_1 + R_2 + R_3$$

Donde:

DRA = dimensión Ambiental

R_1= geoformas

R_2= vegetación

R_3= elementos naturales distintivos

Para estimar la dimensión Ambiental se consideran los tipos y la cantidad de elementos naturales que tiene la zona costera de San Blas y posteriormente se multiplica con su respectivo coeficiente de ponderación, con esto y habiendo definidos los argumentos de evaluación de la dimensión de accesibilidad, se aplican los coeficientes a los tipos y cantidad de los recursos turísticos encontrados en la zona de San Blas. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Dimensión Ambiental de la zona costera de San Blas

	R1	*R2*	*R3*	*Dimensión ambiental*
Zona Costera San Blas	12	6.5	30	48.5

Fuente. Elaboración propia

Dimensión Accesibilidad

Para dar un valor de la zona costera de San Blas, se analizó previamente la infraestructura de transporte, terrestre, marítimo y aéreo; cantidad de gasolineras y la densidad vial. Para la ponderación (Tabla 4) se siguieron los criterios de Reyes (2005).

Tabla 4. Rango de los niveles de la dimensión Accesibilidad

Grupos	*Rangos*	*Ponderación*
1	6 a 7	Muy bajo
2	8 a 9	Bajo
3	10 a 14	Medio
4	15 a 19	Alto
5	20 a 28	Muy Alto

Fuente. Elaboración propia en base Reyes (2005)

Además de las jerarquizaciones también se estableció un valor a las categorías, según relevancia en el tema turístico. La ponderación y distribución para la dimensión Accesibilidad se muestra en la siguiente fórmula:

$$DA = 3T + 2G + D$$

Donde:

DA= dimensión Accesibilidad

T = transporte

G = gasolineras

D = densidad vial

Una vez definidos los argumentos de evaluación de la dimensión Accesibilidad, se aplican los coeficientes a los tipos y cantidad de los servicios turísticos encontrados en la zona de San Blas. Los resultados se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5. Dimensión Accesibilidad de la zona costera de San Blas

	3T	*2G*	*D*	*Dimensión Accesibilidad*
Zona Costera San Blas	12	10	5	27

Fuente. Elaboración propia

Según la información obtenida en el Anuario estadístico y geográfico de Nayarit 2017, existen medios de transporte variados, siendo los principales terrestres, así como marítimos. Se estima que, en circulación, tratándose de unidades vehiculares de pasaje, existen un total de 315 unidades, divididos en: 294 de económicos, 20 de y hacia puertos marítimos y aeropuertos, y 1 considerado como mixto. Por otro lado, las unidades vehiculares de turismo en circulación se estiman en 616 unidades divididos en: 340 de turístico de lujo, 262 de excursión, 13 con chofer guía y 1 turístico. En cuanto a las gasolineras, existen 8 unidades. Finalmente, dentro de la categoría de densidad vial, el municipio de San Blas cuenta con 492 km^2 divididas en: sin kilómetros en troncal federal, alimentadores estatales (158 km pavimentados y 2 km revestidos); caminos rurales pavimentados (31 km), revestidos (113 km), sin caminos de terracería.

Según la tabla de rangos de accesibilidad debido a las características ya descritas, se otorga una ponderación clasificada como muy alto (entre 20-28 puntos) a la dimensión Accesibilidad.

Dimensión de equipamiento

La Dimensión equipamiento hace referencia a los elementos que tienen una relación directa con el turismo, siendo estos los hoteles, establecimientos de alimentos y bebidas, unidades de promoción turística y bancos. La distribución de la jerarquización de esta dimensión se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6 Rango de los niveles de la dimensión de accesibilidad

Grupos	Rangos	Ponderación
1	< 50	Muy bajo
2	51 a 100	Bajo
3	>100 a 603	Medio
4	604 a 1905	Alto
5	>5000	Muy Alto

Fuente. Elaboración propia en base Reyes (2005)

Cabe mencionar que Reyes (2005) retomando el trabajo de Leno aplicó una fórmula para que el comercio no disfrazara al factor de infraestructura y de servicios, dicha fórmula está representada así:

$$E_c = \frac{C_i * 5}{C_m}$$

Donde

Ec = variable equipamiento comercial

Ci = comercio minorista de la zona costera de San Blas

Cm = número total de establecimientos comerciales

5 = coeficiente de localización relativa, se expresa en una escala de cero a 5 puntos

La ponderación para la dimensión equipamiento, quedó establecida considerando el nivel de compenetración con la actividad turística de cada uno de los elementos considerados. La fórmula resultante es:

$$DE = 3H + 2U + B + C_m$$

Donde:

DE = dimensión equipamiento

H= hoteles

E= establecimientos de promoción turística

B= Bancos

Cm = comercio

Para realizar esta tarea fue necesario determinar el número de servicios turísticos que ofrece la zona costera de San Blas, una vez identificados se procedió a multiplicarlos por sus correspondientes ponderaciones. Los resultados se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. Dimensión equipamiento de la zona costera de San Blas

	3H	*2U*	*B*	*Cm*	*Factor equipamiento*
Zona Costera San Blas	123	276	7	5	411

Fuente. Elaboración propia

Para obtener el nivel de potencial turístico, los datos de los factores se tipificaron. Se estimaron cinco niveles, los cuales están en función de las combinaciones similares en los componentes.

Nivel I

Aquí están representadas las zonas con bajos niveles en las dimensiones en general, no existe aún el turismo sustentable, la diversidad ambiental no es lo suficientemente llamativa para atraer al turista promedio, por lo tanto, no hay inversión y la actividad turística es poca o nula.

Nivel II

En este nivel, se pueden encontrar principalmente zonas montañosas, relieves abruptos y diversidad vegetal considerable, es posible encontrar relieve volcánico, sin embargo, siguen siendo zonas donde los atractivos turísticos siguen desaprovechados, como consecuencia de la ausencia de infraestructura turística.

Nivel III

Este nivel se caracteriza por sus recursos naturales que cuentan con mayor riqueza natural, adecuada para una actividad sustentable. Sin embargo, aun en este nivel no existe la suficiente demanda turística, ya que no es posible encontrar infraestructura en materia de hoteles restaurantes y condiciones que permitan la movilidad y retengan a los turistas.

Nivel IV

Este nivel está consideradas las zonas naturales que contienen parte del mayor potencial turístico. A partir de este nivel, es posible encontrar ya una red carretera consolida, sin embargo, los servicios de la dimensión en equipamiento, como lo serían los hoteles y los restaurantes, agencias de viajes, bares, y otros lugares de entretenimiento, no tienen la calidad requerida para considerar que el turismo es constante, por lo que no es una actividad principal aun en la zona.

Nivel V

Aquí se encuentran los principales destinos turísticos, existen paisajes que son buscados, contienen playas que atraen a los turistas, la demanda de estos lugares es suficiente para mantener una constante económica, la infraestructura es óptima para el turista, existe una amplia accesibilidad, múltiples opciones de actividades, los servicios y la infraestructura, no solamente son adecuados, sino que, también aportan a la experiencia del turista.

Resultados y discusión

Utilizando como insumos las dimensiones: ambiental, accesibilidad, y equipamiento, se obtuvo el índice de potencial turístico, los resultados se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8. Índice de potencial turístico sustentable de la zona costera de San Blas

	DRA		*DA*		*DE*		*Índice de potencial turístico*
	valor	grupo	valor	grupo	valor	grupo	
Zona costera de San Blas	24.3	4	5.4	5	123.3	3	153.6

Fuente. Elaboración propia

Según los datos estimados y la referencia que se utilizó; con un índice de potencial turístico de 153.6 unidades, la zona costera de San Blas se ubica el nivel cuatro, en este nivel está consideradas las zonas

naturales que contienen parte del mayor potencial turístico. Esto se debe a que en la zona costera de San Blas existen diversos recursos naturales que atraen a los turistas, cuenta con área natural protegida, se pueden encontrar diversas actividades, en diferentes épocas del año, tales como avistamientos de ballenas, migración de las aves, así como otras especies de reptiles, paseos en lancha, lo anterior en cuanto a los recursos naturales de la zona.

En el contexto de la accesibilidad, estos resultados expresan que la accesibilidad identificada posee una tendencia favorable, este indicador por si solo expresa el nivel de accesibilidad que la población tiene a su disposición, haciendo que los desplazamientos sean cortos. Dentro de las teorías urbanistas se asume que entre mayor sea la densidad carretera se está mejor comunicado. De forma general, la zona de estudio cuenta con una densidad vial que satisface las necesidades de movilización.

Por último, la dimensión equipamiento, es la que resulta con más oportunidad de crecimiento de los tres. Los datos muestran que, en la categoría de hoteles prevalecen los de dos y tres estrellas, esto puede representar una oportunidad de inversión; mientras que los establecimientos de alimentos y bebidas muestran mayor demanda. Además, solo existen dos bancos en la zona costera de San Blas, por lo tanto, eso significa que las opciones de servicios financieros son insuficientes.

Un aspecto importante que omite la aplicación de la metodología expuesta en esta investigación, es la demanda, se conoce poco, por lo que se recomienda profundizar en esta área. Se puede conocer la zona a fondo, sin embargo, la preferencia y las necesidades del turista son cruciales, para el desarrollo de recursos turísticos. Otro aspecto importante a considerar es que, así como las necesidades y la convicción de los turistas cambian deben hacerlo también las metodologías, pues la principal competencia de la zona turística de San Blas dentro del Estado es Nuevo Vallarta, sin embargo, por la teoría se sabe que el turismo hecho en ambas zonas es diferente, por lo que podría considerarse una variable más, dentro del modelo.

Diferentes autores asumen la complejidad del estudio del sector turístico; Monterrubio (2009) asevera que es necesario la existencia continua de la revaloración del turismo, no únicamente desde la perspectiva económica, es por ello que las investigaciones de este tipo requerirán ser multidisciplinares, teniendo como meta un modelo que logre acercarse a la explicación más certera de la realidad.

Lo anterior conlleva a otra omisión que hace la metodología y esta es la comunidad receptora, uno de los problemas que se pueden señalar es la contaminación, que es generada no solo por la comunidad receptora, sino también por el turista que genera este tipo de externalidades. Dentro de la dimensión ambiental podría utilizarse la capacidad de carga turística, relacionando la disponibilidad de recursos existentes dentro de un espacio delimitado, con la capacidad del ambiente que tiene para absorber y procesar los residuos generados por la actividad turística y la propia de la zona.

Respecto a los recursos naturales existentes, se destaca la presencia de especies protegidas, haciendo referencia tanto a la fauna como a la flora. Con el impulso del turismo es posible encontrar áreas en desarrollo y crecimiento económico, creando un vínculo que lo relaciona con programas de sustentabilidad, de esta forma se crea una relación que equilibra el uso de los recursos naturales, haciendo posible el acceso a recurso económico. Lo anterior, haciendo énfasis en las condiciones actuales y atributos de los recursos naturales, que por sí solos, no han sido capaces de detonar la inversión y la creación de nuevas empresas turísticas, por lo que es necesario que la gestión turística del municipio aproveche este tipo de investigaciones como una oportunidad.

La información generada a partir de esta investigación, permite crear estrategias con elementos para una gestión eficiente en proyectos, los cuales no deberían limitarse a la actividad turística convencional, sino que puede ayudar a la formación de otros esquemas; por ejemplo, la creación de un corredor

gastronómico, apoyado directamente por la zona pesquera, aprovechando su cocina típica, haciendo uso de los recursos naturales. Se podría utilizar su principal producción que es el pez pargo en la creación de platillo de origen, con sabores exclusivos de la zona costera de San Blas.

Por último, es necesario puntualizar que en este tipo de metodologías, a pesar de que se utilizan los pilares de la sustentabilidad, en materia de lo social específicamente, no existe evidencia que relacione los impactos del desarrollo turístico sustentable, en el nivel de vida de población receptora; sin embargo, si hay evidencia en México, donde este tipo de investigaciones cuando son aplicadas mediante una gestión responsable, es posible obtener como resultado más fuentes de ingreso, cohesión y participación de la comunidad receptora.

Ejemplo de estos trabajos son los realizados por Gasca et al., (2014, 125) y López (2006), donde destacan la importancia que tiene la dimensión ambiental y territorial en procesos del desarrollo, y cómo el ordenamiento ecológico del territorio y el ordenamiento territorial pueden ser utilizados como instrumentos para la planeación de las actividades en los diferentes niveles, respectivamente. Otro punto en el que convergen es la participación de los actores sociales, los cuales pueden instrumentar acciones que mejoren la condición de vida partiendo de la revaloración de sus propios entornos espaciales.

En la actualidad la preocupación por el desarrollo del turismo sustentable cada vez es más frecuente, a tal punto que los Planes de Desarrollo contienen especificaciones de cómo lograr estos objetivos, al mismo tiempo que esto se ve apoyado por las diferentes leyes destinadas para ello, tomando un rol protagónico, que ha permitido a las localidades como la zona costera de San Blas se impulsen con el turismo, aprovechando sus recursos y patrimonio, aunque aún existe una brecha considerable que abatir.

Sin embargo, aunque la convicción por un desarrollo, ya sea turístico, económico o social, ha estado presente en los acuerdos mundiales, su aplicación en escalas locales ha tenido obstáculos, en mayor parte perjudicando al discurso de la sustentabilidad, por su muchas veces aun difuso concepto, y que tiene como implicación los intereses contradictorios de los actores sociales involucrados. Esto es una realidad en el municipio de San Blas, si bien es cierto que ha estado presente en los planes municipales la preocupación de la sustentabilidad de la zona, la investigación arroja que, en la práctica, falta destinar recursos a las áreas adecuadas, que ayuden a impulsar un índice de potencial turístico alto.

Conclusiones

La zona costera de San Blas posee recursos turísticos: El Cerro de la Contaduría, la Tovara, la Bahía de Matanchén el Templo de la Marinera, el Mirador de las Aves, el Muelle de San Blas y la Playa del Rey (también conocido como piedra blanca o tatei haramara), todos ellos importantes para impulsar el turismo alternativo como el ecoturismo, turismo rural, turismo de aventura; de manera sustentable que no comprometan los recursos naturales y culturales del territorio.

Esta investigación muestra el inventario de recursos turísticos tanto culturales como naturales en la zona costera de San Blas, siendo un sitio Ramsar, humedal extenso complejo de lagunas costeras de agua solubre, manglares con especial valor para mantener la diversidad genética y ecológica de la región.

La potencialidad turística de los recursos naturales y culturales de la zona de estudio se ubica en el nivel cuatro. Este nivel está caracterizado por ser lo más próximo al ideal del turismo, por la presencia de elementos que enriquecen el entorno natural y cultural. Sólo la deficiencia del factor equipamiento urbano y de servicios impide que la zona sea clasificada con potencial nivel óptimo; un mejor equipamiento

facilitaría el desarrollo turístico y la vinculación de los prestadores turístico, empresarios, sociedad civil e instituciones públicas. Por lo cual, en la zona costera de San Blas, el equipamiento es un elemento central para la generación de estrategias con elementos para una gestión eficiente en proyectos y un proceso de mejoramiento de la infraestructura turística.

Referencias

Álvarez C, R., y Leno C, F. (1986). Estudio para la valoración económica y situación estructural del mercado turístico riojano. Logroño: Secretaria General de Turismo. Gobierno de La Rioja.

de Souza, R. F. (2021). Entre jogos: Una discusión poscolonial sobre la regulación de la Capoeira. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, *3*(4), 81-96.

Garcia, G. (2012). Evaluación del potencial turístico en la playa norte de el mogote, Bahía de la paz, B.C.S., México. Tesis de maestría Instituto Politécnico Nacional, La Paz Baja California, México.

Gasca Zamora, José et al. (2014). *La gestión comunitaria de recursos naturales y ecoturísticos en la Sierra Norte de Oaxaca, México:* UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas: Academia Mexicana de Investigación Turística.

Meyer D. (2002). *Turismo y desarrollo sostenible*. Universidad Externado de Colombia.

México: Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Gobierno de la República [México] (2013). http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

Monterrubio, J. C. (2009). Comunidad receptora: Elemento esencial en la gestión turística, *Gestión Turística, Estado de México*, *11*, 101-111.

López, P. B., Solís, V. V., Agüero, J. A. R., & Chávez, M. G. G. (2015). Inventario de recursos turísticos como base para la planificación territorial en la zona altiplano de San Luis Potosí, México. *Cuadernos de turismo, 35*, p. 17-42.

Luna-Nemecio, J., Tobón, S., & Juárez-Hernández (2020) Sustainability-based on socioformation and complex thought or Sustainable Social Development. *Resources, Environment and Sustainability, 2*. 100007 https://doi.org/10.1016/j.resenv.2020.100007

Reyes Ó. y Sánchez, Á. (2005). Metodología para determinar el potencial de los recursos turísticos naturales en el Estado de Oaxaca, México. *Cuadernos de Turismo*, (16), 153-173.

Ruíz, J. A., y Niño, N. S. (2015). Territorio y potencial turístico en Bahías de Papanoa. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 1, 427–433.

SECTUR. Secretaría de Turismo (2008). http://www.sectur.gob.mx

SECTUR (2018). Resultados de la Actividad Turística enero 2018. Subsecretaría de Planeación y Política Turística Disponible en http://www.datatur.sectur.gob.mx/SitePages/versionesRAT.aspx

Viñals, M.J. (1999). Turismo en espacios naturales y rurales. *Universidad Politécnica de Valencia.*

Zimmer, P. y Grassmann, S. (1996). *Evaluar el potencial turístico de un territorio*. Observatorio Europeo Leader.

FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

https://doi.org/10.35766/j.forhum22462
ISNN: 2683-2372
Vol. 4, No. 6, 2022.e22461 | enero-junio 2022
Recibido: Octubre, 13, 202 | Aprobado: Noviembre 11, 2021
Publicado: Junio 30, 2022

Subjetividad, universo simbólico y pandemia

Subjectivity, symbolic universe, and pandemic

Resumen: : El propósito de este artículo fue desmenuzar una parte de la subjetividad de los entrevistados, que a su vez es afectada por los procesos exteriores —la pandemia de la Covid-19— y que lo obligan a enfrentarse, de una u otra manera, a esa experiencia. La metodología en que se apoyó este trabajo retomó algunas herramientas del modelo de análisis estructural semántico estas nos permiten hacer un análisis del *corpus*, y hacer emerger la estructura semántica y simbólica del contenido de dichas entrevistas y resaltar las principales ideaciones con que los sujetos enfrentan los efectos de la pandemia. Los resultados obtenidos permitieron ponen el énfasis, en la estructura simbólica generada por los sujetos entrevistados, más allá de sus matices particulares. En este nivel de análisis se dejaron de lado los "casos" singulares, y se intentó, buscar y encontrar relaciones entre las representaciones individuales, conectarlas y asociarlas, obteniendo la posibilidad de construir un modelo simbólico que cuenta con la lógica cultural con que el sujeto "opera" y "enfrenta" el fenómeno estudiado. En conclusión, el análisis permitió visualizar una dirección, un esquema simbólico que establece, aunque sea de manera preliminar, los trazos simbólicos que sostienen las visiones o perspectivas cotidianas de los entrevistados.

Palabras Clave: creencia; lenguaje simbólico; pandemia; semántica sistema de valores.

Abstract: The purpose of this article was to break down a part of the subjectivity of the interviewees, which in turn is affected by external processes —the Covid-19 pandemic— and that force them to face, in one way or another, that experience. The methodology on which this work was based took up some tools of the semantic structural analysis model, these allow us to analyze the corpus, and bring out the semantic and symbolic structure of the content of said interviews and highlight the main ideas with which the subjects face the problems. effects of the pandemic. The results obtained allowed to put the emphasis on the symbolic structure generated by the interviewed subjects, beyond their particular nuances. At this level of analysis, singular "cases" were left aside, and an attempt was made to seek and find relationships between individual representations, connect and associate them, obtaining the possibility of building a symbolic model that has the cultural logic with which the subject "operates" and "faces" the phenomenon studied. In conclusion, the analysis made it possible to visualize a direction, a symbolic scheme that establishes, albeit in a preliminary way, the symbolic traces that support the daily visions or perspectives of the interviewees.

Keywords: *belief; pandemic; semantic value system; symbolic language.*

Autor

Edgard González-Suárez
Universidad Veracruzana, México
edgardveracruz@yahoo.com

Conflicto de intereses
El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos
Agradezco a los alumnos: Leal Acevedo Gina, Cruz Matías José Manuel, Ochoa Pérez Socorro, Díaz Morales Maximiliano, Vera Covarrubias Luis David, y Chávez Pérez Jessica, por su colaboración al presente trabajo.

Nota
El artículo no es producto de un proyecto
anterior

Cita sugerida (APA, séptima edición)
González-Suárez, E. (2022). Subjetividad, universo simbólico y pandemia 2020. *Forhum International Journal of Social Sciences and* Humanities, 4(6): e22462 https://doi.org/10.35766/j.forhum.22462

Entidad editora
CIFE Centro Universitario

OPEN ACCESS

Introducción

La pandemia del COVID-19 está generando efectos imprevistos y, en algunos casos, desproporcionados en todas las esferas de la actividad humana, especialmente en las productivas, comerciales y, sobre todo, en las condiciones de bienestar personal y social, y en prácticamente todas las naciones del mundo (Luna-Nemecio, 2020). Dicha pandemia ha generado un gran impacto en la convivencia familiar y social, lo que ha deteriorado, sin duda alguna, la salud emocional de la ciudadanía. Según Sandín y Valiente (2020), algunos estudios recientes sobre la pandemia indican que la misma ha tenido efectos perniciosos sobre el estado emocional de las personas como la ansiedad o el estrés postraumático.

Además de la incertidumbre y temor generalizados al contagio, la reclusión prolongada en los hogares propicia alteraciones en las prácticas habituales, en los estilos de vida, incrementándose, el estrés, la fatiga, los cambios en el ciclo del sueño, cambios emocionales (ira, frustración), preocupación con propensión al pánico y obsesiones hacia los síntomas de la enfermedad; todo ello invita a pensar la producción de un nuevo tipo de *habitus* sociocultural (Atayde-Manríquez, 2019). Además, se presentó una búsqueda de "ayudas" extrañas o mágicas, recurrencia a imágenes divinas, y probablemente también, reducción de la tolerancia cuando se comparte el espacio del hogar entre varios integrantes, con posible conducción a conflictos interpersonales y un incremento de la violencia.

Las consecuencias derivdas de la pandemia por Covid-19 no se pueden prever aún, habrá modificaciones en nuestros hábitos, estilos de vida, comportamientos y capacidades emocionales. Los universos simbólicos se verán trastocados. La manera para enfrentar esos cambios será cuestión de la preparación, conocimiento, información, habilidades y condiciones materiales de cada sociedad (Luna-Nemecio & Moralez-Guzmán, 2020). Las respuestas no se tendrán en lo inmediato sino en la medida de que vayamos controlando el virus.

Es práctica común qué en el proceso de investigación dentro de las ciencias sociales, los textos —palabra y lenguaje impreso— se conviertan en dispositivos muy valiosos para "conocer", "explorar" e "identificar" las creencias, ideas, u opiniones de los sujetos que intervienen en distintos fenómenos sociales, convirtiéndolos así en objetos de análisis y de estudio. Esto es así porque las palabras, frases y oraciones articuladas a partir del uso del lenguaje no solo connotan o denotan cosas —semántica—, sino que con el lenguaje tomamos decisiones y actuamos en consecuencia —pragmática— y al mismo tiempo nos permiten simbolizar, crear signos comunicables —semiótica— y por supuesto, el lenguaje y las palabras nos permiten articular sistemas de comunicación convencional —estructura— y en este sentido, el texto se vuelve, se transforma en una realidad susceptible de poder inferir, relacionar e interpretar lo que el sujeto piensa, lo que dice y por supuesto lo que podría hacer.

En este sentido, las formas orales textualizadas permiten la construcción de significados, argumentos, juicios o asertos sobre lo acontecido o por acontecer. Se construyen *universos simbólicos* que enmarcan las actitudes, valores y acciones de los sujetos. En este artículo senabordará el tema de la noción de universo simbólico inter-subjetivo que se ha reconfigurado a partir de la pandemia de Covid-19 y que ha afectado al mundo y a nuestro país desde que se detectó el primer caso en febrero de 2020.

Metodología

El acercamiento se realizó a través de un juego de 12 entrevistas realizadas en septiembre de ese año, realizadas por los estudiantes de la licenciatura de pedagogía de la Universidad Veracruzana y a las

cuales nos acercamos como método de trabajo, con algunas herramientas del Modelo de Análisis Estructural Semántico (Courtés, 1997) para hacer emerger la estructura semántica del contenido de dichas entrevistas y resaltar las principales ideaciones con que los sujetos enfrentan los efectos de la pandemia. Cabe destacar que el análisis no tiene objetivos estadísticos ni de generalización demoscópica, eso pertenece a otras disciplinas. Aquí tenemos una pretensión más que "representativa", destacar, más bien, lo "significativo" del contenido ideacional de los sujetos entrevistados.

Las entrevistas utilizadas y que conformaron el corpus-base del análisis, fueron realizadas por los alumnos de la experiencia de tópicos selectos en educación de la facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana, quienes se propusieron como tarea del curso, explorar a través de entrevistas cualitativas, las emociones, juicios, creencias o sentimientos resultado de las condiciones de confinamiento producto de la pandemia del COVID-19.

Se realizaron 12 entrevistas extensas y se agruparon en tres grupos de manera aleatoria, y se procedió a trabajar bajo los siguientes procedimientos:

1. Transcripción integral de las entrevistas
2. Subdivisión del corpus de cada entrevista en párrafos
3. Señalización y diferenciación de las distintas oraciones dentro de los párrafos.
4. Selección de las frases u oraciones relacionadas con el tema y las preguntas de la entrevista
5. Descomposición gramatical y semántica de la selección
6. Enmarcar los núcleos semánticos emergentes
7. Elaboración de un cuadro actancial de cada entrevista
8. Relacionar y construir un modelo simbólico para visualizar el sentido proponente en cada corpus.

En el método de análisis estructural del relato, el texto se presenta a través de oposiciones que reflejan valoraciones antagónicas (positivas y negativas) (Piret et al.,1996). A través de esta presunción, se persigue comprender lo que dice el sujeto informante, el sentido que podemos inferir y se desprende del relato. De esta forma, lo relevante es resaltar las relaciones entre sus elementos y/o componentes, más allá de su frecuencia u orden de aparición en el texto. Este tipo de análisis permite resaltar, ante todo, el sentido o cierta direccionalidad de lo expresado. A través de este análisis se desarrollaron actividades en tres planos estructurales:

a) La infraestructura o estructura básica sintáctica (sujetos, objetos, verbos, predicados, demostrativos, etc.).
b) La estructura semántica (adjetivos calificativos, ejes semánticos, y categorías genéricas semánticas, códigos denotativos y connotativos) y
c) supra-estructura o estructura simbólica, es decir una forma simplificada de la estructura actancial.

En este sentido, el Método Análisis Estructural Semántico (MAE), nos lo aclara Laguna (2008) cuando dice:

> Dicho método fue desarrollado a partir de la semántica estructural de Julián Greimas para el estudio de textos y discursos, y que, en este caso, no estudia los discursos sino los contenidos sociales o sistemas de reglas de sentido que constituyen las estructuras simbólicas complementarias de cada sociedad, que dan cuenta del equilibrio cotidiano. El MAE fue implementado en la década de los setenta por un grupo de investigadores sociólogos de la Universidad Católica de Lovaina, entre los que se encontraban Jean Remy y Jean Pierre Hiernaux, quienes propusieron analizar la cultura como producto de la "interacción social entre los hombres y las instituciones. (p.259)

El análisis estructural semántico es una técnica que permite descomponer un texto-relato en unidades básicas gramaticales (oraciones, párrafos, frases, etc.) y unidades semánticas de sentido, para poder focalizar centros comprensivos desde donde se genera cierta estructura que articula las verbalizaciones de los sujetos, y que da cuenta de una doble "realidad". Por un lado, la representación de la "realidad" que construye cada entrevistado y, por otro lado, el "sentido" articulado, o reconfigurado por el lector o el analista. En esta estructura, queda reflejada, en el texto-relato, el sentido de la acción de los sujetos participantes.

Una vez realizado el análisis caso por caso, se procede a la interpretación global de todo el relato verbalizado y textualizado, a partir de las conexiones con el Objetivo de la investigación, el tema a tratar, el contexto que rodea la problemática y las dimensiones que rodean a cada sujeto en lo particular.

Resultados

La primera articulación que se obtuvo, después del trabajo con las entrevistas fue el relato colectivo, este se ancla fuertemente en un modelo binario temporal (Antes) y (Después). El centro de interés gira alrededor de un gran objeto de referencia: La familia. Y ésta se estructura alrededor de tres grandes categorías semánticas: *a*) Convivencia/integración, b) Interacción/Afectiva, y c) la Unión/Felicidad.

En este sentido algunos sujetos parecen destacar con singular relevancia descriptiva lo importante que es la unión y convivencia familiar, la cual se ve amenazada —semánticamente— por el confinamiento, la incertidumbre y la muerte, situaciones que se derivan de la pandemia, o que le dan a la pandemia un valor de sentido que rebasa su naturaleza meramente sanitaria.

Los relatos sugieren un modelo existencial-simbólico centrado en la fuerza, unión y vigencia de la familia. Por lo cual, todo aquello que atente contra ese proyecto se vuelve una amenaza a la felicidad familiar. Aquí tenemos por supuesto a la pandemia, a la muerte de familiares, (vecinos, amigos, conocidos) y por supuesto, a la distancia necesaria y/u obligatoria, y al confinamiento. No deja de ser relevante que en tiempos de crisis institucional y especialmente de la familia, sea precisamente esta institución a la que se recurra por su legitimidad, capacidad de ayuda y fortaleza ante la adversidad.

En el universo existencial simbólico aquí construido, el pasado es descrito por la fuerza de sus valores y su vitalidad para la cohesión de la familia. El presente se describe como difícil, en términos emotivo-afectivos, y el futuro queda representado implícitamente como un tiempo de incertidumbre, de falta de vitalidad y de muerte.

La otra figura semántica que en el texto aparece, se presenta claramente, el recuerdo, el dolor y la muerte como los ejes centrales. El relato contiene una descripción sobre algunos momentos de la pandemia más específicos (mayo y junio) que fueron meses difíciles. Además de ser los momentos en los cuales la información sobre la muerte de conocidos corría a gran velocidad. Se asegura que han sido días difíciles y que ha costado trabajo enfrentar el confinamiento por la pandemia. En la mayor parte de los relatos se denota tristeza, vacío, lejanía, y dolor. El fantasma de la muerte súbita o repentina, y el temor a la duración de la situación de emergencia, mantiene a los sujetos en un estado de incertidumbre permanente.

En otra secuencia, la caracterización del mundo caótico, violento e incierto da pie a centrar su descripción en el desastre ambiental, en el abuso de los químicos y de la tecnología con que la sociedad humana a tratado de "tener una vida más cómoda". Asociando este "abuso" a los orígenes de las nuevas enfermedades y, por supuesto, de la pandemia de la Covid-19.

Finalmente, dentro de los relatos se consolida la firme creencia en los valores del pasado. Es importante destacar que el *corpus* se ancla en la importancia y trascendencia de "ciertos" valores que la sociedad ha perdido en detrimento de su unidad, de su felicidad, y sobre todo de su seguridad. La pandemia deja un tono "gris" y desolador, pero que debemos convertirla en una oportunidad para mejorar, cambiar, renovarnos emocionalmente. Es decir, regresar en el tiempo y volver a valores que se han perdido (no se mencionan explícitamente), pero en el relato se puede entender que a la sociedad ya no le importan los demás, somos dominados por emociones negativas: ira, odio, resentimiento, egoísmo, intolerancia. Aquí, es perceptible y vuelve la dicotomía entre un mundo bueno y "positivo" y un mundo malo y "negativo". El bueno sería aquel donde predominan valores positivos como la solidaridad, la justicia, la ayuda a los demás, y el malo sería precisamente aquel en el que ahora vivimos y que ha traído la pandemia, la ha provocado, esto sin duda, ha terminado en la muerte y sobre todo en la incertidumbre sobre el día de mañana.

Así integrado, el *corpus* está plagado de temores, de una visión caótica, seguramente producto de la pandemia y del confinamiento. No es extraño que gran parte del relato se centre en "información" generada en las redes sociales o en los medios de comunicación. Llama la atención que en muchas entrevistas nunca se hace mención del o los gobiernos, ni parece haber o sostenerse una teoría clara o firme sobre el origen de la pandemia. La crisis sanitaria se asume como un "error" humano, pero no producto del manejo bacteriológico, sino de la avaricia del hombre y su descuido con los problemas de la tierra y de todos los seres humanos.

En esta aproximación podríamos decir -para estos relatos- que la pandemia nos ha llenado de temor, y al mismo tiempo de reflexión. Como la muerte aparece como una posibilidad directa y que afecta el entorno más cercano de cada quien, esto permite volcarse en lo que más brinda seguridad y estabilidad: la familia y los valores "positivos*"*. No sabemos si esto sea un común denominador, pero lo qué si es cierto, es que una parte importante de la población podría pensar de esta manera y resaltar lo nebuloso que les parece el futuro inmediato.

Siguiendo con nuestro análisis, en otro juego de entrevistas, constituido el *corpus* a través de su textualización, encontramos otras dimensiones dignas de ser consideradas. En este corpus se sostiene un modelo secuencial binario-temporal (Presente) y (Futuro)…se destacan varias categorías semánticas dentro de esta unidad narrativa. En ella gira alrededor un gran objeto de referencia: el conocimiento científico**,** que se deriva, sin dudas, de la confianza en la ciencia, en la medicina y en la vacuna para combatir el virus. En este sentido, en el texto quedan fijas otras marcas semánticas donde se establece una singular relevancia descriptiva sobre el miedo, la incertidumbre, la expansión sin límites de la pandemia, la sorpresa y crecimiento rápido de la enfermedad, y por supuesto todo ello en el marco de alta probabilidad de la muerte.

Queda claro, que la sociedad se ve amenazada y sin fuerzas ante "algo" desconocido y que crece peligrosamente por todo el mundo. El proyecto activo o la acción manifiesta, es precisamente, combatir el temor, el miedo y la incertidumbre; en confiar en la ciencia y el conocimiento para producir una vacuna efectiva que traiga alivio a todos.

En el ejemplo queda claro el combate entre el descontrol emocional y el tratar de manejar lo mejor posible el encierro social. En el corpus se refleja un estado de ansiedad y emocionalidad alterada. Se fija un presente dominado por el caos y la desesperanza. En esta parte se señala de manera más nítida el estado emocional de los sujetos, producto de la exigencia gubernamental y social de mantenerse encerrado y confinado. Sin duda, el centro y fuente del origen del problema se centra en la necesidad de trabajar "afuera" de la casa, de "vivir casi en la calle", lo cual supone la necesidad imperiosa de buscar el sustento fuera del hogar. Los actantes en el texto son: las emociones, las necesidades laborales, y desde luego el confinamiento forzado.

Se puede suponer que no se vislumbra un futuro inmediato mejor, de hecho, podríamos inferir que la mejoría vendría en el largo plazo, pero en el corto habría zozobra, temor e incertidumbre. Ha de observarse que en el contenido del corpus aparece por primera vez el gobierno, a quien se califica de considerado y responsable, pero sin capacidad inmediata para contener la indisciplina social, la falta de responsabilidad de millones de gentes y, sobre todo, que los más necesitados requieren andar en la calle y lo hacen sin suficiente información y sin acatar las medias sanitarias. Aquí, en la secuencia analizada, se puede observar una dicotomía entre responsabilidad e irresponsabilidad. Mientras que podríamos asociar la palabra responsabilidad al Gobierno, también podríamos asociar la palabra irresponsabilidad a la gente, a las personas que "no acatan" las medidas. Se destaca claramente que vivimos días caóticos, difíciles y al mismo tiempo peligrosos, y por lo tanto que no se vislumbra un futuro más seguro, o confiable.

Acatar y desobedecer se presentan como antagónicos semánticos y prefiguran una de las más evidentes tensiones sociales en Veracruz, y a lo largo de todo el país. Es importante señalar que se "reconoce" que el gobierno está haciendo las cosas en la dirección correcta, "se interesa", "se preocupa" y toma las medidas necesarias para proteger a la población. Sin embargo, hay condiciones que rebasan, incluso, al propio gobierno, lo que sin duda genera un caos**.**

En otra parte del relato, aparecen la confianza y la esperanza de que el proceso de producción de vacunas acorte el tiempo de la enfermedad. Esto sin duda, implica vencer a la muerte, al caos y a la desesperación. En el centro están aquellos que siempre desconfían, de todo, de los demás, del Gobierno, de la ciencia, de la vacuna, los que no van a querer vacunarse, sin embargo, de manera implícita se confía en que se impondrá la vacunación, puesto que esta medida "será en beneficio de todos". En las distintas frases que articulan este discurso, la confianza y la esperanza se constituyen como las categorías semánticas centrales, las cuales construyen una isotopía a lo largo de todo el corpus.

Finalmente, es importante subrayar la conciencia social de que el mundo "no será como antes", de que la población obtendrá una gran lección en áreas como la salud, la educación, la información y la organización de la vida diaria. nLa apuesta al final de la crisis se asume como una experiencia de la que debemos aprender todos los seres humanos, que los cambios se centran en el sujeto responsable, el sujeto que acata las disposiciones gubernamentales, el que se informa adecuadamente, el que cuida su salud y la de los demás, y esto sin duda, nos ayudará a vencer a la enfermedad.

Para finalizar el análisis, en el último juego de entrevistas, constituido el *corpus* a través de su textualización, encontramos otras dimensiones dignas de ser consideradas. En este análisis se destacan tres categorías semánticas estructurales. Por un lado, el reconocimiento de los entrevistados del aumento de la conflictividad dentro de la familia. Cabe señalar que el texto señala que, al verse sometidos a una convivencia diaria, por más tiempo del acostumbrado, y compartiendo los mismos espacios dentro de la casa, el conflicto era inevitable.

La narración nos describe como los espacios ahora son "ocupados" y "disputados" casi simultáneamente: sala, baños, comedor. Y al mismo tiempo, la necesaria búsqueda de distanciamiento y privacidad dentro las casas, sobre sale el refugio en las recamaras y/o en el patio de la casa habitación. El confinamiento obligó a las familias a permanecer durante mucho más tiempo de lo acostumbrado a convivir y compartir espacios, y de una manera inevitable a "repartirse" ciertas obligaciones con la casa: limpieza, mantenimiento y reparaciones, ir por los víveres y hacer ciertos mandados "relámpago" a la tienda más cercana.

La fuerza de la convivencia en condiciones "obligadas" generó cansancio, peleas y el constante roce y discusiones generó cierto fastidio**.** sin duda esta semantización de la convivencia familiar generó un estado de tensión continúa, y a medida de "que no le veía fin" las diferencias se fueron agravando. Por ejemplo, entre los padres (esposos o parejas), o entre el Padre (o pareja actual de la madre) con los hijos; entre los hermanos (mayores y menores) o entre varones y mujeres. El sistema roles y el sistema de

"relaciones" proxémicas y afectivas entre los miembros de la familia se vieron abruptamente alterados: los turnos y derechos a la palabra, a los espacios, a la comida, así las distancias afectivas se hicieron más evidentes.

En el texto queda fija otra marca semántica donde se establece la relevancia sobre el enfrentamiento, las diferencias, roces, altercados y peleas fueron en aumento. El efecto emocional sobre los integrantes de la familia fue evidente. Pero al mismo tiempo, según se relata en el texto, la búsqueda de medios para adaptarse a la nueva situación, y no perder los estribos, fue, en definitiva, una búsqueda constante. Este ir y venir entre enfrentamiento y la adaptación, generó un espacio de estrés difícil de manejar. Sobrevinieron acusaciones entre los integrantes de la familia, boicot sobre los intentos por acceder a las clases en línea, estrategias de acercamiento o distanciamiento entre los miembros de la familia, y todo ello sometido siempre a las distintas maneras de obtener los ingresos para sobrevivir.

Un elemento central que podemos observar es que independientemente del tipo de familia, la tensión y el conflcto están presentes. Las diferentes composiciones de las familias establecen "reglas" muy diferentes. Madres solteras que son el eje de los ingresos familiares y dominan la toma de decisiones; madres solteras que viven con sus madres e hijos; Madres divorciadas con nuevas parejas que conviven con sus hijos; Padres que visitan a sus hijos, quienes viven con la madre o padres de la madre de sus hijos; Padres viudos o divorciados con nuevas parejas y donde ambos tienen hijos propios e hijos resultado de sus parejas anteriores, etc.

En resumen, con este análisis, dividido en tres partes, pudimos destacar en la primera entrevista un gran eje semántico: el temor a la muerte; en el siguiente juego de entrevistas pudimos destacar la confianza en la ciencia y la esperanza en recuperar la normalidad, y en el corpus final pudimos destacar que entre otras cosas la tensión y la conflictividad familiar no han dejado de estar presentes.

Discusión y Conclusiones

Un esquema o universo simbólico se genera a partir de los distintos elementos de referencia con que el sujeto orienta sus acciones en el mundo, sirve de marco para reafirmar la posición, la identidad y la acción del sujeto, en la conformación de una semántica de corte estructural (Greimas, 1987) y que tienden a generar una representación social fundada en un esquema cognitivo (Giménez, 2018). Es importante señalar que el universo simbólico construye y reafirma los significados que el sujeto le atribuye a las cosas, a los objetos o a los hechos de su experiencia. Facilita a través del lenguaje al poner nombre, describir, calificar, explicar, conceptualizar, cada efecto que el objeto ofrece a su experiencia específica. En este sentido, el universo simbólico permite ordenar y dar coherencia al mundo vivido.

Un universo simbólico contiene tacita e implícitamente elementos semioticos que dan algún sentido o significado a la vida (Hernández, 1987), que "ordenan" y generan una visión coherente del mundo y de la existencia humana. Perfilan intencionalidades y mecanismos para la integración de la conducta cotidiana y que sitúan el ser en una perspectiva de transformación hacia un deber ser. Este "sistema relacional" nos permite organizar, simplificar y comprender los valores, preferencias, actitudes, emociones y juicios socialmente registrados y construidos por los sujetos. En este sentido, la estructura que emerge del análisis representa el Modelo Simbólico, o la estructura existencial de los entrevistados. No se trata entonces de "observar" los objetos de la "cultura exterior" que imponen y constriñen la acción. Si no por el contrario, refiere a la emergencia, en situación, de una estructura construida inter-subjetivamente en el marco del capital cultural y el espacio social (Bourdieu, 2003).

Al final de cada análisis, se presentó una interpretación o modelo que refleja lo que de común hay en los distintos casos. El énfasis está puesto entonces en la estructura simbólica, más allá de los matices particulares y singulares. Este nivel de análisis si bien deja de lado los "casos" particulares, al buscar y

encontrar relaciones entre las representaciones individuales, conectaras y asociarlas, se obtiene la posibilidad de construir un modelo simbólico que cuenta con la lógica cultural con que opera el fenómeno estudiado en el grupo de referencia específico estudiado (jóvenes, presos, amas de casa, docentes, militares, etc.).

La estructura simbólica o existencial nos permite inferir una posible intencionalidad, tiene funciones sociales —solidarias, cooperativas o conflictivas-, emotivo-afectivas -empáticas, eufóricas, o temores y psico-sociales -adaptativas, integradoras, disruptivas—. En conclusión, la estructura que emerge del análisis nos permite visualizar una dirección, un esquema simbólico que establece, aunque sea de manera preliminar, los trazos simbólicos que sostienen las actividades de los entrevistados. Esto, independientemente de los ejercicios y las múltiples investigaciones que se podrían y deberían seguir haciendo.

Referencias

Atayde Manríquez, K., & González Robledo, L. M. (2019). Parto y Habitus: un Estudio Sociocultural en Mujeres en el Estado de Morelos. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities, 1*(1), 78–86. https://doi.org/10.35766/jf19117

Bourdieu, P. (2003). *Capital Cultural, escuela y espacio social.* Siglo XXI Editores.

Courtés, J. (1997). *Análisis Semiótico del Discurso. Del enunciado a la enunciación*. Editorial Gredos.

Giménez, G. (2018). Representaciones sociales, *habitus* y esquemas cognitivos. Un ensayo de homologación. En Castro, R & Suárez, H. *Pierre Bourdieu en la sociología latinoamericana. El uso de campo y habitus en la investigación* (pp. 405-440). UNAM CRIM.

Greimas, A.J. (1987) Semántica Estructural -investigación metodológica- Biblioteca Románica Hispánica. Editorial Gredos, Madrid.

Hernández, G. (1987). *Sentido y Significación. Análisis semiótico de los conjuntos significantes-PREMIA, la red de Jonás*. Universidad Autónoma de Puebla.

Luna-Nemecio, J. (2020). Determinaciones socioambientales del COVID-19 y vulnerabilidad económica, espacial y sanitario-institucional. *Revista de Ciencias Sociales,26*(2), 21-26. http://dx.doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32419

Luna-Nemecio, J., & Morales Guzmán, J. C. (2021). América Latina y el mundo frente al COVID-19: problemas, experiencias y debates abiertos a un año de la pandemia. Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(27), 12-20. https://doi.org/10.46652/rgn.v6i27.7

FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

https://doi.org/10.35766/j.forhum22463
ISNN: 2683-2372
Vol. 4, No. 6, 2022.e22463 | enero-junio 2022
Recibido: Octubre, 13, 202 | Aprobado: Noviembre 11, 2021
Publicado: Junio 30, 2022

Reconociendo mis emociones: un análisis en estudiantes de bachillerato

Acknowledging my emotions: an analysis in high school students

Resumen: El objetivo de esta investigación con los estudiantes de nivel medio superior (bachillerato), fue identificar si ellos reconocen y saben controlar sus emociones. El sector educativo se enfrenta a desafíos no solo en el aprendizaje o adquisición de los contendios de una materia, sino que tambien, es necesario, promover el desarrollo de la esfera emocional, como lo señalan los 4 pilares de la Educación. Para esta investigación, se partió de una revisión conceptual sobre las emociones y, desde ahí, intentar averiguar si los alumnos saben manejar y controlar sus emociones en los contextos donde conviven y se desenvuelven. La metodología utilizada se apoyó en una perspectiva cuantitativa, con un alcance exploratorio-descriptivo; como instrumento se utilizó y aplicó a los estudiantes el cuestionario estructurado que manejan los cuadernillos de orientación de la Educación Media Superior. Los hallazgos mostraron que la mayoria de los alumnos carecen de habilidades para controlar sus emociones y algunos mencionaron que no saben identificarlas. Como conclusión, esté estudio permitió exponer el panorama de los estados emocionales que afectan a los alumnos en el aula, el cual, da la pauta para reflexionar sobre esta temática y diseñar estrategias y acciones para implementarlas en los espacios escolares.

Palabras Clave: aprendizaje; educación; emociones; sistema social.

Abstract: The objective of this research with high school students was to identify if they recognize and know how to control their emotions. The educational sector faces challenges not only in the learning or acquisition of the contents of a subject, but also. It is necessary, to promote the development of the emotional sphere, as indicated by the four pillars of Education. For this research, we started with a conceptual review of emotions and, from there, try to find out if students know how to manage and control their emotions in the contexts where they live and develop. The methodology used was based on a quantitative and exploratory-descriptive scope; As an instrument, the structured questionnaire used in the guidance booklets of Higher Secondary Education was used and applied to the students. The findings showed that most students lack the skills to control their emotions, and some mentioned that they do not know how to identify them. In conclusion, this study allowed us to expose the panorama of the emotional states that affect the students in the classroom, which gives the guidelines to reflect on this subject and design strategies and actions to implement them in the school spaces..

Keywords: *education; emotions learning; social system.*

Autor

Celia Hernández Palaceto
Universidad Veracruzana, México
celiahernandez@uv.mx

Conflicto de intereses
El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos
N/A.

Nota
El artículo no es producto de un proyecto anterior

Cita sugerida (APA, séptima edición)
Hernández-Pañaceto, C. (2022). Reconociendo mis emociones: un análisis en estudiantes de bachillerato. *Forhum International Journal of Social Sciences and* Humanities, *4*(6): e22463 https://doi.org/10.35766/j.forhum.22463

Entidad editora
CIFE Centro Universitario

OPEN ACCESS

Introducción

Ante el contexto global que vivimos en el siglo XXI, se presentan retos en el ámbito educativo; uno de ellos es la incorporación de la esfera emotivo-afectiva a los nuevos planes y programas de estudios. Organismos Internacionales como lo es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO), y como parte de la comisón para hacer frente a los desafiós de nuestro tiempo. Delors (1996), pone de referencia la crisis social de la civilización e invita a que desde la educación se promueva una convivencia sana, superar las desigualdades, la discriminación y a que la escuela no se convierta en otro aparato de exclusión social (Ambrosio & Luna-Nemecio, 2022).

La UNESCO adviérte los rezagos y desafíos que se deben atender en educación; es este informe el que moviliza a los intelectuales, a las diversas instituciones de cada país, al sector académico a crear propuestas que permiten el desarrollo integral de los jóvenes, oportunidades de crear entornos que generen una sana convivencia basada en el respeto, en la libertad de expresar sus emociones y sentimientos, creando seguridad, y confianza y estímulandolos a crecimiento personal, haciendo frente al mundo digital y global en el que convivimos (Bedolla et al., 2022).

A partir de los planteamientos de Delors (1996) y Morín (1999), se puede considerar que la docencia, como profesión, debe recuperar la humanidad en el trabajo educativo, de lo contrario la sociedad va a presentar serios problemas en un futuro inmediato (Luna-Nemecio, 2019). Por ello, es importante atender la esfera emocional y afectiva en las instituciones escolares, y fortalecer esta área, que es poco atendida y desarrollada por la educación formal. Todos sabemos que a esta esfera no se le da la importancia y la práctica docente cotidiana ha hecho todo lo posible por mandarla al cajón de las tareas sin resolver de la educación y, sobre todo, de la escolarización.

Si se hace una reflexión sobre nuestra práctica docente, se puede observar que no se trata sólo de transmitir conocimientos y saberes; sino de ponernos a la par de las exigencias educativas actuales. En el caso del eje emocional, este debe generar las condiciones en el aula por parte del docente para promover la esfera afectiva y desarrollar estrategias que faciliten el aprendizaje, la interacción, la comunicación, la colaboración, y la convivencia en los espacios educativos donde concurren. Como menciona McConnell (2017), los estudiantes con frecuencia experimentan una gama de emociones en la escuela tales como orgullo, gusto, expectativas, confusión, enojo, ansiedad, y aburrimiento. Estas emociones académicas pueden tener una infuencia en el nivel de desempeño de los alumnos, asi como un bienestar psicológico general.

Para efectos de esta investigación se trazaron dos objetivos: 1) conocer si los estudiantes de primer semestre de bachillerato, reconocen sus emociones; y 2) identificar si los alumnos de bachillerato saben controlar sus emociones. Si los estudiantes aprenden a conocer y a identificar sus emociones, esto les permitiría pasar a la fase de control de las emociones. Entre identificar, conocer y controlar, media una gama de momentos tanto perceptivos como conscientes que contribuyen a mejorar sus relaciones con los elementos específicos del entorno, como son, los otras conciencias subjetivas (los otros), las condiciones del clima familiar y/o aúlico, saber lidiar con las tensiones propias de las actividades cotidianas, aprenderse a manejar incluso en entornos formales o institucionales. Con todo

ello, aprenden a reaccionar frente las adversidades, sobre todo, si tomamos en cuenta los ambientes socio-económicos y culturales de donde provienen estos estudiantes.

Metodología

Tipo de estudio

La presente investigación utilizó un acercamiento metodológico de tipo exploratorio, de alcance descriptivo, y con una perspectiva cuantitativa, la cual permitió acercarnos de manera preliminar a la categoría denominada "reconocimiento y control" de las emociones. Los alumnos sujetos de esta exploración conviven en el CETMAR No. 1 del puerto de Veracruz; como instrumento se les aplicó una escala estimativa tipo Likert la cual fue validada, y los resultados arrojados permitieron conocer si los alumnos identifican y controlan sus emociones.

Para efectos de está investigación se utilizó una metodología cuantitativa, según (Bebativa, 2017), "se basa primeramente en la relación sujeto-objeto, con relación al conocimiento social busca la explicación y la predicción de una realidad vista desde una perspectiva externa y objetiva" (p.19). El autor retoma a Hernández et al. (2010) mencionando que la investigación cuantitativa 1) busca la verdad comprobable científicamente, 2) se basa en la objetividad del investigador, 3) descubrir principios generales, 4) trabajar con datos. Cabe mencionar que el alcance de esta investigación es exploratorio-descriptivo (Tinto, 2013), ya que tiene como finalidad allegarse de información preliminar producto del trabajo con seis grupos escolares, con 50 alumnos cada uno, de un bachillerato tecnológico en el puerto de Veracruz.

Población de estudio

Esta investigación se realizó en el Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR 07) del estado de Veracruz. México. El CETMAR 07 es una institución adscrita a la Subsecretaria de Educación Media Superior (SEMS) dependiente de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), y de la secretaria de Educación Pública (SEP). En tanto que esta institución corresponda a la educación a nivel bachillerato tecnológico y está organizado para que los estudiantes cursen seis semestres, agrupados en tres módulos: formación: básica, propedéutica y profesional. Esta institución imparte clases en el turno matutino y en el turno vespertino, concentrando una población total de 3,000 estudiantes (por ambos turnos). El CETMAR 07 es una institución que cuenta con una estructura amplia, tiene salones por grupo y área de conocimiento, canchas, laboratorios, salones audiovisuales, salas de juntas, cuenta con un área administrativa, control escolar, pedagógica, disciplinar, y está representada por un director y dos subdirectores uno para el turno matutino y otro para el turo vespertino.

Para efectos de este trabajo, el universo poblacional consistió en elegir a los alumnos del 1er semestre del turno vespertino, el cual está conformado de 10 grupos y un total de 50 alumnos cada grupo, dando un total de 500 alumnos. La muestra de estudio consistió en elegir 6 grupos, por tanto, nuestra muestra representó a 300 alumnos. Los grupos analizados fueron el:12B1,12B2,12B3,12B4,12B5 Y 12B9, y el número de escalas aplicadas fue de 160 (debido

a las inasistencias, problemas de conexión, etc.). Las edades de los alumnos se encuentran entre los 13 y 16 años.

Instrumento

Como instrumento se utilizó un cuestionario de preguntas a manera de escala estimativa aprobada y validada por la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM), dirigida a los alumnos de 1er semestre titulado instrumento sobre las emociones. (ver anexo 1). Para el análisis de la información se utilizó el programa Excel, se capturaron los datos de los 6 grupos, y se realizaron las gráficas para su respectiva interpretación.

Resultados

En la figura 1 se observa que el 43.8% de estudiantes manifiestan que siempre reconocen sus emociones; el 55.6% menciona que a veces y solo el 0.6% dice que nunca. La población está dividida, técnicamente en partes iguales. Sin embargo, cabe destacar que una ligera mayoría responde que a veces sabe reconocer sus emociones, y esto tiene varias implicaciones: 1) el evidente desconocimiento emocional producto de la etapa de desarrollo en la que se encuentra el estudiante; 2) la falta de trabajo sobre el área emotivo-afectiva de las instituciones encargadas de la socialización-la familia y la escuela-; 3) a veces es un término que implica inseguridad, desconocimiento, y/o desinformación. Si bien la otra mitad dice siempre reconocer sus emociones, no es dato menor que la otra mitad señale que a veces logra reconocer estas emociones.

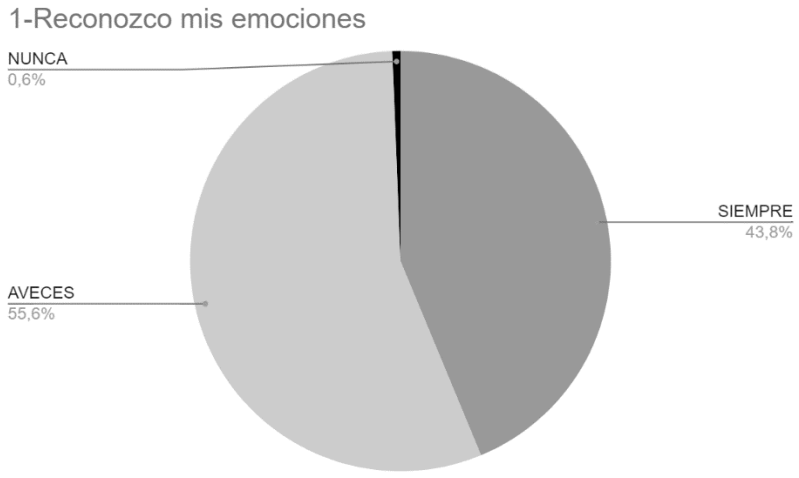


Figura 1. **Reconociendo emociones**
Dastos: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

En la figura 2, se muestra que el 20.0% de estudiantes manifiestan que siempre controlan sus emociones, el 71.9% menciona que a veces y el 8.1% dice que nunca. Se observa que la mayoria manifiesta no ser capaz de controlar sus emociones. Lo que sin duda tiene serias consecuencias en la vida cotidiana del estudiante. 7 de cada 10 alumnos asegura que solo a veces sabe controlar sus emociones. Esta ligera distinción debería llevar a clasificar las emociones, tanto las positivas (euforia), o las negativas (ira). Un aporte o sugerencia para el trabajo emocional debería incluir tambien esta distinción.

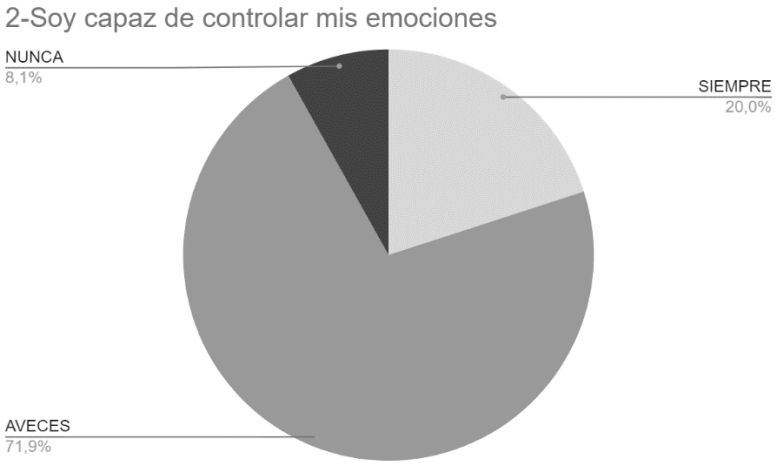


Figura 2. Controlando emociones
Dastos: elaboración propia con base en los resultados de la investigación

Otro dato importante dentro de la Figura 2 es el porcentaje de alumnos que dicen nunca saber controlar sus emociones; el 8.1%, manifiesta ser proclive al descontrol emocional, y esto en adolescentes suele tener otro tipo de repercusiones. Cabe señalar que esta pequeña fracción que manifiesta que nunca controla sus emociones, es siempre un signo de alerta y de preocupación para el proceso de orientación educativa dentro de la institución. Es importante señalar que la diferencia entre reconocer y controlar es muy grande, este dato nos permite obtener un panorama general de los vacíos e insuficiencias emotivo-afectivas que pudiera tener el estudiante de bachillerato y del precario papel que juegan las emociones en el proceso escolar.

En la figura 3 se identifica que el 49.4% de estudiantes manifiestan que siempre son conscientes de las ocasiones en las que no actúan de la mejor manera, el 47.5% menciona que a veces y el 3.1% dice que nunca. Se puede visualizar positivamente que los alumnos tienen una clara conciencia de las relaciones que hay entre emociones y conducta, y que la conducta latente y manifiesta se deriva en gran parte de la dimensión emocional. En la gráfica nuevamente la mayoría manifiesta no tener control de su conducta y de sus emociones.

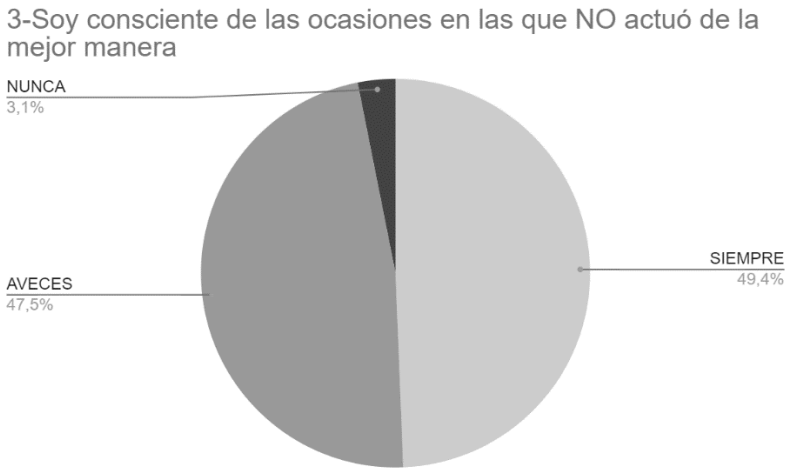


Figura 3. Forma de actuar
Dastos: elaboración propia con base en los resultados de la investigación

El 49.4% son conscientes de que no actúan de la mejor manera, y el 47.5% señala que a veces, es decir, algunas ocasiones si y en otras no, además la sola expresión del 3.1% que afirma que nunca es consciente, nos dejan ver la enorme necesidad de trabajar el área emotivo-afectiva con nuestros alumnos. Los porcentajes son preocupantes, sobre todo, si tomamos en cuenta que esta escuela es una de las más pobladas en el puerto de Veracruz.

Los resultados reflejan claramente la actitud de los estudiantes del bachillerato, ya que se corresponde con lo que podemos observar en la vida cotidiana dentro de la escuela, además de ser una condición de la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Buena parte de los alumnos no saben cómo reaccionar frente a desacuerdos, ideas distintas, valores distintos e, incluso, son capaces de abandonar el dialogo, retirarse de los grupos o en el peor de los casos asumir la agresión o la violencia contra aquellos que no coinciden con sus ideas.

En la figura 4, se observa que el 45.6% de estudiantes manifiestan que siempre se ponen en el lugar del otro para tratar de entenderlo, el 50.0% menciona que a veces y el 4.4% dice que nunca. A pesar de ver que casi la mitad de los alumnos no sabe ponerse en los zapatos de la otra persona y la otra contesta afirmativamente. Con base en los resultados se observó que es necesario trabajar en actividades extracurriculares con el tema de la empatía y la cooperación dentro de los grupos.

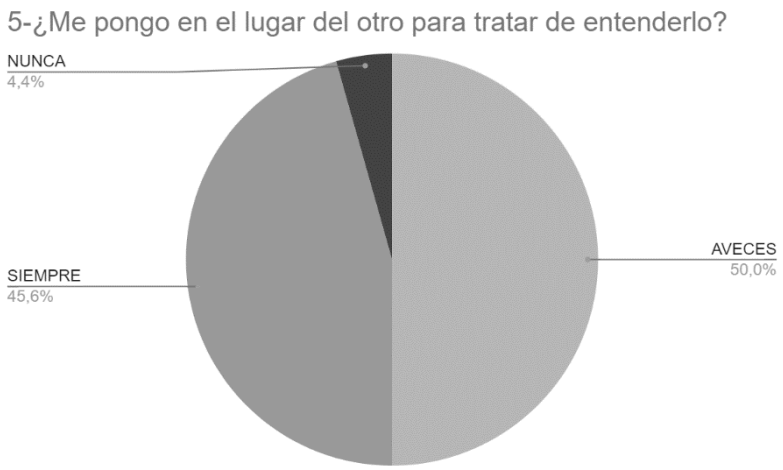


Figura 4. Me pongo en el lugar del otro
Dastos: elaboración propia con base en los resultados de la investigación

En la figura 5, se ilustra que el 75.0% de estudiantes manifiestan que siempre establecen relaciones de amistad basadas en el respeto y la comprensión, el 25.0% menciona que a veces y nadie mención que nunca. Los resultados muestran que el respeto es un valor importante para los estudiantes, tanto el dar como el recibir ese respeto. En otro sentido, el respeto es un valor socialmente positivo, y nadie aceptará nunca faltarle el respeto a alguien, como práctica cotidiana. Los estudiantes del bachillerato se mueven de manera positiva en la línea del respeto, y en esta línea de interpretación, el 75% señala que siempre se dirige a los demás con respeto, tratando de evitar confrontaciones emocionales, pero, sobre todo, castigos o reprimendas. El respeto es un valor asociado al castigo o al sistema de sanciones establecidos por la escuela y/o por la familia; por otra parte, podemos concluir que al no haber intervención emocional organizada por parte de la escuela, esta área requiere y exige mucha mayor atención.

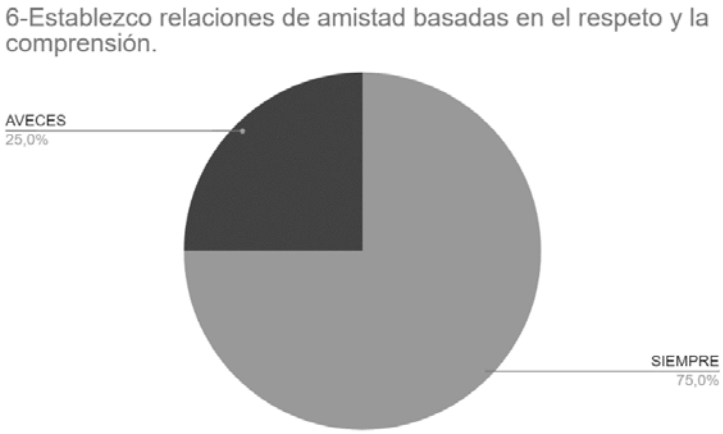


Figura 5. Establece relaciones de respeto
Dastos: elaboración propia con base en los resultados de la investigación

Discusión

Para la investigación, resultó central el concepto de inteligencia emocional, el cual es citado por Chabot (2010) como la "habilidad para percibir los propios sentimientos, y emociones y los de los otros, para diferenciar entre ellos y para utilizar esas informaciones como guias de las acciones y de los pensamientos" (p.80). De igual manera, Goleman (1996) expresa que "la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarnos y para manjear las emociones bien con nosotros mismos y en las relaciones con los otros". Las emociones son indespensables para la convivecia y para el desarrollo social y colectivo. Los estados emocionales no se remiten a una asignatura, no caben en una experiencia edicativa, no pertenecen a una sola área, a un sector o nivel educativo; por el contrario, son manifestaciones propias y cotidianas de los seres humanos y es muy importante saber reconocerlas y controlarlas.

Day y Leitch (2001), afirman que los sentimientos y las emociones tienen un rol vital en el desarrollo del aprendizaje, puesto que es a través de nuestro mundo emocional subjetivo que desarrollamos un constructo y signifiacado personal de la realidad externa y otorgamos sentido a nuestra relaciones. Barrera y Donolo (2009) que el ser humano tendría actos de la mente racional y actos de la mente emocional, una que piensa y otra que siente.

Goleman (1996) caracteriza a la mente emocional como mucho más rápida que la racional, que se pone en acción sin detenerse ni un instante a pensar en lo que esta haciendo. Pero a su vez señala que existe también una segunda clase de reacción emocional, más lenta que la respuesta rapida, que irrumpe primero en los pensamientos antes de conducir al sentimiento y que es más liberada, siendo la persona típicamente consiente de los pensamientos que conducen a ella. En este tipo de reacción emocional existe una evalucación más extendida; los pensamientos —cognición— juegan el papel clave en la determinación de que emociones serán provocadas.

Por todo lo anterior, ahora podemos entender que los estudiantes de bachillerato, se encuentran en una etapa permanente de cambios; y si no saben regular sus emociones, pueden tener obstáculos en su desarrollo académico, social y familiar. Por lo mismo, es importante que los estudiantes, aprendan a conocerse a ellos mismos, identifiquen sus emociones, sus reacciones, sus expresiones, sus gustos, y puedan desarrollar habilidades para enfrentar los problemas o situaciones en los espacios donde conviven. Para efectos de este estudio me centraré en el reconocimiento y control de las emociones en el ámbito escolar.

Las emociones siempre estan presentes, y en el ámbito escolar pueden generar estabilidad o inestabilidad para realizar las actividades o para convivir entre docentes y compañeros. Como describe Mc.Conell (2011), algunos ejemplos de emociones incluyen sentirse feliz respecto a haber realizado bien la tarea, frustrado por haber tenido dificultades con un miembro del grupo o ansioso por un examen próximo.

Por lo señalado, la Educación Media Superior (EMS) en cordinación con el programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (NUPD) han reconocido que "además de la información y formación intelectual, se requiere aprender otras habilidades de tipo no cognitivas. Básicamente se habla de aprender de los aspectos emocionales y sociales para que puedan adaptarse al mundo cambiante que llega con repetidos de safíos" (Sánchez 2018, p. 1).

El programa Construye T, reestructurado en el 2014, considera en uno de sus ejes que: Desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes para que puedan entender y manejar sus emociones, sobre todo, en una etapa de tantos cambios como lo es la adolescencia; establecer y desarrollar relaciones positivas; y tomar decisiones reflexivas y responsables, para que puedan enfrentar distintos retos, incluyendo los académicos y personales (SEP, 2015). Con esta acción de gobierno, queda evidente cómo a nivel federal se afirma la necesidad de promover acciones dirigidas a los estudiantes contribuyendo al eje emocional.

El tema de las emociones para el subsistema educativo "bachillerato tecnológico" se ha vuelto necesario, ya que el alumno debe aprende a manejar, expresar y controlar sus emociones en los espacios educativos donde interactúa. Uno de esos espacios es la escuela, donde el alumno pasa varias horas al día. Por lo tanto, el trabajo sobre el área emocional se viene implementando para que los docentes reflexionen sobre su práctica docente e incorporen estrategias que permitan al alumno reconocer y controlar sus emociones.

Conclusiones

El estudio representa un analísis preliminar e interesante, porqué pemite reconocer en la población de estudiantes de primer semestre, que existe un área de oportunidad para la institución en su conjunto para desarrollar programas, actividades y/o talleres en el área emotivo-afectiva. Además, después del ejercicio, se detectó también, que el tema emotivo-afectivo, representa para los estudiantes una necesidad, y una oportunidad para mejorar su calidad de vida, su desarrollo personal y un mejor desempeño escolar. El estudio mostró la importancia que tiene trabajar con quienes aseguran tener un manejo de sus emociones, como con aquellos que dicen no saber detectarlas, y controlar dichas emociones. La única manera de que las instituciones desarrollen planes de trabajo para lograr resultados efectivos en esta área, es sin duda, trabajar con toda la población.

Para concluir, este ejercicio de investigación da pie a futuras investigaciones, por ejemplo: los estudiantes de otros semestres, de otras edades, estudios de género, docentes, directivos, padres de familia, coordinadores de las diversas áreas, trabajos inter e intrainstitucionales. Esto sin duda, nos permitirá desarrollar acciones que permitan informar e impulsar está línea y un programa de trabajo sostenido dentro del área emotivo-afectiva. Esto se puede realizar y promover, mediante talleres, foros, seminarios, platicas de orientación, el programa CONTRUYE-T, el programa de convivencia, entre otros.

Referencias

Ambrosio, R. & Luna-Nemecio, J. (2022). Educación intercultural: causas y consecuencias frente a la deserción escolar en los estudiantes del bachillerato integral comunitario de San Cristóbal Lachirioag, Oaxaca, Revista Opuntia Brava, 14(2), 77-89. https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1383

Barrera M. & Donolo D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria (UNAM). 10*(42), 1607-6079. http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20-3.htm

Bebativa C. (2017) *Investigación cuantitativa.* Fundación Universitaria del Área Andina.

Bedolla-Solano, R., Miranda-Esteban, A., Bedolla-Solano, J. J., Luna-Nemecio, J. Sánchez-Adame, O. (2022). Sustainability at the Sociology Educative Program as a basis for the design of a methodological proposal for a Non-Formal Socio-Environmental Education Program (NFSEEP). *Journal of Positive Psychology and Wellbeing, 6*(1), 1910-1933. https://journalppw.com/index.php/jppw/article/view/2645

Chabot, D. (2010). *Pedagogía emocional: Sentir para aprender*. Alfaomega

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P.. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Luna-Nemecio, J. (2019). Para Pensar la Violencia, la Migración y la Educación como Problemas Sociales en el Contexto de la Crisis Civilizatoria Actual. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, *1*(1), 6-10. https://doi.org/10.35766/jf19111

McConnell, M. (2019). Emociones en educación. Como las emociones, cognición y motivación influyen en el aprendizaje y logro de los estudiantes. *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia. 11*(2), 109-129. http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/68217/60541

SEP. (2015). Programa Construye T. https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598

Tinto, J (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia.* (29) 135-173 https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf

FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

https://doi.org/10.35766/j.forhum22464
ISNN: 2683-2372
Vol. 4, No. 6, 2022 | e22464 | enero-junio 2022
Recibido: Octubre, 13, 202 | Aprobado: Noviembre 11, 2021
Publicado: Junio 30, 2022

Comportamiento del alumno ante las exigencias del docente: adaptación, quebrantar la norma y agresión

Student behavior when faceted with the teacher's demands

Resumen: Ser docente supone vivir situaciones que no se encuentran prescritas en el currículo; lo cual tiene impactos negativos en su bienestar físico y emocional, lo que conlleva a disminuir el desempaño de la escuela. Este fenómeno se abordó a través de un estudio etnográfico durante 7 meses, en un grupo de segundo de secundaria, buscando entenderlo a través de complejizar el análisis desde una comprensión multidisciplinaria: biológico-sociocultural. Las observaciones y entrevistas ayudaron a identificar cómo algunos alumnos, mediante la repetición y la congruencia, fueron apropiándose de comportamientos prácticos que les permitieron no sólo conocer el sistema de exigencia en el aula, sino también manipularlo, haciendo uso de diferentes estrategias como: conseguir alianzas entre iguales, mentir, acreditar implicándose poco. Se discute la oportunidad de cruzar fronteras artificiales entre explicaciones sociológicas y biológicas.

Palabras clave: adaptación del estudiante; agresividad; comportamiento del alumno; relación profesor-alumno.

Abstract: Being a teacher means experiencing situations not prescribed in the curriculum. These situations have negative impacts on their physical and emotional well-being. These leads to a decrease in school performance. This phenomenon was addressed through an ethnographic study for seven months in a group of second graders, seeking to understand it by making the analysis more complex from a multidisciplinary understanding: biological-sociocultural. The observations and interviews helped to identify how some students, through repetition and consistency, appropriated practical behaviors that allowed them not only to learn about the system of demands in the classroom but also to manipulate it, making use of different strategies such as: building alliances among equals, lying, accrediting little involvement. The opportunity to cross artificial borders between sociological and biological explanations is discussed.

Keywords: aggressiveness; student adaptation; student behavior; teacher-student relationship.

Autores

Jesús Nieto-González
Escuela Secundaria Técnica 127, México
ipepjenigo@gmail.com

María de los Ángeles López Ortega
Universidad del Valle de Atemajac, México
alopez25@gmail.com

Conflicto de intereses
El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos
N/A.

Nota
El artículo no es producto de un proyecto anterior

Cita sugerida (APA, séptima edición)
Nieto-González, J. & López-Ortega, M. A. *Forhum International Journal of Social Sciences and* Humanities, *4*(6): e22464 https://doi.org/10.35766/j.forhum.22464

Entidad editora
CIFE Centro Universitario

OPEN ACCESS

Introducción

El actuar de los estudiantes y de los docentes que se entrecruzan en la escuela secundaria, ha pasado por procesos de apropiación que cada uno de los individuos ha realizado de acuerdo al contexto desde el cual proviene, es decir, los actores moldean su actuar con base a las condiciones naturales, sociales históricas y culturales desde las cuales éstos proceden (Rogríguez et al., 1999). Debido al desarrollo de la actividad escolar se produce una transformación en los comportamientos en los escolares, un acoplamiento al entorno (Duarte, 2016). Desde esa postura, el alumno es visto como un agente activo en la vida cotidiana en el aula, una vez que éste, como individuo dinámico, va realizando acciones que al interaccionar con los otros aportan elementos para organizar significados y relaciones sociales que apoyan el orden de todos los grupos de ese entorno (Gumpel et al., 2014). Se trata de actuaciones compartidas, debido a la contextualización de la actividad, (Santos, 2014; Paradise & Robles, 2016). En ese proceso para acoplarse a la dinámica escolar, buscan poner en juego formas de ser, actuar y pensar que se han apropiado a partir de los entornos familiares o barrios desde los que provienen y lo hacen a través de la experiencia práctica o conocimiento de sentido común, que les va diciendo cómo dirigirse y cómo interpretar la forma de actuar de los otros (Paradise & Robles, 2016).

Haciendo uso del conocimiento práctico o de sentido común, los alumnos en el aula van jerarquizando, acoplando, incorporando o, incluso, hasta rechazando algunas maneras de actuar que se contraponen a su cosmovisión (Mercado, 1991). Tales comportamientos tienen que ver con interrumpir al profesor, romper las reglas en el aula, ignorar y hasta retar al docente. Al respecto existen muy pocos estudios como el que se realizó en Francia, en el que halló que la vida escolar consiste en una estructura de significaciones socialmente establecidas, ofrecida como una red de relaciones semiocultas en la que los estudiantes se apropian de toda una manera de actuar con la intención de autoconservarse en dicha cultura (Dubet & Martuccelli, 1998). Sandoval. (2000) encontró en México que las concepciones, significados y conocimientos prácticos que los estudiantes exteriorizan, son parte de algunas apropiaciones que han hecho los alumnos de la cosmovisión de sus familias y sus barrios, elementos que influyen en la dinámica escolar, ya que los estudiantes viven su estancia en la escuela secundaria enfrentándose a la normatividad de la institución, éstos se apropian de las reglas necesarias para sobrevivir en ella (Sandoval, 2000).

Además de apropiarse de los comportamientos que les permiten adaptarse en el aula, los alumnos también manifiestan acciones de contraposición a las reglas o normas instrumentadas por el profesor, las cuales pueden llegar a ser hasta agresivas. Entre los pocos estudios en los que se consideran Wehby, Symons y Shores, (1995) demostraron que los antecedentes más comunes para detonar acciones disruptivas de los alumnos eran: las instrucciones del profesor, llevar a cabo la regla o norma a través de confiscarle objetos a los estudiantes y pedirles un comportamiento académico específico (Wehby et al., 1995).

Las conductas de oposición a la autoridad del maestro que se consideran agresivas son bastante estudiadas. La resistencia a través de actos subversivos a la instrucción del profesor, se observa con mayor recurrencia en las escuelas urbanas, en donde los padres de los estudiantes provienen principalmente de clase trabajadora (Cortés P., 2018; Willis, 2017). En un estudio representativo en Corea del Sur, realizado a 996 maestros, encontraron que el 28. 1% de los docentes habían recibido amenazas verbales, mientras que el 19.8% experimentó

comportamientos agresivos como son: lanzar objetos, patear y/o destruir artículos frente a ellos (Moon & McCluskey, 2016). En Taiwán, en un marco representativo a nivel nacional, encontraron que 52% de los estudiantes mencionaron victimizar a los profesores (Chen & Astor, 2012). Otro estudio realizado en Israel, teniendo como muestra representativa nacional de 1521 profesores de 232 escuelas, el 17% informó que alumnos mostraron ataques verbales (Benbenishty et al., 2019). En el año 2013 en E.U. la Asociación Americana de Psicología (APA), lanzó una encuesta nacional en línea a 48 estados de 2,998 de profesores de k-12 en una muestra heterogénea, los resultados arrojaron que aproximadamente el 80% había recibido 11 tipos de agresión en el año actual o el pasado (McMahon et al., 2014).

Lo que interesa en este análisis, es el adentrarse en los comportamientos de los estudiantes que se encuentran inmersos en una normatividad propia de la vida cotidiana en el aula a partir de tres dimensiones: a) la manera en que los estudiantes adaptan sus comportamientos a los sistemas de exigencia del docente, a partir de normas o reglas explícitas que fuerzan la existencia de ciertas prácticas que hacen posible el orden en la dinámica escolar (Santos, 2014); b) la forma en que cuestionan el sistema de exigencia del docente a través de romper la regla áulica, es decir, las normas explícitas dejan de ser habitadas o acatadas en su totalidad. Los alumnos, a través de sus vivencias o conocimientos prácticos, van encontrando en la vida cotidiana algunas grietas, lo que permite que su actuar vaya sufriendo transformaciones y procesos de adaptación de tipo personal y social (Cortés P., 2018; Mora, 2017; Nieto, 2015; Berger & Luckmann, 2008; Vain, 2002); c) intentos deliberados para sabotear la instrucción del maestro a través de la resistencia, la cual es vista como un proceder de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico, vivido y que impugna la legitimidad del poder (McLaren, 2007), en donde la subversión implica la transformación a través de suprimir u oponerse a la autoridad pedagógica (Cortés P., 2018).

La primera dimensión adopta la noción de adaptación del comportamiento, la cual es la base de la presente investigación; ésta se puede referir a la apropiación del conocimiento práctico o de uso común que los escolares se van haciendo a partir de observar las reglas de actuación, las cuales son concretas, prescriben con relativa exactitud qué se debe hacer y qué no (Paradise & Robles, 2016; Heller, 2002; Giddens, 1984; De Garine & De Garine, 1998). En ese sentido, los alumnos están obligados a darse cuenta de su entorno social, a insertarse en él para poder permanecer en la escuela (De Certeau et al., 2010).

Esa realidad social que vive el alumno en la escuela, actúa con su biología que está predestinada a construir y a habitar un mundo con los otros, por lo tanto, los factores socioculturales intervienen en las características orgánicas de los seres vivos (Hoke & Schell, 2020; Berger & Luckmann, 2008), hay una interrelación entre comportamiento innato-entorno, ambiente físico-contexto (Baker, 1997). Ciertas conductas implícitas en la vida cotidiana toman presencia en el diálogo que la naturaleza hace con la sociedad, una vez que los alumnos son guiados por sus impulsos instintivos o estrategias adaptativas que la especie humana ha ido seleccionando porque aportan ventajas y con ello aumenta la posibilidad de supervivencia (González, 2019; Colebrook, 2002; Soler, 2009). Lo anterior implica asumir que la naturaleza del escolar se agranda, se hace más compleja, porque todo aquello que es sociológico es, entonces, biológico (Morin, 1994), así, en el presente estudio siendo esencial reconocer la relación dinámica y dialéctica entre los seres humanos y sus contextos (Hoke & Schell, 2020), por ello, la ideas es integrar los procesos naturales y los culturales, no como lo hace la bioetnografía como microdato (Roberts, 2021), sino más bien para complejizar el fenómeno.

El concepto de adaptación del comportamiento viene acompañado en la forma que los escolares se organizan mediante una red de relaciones para poner en juego la ejecución continuada de acciones que les permiten acoplarse al sistema de exigencias del docente. Los escolares, a través de efectos de orientación, guían su actuar para establecer contactos cotidianos, con ello, saben con quién está bien, mal o no es importante el tener contacto (Paradise & Robles, 2016; Heller, 2002). Tal orientación no es espontánea o subjetiva, ya que todos los seres humanos, al nacer, establecen una red de relaciones con su entorno más cercano, por ejemplo, el niño además de amar a sus padres, éstos son importantes para que él subsista o se acomode al sistema de exigencia del contexto social, histórico y cultural desde el cual procede (Heller, 2002).

La cooperación entre escolares se puede develar a partir de la sociología, pero para este estudio interesa complejizar el análisis desde una comprensión multidisciplinaria, a partir de observar su naturaleza como animal humano (De Garine, 2016). El estudiante, de ninguna manera decide, a través de cálculos conscientes, con quién debe agruparse; se trata de comportamientos instintivos o estrategias adaptativas que son guiadas por sus impulsos biológicos de autoconservación, recurriendo así a un conocimiento de la especie humana, sin el cual no habría podido sobrevivir durante el proceso histórico en el planeta tierra (Castro et al., 2013; Soler, 2009; Morris, 1972). En otras palabras, los humanos estamos hechos por nuestro complejo sistema de crianza cooperativa y capacidad de acumular y transmitir conocimientos y habilidades culturales, lo cual contribuye a la adaptación al entorno (Hoke & Schell, 2020).

La segunda dimensión que interesa en el presente estudio, se centra en focalizar la manera en la que los estudiantes valoran el sistema de exigencia a través de quebrantar la norma o regla en el salón de clases. Son situaciones en las que los estudiantes de secundaria, a pesar de conocer los alcances y límites de un reglamento áulico, lo quebrantan, lo cual no es insensato o falto de sentido, debido a que el resultado les arroja el reconocer la validez general de la norma que se usa en ese contexto (Heller, 2002). Estas consideraciones llevan al reconocimiento de la dialéctica de las fuerzas socioculturales y la naturaleza del animal humano (Hoke & Schell, 2020). El deseo instintivo de buscar romper los límites, se encuentra en las bases de los genes de los escolares, por lo tanto, la biología del cerebro empuja a su consecución de explorar hasta qué punto pueden jugar con la sociedad donde viven (Bueno, 2019), esa es una manera de encontrar su lugar, de ver cómo pueden encajar, forzando las situaciones hasta el límite. Finalmente, cabe decir que la segunda noción que se aborda en el estudio es "una adaptación cultural a una característica biológica que en sí misma es una adaptación biológica a una característica cultural" (Hoke & Schell, 2020: 3), la manera muy particular de acercarse al conocimiento de los límites se establece desde el esquema de comportamiento y la cultura, y cada grupo tiene la propia.

La tercera dimensión conceptual que se focaliza es la resistencia, es mirar y comprender qué hacen algunos alumnos para manifestar determinada oposición a la instrucción del maestro. Para adentrarse a este constructo se utilizó el término de resistencia, visto como un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico, vivido y que impugna un conjunto de normas o instrucciones que emplea el docente a través de la persuasión más que la coacción (Martínez-Carmona, 2018; McLaren, 2007). Desde esa perspectiva, la vida cotidiana en la clase es un entrecruce de comportamientos, hábitos, juicios, prejuicios, objetivaciones e ideologías que, en numeradas ocasiones, no van hacia la misma dirección, de tal manera que es una realidad dinámica, dialéctica, que se encuentra día a día en constante construcción, caracterizada por diferentes y variados grados de

acomodación, impugnación y resistencia (McLaren, 2011: 227). Son comportamientos que los estudiantes, al no identificarse con la normatividad del aula, producen desde gestos sutiles de rechazo que, muchas veces son expresados a través de micro-resistencias o expresiones corporales, hasta agresiones verbales o físicas en contra del docente (Mora, 2017).

La resistencia de los escolares a través de actos subversivos es un intento paulatino o deliberado para transformar la dinámica escolar, al buscar mantener y reproducir su realidad a la que está habituado en su entorno familiar, barrios o grupos con los que se identifica. La normatividad es cuestionada principalmente por grupos de alumnos que, a menudo, provienen principalmente de clase trabajadora (Cortés P., 2018), desde esa perspectiva la oposición o rechazo a la instrucción es una manifestación de querer incorporar lo acostumbrado en su estrato sociocultural a todos los rincones del aula, tiene que ver con la fuerza de trabajo que se realiza en su entorno familiar, de manera que, ese es el eje, en el cual se mueven todos los procesos sociales, culturales e ideológicos (Willis, 2017).

Develar la manera que los estudiantes adaptan o acoplan sus comportamientos, impugnan la norma o se resisten a ella es una temática que conviene analizar a partir de la vida cotidiana, ya que ahí se considera que cada alumno posee diversidad en el sentir, pensar, actuar, etc. Esta heterogeneidad que se vive en el aula, no se da sólo por la diferencia cultural, sino también por otros elementos, como es: la discrepancia del estrato social desde el cual cada alumno proviene, los sucesos históricos que les toca vivir a cada integrante, etc. (Heller, 2002), incluso elementos biológicos que subyacen al ser humano (Hubbard & Monnig, 2020; Potts, 2013).

A partir de esas divergencias que van interactuando en el aula, los alumnos y el profesor son capaces de intercambiar un conjunto de creencias, supuestos, valores, emociones, conocimientos e impulsos que van más allá de las exigencias del docente, lo enmarcado por el currículo y la institución que intentan darle una forma a las acciones (Pérez-Ruiz, 2018). Esa puesta en juego de variedad de elementos, es el resultado de una construcción, en donde el contexto permite la comunicación, la apropiación de roles, el respeto y vigilancia de lo que se asume como normal, es decir, una práctica cotidiana que se comparte y que por lo mismo, posee algún tipo de homogeneidad, coadyuvando así, para que la realidad sea asumida y compartida por los alumnos en el salón de clases (Villegas & González, 2011; Santos, 2014; Pérez-Ruiz, 2018; Piña, 1998).

En este estudio, la vida cotidiana en el aula es vista como un entramado de relaciones en las cuales interactúan: las exigencias del docente, la cosmovisión que intentan poner en juego cada uno de los estudiantes, las reglas explícitas en el salón, las condiciones institucionales, tiempo y espacio en que convergen (Acevedo, 2018), es decir, un campo intersubjetivo de sentidos y prácticas compartidas (Stecher et al., 2020). Para explicar lo anterior, cada alumno intenta reproducirse a sí mismo, al poner en juego sus valores, creencias, conocimientos y hábitos, que se han apropiado en los estratos socioculturales desde los que proceden (Heller, 2002).

Los escolares, al interactuar con las normas establecidas en el aula, los requerimientos curriculares que considera el docente y otros que emergen de sus propias vivencias, espacio áulico, tiempo histórico y los instintivos de adaptación que por su naturaleza poseen, provocan contrastes, tensiones y vaivenes; en donde cada alumno se va apropiando a partir de su experiencia, su subjetividad y significados de la vida. Desde ese foco de atención, se realiza un recorte de la realidad en la dinámica escolar, en donde se produce y reinventan nuevos comportamientos tanto individuales como colectivos, a medida que se apropian, rompen la norma o se resisten a ella, de tal manera que van transformando lo ajeno, lo nuevo

y lo desconocido para darle un lugar, recrearlo y seguir construyendo la realidad a partir de la interacción con los otros (Arias-López, 2015).

Adentrarse al estudio de los comportamientos de los escolares sólo a través de posturas de las ciencias sociales sería reduccionista e ilusorio, es como decir que "las instrucciones depositadas en nuestros genes a lo largo de eras de selección natural pueden simplemente ser alteradas en el transcurso de unas pocas generaciones" (Csikszentmihalyi, 2008). Lo anterior toma sentido como Edward O. Wilson, a mediados de la década de 1970, generó un áspero debate al incorporar el término sociobiología, el cual es un intento de estudiar los comportamientos sociales a través de las bases biológicas (E. Wilson, 1980). Hoy en día el término sociobiología ha caído en desuso, es más común considerar la teoría de la Ecología del Comportamiento Humano (González, 2019), ya que ésta permite investigar adaptaciones conductuales a las condiciones ambientales (Buller, 2009). Desde esa perspectiva, toma sentido incorporar la teoría mencionada para la interpretación de los comportamientos que los alumnos realizan a favor de su adaptación a las exigencias del profesor, así como quebrantar la norma o resistirse a ella.

Si bien es cierto, no hay muchos estudios de la vida cotidiana que aborden la temática presentada; los pocos que hay, en su mayoría, han recurrido a la tradición filosófica a través de la fenomenología, dentro del terreno de la sociología (Santos, 2014), ya hace algunos años que se han abordado a través de la etnografía (Piña, 1998), sin embargo, la adaptación de los comportamientos de los humanos al entorno físico y cultural se puede entender de mejor manera a través de complejizar explicaciones biológicas y socioculturales (Hubbard & Monnig, 2020).

Acercarse al estudio del comportamiento humano recurriendo a la teoría de la evolución y las ciencias sociales ha ocasionado en los últimos 50 años importantes críticas y debates (Gould & Lewontin, 1979; Singer, 1989; Wiley, 1992; Schell, 1995). Existen varios elementos que indican el por qué no ha sido muy bien recibido el analizar las actuaciones de los escolares desde la biología evolutiva, esto es debido a que, tras la segunda guerra mundial, la posición antibiológica ganó fuerza (González, 2019), esa misma idea también ha sido llamada determinismo cultural (Alcock, 2001), esta postura extremista se puede analizar en el "modelo de las ciencias sociales", según el cual, la cultura es independiente del sustrato cognitivo y biológico, es decir, es autónoma (Pinker, 1992).

En las últimas dos décadas, los avances en el estudio del comportamiento humano, han permitido crear algunos consensos estableciendo que hay un rol causal entre naturaleza-crianza, genes-ambiente y biológico-social (Buss, 2019; Baker, 1997 ; Hoke & Schell, 2020; Hubbard & Monnig, 2020; González, 2019;), sin embargo, en la parcela de la educación no hay muchos avances al respecto y menos un acuerdo entre sociología, educación y ecología del comportamiento. Tomando como ejemplo otras parcelas de la realidad como son los trabajos bioculturales, en los cuales no existe un consenso claro del significado del término, tampoco criterios establecidos que definan en qué consiste el trabajo biocultural y no hay un marco teórico común (Wiley & Cullin, 2016), sin embargo los avances en la investigación empírica son relevantes.

Hubbard (2017) encontró que enseñar en las aulas las temáticas de raza y racismo después de explicaciones biológicas y socioculturales condujo a una mejora significativa en el aprendizaje al finalizar el curso. Desde esa perspectiva se sostiene que, recurrir a la sociología, pedagogía crítica y la ecología del comportamiento en el presente estudio, permite interpretar los resultados en su conjunto, creando posibilidades de establecer un puente entre lo biológico y lo sociocultural, además de abarcar la idea de comprender el comportamiento

de los escolares a partir de un esfuerzo integrador, dinámico y dialéctico; sabiendo que, como en cualquier estudio, sólo se pueden iluminar ciertos aspectos y se dejan fuera otros.

Se sostiene que la manera en que los comportamientos de los escolares se acoplan a las exigencias del docente, son adaptaciones socioculturales a rasgos biológicos, que de manera dialéctica son ajustes biológicos a atributos socioculturales, de forma similar como en la antropología biocultural Hoke & Schell, (2020) lo definen como "calle de dos vías". Desde esa perspectiva, toma sentido para el presente estudio, una idea central en algunos trabajos bioculturales, al identificar la manera en como los humanos y sus ambientes son mutuamente constitutivos, debido a la capacidad para la cultura que éste tiene, le permite no sólo adaptarse sino también realizar alteraciones en el entorno (Hoke & Schell, 2020), al igual que lo hacen los alumnos con sus comportamientos en el aula y las exigencias del docente.

Se busca crear un diálogo entre algunas perspectivas que permitan ir y venir entre datos y teoría, naturaleza humana y social, una vez que los estudiantes de secundaria llevan en el interior de sus comportamientos una dualidad, tanto biológica como cultural (Morin, 1999). El encuentro entre ambas parcelas de la realidad genera una inflexión que se manifiesta en el modelo en que los estudiantes, como seres biológicos y culturales, se adaptan a su grupo social dado en un contexto determinado (Colebrook, 2002). Para adentrarse al estudio, no existe como tal una disciplina única que analice las actuaciones de los escolares y la forma de autoconservarse a las exigencias de los docentes, para ello se tendría que recurrir a abordar el fenómeno por separado, desde la ecología del comportamiento, antropología, sociología y pedagogía. Visto así, se habría de aislar o dividir dejando de lado la dialéctica que existe entre el animal humano y su nicho social e histórico-cultural, abriendo la puerta a la inteligencia ciega, misma que "destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos los objetos de sus ambientes" (Morin, 1994: 16).

Al aislar el comportamiento de los estudiantes para hacer más asequible su análisis, se estaría limitando la asociación que existe entre lo biológico y lo social, ya que volver a conjuntar y reflexionar sería una labor que daría poca posibilidad al acercamiento para su comprensión, además se estaría cayendo en una metodología dominante, la cual produce oscurantismo, ya que los resultados del estudio estarían cada vez más alejados para su discusión, dificultando ser engranados por el pensamiento (Morin, 1994). Así que, aislar la naturaleza de los comportamientos con su ambiente sería un error, debido a que las evidencias encontradas respecto a que la biología influye en la conducta humana y ésta, a su vez, en la otra, son abrumadoras (Sapolsky, 2018), de modo que los genes influyen en los comportamientos, pero éstos dependen del ambiente, por lo tanto, la variabilidad del comportamiento de los escolares está determinada por el contexto. Ahora se está en condiciones de mencionar que los comportamientos de los alumnos tienen su naturaleza (Buss, 2019) y que estos influyen en las pautas culturales, mismas que, a su vez, influyen en su fisiología, lo cual tiene que ver con la manera en que el alumno se adapta a las exigencias del docente (De Garine & De Garine, 1998).

Por otro lado, la forma en que los escolares rompen la regla y se resisten a la instrucción a partir de acciones sutiles hasta agresión directa en contra del maestro, es un problema que aqueja de manera recurrente al profesor, es poco investigado y tiene impactos negativos en el bienestar físico, emocional (Lee, 2015; C. M. Wilson et al., 2011), reduce la satisfacción laboral del docente (Galand et al., 2007; Lee, 2015), salud y seguridad (Bare et al., 2021), y disminuye el desempeño en la escuela (Dzuka & Dalbert, 2007). Por ejemplo, Wilson et al., (2011) en un estudio realizado a 731 maestros, demostró tener impactos adversos en la

enseñanza en un 86.7%, efectos emocionales y psicológicos 84% y efectos en el bienestar físico 60.8%.

Sin embargo, aunque las evidencias de los impactos adversos que tienen las acciones de resistencia de los escolares hacia los profesores son claras, las investigaciones siguen siendo relativamente limitadas (Moon et al., 2019), incluso no existen investigaciones longitudinales sobre el efecto del agotamiento que se va generando en el docente tras episodios de agresión (Melanda et al., 2021), a pesar de que los profesores fungen un papel muy importante como mediadores en la mejora de los aprendizajes y propician la convivencia escolar, la investigación es relativamente limitada al respecto, por lo que hace sentido la necesidad de comprender qué hacen los escolares para llevar las reglas al límite, además de adentrarse a las acciones subversivas de los alumnos y así, los maestros, puedan identificar los mecanismos que conducen a la agresión, lo que ha de ayudar a desarrollar planes de intervención para la agresión en el aula.

Acorde con lo expuesto, el presente estudio se orientó en torno a los siguientes propósitos: 1. Describir los comportamientos que los estudiantes ponen en juego para adaptarse en el sistema de exigencia del docente; 2. Comprender la forma en que los escolares se reagrupan a través de una red de relaciones para adaptarse en el sistema de exigencia del profesor; 3. Evidenciar los comportamientos que los estudiantes utilizan para medir la validez de la norma áulica a través de quebrantarla, las transformaciones y procesos de adaptación que los escolares van adquiriendo tras la experiencia; 4. Describir los diversos recursos que utilizan los alumnos para resistirse al sistema de exigencia del docente.

Métodología

La selección del método debe de ser un asunto que tenga coherencia con la problemática y los vacíos encontrados (Villegas & González, 2011; Gradaílle Pernas & Caride, 2016), así que el enfoque etnográfico (Gumpel et al., 2014; Rocwell, 2009), se determinó como el adecuado, para indagar los comportamientos de los alumnos en el año 2014, dentro de una Secundaria Técnica, desde esta perspectiva se permitió sistematizar la situación social, desde su propio contexto (Schettini & Cortazzo, 2015). La Escuela Secundaria Técnica es una escuela federal subsidiada por la Secretaría de Educación Pública de México, está ubicada en una ciudad pequeña en el estado de Jalisco, en una zona urbana clasificada de acuerdo a su nivel socioeconómico según datos de (Consejo estatal de población COEPO, n.d.), medio y bajo (el nombre de la escuela, alumnos y profesores son seudónimos). La cantidad de alumnos inscritos era de 1,144 alumnos, dividido en tres grados y dos turnos, en edades de 11 a 16 años, con aulas aproximadamente de 39 alumnos por clase.

El estudio etnográfico, fue dividido en 4 etapas o fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa (Dietz & Cortés, 2020; Rogríguez et al., 1999). La primera tuvo una duración de 31 semanas, es decir de mayo a noviembre de 2013. Se determinó el objeto de estudio hasta llegar al problema de investigación y establecer los compromisos u objetivos. El segundo momento, fue la entrada al campo, considerado la manera más idónea, exitosa y convincente para adentrarse a la visión desde dentro (Dietz & Cortés, 2020). Para ello se requirió de paciencia, diplomacia, perspicacia, capacidad de adaptación, flexibilidad y visión, además de pedir la autorización del acceso al campo, la cual fue solicitada a los auténticos porteros (Taylor & Bogdan, 2013), primero al director de la institución y posteriormente al docente de la asignatura de inglés. Se inició el 13 de enero del 2014 y finalizó el 26 de junio del mismo año. Entre las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos, se

seleccionaron los siguientes: la observación participante, entrevistas, notas de campo, registros ampliados en profundidad, las grabaciones sonoras y el video. En la tercera fase se abandonó el escenario, seguido de llevar a cabo la reducción de datos, disposición y trasformación de información, cuidar la fiabilidad, validez del estudio, resultados obtenidos y finalmente se elaboraron las conclusiones. Por último, la fase informativa consistió en la presentación del informe final.

Se exploraron los comportamientos más allá de lo marcado por el reglamento en el aula, observando los propios código de los escolares, los significados, normas de conductas y la forma de validación intersubjetiva (Bertely, 2000) guiando la observación a través de algunas preguntas como: quiénes interactuaban, con qué intención lo hacían o el interés que dirigía las conductas, qué negociaciones o acuerdos tomaban, sobre qué, de qué forma, con qué fines, (Gumpel et al., 2014) con qué resultados, cómo hacían para cumplir las exigencias demandadas por el docente. Esas y otras interrogantes en el contexto del estudio marcaron la pauta para aplicar la etnografía, a partir de dos perspectivas: la primera fue la visión del mundo que los escolares aceptan como la vida cotidiana en la escuela, cristalizados en comportamientos que se acoplan o se resisten al sistema de exigencia del docente y la segunda la de observadores; estos dos modos de estudiar la cultura son: *emic* y *etic* (Harris, 2011; Dietz & Cortés, 2020). Para ello, ha sido esencial establecer una colaboración estrecha con los adolescentes, mantener apertura a sus maneras de comprender el mundo y respeto al valor de sus conocimientos (Veinguer & Sebastiani, 2020; Rocwell, 2009), este proceso ayudó a poner en juego el término de extrañamiento (García Gualda, 2019; Atkinson & Hammersley, 1994; Velasco & De Rada, 1999; MeDina-Moya, 2014), asimilando las situaciones extrañas que se viven en el aula, supliendo las experiencias previas de los investigadores y, como consecuencia, de verse forzados a comprender la lógica de las acciones.

Fuentes de observaciones

El escenario seleccionado fue el grupo del 2 “A” turno vespertino, integrado por 39 estudiantes, 18 eran mujeres y 21 hombres, cuyas edades oscilaban desde trece hasta quince años. La decisión fue tomada después de haber analizado diversas notas de campo y haber tenido pláticas informales con los profesores; coincidiendo en que los alumnos de primer grado apenas se estaban apropiando de las reglas de la secundaria, por lo que su comportamiento era mejor; los de tercero, cuidaban su actuar ya que estaba en juego su certificado del nivel educativo; los de segundo grado, en cambio, son los que presentan más problemas, ya que conocen los límites de las normas con cada maestro y por ello han aprendido a evadirlos, además saben que tiene posibilidad y tiempo para recuperar las materias reprobadas.

Por otra parte, se pensó que, para realizar esta investigación, debería elegirse al grupo que tuviera mayor número de reportes en el departamento de servicio escolar y más quejas por parte de los docentes, teniendo en cuenta los 30 grupos de la secundaria. La información coincidió que el grupo del 2 “A” del turno vespertino era en el que: 1) existía la mayor recurrencia de alumnos que buscaban acreditar las asignaturas a través de copiar actividades de alguno de sus compañeros, 2) tenía mayor número de adolescentes que llegaban a los límites establecidos por las reglas y 3) había mayor cantidad de intentos deliberados para sabotear la instrucción del maestro.

En el grupo del segundo "A" turno vespertino, se platicó con 10 alumnos con el propósito de seleccionar la materia apropiada para ser observada, considerando lo siguiente: 1) Que durante el desarrollo de la actividad, los alumnos tuvieran flexibilidad para movilizarse dentro del aula y con esa libertad poder buscar estrategias para cumplir con las exigencias de las actividades propuestas por el profesor, 2) tener un reglamento o normas en el aula, 3) durante el desarrollo de la sesión, algunos alumnos manifestaran acciones de oposición a la instrucción del docente como lo es interrumpir la clase, hacer bromas mientras él explicaba etc. Los diez alumnos coincidieron en que el maestro de inglés presentaba esas características. Luego se prosiguió a buscar la entrada al aula.

El procedimiento de recolección de datos se llevó a cabo utilizando variedad de técnicas e instrumentos. Entre las primeras se encuentran la observación participante y la entrevista en profundidad, consideradas como las técnicas más utilizadas en los estudios etnográficos (Mendieta-Izquierdo & Cuevas-Silva, 2019; Goetz & Lecompte, 1988). Entre las segundas se tienen: diario de campo, guía de observación, los registros de información, entre otros. Para la elección de ambas se consideró a) la diversidad para evidenciar un mismo hecho bajo las distintas perspectivas de los participantes, así tener la mayor cantidad de número de pruebas necesarias para respaldar una afirmación (Wittrock, 1997; MeDina-Moya, 2014). Para el estudio muy especialmente se buscó captar la conducta no verbal, la cual es involuntaria porque depende del sistema nervioso autónomo (Martínez, 2012).

La entrevista semiestructurada fue aplicada a 2 alumnos y al profesor de la asignatura de inglés, la elección de los informantes claves sólo se realizó a los alumnos y fue con base en criterios (Rogríguez et al., 1999), buscando los siguientes atributos: tener facilidad de compartir ideas; comprensión clara del sistema de exigencias del docente, a tal grado que pueda manipular el sistema a su favor para auto conservarse; realizar algunas acciones de retos a la autoridad como oposición a trabajar en el aula; romper las reglas o normas llegando hasta el límite.

Las estrategias para mantener y reforzar el contacto en el campo fueron principalmente 2: Antes de las entrevistas se cuidó mantener y reforzar el contacto con los informantes claves a través de brindarles apoyo, por ejemplo, a los alumnos se les ayudó en algunas de sus tareas de las diversas materias, mientras que al maestro se le explicaba e informaba periódicamente en cuanto al avance y dificultades de la investigación; al inicio de cada entrevista siempre se cuidaba el establecer el rapport (Rizo, 2019), se comunicaba la simpatía que se sentía tanto a los adolescentes como al docente, a través de hacerles saber que eran importantes sus puntos de vista a través de asentar con la cabeza y mencionarles algunas palabras alentadoras (Taylor & Bogdan, 2013).

Durante la estancia en el campo se lograron recabar 2160 minutos de videograbaciones, lo cual incluye observación en el aula y entrevistas semiestructuradas. Las grabaciones magnetofónicas como las audiograbaciones que se utilizaron fueron de mucha utilidad como instrumentos complementarios a los registros (Wittrock, 1997), porque permitieron recuperar la totalidad de los diálogos para el posterior análisis (Nanclares, 2021). Al inicio que se activó la cámara los alumnos se mostraban sorprendidos, pero con forme pasaron los días, éstos se fueron acostumbrando, tanto el profesor como los adolescentes dejaron de prestar atención a la cámara y al investigador, lo cual ayudo a que los datos fueran auténticos (Karlsson et al., 2020).

Los registros se utilizaron para plasmar en papel lo rescatado de manera concreta tanto de la observación participante como de la entrevista. Finalmente, la simbología utilizada tanto en los registros simples como ampliados llevados a cabo para describir e interpretar los

hechos es la siguiente: Registro verbal o textual de lo observado durante la entrevista, observación participante o de fragmentos de transcripción de grabación; //: Conductas no verbales o información del contexto paralelo al discurso; …: Verbal no registrado o que no se recuerda; Mo: Maestro, Ao: Alumno, Aa: Alumna (Rockwell, 1985).

Resultados

Adaptación de comportamiento ante las exigencias del docente (objetivo I).

En el transcurso de la observación en el aula, fue posible hacer inteligible la forma en que los alumnos aprenden a acoplarse a las exigencias de la enseñanza, una vez que de manera paulatina fueron obteniendo experiencias que provenían de la interacción con el entorno escolar, gracias a los resultados iban realizando cambios o ajustes a sus comportamientos para adaptarse a las exigencias promovidas por el docente, dicha incidencia la encontramos una vez que Jonathan A24 explicó la manera en cómo fue aprendiendo de las vivencias para saber utilizar a su favor el sistema de exigencia en la clase de inglés:

> Jonathan A24: Me parece bien esa clase, en primer bloque, empecé a entender un poquito más en inglés y luego me daba gusto entender y que me felicitaran, le entregaba todo. Pero una vez en el segundo bloque dije: el profe me pasa con diez, qué tal si no hago nada. Para el bloque 2 me pasó con 8. Por eso mejor le echo ganas.

Jonathan A24, una vez que obtuvo buena calificación en la clase de inglés, puso en juego su subjetividad, la cual no pudo ser mantenida una vez que el maestro le bajó dos puntos de calificación en el periodo, de tal manera que el alumno reaccionó con una reformulación de sus acciones tras observar que sus conjeturas discreparon con su experiencia áulica.

Antes de interpretar la descripción mencionada, es preciso realizar la siguiente interrogante: ¿cómo y por qué el estudiante reestructura la apropiación de sus saberes? Para dar respuesta, se infiere que el principal factor que ha sufrido el estudiante para apropiarse de los hechos anteriores es la necesidad de tener que adaptarse a la vida cotidiana en la secundaria, ya que Jonathan A24, como individuo biológico, para obtener diez de calificación como él lo menciona “Le entregaba todo”, dichas acciones requirieron mucho tiempo y energía, de tal manera que el alumno, haciendo caso a sus instintos, optó por economizar costos, tal y como él lo explica “mejor ya no le hago nada, me pasó con 8”, la experiencia arrojó que para obtener diez de calificación debe trabajar para ello, aun sabiendo que dichas prácticas se contrapusieron a lo habituado en su estrato social, pero la repetición de estas acciones apoyará para que cada vez se vuelva más sencillo la apropiación de tales comportamientos.

Estaba claro que los escolares se iban apropiando de forma diferenciada de conocimientos prácticos, incluso en cada una de las etapas de la clase, tanto al inicio, desarrollo y cierre, todo con el propósito de autoconservarse en la clase, de tal modo que hasta fueron capaces de describir, interpretar y aplicar determinados conocimientos, logrando incluso explicitar algunas coyunturas que presentaba el sistema de exigencia del docente. Durante la observación era frecuente que en el inicio de la clase de inglés el día miércoles, algunos estudiantes arribaran antes que el profesor, sabiendo que el maestro de forma usual llega aproximadamente 5 minutos antes de comenzar la clase. Una vez que daban el toque de

entrada, el maestro esperaría 5 minutos para tomar lista, a los estudiantes que posteriormente se fueron incorporando les puso retardo. Algunos estudiantes le dieron importancia a la puntualidad, ya que esto les arrojaría un punto de calificación extra, este hecho generalizable les permitió a los estudiantes obtener un elemento concreto para tener éxito en la clase de inglés. Reinaldo A3 explica:

> Reinaldo A3: Por eso siempre llegaba temprano, tenía el 10 en puntualidad y asistencia.
> Inv: ¡Ah! también les pone puntos por la puntualidad. ¿Y eso les ayuda en calificación?
> Reinaldo A3: Sí, eso cuenta como calificación.
> Inv: ¿Cuántos puntos les da por eso?
> Reinaldo A3: Es un punto.

Reinaldo A3 una vez que hizo inteligible lo que observó en la clase, además de explicar elementos que sirvieron para generalizar comportamientos para todos los miembros del grupo, esto le brindó un contenido concreto a la manera particular en que se llevaron a cabo las exigencias del docente. Desde esa perspectiva, el ambiente áulico, a través de la repetición y la congruencia, fueron proporcionando en los estudiantes la genericidad de los hechos necesarios para moverse y poder permanecer en la clase de inglés, y todo lo anterior se hace mediante la socialización. Considerando que el estudiante como hombre es un ser genérico y por lo tanto un ente social, y como el individuo sólo existe en sociedad, si quiere permanecer en la secundaria deberá apropiarse de la naturaleza de su entorno a través de la interacción con otros.

Se puede mencionar que los alumnos son seres alienados al sistema de enseñanza, siendo esto necesario para su existencia, para su formación en el proceso y, por consiguiente, cultivar su autoconservación en el aula, lo cual le permite a Jonathan A24 describir y sistematizar exigencias específicas que el maestro consideró en el momento de revisar actividades por sesión, tal y como se manifiesta en la siguiente viñeta:

> Jonathan A24: ¡Oh! como a mí, me ha tocado que me revisa, me corrige, me explica y ya luego me dice a ver ¿por qué? Y yo le explico como él me explicó para que vea que sí entendí.

En el fragmento mostrado, se observa cómo Jonathan A24 describe de forma ordenada el proceso que conlleva la revisión de actividades por parte del profesor, tomando presencia cuando menciona: a) “me revisa”, b) “me corrige”, c) “me explica”, d) “luego me dice a ver ¿por qué?” y e) “le explico, como él me explicó, para que vea que sí entendí”. Se infiere que tras cultivar aquellas acciones necesarias para autoconservarse en el aula, el estudiante jerarquizó, de manera práctica y precisa, los usos esenciales en la asignatura.

El saber cotidiano que el alumno integra a su estructura, es producto de su experiencia social, ejemplo de esto es la descripción que realizó la adolescente en cuanto a las características de la evaluación, tal como se precisa en la siguiente viñeta:

> Inv: ¿Y si no trabajan en un día, les pasa algo si no hacen las actividades?, por ejemplo: el día de hoy echo la hueva, ¿me pasa algo en inglés?

> Nayeli A17: No, bueno. Para ese día da como 10,000 revisados y 3 participaciones y ya para el otro son 3,000 revisados y 2 participaciones.
> Inv: ¿Va, bajando?
> Nayeli A17: Sí. Pero al día siguiente ya copiamos las actividades y así nos la revisa y nos pone puntos.

Nayeli A17 explicó algunas coyunturas que presenta el sistema de exigencia del docente, dicho conocimiento le permitió acreditar sin tener que implicarse demasiado, ahorrando tiempo y energía, dejando de lado obtener buenas notas, ya que esto le permitirá tener tiempo libre para reproducir lo habituado en su propio contexto y poder interactuar durante el desarrollo de la sesión con aquellos compañeros con los que se sienta identificada de acuerdo a su cosmovisión, la cual proviene de su estrato sociocultural. Lo anterior es posible, debido a que el sistema de exigencias establecido por el profesor permite entregar las actividades al día siguiente, lo que da margen para copiar en la libreta, entregar al maestro para revisar y acreditar con seis al final del periodo.

El alumno no solamente conoce el sistema sino que ha encontrado manera de manipularlo, usarlo a su favor a través de mentir. Con ello obtiene ganancias de hacer las actividades con quien él quiere, compartiendo sus necesidades, intereses, gustos y hábitos. La experiencia es descrita por Jonathan A24:

> Jonathan A24: … a veces yo me traigo el libro, un día yo y un día él, y ya nos juntamos los 2, decimos que nos lo robaron y ya entre los 2 trabajamos en el mismo libro…
> Inv: Y ¿el maestro los deja?
> Jonathan A24:… Como le dije que me robaron mi libro dice: "¡ah! júntate con uno" ¿Me puedo juntar con él? "Sí vete". Y ya… escribimos y jugamos.

Jonathan A24 y Ernesto A8 se apropiaron del sistema de exigencia a tal grado que hasta lo pudieron manipular, sabiendo que al mentirle al docente, éste accedería a su petición. Tal incidencia no sólo se puede analizar desde la parcela social, sino también biológica, en la cual el alumno, al pertenecer a la especie humana, lleva consigo una carga genética que ha tenido que evolucionar por estar ligado a vivir en sociedad, tal cambio ha hecho que Jonathan A24 traiga información filogenética que lo incite a conseguir alianzas sin importarle el mentir (Soler, 2009), ya que está biológicamente predestinado a construir y habitar un mundo con los otros, para ello ha recreado maneras que le permitan subsistir y reproducir su realidad a través del interjuego en la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, en la cual el propio organismo humano se va transformando.

Desde ese marco, el alumno se apoya en sus impulsos biológicos, los cuales son sumamente plásticos, pero por sí solos carecen de sentido de orientación, así que son las exigencias del maestro las que le han servido de canalización social para que Jonathan A24 haya encontrado la jerarquía de valores en su actuar para poder manipular el sistema y satisfacer sus deseos y necesidades de autoconservación en el aula. Para aprender a utilizar así los comportamientos, de acuerdo a cada situación, no ha sido necesario tomar una actitud teorética, sino pragmática, debido a que si tuviera que reflexionar de forma sistemática su actuación de acuerdo a los hechos, autocoservarse le generaría costos muy elevados de tiempo y energía.

Manipular el sistema de exigencia le permite al adolescente adaptarse a la vida cotidiana escolar y paralelamente reproducir lo habituado en su estrato social, además de lograr el éxito escolar; para ejemplificarlo se recurrió a la manera en que el alumno se cambió de lugar para platicar con sus amigos, sin embargo eso le costó que el profesor le restara algunos puntos en su calificación, pero como tiene algunos extras, se dio el lujo de quebrantar la norma, además de no entregar algunas actividades y aun así lograr el diez en su calificación del periodo. Jonathan A24 lo explicó:

> Jonathan A24: Eso cuenta como puntos buenos y malos, pero yo a veces me cambio de lugar. El profe nos acomodó en un cierto lugar y yo me cambiaba hasta adelante y platicaba con mi amigo y el profe me baja puntos. Pone como un puntito en conducta, que significa conducta mala. Y al final terminé con 8 y eso me bajo un punto, pero como tenía 50 participaciones eso ya son 5 puntos más.
> Inv: Ahh, ¡¡tenías puntos extras!!
> Jonathan A24: Sí, y ya con eso me doy el lujo de no llevar 1 o 2 actividades, ya por ejemplo las fichas valían 1 punto extra. Yo no las llevé y seguí pasando con 10.

Jonathan A24 no sólo conocía el sistema de exigencia del maestro, sino que también lo manipulaba, a tal grado que como él lo menciona: "me doy el lujo de no llevar 1 o 2 actividades", así que el haberse apropiado del sistema de enseñanza y manejarlo a su favor, le permitió satisfacer sus necesidades sin descuidar la vida cotidiana escolar, de tal manera que la habilidad que desarrolló es muy precisa y es aplicada en múltiples direcciones, así que pudo regularizar sus acciones, como son el conocimiento de principios y juicios morales, además de actuar con base en la circunstancia.

*Reagrupación de los alumnos a través del trabajo colaborativo (objetivo II)***.**

De nuestras observaciones quedó claro que los estudiantes conocían las exigencias del docente y que gracias al conocimiento práctico que se habían apropiado, sabían con quién de sus compañeros está bien, mal o es indiferente mantener una red de relaciones para reagruparse y trabajar de manera colaborativa para cumplir con la entrega de actividades. Gracias al trabajo de campo pudimos observar quiénes eran los primeros que terminaban las actividades, entre los que se encontraban: Saúl A16, Jonathan A24, Reinaldo A3, Karina A25 y Juan José A14. Era evidente que no todos permitían que les copiaran las actividades, por ello Nayeli A17 había jerarquizado una red de contactos, en los cuales se apoyaba para no reprobar. Comentó Nayeli A17:

> Nayeli A17: Hey, los primeros que acaban son: Saúl, Jonathan, Reinaldo y Karina. Pero se la vamos a pedir a Jonathan, que es el que más nos lo pasa. Saúl también nos lo pasa y cuando Juan José acaba primero, él nos la pasa a todos.
> Inv: ¿Y Ernesto?
> Nayeli A17: También, pero más Jonathan, que casi siempre acaba primero.

Para comprender cómo se da la apropiación de los comportamientos que les permiten saber a los estudiantes quiénes son los primeros en terminar y quién les puede prestar la actividad para copiarla, es preciso recurrir al continuo proceso dialéctico entre lo biológico y su amoldamiento social. Así que las exigencias del profesor, al estar situadas en la

convivencia, imponen en los adolescentes, a partir de la socialización, algunas presiones selectivas muy importantes, obligándolos a organizar una gran cantidad de información necesaria para autoconservarse, de esta manera, la idea de la inteligencia social tiene implicaciones basadas en la naturaleza (Soler, 2009).

La apropiación de este uso tomó gran importancia en la asignatura de inglés debido a que su manejo adecuado le aseguró acreditar el ciclo escolar, además si se considera que la aplicación de este saber es práctico y que lo será aún más con la repetición, se infiere que este conocimiento se continuará utilizando toda vez que la naturaleza instintiva del estudiante busca ahorrar tiempo y energía y, como la estrategia le permite autoconservarse de manera muy sencilla en el contexto, por lo tanto, se extenderá su *usanza* (Soler, 2009). Queda claro que la dialéctica que se da entre el substrato biológico a su amoldamiento social, se hace evidente a través de los datos empíricos que han permitido analizar el fenómeno, una vez que Nayeli A17, al observar que Jonathan A24, Saúl A16 y Juan José A14 terminaron la actividad, le posibilitó una guía de observación para saber con cuál de ellos debía establecer una red de relaciones que le permitirían obtener la actividad, pasarla y entregarla ya sea al final de esa clase o al día siguiente.

De las observaciones se desprendió el poder constatar que durante muchas sesiones, tanto al inicio como en el desarrollo, la mayoría de estudiantes no prestaban atención a la clase del profesor, parecía que su interés estaba puesto en platicar con sus iguales. En una ocasión, faltando 15 minutos para salir de la clase, se observó la manera en que empezaron a reagruparse, incluso la mayoría que se encontraban distraídos o interrumpiendo al inicio de la clase, se comenzaron a unir en parejas o tríos. Por ejemplo, Alexandra A19 se encontraba preguntándole a Jonathan A24 algunas dudas referentes al producto que se debería entregar. Néstor A18, estaba colaborando con David A23, mientras que Nayeli A17 hacía la actividad en colaboración con Itzá A5. Francisco A12, se observaba realizando la actividad de manera individual, al igual que Isaac A10, en cambio Karina A25 y Ángeles A20 trabajaban en equipo. En esa sesión se observó que todos los estudiantes que estaban atentos durante el inicio y desarrollo de la clase se encuentran trabajando de manera individual, excepto Karina A25 y Ángeles A20, quienes sí estuvieron atendiendo las explicaciones en todo momento. En ese instante, a Montserrat A6, que se encontraba al lado de Itzá, se le pudo ver incómoda, por tal motivo se movió al fondo de la fila 5, para dirigirse a trabajar con Gabriela A29 y Adriana A26.

Este hecho evidencia que casi todos los estudiantes que se encontraban distraídos tanto al inicio como en el desarrollo de la sesión, fueron optando por reagruparse, incluso hasta algunos alumnos que no mostraban interés, pero al observar que la gran mayoría se fue dirigiendo hacia el cumplimiento de las actividades, poco a poco, el resto también se fueron incorporando al trabajo, a lo que se puede mencionar que el orden o regulación del comportamiento en el grupo presenta una generalidad en los estudiantes, ya que cuando la gran mayoría de los adolescentes se iban integrando a la dinámica del trabajo, esto propiciaba que el resto también lo hiciera, es decir, la praxis social es la que permite al estudiante ir fijando sistemas de comportamientos colectivos.

Por otra parte, la cooperación entre escolares se puede comprender a partir de observar su naturaleza como animal humano, por lo que el estudiante de ninguna manera decide, a través de cálculos conscientes, que reagruparse y trabajar colaborativamente le otorgará algunos beneficios para conservarse (Soler, 2009), sino más bien nos estamos refiriendo a comportamientos instintivos o estrategias adaptativas que los humanos van seleccionado porque aportan ventajas y, con ello, aumenta la posibilidad de permanecer en el entorno. Por

lo anterior se puede decir que en la construcción social de la vida cotidiana escolar toma presencia, de nueva cuenta, el diálogo que la naturaleza hace con la sociedad una vez que cada uno de los alumnos son guiados por sus impulsos biológicos de autoconservación, recurriendo a un conocimiento de la especie humana sin el cual no habría podido sobrevivir durante el proceso histórico.

Los datos anteriores coadyuvan a comprender al estudiante como un ente socio-natural e incitan a pensar que la apropiación de los usos y la construcción de la vida cotidiana en la clase de inglés, es el resultado de ciertas funciones biológicas que son amoldadas acorde a la socialización y al límite que la naturaleza impone a la interacción entre iguales, es decir permanecen oscilando en el interjuego dialéctico (Berger & Luckmann, 2008).

El último párrafo ha permitido aclarar por qué los estudiantes se reagrupan desde una perspectiva filogenética, ahora cabe la posibilidad de cuestionarse buscando respuestas desde la parcela social. ¿Por qué el estudiante intenta permanecer en el grupo desarrollando las más variadas formas de pensamiento creativo e inventivo llevado a cabo a través de la praxis social? Los estudiantes buscan en mayor o menor medida estar vinculados con su grupo del segundo "A" del turno vespertino, el cual les brinda una seguridad suficiente y un punto de partida válido para su orientación; este hecho es suficiente para que evite por variedad de alternativas la pena máxima, la cual sería ser expulsado de la secundaria o reprobar (Heller, 2002).

Medir la validez de la norma en el aula a través de quebrantarla (Objetivo III)

El proceso de observación participante y las entrevistas en profundidad, fueron dando pautas para develar cómo el estudiante va adquiriendo experiencias a través de medir el sistema de exigencias del maestro, lo cual le arroja un conocimiento que será útil para dirigir sus acciones futuras en el aula. Jonathan A24 lo explicó:

> Jonathan A24: Es que antes como en primer periodo, me portaba bien y hacía poquito desastre, ya en el segundo bloque ya empecé hacer más desmadre y trabajar igual, ya en el tercero que fue éste, me comporté igual de desmadroso y trabajando me volvió a pasar con 10…

Jonathan A24 recurrió a valorar el sistema de exigencia tal como él lo mencionó "empecé hacer más desmadre y trabajar igual… me comporte más desmadroso… me volvió a pasar con 10", así que el resultado parece una verdadera contradicción una vez que el alumno, por un lado, cumplió con algunas responsabilidades y dejó de hacer otras, y aun así obtuvo diez de calificación. Lo que dejó entrever que las acciones válidas en el aula, no son las mismas que en el reglamento, las cuales comprenden ocho, mismas que fueron acordadas por los estudiantes y el profesor, entre las que se encuentran: 1. llegar puntualmente a clase, 2. no introducir ni consumir alimentos, 3. no gritar, 4. sentarse en el lugar asignado por el maestro, 5. respetar a sus compañeros, 6. realizar las actividades, 7. traer los materiales, 8. tener buen comportamiento. En caso de incumplir la norma se le registraría en una lista en el apartado de conducta, mismo que podría restarle puntos de calificación, sin embargo, Jonathan A24 observó que puede continuar con el mismo ritmo de acciones, lo cual le conducirá al éxito.

Durante el trabajo de campo, era frecuente ver que el profesor llegaba antes que los estudiantes para así proseguir a escribir en el pintarrón la actividad que se desarrollaría en la

sesión. Una vez que daban el toque de entrada, éste esperaba a que transcurrieran 5 minutos aproximadamente para tomar lista, posteriormente, comenzaba a explicar qué es lo que se aprendería en esa sesión, prosiguiendo a recordar lo visto en otras ocasiones e inmediatamente hablar sobre en qué consistiría la actividad, mientras ocurría el proceso de inicio de la sesión, había muchos alumnos que llegaban tarde y entraban al aula sin pedir permiso, con alimentos, luego se sentaban en el lugar que deseaban, lo cual, en ocasiones era fácil de hacer, porque el maestro se centraba en los escolares que estaban poniendo atención a desarrollo de la clase. Tal como se muestra en la siguiente viñeta:

> /Diego A21 entró al aula 10 minutos tarde, inmediatamente se dirige al frente del pintarron y del profesor quien se encuentra escribiendo algunas participaciones de los otros alumnos. En ese instante Diego A21 camina hacia la parte de enfrente del aula, chupa una paleta delante de todos sus compañeros y del docente, luego prosigue a saludar a algunos de sus compañeros de mano que se encuentran sentados hasta adelante/
> Diego A21: "Qué onda mi Pau", /choca la mano con su compañera/. "Que transa Tania" /saluda a su compañera/. "Qué onda mi Reinaldo" /choca la mano con su compañero/. "Itza, mamacita" /la saluda con la mano, el profesor voltea a ver a Diego/.
> Mo: "Niño, shhhh", /Diego A21 quien se encuentra de pie frete a las butacas de adelante, chupa una paleta y el docente lo voltea a ver/.
> Mo: "Ya, esa paleta", /Diego A21 se voltea para el lado contrario del profesor, muerde la paleta para quitarle el palo y quedarse con el caramelo en la boca, por lo que el docente prosigue a caminar hacia él y luego le toca la espalda/.

Diego A21 sabía que entrar comiendo al aula estaba prohibido, sin embargo el alumno no sólo chupó paleta, sino que exhibió la acción enfrente de todos sus compañeros y una vez que el maestro le habló, éste optó por ignorarle, ante esto el docente prosiguió a acercarse para tocarle por la espalda pero el adolescente reaccionó dándose la vuelta de 180° e ignorándolo. Se muestra cómo el alumno, aun conociendo la normatividad, recurrió a realizar acciones que se han apropiado por el conjunto de experiencias de acuerdo a su estrato social, por lo que interactuar en la clase se vuelve un continuo proceso dialéctico (Berger & Luckmann, 2008), de tal manera que lo que el alumno está poniendo en juego, no es sólo romper la norma y conocer lo que se puede hacer, sino todo el conjunto que implica su mundo, el cual intenta reproducir, a través de su actuar; en cierta forma, acoplar el sistema de exigencia entre lo que se permite hacer y lo que está acostumbrado a realizar en su contexto (Heller, 2002).

El escolar sabía que entrar con alimentos a la clase está prohibido, pero que a veces el maestro puede reaccionar de dos formas: tiraba la comida al bote de la basura o la ponía encima del escritorio, y que mientras el profesor se encontraba explicando el tema, el adolescente podía comerlo, siempre y cuando no fuera visto. Jonathan A24 lo explicó:

> Jonathan A24: En la mesa que tiene la pone, ya cuando salen se la pueden comer.
> Investigador: Y ¿ustedes se molestan si les quitan la comida?
> Jonathan A24: En veces, a veces el *ticher* se para a explicar y van y le comen.
> Investigador: ¿No dice nada él?
> Jonathan A24: Sino ve, no.

Era fácil ver que en el aula existían dos tipos de normas, unas abstractas y otras concretas. Las primeras estaban plasmadas en la libreta de los alumnos por común acuerdo entre los escolares y el docente, las cuales trataban de regular conductas a través de generalizar algunas acciones. Sin embargo, en la vida cotidiana, la realidad opera de otra forma, a partir de la repetición de los comportamientos que son capturados por medio de las percepciones sensibles que ayudan a abstraer el funcionamiento del sistema normativo concreto.

En otro momento, mientras el docente revisaba la actividad del día y algunas tareas pendientes, algunos estudiantes se ponían de pie formando todo un caos en el aula, tal desorden propició que algunos adolescentes comenzaran a hurtarles objetos a algunos compañeros y cuando el maestro se percató, inmediatamente comenzó a reportar a todo el que estaba de pie. Jonathan lo explica:

> Jonathan A24: Es que como ahí hubo una ola de robos, les dio algo por robar ahí, en inglés nada más y robaban de todo. Era como un lujo para todos agarrar cosas sólo en esa clase.
> Investigador: Pero entonces ¿él lo permitía o qué? Mientras él explicaba, ¿los demás robaban?
> Jonathan A24: No, él pone la actividad, luego cuando se agarra revisando y se suelta el caos ahí.
> Investigador: Empieza a revisar y luego todos se empiezan a parar.
> Jonathan A24: Sí, y a veces no hacen caso… Antes ya están más calmados

Los estudiantes observaban que el maestro se encontraba distraído una vez que prosiguió a revisar libretas, así, ante la ausencia de la mirada del profesor para vigilar que se cumpla la norma, el alumno prosiguió a tomar el mando en el aula, es decir, cuando los alumnos sintieron disminuida o faltante la autoridad del maestro al estar evaluando, son ellos quienes impusieron la norma a través de pararse de su lugar sin autorización y dirigirse a hurtar. El docente, al ver que había perdido el control, prosiguió a intentar recuperarlo a través de reportar, es decir, pidió ayuda a cualquier autoridad a través de un documento.

Por otra parte, era evidente que al día siguiente que los alumnos habían obtenido una evaluación aprobatoria durante ese periodo, algunos alumnos se relajaban, de tal manera que dejaban de hacer las actividades y, por supuesto, hacían caso omiso al reglamento áulico. Juan Pablo A12 lo explica:

> Juan Pablo A12: ¿No los ha visto empezando el bloque? todos así desmadrando todo, jugando, no haciendo nada, no pelando las actividades (Entrevista, Jonathan A24 al escolar J: 33).

Era evidente que no realizar las actividades y no acatar el reglamento áulico les traería a los alumnos consecuencias en su calificación, sin embargo las secuelas de las acciones estarían lejos de ser cristalizadas, ya que tendrían que transcurrir dos meses para que vieran los efectos de sus actos, lo que permitió que gran parte del grupo optara por un estado de comodidad, de relajamiento de la norma, de espontaneidad de acciones, para así continuar con la reproducción de sus hábitos aprendidos en su estrato social. Desde esa perspectiva, los estudiantes iban jerarquizando las necesidades de la vida cotidiana escolar, apropiándose de

conocimientos, observando hacia dónde se dirigían las exigencias para permanecer y acreditar la asignatura; para esto optaban por poner en juego sus saberes, prestando atención al comportamiento del maestro frente a los hechos, internalizando cómo funcionaba esa clase (Heller, 2002).

Con todo lo antes mencionado, se puede aseverar que la realidad que se vivía en la clase de inglés era una realidad cambiante, en la que coexistían diversos conocimientos, saberes, expectativas, normas y hábitos que interaccionaban de forma dialéctica, en la que cada individuo, con sus acciones, iba posibilitando cambios en el ambiente. Desde esa perspectiva, la vida cotidiana escolar era una realidad dinámica que permitía comprender el por qué los escolares medían el sistema de exigencia a través de romper la regla, lo que les iba proporcionando conocimientos para adaptarse al medio y así poder permanecer en la secundaria (Berger & Luckmann, 2008).

Resistencia al sistema de exigencia del docente (Objetivo IV)

El comportamiento de cada uno de los estudiantes era diferente, unos pocos siempre estaban atentos ante las explicación del docente, tomaban anotaciones y se apropiaban de las reglas con mucha facilidad, mientras que era obvio que otros adolescentes no estaban de acuerdo con la normatividad áulica; se podía observar, a través de sus microgestos, como son: levantar la barbilla, viendo fija y profundamente al docente, seguido de acciones encaminadas hacia ignorar la instrucción del profesor, entre otras. Tal y como se muestra en la siguiente viñeta:

> /… Montserrat A6, se pone de pie. Luego prosigue a platicar con Alexandra A19 con tono fuerte, mientras tanto el profesor continúa explicando la clase… a Adriana A26 parece no importarle por lo cual prosigue conversando y riéndose a carcajadas con Montserrat A6 quien ya se encuentra de pie entre la pared y la fila 7.
> Mo: "shhhh, a ver, a ver, a ver, niñas" /Montserrat A6 se dirige a su lugar y suelta una carcajada/
> Mo: "6", /el profesor menciona el número de Montserrat A6 y se dirige a la lista que se encuentra en el escritorio, mientras que Montserrat continua de pie, riéndose a carcajadas, a lo que el docente reacciona a través de anotar a la alumna en la lista de conducta, en ese instante Montserrat observa la acción, respondiendo mediante una mirada fija y profunda al profesor, luego prosigue a desfajarse la playera del uniforme, seguido de estirar fuerte una playera morada que se encuentra por debajo del uniforme, esto permite que se asome su ropa, pasando por encima del pantalón del uniforme/.

Montserrat A6 exhibió una postura de oposición a la autoridad y lo hizo a través de manifestarse inconforme ante la reacción del docente, prosiguiendo así a arrojar una mirada fija y profunda al profesor, desfajándose, jalando su camisa morada para que se asomara por encima del pantalón de deportes. Para comprender qué hizo Montserrat A6 al atreverse a ver de esa forma al maestro, se debe recordar que es incómodo cuando un individuo recurre a mirar a los ojos a otro sin pestañear, pero este gesto no sólo manifiesta costumbres sociales, sino también tiene tintes biológicos, ya que en muchas especies un signo de agresión representa el mirar a los ojos indefinidamente, como lo hacen los primates (Morris, 1972). Por consiguiente, Montserrat A6 recurrió a sus genes evolutivos para manifestarse en contra del docente, mostrando su agresividad al ver continuamente a los ojos, expresando una

postura belicosa, es decir, la adolescente manifestó rebelión porque su mundo moral no corresponde al que intenta mostrar el profesor, así que el docente no cultiva los mismos tipos de hábitos que la alumna, de tal manera que difícilmente la adolescente podría verse identificada con él (Berger & Luckmann, 2008).

Montserrat A6, tras sus acciones, manifestó una socialización deficiente entre lo apropiado en casa y la normatividad áulica, ejemplo de ello es cuando Montserrat A6 recurrió a desfajarse dejando que se asomara la playera morada que utiliza de forma frecuente en su cotidianidad, a lo que se infiere que simplemente es una objetivación de su realidad, es una extensión de la apropiación de los sistemas de usos y su educación, de tal manera que al extender su inconformidad dejó entrever sus prejuicios, los cuales manifestaron que el sistema áulico se le hacía injusto. Desde esa perspectiva, la vida cotidiana en la clase de inglés era un entrecruce de usos, hábitos, juicios, prejuicios, objetivaciones e ideologías que en numeradas ocasiones no van hacia la misma dirección, de tal manera que era una realidad dinámica, dialéctica, que se encontraba día a día en constante construcción (McLaren, 2011). En otro momento, Monserrat A6 decidió tomar acciones de apatía a la clase de Inglés, a través de exhibir una postura de oposición a la autoridad mediante la indiferencia a la instrucción.

> /el profesor prosigue con la clase. Los estudiantes se mantienen atentos, excepto Montserrat A6, quien se encuentra sentada a 90° frente al pintarron, su mirada parecía algo distraída, evitando las explicaciones del docente, a veces se amarraba las agujetas, luego se agarraba el oído, hasta jugaba con unos vasos…/.
> Mo: "Y también nos da la pauta que esto debe estar en plural…", /el docente continua explicando…Montserrat A6 permanece distraída, sujetando un traste trasparente de comida, tratando de ver a sus compañeros a través del plástico del traste, mientras el educador continúa explicando/.

Era indudable que a Monserrat A6 se le dificultaba identificarse con los sistemas de exigencia en el aula y lo difícil que le resultaba desprenderse de la manera con la cual fue educada en su estrato sociocultural, de tal manera que su horizonte perceptivo estaba inclinado para ver y simpatizar con todas las acciones que estaba habituada a realizar, las cuales están sujetas por: la división del trabajo, su necesidad individual, su interés, su ideología, etcétera, dicho de otra manera, percibe y coincide solamente lo que su estructura social le ha presentado como realidad (Berger & Luckmann, 2008), permiten comprender por qué Montserrat A6, quien nació en un determinado ambiente familiar particular, ha tenido que a apropiarse de él, a tal grado que se ha convertido en un fenómeno de alienación a la división social del trabajo. Desde esa perspectiva, Monserrat A6 no reconoció las acciones del profesor como actos suyos, menos llamarle que es una extensión de lo que está habituada a realizar en su vida cotidiana, una vez que quien ha nacido en un determinado ambiente familiar particular, ha tenido que a apropiarse de él, a tal grado que se ha convertido en un fenómeno de alienación a la división social del trabajo (Heller, 2002).

Montserrat A6 mostró resistencia tanto activa como pasiva, lo cual sienta su génesis en la discrepancia del estrato social entre la alumna y el sistema de exigencia del maestro, por tal motivo, para la adolescente, el profesor era ajeno a sus hábitos, conocimientos y expectativas lo que hacía que el educador fuera visto como alguien ajeno al grupo. La historia ha demostrado que cualquier ser humano solía y suele favorecer a los mismos miembros de su estructura social, mientras que hacia los otros grupos o estratos suelen mostrar

indiferencia, hostilidad o, a veces, cuando surgen conflictos, éstos vienen acompañados de agresividad y hasta de violencia irracional (Soler, 2009).

Se pudieron constatar alternativas hostiles que exhibían algunos estudiantes frente a la autoridad del profesor, como fue insultarle, pero dichas acciones no son indiferentes respecto del resultado, es decir, llegaría el momento de las consecuencias, entre ellas se encuentra tanto la suspensión como el ser expulsado de la escuela.

> Mo: ¿Alguien tiene alguna duda con el to *have*? /Gabriela A29 se encuentra platicando con Nestor A18, haciendo caso omiso a la explicación del profesor. El profesor se dirige a Gabriela A 29 y a Nestor A18/.
> Mo: "¡Nestor siéntate en tu lugar!" /el profesor le señala el lugar en el que va, Nestor se para y se sienta en la butaca 18/
> Mo: "Gabriela A29, siéntate en tu lugar, vas en la butaca 29" /el profesor señala con un dedo la butaca número 29, mientras que Gabriela A29 se voltea, ignora al docente, se ríe y comienza a cantar/.
> Gabriela A29: "A veces hacemos cosas de más… lo malo es la hora en que te vas…" /el profesor se dirige al escritorio y escribe en la lista/.
> Mo: "Gabriela, tienes dos punto malos" /Gabriela A29 voltea a ver fijamente al docente, luego se pone de pie y se voltea/.
> Gabriela A29: "Y usted es un pendejo", /habla en tono bajo/.

En la viñeta anterior, se observa como Gabriela A29 reaccionó con un comportamiento ardientemente rebelde, haciéndose evidente cuando le dice al maestro "pendejo", a lo que se infiere que la alumna intentó encontrar una referencia directa de la homogenización de la exigencia de su práctica y de sus usos, sin embargo Gabriela A29 denotó carecer de una virtud en la institución escolar, lo cual le costó una suspensión de una semana y, de continuar con la misma postura, la adolescente no podría autoconservarse en la clase de inglés, con lo cual se lamentaría y maldeciría su circunstancia, debido a que es una cosa externa para ella, por lo tanto, lo ha de vivir en constante sentimiento de no poder hacer nada ante su mala suerte, dicho de otra manera, ese tipo de postura difícilmente conlleva a desarrollar habilidades que le permitan responder a las circunstancias, incentivando una elección autónoma, asumiendo su destino como un hecho interior, el cual está a su alcance (Heller, 2002).

Pero ¿de dónde toma el estudiante sus juicios y normas bajo las cuales subsume sus acciones espontáneas? Por su puesto, muchas incidencias se gestan en el ambiente desde el cual proviene el adolescente, tratándose de experiencias previas que en la mayoría de ocasiones no son sometidas a discusión o a la verificación, ya que es a partir estos usos que le ha sido posible conservarse en su ambiente, así mismo, le resulta difícil abandonar su esquema de pensamiento, revisarlo y cambiarlo. De continuar así, era probable que las decisiones que Gabriela A29 tomara le conllevasen a resultados fatales, es decir,, ser expulsada de la secundaria.

En búsqueda de más datos empíricos que pudieran ayudar a comprender en dónde se da la apropiación de juicios y normas de acción del alumno, se recurrió a una viñeta extraída de una entrevista en profundidad la cual describe lo que le ocurrió a Juan de Dios A37, quien ya es un exalumno:

> Investigador: "¿Los dos son muy desmadrosos verdad?"

> Jonathan A24: "Como su primo Juan de Dios. Él también iba en el salón y cuando se juntaban él, Néstor y Nayeli, se armaba la…"
> Investigador: "Entonces, como que eso ya lo traen de familia, quiero decir, que sean muy desmadrosos, ¿verdad?"
> Jonathan A24: Sí, cuando se juntaban los primos, hacían revoltijo en todo el salón, se aventaban cosas, se paraban a pelearse. Más Néstor y Juan de Dios.
> Investigador: ¿Ya corrieron a Juan de Dios?
> Jonathan A24: Creo que sí, ya lo corrieron. Ellos dicen que anda de albañil.

El estrato social desde el cual proviene Juan de Dios A37, Néstor A18 y Nayeli A17, haciendo tangible cuando Jonathan A24 menciona "Ellos dicen que anda de albañil". Se infiere que es su estructura social la que ha filtrado la apropiación de los usos, a tal grado que los comportamientos que manifiestan los tres estudiantes han sido seleccionados en virtud de su idiosincrasia individual, biográficamente absorbido con la colaboración de sus padres. Además que los 3 adolescentes son primos, por ende la constitución de sus aspiraciones, hábitos, etcétera es similar.

La transferencia de comportamientos que exteriorizaron los tres estudiantes no se limita al salón de clases, sino que se extiende al futuro, a tal grado que en ocasiones determina su vida laboral, como el caso de Nayeli A17, Néstor A18 y Juan de Dios A37, quienes provienen de padres que se dedican a la albañilería, por lo que han tenido que apropiarse de roles, vocabulario, expectativas y formas de vida, directamente relacionados con la división del trabajo (Berger & Luckmann, 2008).

Entonces, los comportamientos que Nayeli A17 y Nestor A18 han manifestado dentro del salón de clases, son los adecuados para permanecer en su estructura social, por lo tanto lo lógico es que consigan autoconservarse en su propio ambiente o algunos similares desde el cual proceden, pero apenas cambien a otras circunstancias sociales o condiciones personales les será muy complicado hacerlo, ya que han de encontrarse frente a experiencias nuevas, imprevistas o inesperadas y como los usos preconstituidos no han de encajar ante dicha realidad les causarán conflictos internos, con lo cual es posible que se rinda y se hunda, como le sucedió a Juan de Dios A37 en la secundaria.

Considerando los ejemplos anteriores, ¿qué se puede esperar de un alumno cuando su estrato social desde el cual proviene no le ha ofrecido otras experiencias? El adolescente difícilmente podrá actuar de otro modo y, por lo tanto, no logrará adaptarse a la vida cotidiana escolar, ya que ésta requiere en ocasiones una modificación, a veces incluso la suspensión práctica de los tipos y juicios preconstituidos corrientes (Heller, 2002).

Entonces, si al alumno se le dificulta anexar a su estructura nuevas experiencias, por tanto se hace imposible nuevos conocimientos que le permitan cambiar de estrato, capa y clase desde la cual proviene, esto conduce como máximo al fracaso escolar del adolescente, incluso, tal vez tenga dificultad para adaptarse a sus futuros trabajos. Desde esa perspectiva, se vislumbra que la misma forma de enfrentar la realidad va a continuar hasta que diversos estímulos provenientes de la sociedad inciten al cambio de comportamiento (Heller, 2002).

Discusión

Para acercarnos a los cuatro objetivos que nos planteamos, se utilizó un enfoque etnográfico, a través de observar el aula desde una perspectiva de la vida cotidiana, una vez que hubo un entrecruce de elementos debido a la interacción de todos los actores se fue poniendo en juego

la cosmovisión, condiciones áulicas e instituciones que coincidieron en un tiempo y espacio (Acevedo, 2018), además de rescatar algunas incidencias que al parecer fueron adaptaciones conductuales a las condiciones ambientales (González, 2019).

En cuanto al primero, fuimos capaces de describir los comportamientos que los escolares pusieron en juego para adaptarse en el sistema de exigencia del docente (objetivo I), esto se evidenció en la manera peculiar que los estudiantes pusieron en práctica para permanecer en la clase, por ejemplo, como el adolescente cumplía de manera discriminada durante el primer periodo, respondiendo a las exigencias del docente con el propósito de conservarse, hasta que lo cuestiona "si el maestro siempre me pasa con diez, mejor voy a dejar de hacer las actividades", lo que ocasionó que en ese periodo su calificación decayera a 8, adquiriendo así conocimientos de las reglas implícitas del trabajo áulico, los resultados produjeron una transformación en sus comportamientos a favor de un acoplamiento al entorno (Duarte, 2016), es decir, los comportamientos se fueron reinventando permanentemente (Arias-López, 2015), Jonathan A24 fue jerarquizando, acoplando, incorporando o, incluso, hasta rechazando las propias experiencias (Mercado, 1991). Desde esta perspectiva el alumno se fue apropiando de los comportamientos que le fueron de utilidad para moverse en ese ambiente (Santos, 2014; Sandoval, 2000), los adolescentes fueron adquiriendo ese conocimiento pragmático una vez que las acciones, al repetirse con frecuencia a lo largo del ciclo escolar, crearon pautas, rutinas con la que instauraron una especie de actuaciones, que consideraron legítimas, verdaderas, reales y necesarias para adaptarse al sistema de exigencia del docente (Pérez-Ruiz, 2018).

En futuras investigaciones se debe prestar atención a las experiencias de los escolares, cómo aprenden a manejarse de manera diferenciada frente al sistema de exigencia de cada una de las autoridades según lo perciban, como tolerante o exigente, por lo tanto será de gran utilidad realizar indagaciones en diferentes contextos: sociales, económicos; en distintos niveles escolares para así observar cómo se autoconservan en su estancia en la secundaria y cómo manipulan desde sus límites la vida cotidiana escolar.

Como dato exploratorio, pudimos reconocer en los hechos la relación dinámica entre los seres humanos y sus contextos (Hoke & Schell, 2020), en donde la dirección de sus impulsos instintivos estuvieron direccionados por la cosmovisión sociocultural de cada estudiante, por ejemplo Nayeli A17 aun sabiendo que si entregaba las actividades al día siguiente, éstas le valdrían menos, sin embargo, a la alumna lo que le interesaba era acreditar sin implicarse demasiado, economizando tiempo y energía, y como individuo biológico estaba dispuesta a ello (Bueno, 2019), debido que en la naturaleza si un comportamiento se conserva es porque es necesarios o no es costoso, ya que con ello, se aumenta la posibilidad de supervivencia (González, 2019; Soler, 2009). Algunos alumnos, no solamente se apropiaron del sistema de exigencia, sino además aprendieron a manipularlo, a usarlo a su favor, para ello utilizaron diversos recursos, entre los que se encuentra mentirle al docente, como lo explicó Jonthan A24"Como le dije que me robaron mi libro dice: "¡ah! júntate con uno" ¿Me puedo juntar con él? "Sí vete"." Las habilidades cognitivas como el engañar, proviene de la evolución de la inteligencia en el ser humano y del resto de los primates a partir de la vida en sociedad (Soler, 2009).

Se necesita más datos empíricos que demuestren cómo la biología y el comportamiento de los alumnos varía de forma para adaptarse a las respuesta de acuerdo a las exigencias del entorno escolar o socioambientales (Martin, 2019; Luna-Conejo & Luna-Nemecio, 2022), la investigación futura debe centrarse desde una perspectiva biocultural, en donde sus resultados se puedan interpretar mejor con una comprensión del conjunto utilizando la

etnografía como elemento importante como lo ha hecho la perspectiva biocultural (Hoke & Schell, 2020), existe una gran oportunidad para cruzar algunas fronteras artificiales entre la biología y lo sociocultural a favor de la comprensión compleja entre el potencial genético, las variables del ambientales escolar y prácticas culturales de los actores (Hubbard & Monnig, 2020; Baker, 1997).

Constatamos que los estudiantes poseían guías para orientarse en el salón, lo que les ayudó a mantener una red de relaciones para reagruparse y trabajar de manera colaborativa para autoconservarse ante el sistema de exigencia del maestro (objetivo II). Aunque los movimientos de los escolares hasta cierto punto estuvieron limitados porque debieron de acoplarse a lo estipulado por la institución y por el acuerdo reglamentado en el aula, en ese sentido pudimos develar la manera en cómo los alumnos como miembros del grupo se convirtieron en agentes activos (Paradise & Robles, 2016; Giddens, 1984), tras apropiarse del sistema de exigencia, fueron acoplando y reformulando sus comportamientos hasta obtener sentido de orientación para guiar sus acciones en busca de conseguir apoyo entre iguales y así saber quiénes eran los compañeros que terminaban la actividad rápido y a quién sería pertinente pedirle el producto para copiarlo, como mencionó Nayeli: A17: "los primeros que acaban son: Saúl, Jonathan, Reinaldo y Karina. Pero se la vamos a pedir a Jonathan, que es el que más nos lo pasa. Saúl también nos lo pasa y cuando Juan José acaba primero, él nos la pasa a todos". Las incidencias pueden interpretarse desde una perspectiva cultural, pero también biológica con la intención que sus resultados puedan analizarse desde una comprensión del conjunto, una vez que la combinación de la naturaleza prosocial y la capacidad de acumular para transmitir conocimiento, pertenece a una perspectiva biocultural (Hoke & Schell, 2020), dichas capacidades no son simples, ya que permitieron el surgimiento del Homo Sapiens (Burkart et al., 2009).

En muchas ocasiones pudimos constatar que algunos alumnos, tanto al inicio como en el desarrollo de las sesiones, se encontraban distraídos, platicando entre iguales e ignorando las indicaciones del docente para la realización de la actividad, pero al faltar pocos minutos para que terminaran las sesiones, era evidente que los alumnos de forma paulatina se iban reagrupando entre colegas, así que la repetición de los comportamientos y la difusión entre alumnos condujo a que las acciones se fueran generalizando (Heller, 2002), lo cual hizo posible la convivencia (Santos, 2014)**,** las acciones de cooperación entre alumnos al parecer no procedían de un análisis exhaustivo por parte de los escolares, sino de instintos naturales y orientaciones sociales del animal humano al querer adaptarse al entorno para conservarse (Hubbard & Monnig, 2020; Morris, 1972), una vez que la necesidad de permanecer en la secundaria imponía a los estudiantes presiones selectivas al obligarlos a organizar una gran cantidad de información, entendiendo ésta como la habilidad de reproducir con fidelidad una conducta de la que se conoce su propósito implícito, más no explicito, además de analizar de forma pragmática las intenciones de los otros (Boyd et al., 1996; Tomasello, 2009), así saber quiénes son los amigos y quiénes son los enemigos, esto le permitió tomar decisiones para conseguir alianzas más adecuadas, es decir, nos estamos refiriendo a una naturaleza valorativa en el ser humano, que ha propiciado la trasmisión cultural (Castro & Toro, 2004; Nogueira et al., 2008). Dicho fenómeno no es un dato aislado o exclusivo de la especie humana, ya que se ha podido demostrar que en varias especies de macacos cada uno de ellos reconocen los gritos de cada uno de sus compañeros, los cuales pueden ser hasta ochenta (Soler, 2009). Lo anterior es resultado de nuestra filogénesis, un proceso en el que la transmisión cultural como estrategia adaptativa permite la acumulación de saberes y prácticas entretejidas (Castro, 2012).Sabemos que las evidencias aquí mostradas sólo ofrecen

unos resultados de carácter exploratorio, por lo que se sugiere realizar investigaciones adicionales con método empírico-analítico como cualitativo lo que ayudarían a obtener mayor comprensión del fenómeno.

Nos fue posible adentrarnos a los comportamientos que los estudiantes utilizaban para quebrantar la norma a pesar de conocer sus condiciones (objetivo III), por lo que el reglamento más que explícito era implícito, es decir, se basaba en acciones concretas más que por estar plasmado en la libreta de los alumnos (Heller, 2002), lo observable por los alumnos describía con exactitud lo que era posible realizar y lo que no (Santos, 2014), como mencionó Jonathan A24 "… en primer periodo me portaba bien y hacia poquito desmadre… en el tercero… me porté igual de desmadroso y trabajando me volvió a pasar con 10", el alumno de forma paulatina, a través de ir observado la simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva, fue transformando su actuar de acuerdo a lo permitido, por lo que al interactuar en la clase se vivió un continuo proceso dialéctico, una realidad dinámica (Berger & Luckmann, 2008), en donde los alumnos, a través de su experiencia, fueron encontrando algunas inconsistencias, lo que les permitió sufrir transformaciones y procesos de adaptación tanto personal como colectivo (Acevedo, 2018; Cortés P., 2018; Mora, 2017; Nieto, 2015; Sandoval, 2000; Vain, 2002). Los datos empíricos que obtuvimos, nos mostraron que tienen también connotaciones instintivas o componentes biológicos, una vez que el cerebro del alumno, seleccionó las acciones que son importantes a través de señales que recibió de la amígdala (Bueno, 2019) y el principal mecanismo que utiliza es la aceptación social como elemento de máxima utilidad, para mantener y reforzar las acciones e ir discriminando o eliminando las que no son útiles, día tras día, con la intención de permitir conexiones neuronales más eficientes (Bueno, 2019).

La violación a la norma tenía sentido, una vez que les permitió reconocer su validez (Heller, 2002), tal y como lo pudimos observar cuando Diego A21 "…camina hacia la parte de enfrente del aula, chupa una paleta delante de todos sus compañeros y del docente…", así, el alumno cuestionó la norma a través de su propia acción (Cortés P., 2018). Era evidente que quebrantar la regla tenía relación con su estrato sociocultural y con su biología, por ejemplo: a) lo que el alumno estaba poniendo en juego, no sólo era romper la norma y conocer lo que se podía hacer, sino todo el conjunto que implicaba su mundo, el cual intentó reproducir a través de su actuar, en cierta forma acopló el sistema de exigencia entre lo que se le permitió hacer y lo que estaba acostumbrado a realizar en su contexto (Heller, 2002), es decir, el alumno intentó producir una circunstancia que le brindará seguridad y que le fuera familiar (Bégout, 2014) b) este fenómeno sienta sus bases en la propia biología del cerebro, el cual produce la maduración del control emocional cuando el alumno transita por el periodo de la adolescencia (Bueno, 2019), esto quiere decir que Diego A21, de manera instintiva, buscó explorar hasta qué punto podía jugar con las normas áulicas, esta fue la manera de encontrar su lugar, forzando a las situaciones hasta el punto de quiebre y, para conocer el límite, el alumno buscó sobrepasarlo (Bueno, 2019).

Una vez que conocemos, gracias a la literatura, que durante la adolescencia, la zona de control emocional y las conexiones cerebrales maduran, se recomienda hacer más investigación al respecto, ya que los alumnos que provienen de entornos de alta conflictividad, tienden a ser más impulsivos porque esto les ofrece posibilidades de sobrevivir en el entorno desde cual provienen (Willis, 2017), este tipo de alumnos necesitan que sus entornos áulicos ofrezcan límites, mientras que es sano que los escolares más tímidos quieran romper la norma con la intención de que su cerebro pueda madurar de manera equilibrada (Bueno, 2019).

Las ocho reglas establecidas en el aula, fueron construidas de manera integral, considerando consecuencias lógicas, a parir de un modelo democrático del aula (Sueb et al., 2020), o teoría de la elección (Charles, 2013), sin embargo no todos los estudiantes sentían la norma como suya, tal elemento contradice lo mencionado por la literatura, una vez que al saber que ellos decidieron en que consistirían y la forma de regularla los comportamientos en la clase, los estudiantes deberían estar conscientes de su propio comportamiento (Good & Lavigne, 2017), así que por el sentimiento de propiedad, éstos debieron de acatar lo establecido (Sueb et al., 2020), lo cual no aplicó en todos los casos, ejemplo: Diego A21, Jonathan A24, Nayeli A17, Gabriela A29, Tanía A2, Monserrat A6, Ernesto A8, Juan JoséA14, Adriana A26, etc. por lo tanto, en el presente estudio involucrar a los estudiantes y el maestro en la toma de decisiones, no fue determinante para que los alumnos se apropiaran del acuerdo y lo hicieran suyo.

Era evidente que las acciones que realizaban los alumno no pertenecían a hechos aislados, una vez que el docente en ocasiones no mantenía coherencia, ni firmeza en la aplicación o legitimización del acuerdo, lo cual es un factor clave para mantener el control en el comportamiento (Alter & Haydon, 2017), así que pudimos constatar que el docente en algunas ocasiones no les dio seguimiento a las normas acordadas, lo que ocasionó que estás tendieran a romperse de manera permanente (Van Petegem et al., 2015; Vansteenkiste et al., 2018; Aelterman et al., 2019), es decir, las reglas para que tengan éxito deben de estar vinculadas a sistemas de consecuencia (Sueb et al., 2020; Alter & Haydon, 2017), así que asociar la aplicación a consecuencias negativas es altamente efectivo (Reinke et al., 2013), por lo tanto, un sistema de reglas siempre debe de ir acompañado de recompensa y refuerzo (Martini-Scully et al., 2000; Musser et al., 2001), si no se quiere producir un decremento de dichas acciones (Rosenberg, 1986), una vez que las reglas por sí solas ejercen poco efecto en el comportamiento (Alter & Haydon, 2017). También pudimos constatar que cuando los alumnos quebrantaban la norma, el docente la mayoría de las ocasiones no se dirigió a ellos por su nombre, ocasionando mayor tendencia a crear problemas de disciplina en el aula (Sueb et al., 2020), ya que los estudiantes al saber que su profesor conoce sus nombres e identifica su rostro tienden a construir relaciones emocionales lo cual beneficia a mejores comportamientos.

En futuras investigaciones se recomienda analizar que sucede con asociar o atribuir consecuencias, no sólo a las positivas a determinados comportamientos, sino también sistemas de recompensa a comportamientos que se quieran legitimizar en el aula, una vez que tal vez si los estudiantes observan que la manera de llamaner la atención o que sean considerados sólo es a través de romper la norma, tal vez replicaran la acción para obtener lo que desean.

Gracias a la observación participante pudimos rescatar algunas acciones que los alumnos utilizaron para impugnar o resistirse a las exigencias del docente (objetivo IV), entre las que se encuentran a) apatía e indiferencia ante la clase, resistencia pasiva (McLaren, 2007), por ejemplo Monserrat A6, en varias ocasiones se sentó a noventa grados en dirección al pizarrón, con mirada distraída, evitando las explicaciones del docente, para ello hacia variedad de cosas como: amarrarse las agujetas, jugar con vasos, etc. b) exhibir acciones de oposición a la autoridad, resistencia activa (McLaren, 2007), observamos desde posturas no verbales (McMahon et al., 2019)o micro-resistencia del orden del gesto (Mora, 2017) hasta agresión verbal (Moon & McCluskey, 2016). Fueron minoría los estudiantes que mostraron oposición a la instrucción del docente, buscando encontrar algunas grietas en el sistema de exigencia que les permitiera cambiar el sentido o la dirección de los comportamientos (Vain,

2002), los adolescentes que más cuestionaban el sistema pertenecían a la clase trabajadora (Cortés P., 2018; Willis, 2017), Jonathan A24 lo explicó "… cuando se juntaban los primos, hacían revoltijo en todo el salón, se aventaban cosas, se paraban a pelearse… ya lo corrieron. Ellos dicen que anda de albañil", así que Juan de Dios A37, Nestor A18 y Nayeli A17 buscaron mantener y reproducir su realidad a la que estaban habituados en su estrato social (Nieto, 2015), los alumnos que pertenecían a la clase obrera desarrollaron formas para reproducir su propia praxis, las cosmovisiones provenientes de su mundo (Willis, 2017), ya que dicha realidad le brinda seguridad y familiaridad (Bégout, 2005) a medida que se fueron apropiando, rompieron la norma, se resistieron a ella, fueron transformando lo ajeno, lo nuevo para darle un lugar, recrearlo y seguir construyendo su vida con los otros (Arias-López, 2015).

Durante nuestra estancia en el campo, fuimos testigos como el alumno se resistía al sistema de exigencia, mientras el maestro era victimizado a través de una de las conductas pendencieras más recurrentes de la literatura (Moon & McCluskey, 2016), nos referimos al comportamiento agresivo mostrado por Gabriela A29 cuando mencionó: "Y usted es un pendejo". De acuerdo con nuestro estudio, acciones agresivas como la anterior, fue una reacción de enojo porque el maestro aplico lo establecido por la norma, por ejemplo: /el profesor se dirige al escritorio y escribe en la lista/. Mo: "Gabriela, tienes dos puntos malos". Así que los comandos de instrucción del maestro pueden desencadenar la agresión con algunos alumnos (McMahon et al., 2019). Además la alumna al no sentir la regla como suya o no habérsela apropiado, esto favoreció el resentimiento (Aelterman et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2018; Van Petegem et al., 2015), debido que la ausencia de seguimiento y coherencia por parte del profesor durante todo el ciclo escolar, dio lugar como uno de los elementos para que los alumnos no se identificaran o internalizaran la norma (Ryan & Deci, 2017).

Al parecer este fenómeno de conductas agresivas contra el docente está incrementando en muchos países, ejemplo Canadá (C. Wilson et al., 2011), Estados Unidos (McMahon et al., 2019), Corea del Sur (Moon & McCluskey, 2016). Por ello, el presente estudio se suma a la idea que la agresión o victimización hacia los maestros está muy extendida y es un problema omnipresente en todos los entornos culturales, por lo que se recomienda continuar con mayor número de investigaciones al respecto, una vez que manejar el comportamiento en el aula es un asunto que inquieta a los docentes (Alter & Haydon, 2017).

Por otra parte, de acuerdo con nuestras observaciones, la confiscación de objetos como comida antes de entrar al salón no fue determinante para propiciar la acciones disruptivas en el aula, lo que contradice lo encontrado por (Wehby et al., 1995), una vez que los estudiantes sabían perfectamente que entrar con alimentos estaba prohibido y que si quebrantaban la norma el docente se los recogería. Las investigaciones futuras pueden dedicarse a clarificar, si el establecimiento de reglas de forma clara (Vansteenkiste et al., 2012) desde el comiendo del ciclo escolar aunado de un seguimiento pertinente por parte del docente, favorece la apropiación de la norma (Patrick et al., 2003).

Se logró identificar algunas acciones con las cuales los alumnos se resisten a la instrucción del docente de forma pasiva y activa (McLaren, 2007), sin embargo no pudimos incluir una lista completa de incidencias que detonan la agresión del alumno o la victimización del docente, por lo tanto se necesita mayor investigación que permita incluir algunos predictores por ejemplo clima escolar, estilos de gestión del aula de los maestros y su interacción con los estudiantes, ya que estudios anteriores han encontrado que tras niveles alto de apoyo en la institución, metas, normas comunes compartidas en la escuela y

programas de prevención de violencia tienen efectos significativos sobre los comportamientos agresivos de los estudiantes (Gregory et al., 2012).

Otro vacío que presenta la investigación, es que sólo se realizó estudio de campo con un solo grupo de una secundaria, lo cual sería muy benéfico realizar estudios similares en contextos diversos y niveles escolares variados, con docentes que presenten diversos estilos de enseñanza, para la recogida de información sería importante adoptar un enfoque de múltiples informantes para evaluar la resistencia de los estudiantes a través de informes de maestros o nominaciones de pares (Wentzel et al., 2007). También sería interesante revisar en futuras indagaciones la relación entre resistencia a la exigencia del docente con otros aspectos como el impacto en el bienestar de los docentes (Berg & Cornell, 2016; Gregory et al., 2012; Martinez et al., 2016) y la asociación con el rendimiento académico (Benbenishty et al., 2019) investigar los efectos de la frecuencia de diferentes tipos de agresión contra los maestros, e identificar las políticas de la escuela y sus intervenciones que debilitan la conexión de la victimización con los resultados (Moon et al., 2019).

Limitaciones del estudio

El estudio se centró solamente en un aula, en la cual estaban inscritos 39, cuyas edades oscilaban entre 12 a 15 años, bajo esas condiciones no se hace posible generalizar los comportamientos (Gumpel et al., 2014), por lo que sería de gran utilidad observar y analizar el mismo fenómeno en otros entornos, y así saber cuáles conductas presentan similitudes y cuáles no, incluso de que otras formas participan desde sus límites que tienen como alumnos para construir la vida cotidiana en la escuela. Por lo tanto, más estudios etnográficos y empíricos-analíticos serían de gran utilidad; el primero ayudaría para examinar los comportamientos que los escolares se van apropiando, facultades que van cultivando y disposiciones que son necesarias para permanecer en las clases; segundo se podrían corroborar las hipótesis y así buscar la generalización.

Otra limitante del estudio, fue que no pudimos observar al maestro con otros grupos, ni a los alumnos interaccionar con otros profesores, esto sería de gran utilidad una vez que de acuerdo al estudio, el docente con su actuar generaba algunas acciones en los adolescentes, por lo que investigar diferentes estilos de gestión en el aula (Reeve, 2009). Sería importante que varios investigadores al mismo tiempo sumaran esfuerzos para observar el mismo fenómeno (Wentzel et al., 2007) lo cual enriquecería la comprensión.

Además, el trabajo en campo tuvo una duración de 6 meses, lo cual es una limitante al no tener evidencias para saber si los comportamientos se mantuvieron o cambiaron, por lo tanto, se necesitan diseños longitudinales que permitan examinar a través del tiempo, si los estudiantes disminuyen o cambiaron los comportamientos para: adaptarse al sistema de enseñanza; medir la validez de la norma en el aula a través de quebrantarla; presentar oposición ante la instrucción del docente (Vansteenkiste et al., 2018). A pesar que fuimos capaces de observar, tanto la resistencia pasiva como la activa en los estudiantes y que está sentaba su génesis en la discrepancia del estrato sociocultural entre el alumno y los requerimientos del docente sólo nos limitamos a destacar algunos de los comportamientos que pusieron en juego los adolescentes, por lo que dejamos fuera otros que posiblemente permitirían explicar el por qué el sistema de exigencia del docente no se alienaban con las preferencias, valores e intereses personales de los alumnos (Aelterman et al., 2019), este tema merece una exploración profunda, ya que ayudaría a crear estrategias para que los estudiantes sintieran la regla como suya y se la apropiaran (Van Petegem et al., 2015).

Conclusión

Sin pretender llegar a ninguna conclusión definitiva, nos parece que hay dos aspectos que son dignos del análisis final. Primero continuar con estudios en los cuales se analicen la forma en que los estudiantes van incorporando, jerarquizando, rompiendo la norma, incluso hasta retando al profesor, lo cual es un asunto importante, ya que en las escuelas secundarias los alumnos en la actualidad presentan graves conductas hacia el docente (Nnorom et al., 2020), al parecer este fenómeno va en aumento en todos los países, por ejemplo en Corea del Sur (Moon & McCluskey, 2016), Taiwán (Chen & Astor, 2012), Israel (Benbenishty et al., 2019), Estados Unidos (McMahon et al., 2014), México (Sandoval, 2000), Francia (Dubet & Martuccelli, 1998), por lo tanto, la temática necesita mayor atención, una vez que es poco investigado y tiene impactos negativos en el docente tantos físicos, emocionales (Lee, 2015; Wilson et al., 2011), reduce la satisfacción laboral del docente (Galand et al., 2007; Lee, 2015), contribuye a la deserción de maestros, (Stevenson et al., 2020), y disminuye el desempeño en la escuela (Dzuka & Dalbert, 2007) afectando negativamente al aprendizaje de los alumnos.

En la mayoría de los países se pretende resolver la problemática a partir del modelo democrático del aula (Sueb et al., 2020), por ejemplo México (SEP, 2017), siendo que dentro de los hallazgos del presente estudio no tuvo gran impacto en regular el comportamiento en el aula, además que no hay muchas investigaciones que respalden la idea (Alter & Haydon, 2017). Por lo que nos unimos a la idea que el conocimiento que surja de las investigaciones futuras y la buena disposición de los gobiernos ayude a implementar conocimientos conceptuales y teóricos del comportamiento de los adolescentes tanto en los planes de estudio de los países como en las universidades dedicadas a la formación de docentes para establecer cursos de gestión en el aula (Stevenson et al., 2020).

Segundo a pesar que fuimos capaces de comprender la relación dinámica y dialéctica entre el animal humano y su contexto, sabemos que el estudio de acuerdo a su carácter complejo, tuvo como análisis los comportamientos de los alumnos desde posturas multidisciplinarias, lo que supuso renunciar a toda pretensión de explicar la totalidad del fenómeno, así que sólo pudimos iluminar algunos aspectos de nuestro interés, a partir de las perspectivas teóricas e instrumentales que adoptamos (González, 2019). La poca o incluso nula información de investigaciones similares en el campo de la educación para adentrarse al estudio a las conductas a partir de sus impulsos instintivos o estrategias adaptativas y los atisbos socioculturales que se entrecruzan en el aula. P

or lo tanto, existe una tremenda oportunidad para que los investigadores crucemos fronteras artificiales entre explicaciones sociológicas frente a las biológicas (Hubbard & Monnig, 2020), de ahí toma gran utilidad que educadores de las ciencias sociales y naturales, desmitifiquemos aquellas ideas que en un inicio parecen que no se pueden explicar o incluso que tiene contradicción aparentemente lógicas (Lavenda & Schultz, 2000)**,** tal y como lo ha hecho la antropología biocultural al abordar el estudio de los humanos como seres biológicos y culturales, protegiendo la idea de la antropología como un esfuerzo integrador (Gravlee, 2009), la antropología lingüística también está haciendo lo suyo (Ferraro & Kim, 2014), al igual que los enfoques semióticos ya han comenzado a influir en las teorías bioculturales de evolución humana (Fuentes, 2015)**.** Por ello futuros estudios etnográficos deberán seguir investigando los comportamientos de los estudiantes a partir de su dualidad, adaptaciones socioculturales a los rasgos biológicos, que de manera dialéctica son ajustes biológicos a atribuciones socioculturales (Hoke & Schell, 2020).

Referencias

Acevedo, C. (2018). La especialización del saber en la escuela: intervenciones estatales en campos específicos de conocimiento. *Educação e Pesquisa*, *44*(0), 1–18. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844175336

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2019). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, *89*(1), 22–40. https://doi.org/10.1111/bjep.12213

Alcock, J. (2001). *The triumph of sociobiology*. Oxford University Press.

Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, *40*(2), 114–127. https://doi.org/10.1177/0888406417700962

Arias-López, B. E. (2015). Daily life and armed conflict in colombia: Contributions to creative care based on the peasant experience. *Aquichan*, *15*(2), 234–247. https://doi.org/10.5294/aqui.2015.15.2.8

Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). E*tnografía. Métodos de investigación*. *España*.

Baker, P. T. (1997). The Raymond Pearl Memorial Lecture, 1996: The eternal triangle—genes, phenotype, and environment. *American Journal of Human Biology: The Official Journal of the Human Biology Association*, *9*(1), 93–101.

Bare, K., McMahon, S. D., Molina, E. G., Tergesen, C., & Zinter, K. E. (2021). Educator Experiences as Victims of School Violence: Emerging Perspectives and Research. In *Invisible Victims and the Pursuit of Justice: Analyzing Frequently Victimized Yet Rarely Discussed Populations* (pp. 88–112). IGI Global. https://doi.org/10.4018 / 978-1-7998-7348-8

Bégout, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Éléments pour une phénoménologie du monde de la vie. Allia, 2005.

Bégout, B. (2014). La potencia discreta de lo cotidiano. *Persona y Sociedad*, *23*(1), 9–20.

Benbenishty, R., Astor, R. A., López, V., Bilbao, M., & Ascorra, P. (2019). Victimization of teachers by students in Israel and in Chile and its relations with teachers' victimization of students. *Aggressive Behavior*, *45*(2), 107–119. https://doi.org/10.1002/ab.21791

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. *975*. Amorrortu. https://bit.ly/3EnTxtu

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paídos.

Boyd, R., Richerson, P. J., & others. (1996). Why culture is common, but cultural evolution is rare. *Proceedings-British Academy*, *88*, 77–94.

Bueno, D. (2019). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Ediciones Octaedro.

Buller, D. J. (2009). Cuatro falacias de la psicología evolutiva popular. *Investigación y Ciencia*, *388*, 58–65.

Burkart, J. M., Hrdy, S. B., & Van Schaik, C. P. (2009). Cooperative Breeding and Human Cognitive Evolution. *Evolutionary Anthropology*, *18*(5), 175–186. https://doi.org/10.1002/evan.20222

Buss, D. (2019). *Evolutionary psychology: The new science of the mind*. Nueva York: Routledge.

Castro, L. (2012). Evolución y ética: las bases biológicas de la moral. *Revista de La Sociedad Española de Biología Evolutiva*, *7.*, 55–61. http://sesbe.org/sites/sesbe.org/files/eVOLUCION-7(esp).pdf#page=7

Castro, L., Castro, L., Castro, M. Á., & Toro, M. Á. (2013). Cultura, adaptatión y ciencias sociales: Una aproximación naturalista. *Contrastes*, *10.* 239–254. https://doi.org/10.24310/contrastescontrastes.v0i0.1170

Castro, L., & Toro, M. A. (2004). *The evolution of culture: From primate social learning to human culture*. www.pnas.orgcgidoi10.1073pnas.0400156101

Charles, C. M. (2013). *Building classroom discipline*. Pearson Higher Ed.

Chen, J.-K., & Astor, R. A. (2012). School Variables as Mediators of Personal and Family Factors on School Violence in Taiwanese Junior High Schools. *Youth and Society*, *44*(2), 175–200. https://doi.org/10.1177/0044118X12448145

Consejo estatal de población COEPO. (n.d.). *Consultado el 28 de octubre de 2014.* https://info.jalisco.gob.mx/area/consejo-estatal-de-población-coepo

Cortés P., L. C. (2018). La Performatividad En La Acción Pedagógica De Profesores/As En Formación En Artes Visuales. *Atenea (Concepción)*, *518*, 57–73. https://doi.org/10.4067/s0718-04622018000200057

Csikszentmihalyi, M. (2008). El yo evolutivo. In *El Yo evolutivo. Una psicología para un mundo globalizado.* Barcelona: Kairos.

De Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (2010). *La invención de lo cotidiano: Habitar, cocinar. II*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.

De Garine, I. (2016). Antropología de la Alimentación. *Universidad de Guadalajara, 53*(9). http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/esthom/pdfs/antropologia_de_ la_alimentacion.pdf

De Garine, I., & De Garine, V. (1998). Antropología de la alimentación: entre naturaleza y cultura. *Alimentación y Cultura. Actas Del Congreso Internacional*, *1*, 13–34.

Dietz, G., & Cortés, L. S. M. (2020). Between community and university: A collaborative ethnography with young graduates from a Mexican intercultural university. *AIBR Revista de Antropologia Iberoamericana*, *15*(2), 273–299. https://doi.org/10.11156/aibr.150205

Duarte, N. (2016). Relações entre conhecimento escolar e liberdade. *Cadernos de Pesquisa*, *46*(159), 78–102. https://doi.org/10.1590/198053143508

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela.. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/SOCE_Dubet_Unidad_5.pdf

Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, *12*(4), 253–260. https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.253

Ferraro, K. F., & Kim, S. (2014). Health benefits of religion among Black and White older adults? Race, religiosity, and C-reactive protein. *Social Science & Medicine*, *120*, 92–99. https://doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2014.08.030

Fuentes, A. (2015). Integrative Anthropology and the Human Niche: Toward a Contemporary Approach to Human Evolution. *American Anthropologist*, *117*(2), 302–315. https://doi.org/10.1111/aman.12248

Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional

disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(2), 465–477. https://doi.org/10.1348/000709906X114571

Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Vol. 1). Morata Madrid.

González, L. (2019). Perspectivas darwinistas sobre la mente y la conducta humanas: alcances, limitaciones e implicancias educativas. *Humanities Journal of Valparaiso*, *14*, 187. https://doi.org/10.22370/rhv2019iss14pp187-222

Good, T. L., & Lavigne, A. L. (2017). *Looking in classrooms*. Routledge.

Gould, S. J., & Lewontin, R. C. (1979). The spandrels of San Marco and the Panglossian paradigm: a critique of the adaptationist programme. *Proceedings of the Royal Society of London - Biological Sciences*, *205*(1161), 581–598. https://doi.org/10.1098/rspb.1979.0086

Gravlee, C. C. (2009). How race becomes biology: Embodiment of social inequality. *American Journal of Physical Anthropology*, *139*(1), 47–57. https://doi.org/10.1002/AJPA.20983

Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, *118*(4), 401–425. https://doi.org/10.1086/666362

Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., & Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior*, *40*(3), 214–228. https://doi.org/10.1002/ab.21515

Harris, M. (2011). *Antropología cultural*. Alianza editorial Madrid.

Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Peninsula.

Hoke, M. K., & Schell, L. M. (2020). Doing biocultural anthropology: Continuity and change. *American Journal of Human Biology*, *32*(4), 1–15. https://doi.org/10.1002/ajhb.23471

Hubbard, A. R. (2017). Testing Common Misconceptions about the Nature of Human Racial Variation. *American Biology Teacher*, *79*(7), 538–543. https://doi.org/10.1525/abt.2017.79.7.538

Hubbard, A. R., & Monnig, L. A. (2020). Using Anthropological Principles to Transform the Teaching of Human "Difference" and Genetic Variation in College Classrooms. *Science & Education*, *29*(6), 1541–1565. https://doi.org/10.1007/s11191-020-00164-0

Karlsson, A., Nygård Larsson, P., Jakobsson, A., Bazzul, J., & Karlsson annikakarlsson, A. (2020). The continuity of learning in a translanguaging science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, *15*(1), 1–25. https://doi.org/10.1007/s11422-019-09933-y

Lavenda, R. H., & Schultz, E. A. (2000). *Core concepts in cultural anthropology. Mountain View*. CA: Mayfield Publishing.

Lee, J. H. (2015). Prevalence and predictors of self-reported student maltreatment by teachers in South Korea. *Child Abuse and Neglect*, *46*(March 2011), 113–120. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.009

Luna Conejo, B., & Luna Nemecio, J. (2022). El papel de la educación en línea para alcanzar sustentabilidad. Desafíos socio-ecológicos e inteligencia emocional. *Revista Sociedad & Tecnología*, *5*(S2), 431–442. https://doi.org/10.51247/st.v5iS2.281

Martin, M. A. (2019). Biological Anthropology in 2018: Grounded in Theory, Questioning Contexts, Embracing Innovation. *American Anthropologist*, *121*(2), 417–430. https://doi.org/10.1111/aman.13233

Martínez-Carmona, P. (2018). Exámenes, certámenes y distribución de premios en la ciudad de México y en Veracruz durante los dos primeros tercios del siglo XIX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *9*, 88–108. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.298

Martínez, M. (2012). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Trillas.

Martini-Scully, D. De, Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2000). A packaged intervention to reduce disruptive behaviors in general education students. *Psychology in the Schools*, *37*(2), 149–156. https://doi.org/10.1002/(sici)1520-6807(200003)37:2<149::aid-pits6>3.0.co;2-k

McLaren, P. (2007). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=s9wKQZ7pZ6wC&oi=fnd&pg=PA9&dq=La+escuela+como+un+performance+ritual&ots=AIUuOyDz9O&sig=FU1DcueehmtXQNM_yU44LkhTkNI#v=onepage&q=La escuela como un performance ritual&f=false

McLaren, P. (2011). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Siglo XXI.

McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, *51*(7), 753–766. https://doi.org/10.1002/pits.21777

McMahon, S. D., Peist, E., Davis, J. O., Bare, K., Martinez, A., Reddy, L. A., Espelage, D. L., & Anderman, E. M. (2019). Physical aggression toward teachers: Antecedents, behaviors, and consequences. *Aggressive Behavior*, *46*(1), 116–126. https://doi.org/10.1002/ab.21870

Melanda, F. N., Salvagioni, D. A. J., Mesas, A. E., González, A. D., Cerqueira, P. H. R., Alencar, G. P., & Maffei de Andrade, S. (2021). Cross-sectional and longitudinal relationships between psychological violence and teacher burnout. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *94*(6), 1211–1221. https://doi.org/10.1007/s00420-020-01633-3

Mendieta-Izquierdo, G., & Cuevas-Silva, J. M. (2019). Methodological strategies and instruments of approach on studies of emotions in men: Narrative review. *HSE Social and Education History*, *8*(1), 66–90. https://doi.org/10.17583/MCS.2019.3738

Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, *14*(55), 59–72. https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822305

Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-Based Victimization of Teachers in Korea: Focusing on Individual and School Characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, *31*(7), 1340–1361. https://doi.org/10.1177/0886260514564156

Moon, B., McCluskey, J., & Morash, M. (2019). Aggression against middle and high school teachers: Duration of victimization and its negative impacts. *Aggressive Behavior*, *45*(5), 517–526. https://doi.org/10.1002/ab.21840

Mora, A. S. (2017). Aportes de perspectivas analíticas sobre performance, performatividad, cuerpo y afecto para la comprensión de la producción de sujetos generizados en la escuela. *Cadernos CEDES*, *37*(101), 131–144. https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017168675

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.
Morris, D. (1972). *El zoo humano desmon morris*. Plaza y Janes.
Nanclares, R. D. M. (2021). La Capoeira en la era de la globalización: comprendiendo las dinámicas de sus inicios y difusión en la ciudad de Medellín (Colombia). *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, *3*(4), 47–57. https://doi.org/10.35766/J.FORHUM2021.04.03.4
Nieto, J. (2015). *La apropiación de los usos y relaciones de los estudiantes para la construcción de la vida cotidiana escolar*. https://bit.ly/3SVvxCk
Nnorom, S. U., Edwards, A. K., Ouda, J. B., & Nnorom, S. U. (2020). Proffering Solution to Professional Misconduct among Secondary School Teachers in Nnewi Education Zone Proffering Solution to Professional Misconduct among Secondary School Teachers in Nnewi Education Zone. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, *III*(I).
Paradise, R., & Robles, A. (2016). Two Mazahua (Mexican) communities: introducing a collective orientation into everyday school life. *European Journal of Psychology of Education*, *31*(1), 61–77. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0262-9
Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How Teachers Establish Psychological Environments During the First Days of School: Associations with Avoidance in Mathematics. *Teachers College Record*, *105*(8), 1521–1558. https://doi.org/10.1111/1467-9620.00299
Pérez-Ruiz, A. (2018). Teaching practice and curriculum: A construccionist analysis frame. *Revista Electronica Educare*, *22*(3), 1–15. https://doi.org/10.15359/ree.22-3.20
Piña, J. M. (1998). La interpretación de la vida cotidiana escolar. In *Tradiciones y prácticas académicas. Plaza y Valdés*. Plaza y Valdes.
Pinker, S. (1992). *La tabla rasa (La negación moderna de la naturaleza humana).* Paidós Ibérica, SA.
Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, *44*(3), 159–175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990
Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing sw-pbis: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *15*(1), 39–50. https://doi.org/10.1177/1098300712459079
Rizo, F. M. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo*.
Roberts, E. F. S. (2021). Making Better Numbers through Bioethnographic Collaboration. *American Anthropologist*, *123*(2), 355–369. https://doi.org/10.1111/aman.13560
Rockwell, E. (1985). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico Internacional*.
Rocwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
Rogríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. In *Málaga: aljibe*.
Rosenberg, M. S. (1986). Maximizing the Effectiveness of Structured Classroom Management Programs: Implementing Rule-Review Procedures with Disruptive and Distractible Students. *Behavioral Disorders*, *11*(4), 239–248. https://doi.org/10.1177/019874298601100405
Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in*

motivation, development, and wellness. Guilford Publications.
Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdes. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=clZlASp7OFMC&oi=fnd&pg=PA15&dq=Etevina+sandoval+%22La+trama+de+la+escuela+secundaria%22&
Santos, J. (2014). Cotidianidad. Trazos para una conceptualización filosófica. *Alpha*, *38*, 173–196. https://doi.org/10.4067/S0718-22012014000100012
Sapolsky, R. M. (2018). *Compórtate: la biología que hay detrás de nuestros mejores y peores comportamientos*. Capitán Swing Libros.
Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. In *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). https://doi.org/10.35537/10915/49017
Soler, M. (2009). *Adaptación del comportamiento: comprendiendo al animal humano*. Editorial Sintesis.
Stecher, A., Godoy, L., & Aravena, A. (2020). Sindicalismo y vida cotidiana en el Retail: Experiencias de dirigentes de base en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, *19*(3). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2065
Stevenson, N. A., VanLone, J., & Barber, B. R. (2020). A Commentary on the Misalignment of Teacher Education and the Need for Classroom Behavior Management Skills. *Education and Treatment of Children*, *43*(4), 393–404. https://doi.org/10.1007/s43494-020-00031-1
Sueb, R., Hashim, H., Hashim, K. S., & Izam, M. M. (2020). Excellent teachers' strategies in managing students' misbehaviour in the classroom. *Asian Journal of University Education*, *16*(1), 46–55. https://doi.org/10.24191/ajue.v16i1.8982
Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós Barcelona.
Vain, M. P. D. (2002). Los rituales escolares y las prácticas educativas. In *Education Policy Analysis Archives* (Vol. 10). https://doi.org/10.14507/epaa.v10n13.2002
Van Petegem, S., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Beyers, W., & Aelterman, N. (2015). Examining the longitudinal association between oppositional defiance and autonomy in adolescence. *Developmental Psychology*, *51*(1), 67–74. https://doi.org/10.1037/a0038374
Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G. J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering Personal Meaning and Self-relevance: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization. *Journal of Experimental Education*, *86*(1), 30–49. https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067
Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, *22*(6), 431–439. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
Villegas, M., & González, F. E. (2011). Qualitative research of daily life. A way to build social knowledge from the individual case | La investigación cualitativa de la vida cotidiana. medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, *10*(2), 35–59. https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-147
Wehby, J. H., Symons, F. J., & Shores, R. E. (1995). A Descriptive Analysis of Aggressive

Behavior in Classrooms for Children with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, *20*(2), 87–105. https://doi.org/10.1177/019874299502000207

Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent Prosocial Behavior: The Role of Self-Processes and Contextual Cues. *Child Development*, *78*(3), 895–910. https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2007.01039.X

Wiley, A. S., & Cullin, J. M. (2016). What Do Anthropologists Mean When They Use the Term Biocultural? *American Anthropologist*, *118*(3), 554–569. https://doi.org/10.1111/aman.12608

Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Vol. 60). Ediciones Akal.

Wilson, C., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, *26*(12), 2353–2371. https://doi.org/10.1177/0886260510383027

Wilson, E. (1980). *Sociobiología: la nueva síntesis*.

Wittrock, M. C. (1997). *La investigacion de la enseñanza, ll. Métodos cualitativos y de observación.* Paidós.

FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

https://doi.org/10.35766/j.forhum22464
ISNN: 2683-2372
Vol. 4, No. 6, 2022 | e22464 | enero-junio 2022
Recibido: Octubre, 13, 202 | Aprobado: Noviembre 11, 2021
Publicado: Junio 30, 2022

Comportamiento del alumno ante las exigencias del docente: adaptación, quebrantar la norma y agresión

Student behavior when faceted with the teacher's demands

Resumen: Ser docente supone vivir situaciones que no se encuentran prescritas en el currículo; lo cual tiene impactos negativos en su bienestar físico y emocional, lo que conlleva a disminuir el desempaño de la escuela. Este fenómeno se abordó a través de un estudio etnográfico durante 7 meses, en un grupo de segundo de secundaria, buscando entenderlo a través de complejizar el análisis desde una comprensión multidisciplinaria: biológico-sociocultural. Las observaciones y entrevistas ayudaron a identificar cómo algunos alumnos, mediante la repetición y la congruencia, fueron apropiándose de comportamientos prácticos que les permitieron no sólo conocer el sistema de exigencia en el aula, sino también manipularlo, haciendo uso de diferentes estrategias como: conseguir alianzas entre iguales, mentir, acreditar implicándose poco. Se discute la oportunidad de cruzar fronteras artificiales entre explicaciones sociológicas y biológicas.

Palabras clave: adaptación del estudiante; agresividad; comportamiento del alumno; relación profesor-alumno.

Abstract: Being a teacher means experiencing situations not prescribed in the curriculum. These situations have negative impacts on their physical and emotional well-being. These leads to a decrease in school performance. This phenomenon was addressed through an ethnographic study for seven months in a group of second graders, seeking to understand it by making the analysis more complex from a multidisciplinary understanding: biological-sociocultural. The observations and interviews helped to identify how some students, through repetition and consistency, appropriated practical behaviors that allowed them not only to learn about the system of demands in the classroom but also to manipulate it, making use of different strategies such as: building alliances among equals, lying, accrediting little involvement. The opportunity to cross artificial borders between sociological and biological explanations is discussed.

Keywords: aggressiveness; student adaptation; student behavior; teacher-student relationship.

Autores

Jesús Nieto-González
Escuela Secundaria Técnica 127, México
ipepjenigo@gmail.com

María de los Ángeles López Ortega
Universidad del Valle de Atemajac, México
alopez25@gmail.com

Conflicto de intereses
El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos
N/A.

Nota
El artículo no es producto de un proyecto anterior

Cita sugerida (APA, séptima edición)
Nieto-González, J. & López-Ortega, M. A. *Forhum International Journal of Social Sciences and* Humanities, *4*(6): e22464 https://doi.org/10.35766/j.forhum.22464

Entidad editora
CIFE Centro Universitario

OPEN ACCESS

Introducción

El actuar de los estudiantes y de los docentes que se entrecruzan en la escuela secundaria, ha pasado por procesos de apropiación que cada uno de los individuos ha realizado de acuerdo al contexto desde el cual proviene, es decir, los actores moldean su actuar con base a las condiciones naturales, sociales históricas y culturales desde las cuales éstos proceden (Rogríguez et al., 1999). Debido al desarrollo de la actividad escolar se produce una transformación en los comportamientos en los escolares, un acoplamiento al entorno (Duarte, 2016). Desde esa postura, el alumno es visto como un agente activo en la vida cotidiana en el aula, una vez que éste, como individuo dinámico, va realizando acciones que al interaccionar con los otros aportan elementos para organizar significados y relaciones sociales que apoyan el orden de todos los grupos de ese entorno (Gumpel et al., 2014). Se trata de actuaciones compartidas, debido a la contextualización de la actividad, (Santos, 2014; Paradise & Robles, 2016). En ese proceso para acoplarse a la dinámica escolar, buscan poner en juego formas de ser, actuar y pensar que se han apropiado a partir de los entornos familiares o barrios desde los que provienen y lo hacen a través de la experiencia práctica o conocimiento de sentido común, que les va diciendo cómo dirigirse y cómo interpretar la forma de actuar de los otros (Paradise & Robles, 2016).

Haciendo uso del conocimiento práctico o de sentido común, los alumnos en el aula van jerarquizando, acoplando, incorporando o, incluso, hasta rechazando algunas maneras de actuar que se contraponen a su cosmovisión (Mercado, 1991). Tales comportamientos tienen que ver con interrumpir al profesor, romper las reglas en el aula, ignorar y hasta retar al docente. Al respecto existen muy pocos estudios como el que se realizó en Francia, en el que halló que la vida escolar consiste en una estructura de significaciones socialmente establecidas, ofrecida como una red de relaciones semiocultas en la que los estudiantes se apropian de toda una manera de actuar con la intención de autoconservarse en dicha cultura (Dubet & Martuccelli, 1998). Sandoval. (2000) encontró en México que las concepciones, significados y conocimientos prácticos que los estudiantes exteriorizan, son parte de algunas apropiaciones que han hecho los alumnos de la cosmovisión de sus familias y sus barrios, elementos que influyen en la dinámica escolar, ya que los estudiantes viven su estancia en la escuela secundaria enfrentándose a la normatividad de la institución, éstos se apropian de las reglas necesarias para sobrevivir en ella (Sandoval, 2000).

Además de apropiarse de los comportamientos que les permiten adaptarse en el aula, los alumnos también manifiestan acciones de contraposición a las reglas o normas instrumentadas por el profesor, las cuales pueden llegar a ser hasta agresivas. Entre los pocos estudios en los que se consideran Wehby, Symons y Shores, (1995) demostraron que los antecedentes más comunes para detonar acciones disruptivas de los alumnos eran: las instrucciones del profesor, llevar a cabo la regla o norma a través de confiscarle objetos a los estudiantes y pedirles un comportamiento académico específico (Wehby et al., 1995).

Las conductas de oposición a la autoridad del maestro que se consideran agresivas son bastante estudiadas. La resistencia a través de actos subversivos a la instrucción del profesor, se observa con mayor recurrencia en las escuelas urbanas, en donde los padres de los estudiantes provienen principalmente de clase trabajadora (Cortés P., 2018; Willis, 2017). En un estudio representativo en Corea del Sur, realizado a 996 maestros, encontraron que el 28. 1% de los docentes habían recibido amenazas verbales, mientras que el 19.8% experimentó

comportamientos agresivos como son: lanzar objetos, patear y/o destruir artículos frente a ellos (Moon & McCluskey, 2016). En Taiwán, en un marco representativo a nivel nacional, encontraron que 52% de los estudiantes mencionaron victimizar a los profesores (Chen & Astor, 2012). Otro estudio realizado en Israel, teniendo como muestra representativa nacional de 1521 profesores de 232 escuelas, el 17% informó que alumnos mostraron ataques verbales (Benbenishty et al., 2019). En el año 2013 en E.U. la Asociación Americana de Psicología (APA), lanzó una encuesta nacional en línea a 48 estados de 2,998 de profesores de k-12 en una muestra heterogénea, los resultados arrojaron que aproximadamente el 80% había recibido 11 tipos de agresión en el año actual o el pasado (McMahon et al., 2014).

Lo que interesa en este análisis, es el adentrarse en los comportamientos de los estudiantes que se encuentran inmersos en una normatividad propia de la vida cotidiana en el aula a partir de tres dimensiones: a) la manera en que los estudiantes adaptan sus comportamientos a los sistemas de exigencia del docente, a partir de normas o reglas explícitas que fuerzan la existencia de ciertas prácticas que hacen posible el orden en la dinámica escolar (Santos, 2014); b) la forma en que cuestionan el sistema de exigencia del docente a través de romper la regla áulica, es decir, las normas explícitas dejan de ser habitadas o acatadas en su totalidad. Los alumnos, a través de sus vivencias o conocimientos prácticos, van encontrando en la vida cotidiana algunas grietas, lo que permite que su actuar vaya sufriendo transformaciones y procesos de adaptación de tipo personal y social (Cortés P., 2018; Mora, 2017; Nieto, 2015; Berger & Luckmann, 2008; Vain, 2002); c) intentos deliberados para sabotear la instrucción del maestro a través de la resistencia, la cual es vista como un proceder de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico, vivido y que impugna la legitimidad del poder (McLaren, 2007), en donde la subversión implica la transformación a través de suprimir u oponerse a la autoridad pedagógica (Cortés P., 2018).

La primera dimensión adopta la noción de adaptación del comportamiento, la cual es la base de la presente investigación; ésta se puede referir a la apropiación del conocimiento práctico o de uso común que los escolares se van haciendo a partir de observar las reglas de actuación, las cuales son concretas, prescriben con relativa exactitud qué se debe hacer y qué no (Paradise & Robles, 2016; Heller, 2002; Giddens, 1984; De Garine & De Garine, 1998). En ese sentido, los alumnos están obligados a darse cuenta de su entorno social, a insertarse en él para poder permanecer en la escuela (De Certeau et al., 2010).

Esa realidad social que vive el alumno en la escuela, actúa con su biología que está predestinada a construir y a habitar un mundo con los otros, por lo tanto, los factores socioculturales intervienen en las características orgánicas de los seres vivos (Hoke & Schell, 2020; Berger & Luckmann, 2008), hay una interrelación entre comportamiento innato-entorno, ambiente físico-contexto (Baker, 1997). Ciertas conductas implícitas en la vida cotidiana toman presencia en el diálogo que la naturaleza hace con la sociedad, una vez que los alumnos son guiados por sus impulsos instintivos o estrategias adaptativas que la especie humana ha ido seleccionando porque aportan ventajas y con ello aumenta la posibilidad de supervivencia (González, 2019; Colebrook, 2002; Soler, 2009). Lo anterior implica asumir que la naturaleza del escolar se agranda, se hace más compleja, porque todo aquello que es sociológico es, entonces, biológico (Morin, 1994), así, en el presente estudio siendo esencial reconocer la relación dinámica y dialéctica entre los seres humanos y sus contextos (Hoke & Schell, 2020), por ello, la ideas es integrar los procesos naturales y los culturales, no como lo hace la bioetnografía como microdato (Roberts, 2021), sino más bien para complejizar el fenómeno.

El concepto de adaptación del comportamiento viene acompañado en la forma que los escolares se organizan mediante una red de relaciones para poner en juego la ejecución continuada de acciones que les permiten acoplarse al sistema de exigencias del docente. Los escolares, a través de efectos de orientación, guían su actuar para establecer contactos cotidianos, con ello, saben con quién está bien, mal o no es importante el tener contacto (Paradise & Robles, 2016; Heller, 2002). Tal orientación no es espontánea o subjetiva, ya que todos los seres humanos, al nacer, establecen una red de relaciones con su entorno más cercano, por ejemplo, el niño además de amar a sus padres, éstos son importantes para que él subsista o se acomode al sistema de exigencia del contexto social, histórico y cultural desde el cual procede (Heller, 2002).

La cooperación entre escolares se puede develar a partir de la sociología, pero para este estudio interesa complejizar el análisis desde una comprensión multidisciplinaria, a partir de observar su naturaleza como animal humano (De Garine, 2016). El estudiante, de ninguna manera decide, a través de cálculos conscientes, con quién debe agruparse; se trata de comportamientos instintivos o estrategias adaptativas que son guiadas por sus impulsos biológicos de autoconservación, recurriendo así a un conocimiento de la especie humana, sin el cual no habría podido sobrevivir durante el proceso histórico en el planeta tierra (Castro et al., 2013; Soler, 2009; Morris, 1972). En otras palabras, los humanos estamos hechos por nuestro complejo sistema de crianza cooperativa y capacidad de acumular y transmitir conocimientos y habilidades culturales, lo cual contribuye a la adaptación al entorno (Hoke & Schell, 2020).

La segunda dimensión que interesa en el presente estudio, se centra en focalizar la manera en la que los estudiantes valoran el sistema de exigencia a través de quebrantar la norma o regla en el salón de clases. Son situaciones en las que los estudiantes de secundaria, a pesar de conocer los alcances y límites de un reglamento áulico, lo quebrantan, lo cual no es insensato o falto de sentido, debido a que el resultado les arroja el reconocer la validez general de la norma que se usa en ese contexto (Heller, 2002). Estas consideraciones llevan al reconocimiento de la dialéctica de las fuerzas socioculturales y la naturaleza del animal humano (Hoke & Schell, 2020). El deseo instintivo de buscar romper los límites, se encuentra en las bases de los genes de los escolares, por lo tanto, la biología del cerebro empuja a su consecución de explorar hasta qué punto pueden jugar con la sociedad donde viven (Bueno, 2019), esa es una manera de encontrar su lugar, de ver cómo pueden encajar, forzando las situaciones hasta el límite. Finalmente, cabe decir que la segunda noción que se aborda en el estudio es "una adaptación cultural a una característica biológica que en sí misma es una adaptación biológica a una característica cultural" (Hoke & Schell, 2020: 3), la manera muy particular de acercarse al conocimiento de los límites se establece desde el esquema de comportamiento y la cultura, y cada grupo tiene la propia.

La tercera dimensión conceptual que se focaliza es la resistencia, es mirar y comprender qué hacen algunos alumnos para manifestar determinada oposición a la instrucción del maestro. Para adentrarse a este constructo se utilizó el término de resistencia, visto como un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico, vivido y que impugna un conjunto de normas o instrucciones que emplea el docente a través de la persuasión más que la coacción (Martínez-Carmona, 2018; McLaren, 2007). Desde esa perspectiva, la vida cotidiana en la clase es un entrecruce de comportamientos, hábitos, juicios, prejuicios, objetivaciones e ideologías que, en numeradas ocasiones, no van hacia la misma dirección, de tal manera que es una realidad dinámica, dialéctica, que se encuentra día a día en constante construcción, caracterizada por diferentes y variados grados de

acomodación, impugnación y resistencia (McLaren, 2011: 227). Son comportamientos que los estudiantes, al no identificarse con la normatividad del aula, producen desde gestos sutiles de rechazo que, muchas veces son expresados a través de micro-resistencias o expresiones corporales, hasta agresiones verbales o físicas en contra del docente (Mora, 2017).

La resistencia de los escolares a través de actos subversivos es un intento paulatino o deliberado para transformar la dinámica escolar, al buscar mantener y reproducir su realidad a la que está habituado en su entorno familiar, barrios o grupos con los que se identifica. La normatividad es cuestionada principalmente por grupos de alumnos que, a menudo, provienen principalmente de clase trabajadora (Cortés P., 2018), desde esa perspectiva la oposición o rechazo a la instrucción es una manifestación de querer incorporar lo acostumbrado en su estrato sociocultural a todos los rincones del aula, tiene que ver con la fuerza de trabajo que se realiza en su entorno familiar, de manera que, ese es el eje, en el cual se mueven todos los procesos sociales, culturales e ideológicos (Willis, 2017).

Develar la manera que los estudiantes adaptan o acoplan sus comportamientos, impugnan la norma o se resisten a ella es una temática que conviene analizar a partir de la vida cotidiana, ya que ahí se considera que cada alumno posee diversidad en el sentir, pensar, actuar, etc. Esta heterogeneidad que se vive en el aula, no se da sólo por la diferencia cultural, sino también por otros elementos, como es: la discrepancia del estrato social desde el cual cada alumno proviene, los sucesos históricos que les toca vivir a cada integrante, etc. (Heller, 2002), incluso elementos biológicos que subyacen al ser humano (Hubbard & Monnig, 2020; Potts, 2013).

A partir de esas divergencias que van interactuando en el aula, los alumnos y el profesor son capaces de intercambiar un conjunto de creencias, supuestos, valores, emociones, conocimientos e impulsos que van más allá de las exigencias del docente, lo enmarcado por el currículo y la institución que intentan darle una forma a las acciones (Pérez-Ruiz, 2018). Esa puesta en juego de variedad de elementos, es el resultado de una construcción, en donde el contexto permite la comunicación, la apropiación de roles, el respeto y vigilancia de lo que se asume como normal, es decir, una práctica cotidiana que se comparte y que por lo mismo, posee algún tipo de homogeneidad, coadyuvando así, para que la realidad sea asumida y compartida por los alumnos en el salón de clases (Villegas & González, 2011; Santos, 2014; Pérez-Ruiz, 2018; Piña, 1998).

En este estudio, la vida cotidiana en el aula es vista como un entramado de relaciones en las cuales interactúan: las exigencias del docente, la cosmovisión que intentan poner en juego cada uno de los estudiantes, las reglas explícitas en el salón, las condiciones institucionales, tiempo y espacio en que convergen (Acevedo, 2018), es decir, un campo intersubjetivo de sentidos y prácticas compartidas (Stecher et al., 2020). Para explicar lo anterior, cada alumno intenta reproducirse a sí mismo, al poner en juego sus valores, creencias, conocimientos y hábitos, que se han apropiado en los estratos socioculturales desde los que proceden (Heller, 2002).

Los escolares, al interactuar con las normas establecidas en el aula, los requerimientos curriculares que considera el docente y otros que emergen de sus propias vivencias, espacio áulico, tiempo histórico y los instintivos de adaptación que por su naturaleza poseen, provocan contrastes, tensiones y vaivenes; en donde cada alumno se va apropiando a partir de su experiencia, su subjetividad y significados de la vida. Desde ese foco de atención, se realiza un recorte de la realidad en la dinámica escolar, en donde se produce y reinventan nuevos comportamientos tanto individuales como colectivos, a medida que se apropian, rompen la norma o se resisten a ella, de tal manera que van transformando lo ajeno, lo nuevo

y lo desconocido para darle un lugar, recrearlo y seguir construyendo la realidad a partir de la interacción con los otros (Arias-López, 2015).

Adentrarse al estudio de los comportamientos de los escolares sólo a través de posturas de las ciencias sociales sería reduccionista e ilusorio, es como decir que "las instrucciones depositadas en nuestros genes a lo largo de eras de selección natural pueden simplemente ser alteradas en el transcurso de unas pocas generaciones" (Csikszentmihalyi, 2008). Lo anterior toma sentido como Edward O. Wilson, a mediados de la década de 1970, generó un áspero debate al incorporar el término sociobiología, el cual es un intento de estudiar los comportamientos sociales a través de las bases biológicas (E. Wilson, 1980). Hoy en día el término sociobiología ha caído en desuso, es más común considerar la teoría de la Ecología del Comportamiento Humano (González, 2019), ya que ésta permite investigar adaptaciones conductuales a las condiciones ambientales (Buller, 2009). Desde esa perspectiva, toma sentido incorporar la teoría mencionada para la interpretación de los comportamientos que los alumnos realizan a favor de su adaptación a las exigencias del profesor, así como quebrantar la norma o resistirse a ella.

Si bien es cierto, no hay muchos estudios de la vida cotidiana que aborden la temática presentada; los pocos que hay, en su mayoría, han recurrido a la tradición filosófica a través de la fenomenología, dentro del terreno de la sociología (Santos, 2014), ya hace algunos años que se han abordado a través de la etnografía (Piña, 1998), sin embargo, la adaptación de los comportamientos de los humanos al entorno físico y cultural se puede entender de mejor manera a través de complejizar explicaciones biológicas y socioculturales (Hubbard & Monnig, 2020).

Acercarse al estudio del comportamiento humano recurriendo a la teoría de la evolución y las ciencias sociales ha ocasionado en los últimos 50 años importantes críticas y debates (Gould & Lewontin, 1979; Singer, 1989; Wiley, 1992; Schell, 1995). Existen varios elementos que indican el por qué no ha sido muy bien recibido el analizar las actuaciones de los escolares desde la biología evolutiva, esto es debido a que, tras la segunda guerra mundial, la posición antibiológica ganó fuerza (González, 2019), esa misma idea también ha sido llamada determinismo cultural (Alcock, 2001), esta postura extremista se puede analizar en el "modelo de las ciencias sociales", según el cual, la cultura es independiente del sustrato cognitivo y biológico, es decir, es autónoma (Pinker, 1992).

En las últimas dos décadas, los avances en el estudio del comportamiento humano, han permitido crear algunos consensos estableciendo que hay un rol causal entre naturaleza-crianza, genes-ambiente y biológico-social (Buss, 2019; Baker, 1997 ; Hoke & Schell, 2020; Hubbard & Monnig, 2020; González, 2019;), sin embargo, en la parcela de la educación no hay muchos avances al respecto y menos un acuerdo entre sociología, educación y ecología del comportamiento. Tomando como ejemplo otras parcelas de la realidad como son los trabajos bioculturales, en los cuales no existe un consenso claro del significado del término, tampoco criterios establecidos que definan en qué consiste el trabajo biocultural y no hay un marco teórico común (Wiley & Cullin, 2016), sin embargo los avances en la investigación empírica son relevantes.

Hubbard (2017) encontró que enseñar en las aulas las temáticas de raza y racismo después de explicaciones biológicas y socioculturales condujo a una mejora significativa en el aprendizaje al finalizar el curso. Desde esa perspectiva se sostiene que, recurrir a la sociología, pedagogía crítica y la ecología del comportamiento en el presente estudio, permite interpretar los resultados en su conjunto, creando posibilidades de establecer un puente entre lo biológico y lo sociocultural, además de abarcar la idea de comprender el comportamiento

de los escolares a partir de un esfuerzo integrador, dinámico y dialéctico; sabiendo que, como en cualquier estudio, sólo se pueden iluminar ciertos aspectos y se dejan fuera otros.

Se sostiene que la manera en que los comportamientos de los escolares se acoplan a las exigencias del docente, son adaptaciones socioculturales a rasgos biológicos, que de manera dialéctica son ajustes biológicos a atributos socioculturales, de forma similar como en la antropología biocultural Hoke & Schell, (2020) lo definen como "calle de dos vías". Desde esa perspectiva, toma sentido para el presente estudio, una idea central en algunos trabajos bioculturales, al identificar la manera en como los humanos y sus ambientes son mutuamente constitutivos, debido a la capacidad para la cultura que éste tiene, le permite no sólo adaptarse sino también realizar alteraciones en el entorno (Hoke & Schell, 2020), al igual que lo hacen los alumnos con sus comportamientos en el aula y las exigencias del docente.

Se busca crear un diálogo entre algunas perspectivas que permitan ir y venir entre datos y teoría, naturaleza humana y social, una vez que los estudiantes de secundaria llevan en el interior de sus comportamientos una dualidad, tanto biológica como cultural (Morin, 1999). El encuentro entre ambas parcelas de la realidad genera una inflexión que se manifiesta en el modelo en que los estudiantes, como seres biológicos y culturales, se adaptan a su grupo social dado en un contexto determinado (Colebrook, 2002). Para adentrarse al estudio, no existe como tal una disciplina única que analice las actuaciones de los escolares y la forma de autoconservarse a las exigencias de los docentes, para ello se tendría que recurrir a abordar el fenómeno por separado, desde la ecología del comportamiento, antropología, sociología y pedagogía. Visto así, se habría de aislar o dividir dejando de lado la dialéctica que existe entre el animal humano y su nicho social e histórico-cultural, abriendo la puerta a la inteligencia ciega, misma que "destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos los objetos de sus ambientes" (Morin, 1994: 16).

Al aislar el comportamiento de los estudiantes para hacer más asequible su análisis, se estaría limitando la asociación que existe entre lo biológico y lo social, ya que volver a conjuntar y reflexionar sería una labor que daría poca posibilidad al acercamiento para su comprensión, además se estaría cayendo en una metodología dominante, la cual produce oscurantismo, ya que los resultados del estudio estarían cada vez más alejados para su discusión, dificultando ser engranados por el pensamiento (Morin, 1994). Así que, aislar la naturaleza de los comportamientos con su ambiente sería un error, debido a que las evidencias encontradas respecto a que la biología influye en la conducta humana y ésta, a su vez, en la otra, son abrumadoras (Sapolsky, 2018), de modo que los genes influyen en los comportamientos, pero éstos dependen del ambiente, por lo tanto, la variabilidad del comportamiento de los escolares está determinada por el contexto. Ahora se está en condiciones de mencionar que los comportamientos de los alumnos tienen su naturaleza (Buss, 2019) y que estos influyen en las pautas culturales, mismas que, a su vez, influyen en su fisiología, lo cual tiene que ver con la manera en que el alumno se adapta a las exigencias del docente (De Garine & De Garine, 1998).

Por otro lado, la forma en que los escolares rompen la regla y se resisten a la instrucción a partir de acciones sutiles hasta agresión directa en contra del maestro, es un problema que aqueja de manera recurrente al profesor, es poco investigado y tiene impactos negativos en el bienestar físico, emocional (Lee, 2015; C. M. Wilson et al., 2011), reduce la satisfacción laboral del docente (Galand et al., 2007; Lee, 2015), salud y seguridad (Bare et al., 2021), y disminuye el desempeño en la escuela (Dzuka & Dalbert, 2007). Por ejemplo, Wilson et al., (2011) en un estudio realizado a 731 maestros, demostró tener impactos adversos en la

enseñanza en un 86.7%, efectos emocionales y psicológicos 84% y efectos en el bienestar físico 60.8%.

Sin embargo, aunque las evidencias de los impactos adversos que tienen las acciones de resistencia de los escolares hacia los profesores son claras, las investigaciones siguen siendo relativamente limitadas (Moon et al., 2019), incluso no existen investigaciones longitudinales sobre el efecto del agotamiento que se va generando en el docente tras episodios de agresión (Melanda et al., 2021), a pesar de que los profesores fungen un papel muy importante como mediadores en la mejora de los aprendizajes y propician la convivencia escolar, la investigación es relativamente limitada al respecto, por lo que hace sentido la necesidad de comprender qué hacen los escolares para llevar las reglas al límite, además de adentrarse a las acciones subversivas de los alumnos y así, los maestros, puedan identificar los mecanismos que conducen a la agresión, lo que ha de ayudar a desarrollar planes de intervención para la agresión en el aula.

Acorde con lo expuesto, el presente estudio se orientó en torno a los siguientes propósitos: 1. Describir los comportamientos que los estudiantes ponen en juego para adaptarse en el sistema de exigencia del docente; 2. Comprender la forma en que los escolares se reagrupan a través de una red de relaciones para adaptarse en el sistema de exigencia del profesor; 3. Evidenciar los comportamientos que los estudiantes utilizan para medir la validez de la norma áulica a través de quebrantarla, las transformaciones y procesos de adaptación que los escolares van adquiriendo tras la experiencia; 4. Describir los diversos recursos que utilizan los alumnos para resistirse al sistema de exigencia del docente.

Métodología

La selección del método debe de ser un asunto que tenga coherencia con la problemática y los vacíos encontrados (Villegas & González, 2011; Gradaílle Pernas & Caride, 2016), así que el enfoque etnográfico (Gumpel et al., 2014; Rocwell, 2009), se determinó como el adecuado, para indagar los comportamientos de los alumnos en el año 2014, dentro de una Secundaria Técnica, desde esta perspectiva se permitió sistematizar la situación social, desde su propio contexto (Schettini & Cortazzo, 2015). La Escuela Secundaria Técnica es una escuela federal subsidiada por la Secretaría de Educación Pública de México, está ubicada en una ciudad pequeña en el estado de Jalisco, en una zona urbana clasificada de acuerdo a su nivel socioeconómico según datos de (Consejo estatal de población COEPO, n.d.), medio y bajo (el nombre de la escuela, alumnos y profesores son seudónimos). La cantidad de alumnos inscritos era de 1,144 alumnos, dividido en tres grados y dos turnos, en edades de 11 a 16 años, con aulas aproximadamente de 39 alumnos por clase.

El estudio etnográfico, fue dividido en 4 etapas o fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa (Dietz & Cortés, 2020; Rogríguez et al., 1999). La primera tuvo una duración de 31 semanas, es decir de mayo a noviembre de 2013. Se determinó el objeto de estudio hasta llegar al problema de investigación y establecer los compromisos u objetivos. El segundo momento, fue la entrada al campo, considerado la manera más idónea, exitosa y convincente para adentrarse a la visión desde dentro (Dietz & Cortés, 2020). Para ello se requirió de paciencia, diplomacia, perspicacia, capacidad de adaptación, flexibilidad y visión, además de pedir la autorización del acceso al campo, la cual fue solicitada a los auténticos porteros (Taylor & Bogdan, 2013), primero al director de la institución y posteriormente al docente de la asignatura de inglés. Se inició el 13 de enero del 2014 y finalizó el 26 de junio del mismo año. Entre las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos, se

seleccionaron los siguientes: la observación participante, entrevistas, notas de campo, registros ampliados en profundidad, las grabaciones sonoras y el video. En la tercera fase se abandonó el escenario, seguido de llevar a cabo la reducción de datos, disposición y trasformación de información, cuidar la fiabilidad, validez del estudio, resultados obtenidos y finalmente se elaboraron las conclusiones. Por último, la fase informativa consistió en la presentación del informe final.

Se exploraron los comportamientos más allá de lo marcado por el reglamento en el aula, observando los propios código de los escolares, los significados, normas de conductas y la forma de validación intersubjetiva (Bertely, 2000) guiando la observación a través de algunas preguntas como: quiénes interactuaban, con qué intención lo hacían o el interés que dirigía las conductas, qué negociaciones o acuerdos tomaban, sobre qué, de qué forma, con qué fines, (Gumpel et al., 2014) con qué resultados, cómo hacían para cumplir las exigencias demandadas por el docente. Esas y otras interrogantes en el contexto del estudio marcaron la pauta para aplicar la etnografía, a partir de dos perspectivas: la primera fue la visión del mundo que los escolares aceptan como la vida cotidiana en la escuela, cristalizados en comportamientos que se acoplan o se resisten al sistema de exigencia del docente y la segunda la de observadores; estos dos modos de estudiar la cultura son: *emic* y *etic* (Harris, 2011; Dietz & Cortés, 2020). Para ello, ha sido esencial establecer una colaboración estrecha con los adolescentes, mantener apertura a sus maneras de comprender el mundo y respeto al valor de sus conocimientos (Veinguer & Sebastiani, 2020; Rocwell, 2009), este proceso ayudó a poner en juego el término de extrañamiento (García Gualda, 2019; Atkinson & Hammersley, 1994; Velasco & De Rada, 1999; MeDina-Moya, 2014), asimilando las situaciones extrañas que se viven en el aula, supliendo las experiencias previas de los investigadores y, como consecuencia, de verse forzados a comprender la lógica de las acciones.

Fuentes de observaciones

El escenario seleccionado fue el grupo del 2 “A” turno vespertino, integrado por 39 estudiantes, 18 eran mujeres y 21 hombres, cuyas edades oscilaban desde trece hasta quince años. La decisión fue tomada después de haber analizado diversas notas de campo y haber tenido pláticas informales con los profesores; coincidiendo en que los alumnos de primer grado apenas se estaban apropiando de las reglas de la secundaria, por lo que su comportamiento era mejor; los de tercero, cuidaban su actuar ya que estaba en juego su certificado del nivel educativo; los de segundo grado, en cambio, son los que presentan más problemas, ya que conocen los límites de las normas con cada maestro y por ello han aprendido a evadirlos, además saben que tiene posibilidad y tiempo para recuperar las materias reprobadas.

Por otra parte, se pensó que, para realizar esta investigación, debería elegirse al grupo que tuviera mayor número de reportes en el departamento de servicio escolar y más quejas por parte de los docentes, teniendo en cuenta los 30 grupos de la secundaria. La información coincidió que el grupo del 2 “A” del turno vespertino era en el que: 1) existía la mayor recurrencia de alumnos que buscaban acreditar las asignaturas a través de copiar actividades de alguno de sus compañeros, 2) tenía mayor número de adolescentes que llegaban a los límites establecidos por las reglas y 3) había mayor cantidad de intentos deliberados para sabotear la instrucción del maestro.

En el grupo del segundo "A" turno vespertino, se platicó con 10 alumnos con el propósito de seleccionar la materia apropiada para ser observada, considerando lo siguiente: 1) Que durante el desarrollo de la actividad, los alumnos tuvieran flexibilidad para movilizarse dentro del aula y con esa libertad poder buscar estrategias para cumplir con las exigencias de las actividades propuestas por el profesor, 2) tener un reglamento o normas en el aula, 3) durante el desarrollo de la sesión, algunos alumnos manifestaran acciones de oposición a la instrucción del docente como lo es interrumpir la clase, hacer bromas mientras él explicaba etc. Los diez alumnos coincidieron en que el maestro de inglés presentaba esas características. Luego se prosiguió a buscar la entrada al aula.

El procedimiento de recolección de datos se llevó a cabo utilizando variedad de técnicas e instrumentos. Entre las primeras se encuentran la observación participante y la entrevista en profundidad, consideradas como las técnicas más utilizadas en los estudios etnográficos (Mendieta-Izquierdo & Cuevas-Silva, 2019; Goetz & Lecompte, 1988). Entre las segundas se tienen: diario de campo, guía de observación, los registros de información, entre otros. Para la elección de ambas se consideró a) la diversidad para evidenciar un mismo hecho bajo las distintas perspectivas de los participantes, así tener la mayor cantidad de número de pruebas necesarias para respaldar una afirmación (Wittrock, 1997; MeDina-Moya, 2014). Para el estudio muy especialmente se buscó captar la conducta no verbal, la cual es involuntaria porque depende del sistema nervioso autónomo (Martínez, 2012).

La entrevista semiestructurada fue aplicada a 2 alumnos y al profesor de la asignatura de inglés, la elección de los informantes claves sólo se realizó a los alumnos y fue con base en criterios (Rogríguez et al., 1999), buscando los siguientes atributos: tener facilidad de compartir ideas; comprensión clara del sistema de exigencias del docente, a tal grado que pueda manipular el sistema a su favor para auto conservarse; realizar algunas acciones de retos a la autoridad como oposición a trabajar en el aula; romper las reglas o normas llegando hasta el límite.

Las estrategias para mantener y reforzar el contacto en el campo fueron principalmente 2: Antes de las entrevistas se cuidó mantener y reforzar el contacto con los informantes claves a través de brindarles apoyo, por ejemplo, a los alumnos se les ayudó en algunas de sus tareas de las diversas materias, mientras que al maestro se le explicaba e informaba periódicamente en cuanto al avance y dificultades de la investigación; al inicio de cada entrevista siempre se cuidaba el establecer el rapport (Rizo, 2019), se comunicaba la simpatía que se sentía tanto a los adolescentes como al docente, a través de hacerles saber que eran importantes sus puntos de vista a través de asentar con la cabeza y mencionarles algunas palabras alentadoras (Taylor & Bogdan, 2013).

Durante la estancia en el campo se lograron recabar 2160 minutos de videograbaciones, lo cual incluye observación en el aula y entrevistas semiestructuradas. Las grabaciones magnetofónicas como las audiograbaciones que se utilizaron fueron de mucha utilidad como instrumentos complementarios a los registros (Wittrock, 1997), porque permitieron recuperar la totalidad de los diálogos para el posterior análisis (Nanclares, 2021). Al inicio que se activó la cámara los alumnos se mostraban sorprendidos, pero con forme pasaron los días, éstos se fueron acostumbrando, tanto el profesor como los adolescentes dejaron de prestar atención a la cámara y al investigador, lo cual ayudo a que los datos fueran auténticos (Karlsson et al., 2020).

Los registros se utilizaron para plasmar en papel lo rescatado de manera concreta tanto de la observación participante como de la entrevista. Finalmente, la simbología utilizada tanto en los registros simples como ampliados llevados a cabo para describir e interpretar los

hechos es la siguiente: Registro verbal o textual de lo observado durante la entrevista, observación participante o de fragmentos de transcripción de grabación; //: Conductas no verbales o información del contexto paralelo al discurso; …: Verbal no registrado o que no se recuerda; Mo: Maestro, Ao: Alumno, Aa: Alumna (Rockwell, 1985).

Resultados

Adaptación de comportamiento ante las exigencias del docente (objetivo I).

En el transcurso de la observación en el aula, fue posible hacer inteligible la forma en que los alumnos aprenden a acoplarse a las exigencias de la enseñanza, una vez que de manera paulatina fueron obteniendo experiencias que provenían de la interacción con el entorno escolar, gracias a los resultados iban realizando cambios o ajustes a sus comportamientos para adaptarse a las exigencias promovidas por el docente, dicha incidencia la encontramos una vez que Jonathan A24 explicó la manera en cómo fue aprendiendo de las vivencias para saber utilizar a su favor el sistema de exigencia en la clase de inglés:

> Jonathan A24: Me parece bien esa clase, en primer bloque, empecé a entender un poquito más en inglés y luego me daba gusto entender y que me felicitaran, le entregaba todo. Pero una vez en el segundo bloque dije: el profe me pasa con diez, qué tal si no hago nada. Para el bloque 2 me pasó con 8. Por eso mejor le echo ganas.

Jonathan A24, una vez que obtuvo buena calificación en la clase de inglés, puso en juego su subjetividad, la cual no pudo ser mantenida una vez que el maestro le bajó dos puntos de calificación en el periodo, de tal manera que el alumno reaccionó con una reformulación de sus acciones tras observar que sus conjeturas discreparon con su experiencia áulica.

Antes de interpretar la descripción mencionada, es preciso realizar la siguiente interrogante: ¿cómo y por qué el estudiante reestructura la apropiación de sus saberes? Para dar respuesta, se infiere que el principal factor que ha sufrido el estudiante para apropiarse de los hechos anteriores es la necesidad de tener que adaptarse a la vida cotidiana en la secundaria, ya que Jonathan A24, como individuo biológico, para obtener diez de calificación como él lo menciona “Le entregaba todo”, dichas acciones requirieron mucho tiempo y energía, de tal manera que el alumno, haciendo caso a sus instintos, optó por economizar costos, tal y como él lo explica “mejor ya no le hago nada, me pasó con 8”, la experiencia arrojó que para obtener diez de calificación debe trabajar para ello, aun sabiendo que dichas prácticas se contrapusieron a lo habituado en su estrato social, pero la repetición de estas acciones apoyará para que cada vez se vuelva más sencillo la apropiación de tales comportamientos.

Estaba claro que los escolares se iban apropiando de forma diferenciada de conocimientos prácticos, incluso en cada una de las etapas de la clase, tanto al inicio, desarrollo y cierre, todo con el propósito de autoconservarse en la clase, de tal modo que hasta fueron capaces de describir, interpretar y aplicar determinados conocimientos, logrando incluso explicitar algunas coyunturas que presentaba el sistema de exigencia del docente. Durante la observación era frecuente que en el inicio de la clase de inglés el día miércoles, algunos estudiantes arribaran antes que el profesor, sabiendo que el maestro de forma usual llega aproximadamente 5 minutos antes de comenzar la clase. Una vez que daban el toque de

entrada, el maestro esperaría 5 minutos para tomar lista, a los estudiantes que posteriormente se fueron incorporando les puso retardo. Algunos estudiantes le dieron importancia a la puntualidad, ya que esto les arrojaría un punto de calificación extra, este hecho generalizable les permitió a los estudiantes obtener un elemento concreto para tener éxito en la clase de inglés. Reinaldo A3 explica:

> Reinaldo A3: Por eso siempre llegaba temprano, tenía el 10 en puntualidad y asistencia.
> Inv: ¡Ah! también les pone puntos por la puntualidad. ¿Y eso les ayuda en calificación?
> Reinaldo A3: Sí, eso cuenta como calificación.
> Inv: ¿Cuántos puntos les da por eso?
> Reinaldo A3: Es un punto.

Reinaldo A3 una vez que hizo inteligible lo que observó en la clase, además de explicar elementos que sirvieron para generalizar comportamientos para todos los miembros del grupo, esto le brindó un contenido concreto a la manera particular en que se llevaron a cabo las exigencias del docente. Desde esa perspectiva, el ambiente áulico, a través de la repetición y la congruencia, fueron proporcionando en los estudiantes la genericidad de los hechos necesarios para moverse y poder permanecer en la clase de inglés, y todo lo anterior se hace mediante la socialización. Considerando que el estudiante como hombre es un ser genérico y por lo tanto un ente social, y como el individuo sólo existe en sociedad, si quiere permanecer en la secundaria deberá apropiarse de la naturaleza de su entorno a través de la interacción con otros.

Se puede mencionar que los alumnos son seres alienados al sistema de enseñanza, siendo esto necesario para su existencia, para su formación en el proceso y, por consiguiente, cultivar su autoconservación en el aula, lo cual le permite a Jonathan A24 describir y sistematizar exigencias específicas que el maestro consideró en el momento de revisar actividades por sesión, tal y como se manifiesta en la siguiente viñeta:

> Jonathan A24: ¡Oh! como a mí, me ha tocado que me revisa, me corrige, me explica y ya luego me dice a ver ¿por qué? Y yo le explico como él me explicó para que vea que sí entendí.

En el fragmento mostrado, se observa cómo Jonathan A24 describe de forma ordenada el proceso que conlleva la revisión de actividades por parte del profesor, tomando presencia cuando menciona: a) “me revisa”, b) “me corrige”, c) “me explica”, d) “luego me dice a ver ¿por qué?” y e) “le explico, como él me explicó, para que vea que sí entendí”. Se infiere que tras cultivar aquellas acciones necesarias para autoconservarse en el aula, el estudiante jerarquizó, de manera práctica y precisa, los usos esenciales en la asignatura.

El saber cotidiano que el alumno integra a su estructura, es producto de su experiencia social, ejemplo de esto es la descripción que realizó la adolescente en cuanto a las características de la evaluación, tal como se precisa en la siguiente viñeta:

> Inv: ¿Y si no trabajan en un día, les pasa algo si no hacen las actividades?, por ejemplo: el día de hoy echo la hueva, ¿me pasa algo en inglés?

> Nayeli A17: No, bueno. Para ese día da como 10,000 revisados y 3 participaciones y ya para el otro son 3,000 revisados y 2 participaciones.
> Inv: ¿Va, bajando?
> Nayeli A17: Sí. Pero al día siguiente ya copiamos las actividades y así nos la revisa y nos pone puntos.

Nayeli A17 explicó algunas coyunturas que presenta el sistema de exigencia del docente, dicho conocimiento le permitió acreditar sin tener que implicarse demasiado, ahorrando tiempo y energía, dejando de lado obtener buenas notas, ya que esto le permitirá tener tiempo libre para reproducir lo habituado en su propio contexto y poder interactuar durante el desarrollo de la sesión con aquellos compañeros con los que se sienta identificada de acuerdo a su cosmovisión, la cual proviene de su estrato sociocultural. Lo anterior es posible, debido a que el sistema de exigencias establecido por el profesor permite entregar las actividades al día siguiente, lo que da margen para copiar en la libreta, entregar al maestro para revisar y acreditar con seis al final del periodo.

El alumno no solamente conoce el sistema sino que ha encontrado manera de manipularlo, usarlo a su favor a través de mentir. Con ello obtiene ganancias de hacer las actividades con quien él quiere, compartiendo sus necesidades, intereses, gustos y hábitos. La experiencia es descrita por Jonathan A24:

> Jonathan A24: … a veces yo me traigo el libro, un día yo y un día él, y ya nos juntamos los 2, decimos que nos lo robaron y ya entre los 2 trabajamos en el mismo libro…
> Inv: Y ¿el maestro los deja?
> Jonathan A24:… Como le dije que me robaron mi libro dice: "¡ah! júntate con uno" ¿Me puedo juntar con él? "Sí vete". Y ya… escribimos y jugamos.

Jonathan A24 y Ernesto A8 se apropiaron del sistema de exigencia a tal grado que hasta lo pudieron manipular, sabiendo que al mentirle al docente, éste accedería a su petición. Tal incidencia no sólo se puede analizar desde la parcela social, sino también biológica, en la cual el alumno, al pertenecer a la especie humana, lleva consigo una carga genética que ha tenido que evolucionar por estar ligado a vivir en sociedad, tal cambio ha hecho que Jonathan A24 traiga información filogenética que lo incite a conseguir alianzas sin importarle el mentir (Soler, 2009), ya que está biológicamente predestinado a construir y habitar un mundo con los otros, para ello ha recreado maneras que le permitan subsistir y reproducir su realidad a través del interjuego en la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, en la cual el propio organismo humano se va transformando.

Desde ese marco, el alumno se apoya en sus impulsos biológicos, los cuales son sumamente plásticos, pero por sí solos carecen de sentido de orientación, así que son las exigencias del maestro las que le han servido de canalización social para que Jonathan A24 haya encontrado la jerarquía de valores en su actuar para poder manipular el sistema y satisfacer sus deseos y necesidades de autoconservación en el aula. Para aprender a utilizar así los comportamientos, de acuerdo a cada situación, no ha sido necesario tomar una actitud teorética, sino pragmática, debido a que si tuviera que reflexionar de forma sistemática su actuación de acuerdo a los hechos, autocoservarse le generaría costos muy elevados de tiempo y energía.

Manipular el sistema de exigencia le permite al adolescente adaptarse a la vida cotidiana escolar y paralelamente reproducir lo habituado en su estrato social, además de lograr el éxito escolar; para ejemplificarlo se recurrió a la manera en que el alumno se cambió de lugar para platicar con sus amigos, sin embargo eso le costó que el profesor le restara algunos puntos en su calificación, pero como tiene algunos extras, se dio el lujo de quebrantar la norma, además de no entregar algunas actividades y aun así lograr el diez en su calificación del periodo. Jonathan A24 lo explicó:

> Jonathan A24: Eso cuenta como puntos buenos y malos, pero yo a veces me cambio de lugar. El profe nos acomodó en un cierto lugar y yo me cambiaba hasta adelante y platicaba con mi amigo y el profe me baja puntos. Pone como un puntito en conducta, que significa conducta mala. Y al final terminé con 8 y eso me bajo un punto, pero como tenía 50 participaciones eso ya son 5 puntos más.
> Inv: Ahh, ¡¡tenías puntos extras!!
> Jonathan A24: Sí, y ya con eso me doy el lujo de no llevar 1 o 2 actividades, ya por ejemplo las fichas valían 1 punto extra. Yo no las llevé y seguí pasando con 10.

Jonathan A24 no sólo conocía el sistema de exigencia del maestro, sino que también lo manipulaba, a tal grado que como él lo menciona: "me doy el lujo de no llevar 1 o 2 actividades", así que el haberse apropiado del sistema de enseñanza y manejarlo a su favor, le permitió satisfacer sus necesidades sin descuidar la vida cotidiana escolar, de tal manera que la habilidad que desarrolló es muy precisa y es aplicada en múltiples direcciones, así que pudo regularizar sus acciones, como son el conocimiento de principios y juicios morales, además de actuar con base en la circunstancia.

*Reagrupación de los alumnos a través del trabajo colaborativo (objetivo II)***.**

De nuestras observaciones quedó claro que los estudiantes conocían las exigencias del docente y que gracias al conocimiento práctico que se habían apropiado, sabían con quién de sus compañeros está bien, mal o es indiferente mantener una red de relaciones para reagruparse y trabajar de manera colaborativa para cumplir con la entrega de actividades. Gracias al trabajo de campo pudimos observar quiénes eran los primeros que terminaban las actividades, entre los que se encontraban: Saúl A16, Jonathan A24, Reinaldo A3, Karina A25 y Juan José A14. Era evidente que no todos permitían que les copiaran las actividades, por ello Nayeli A17 había jerarquizado una red de contactos, en los cuales se apoyaba para no reprobar. Comentó Nayeli A17:

> Nayeli A17: Hey, los primeros que acaban son: Saúl, Jonathan, Reinaldo y Karina. Pero se la vamos a pedir a Jonathan, que es el que más nos lo pasa. Saúl también nos lo pasa y cuando Juan José acaba primero, él nos la pasa a todos.
> Inv: ¿Y Ernesto?
> Nayeli A17: También, pero más Jonathan, que casi siempre acaba primero.

Para comprender cómo se da la apropiación de los comportamientos que les permiten saber a los estudiantes quiénes son los primeros en terminar y quién les puede prestar la actividad para copiarla, es preciso recurrir al continuo proceso dialéctico entre lo biológico y su amoldamiento social. Así que las exigencias del profesor, al estar situadas en la

convivencia, imponen en los adolescentes, a partir de la socialización, algunas presiones selectivas muy importantes, obligándolos a organizar una gran cantidad de información necesaria para autoconservarse, de esta manera, la idea de la inteligencia social tiene implicaciones basadas en la naturaleza (Soler, 2009).

La apropiación de este uso tomó gran importancia en la asignatura de inglés debido a que su manejo adecuado le aseguró acreditar el ciclo escolar, además si se considera que la aplicación de este saber es práctico y que lo será aún más con la repetición, se infiere que este conocimiento se continuará utilizando toda vez que la naturaleza instintiva del estudiante busca ahorrar tiempo y energía y, como la estrategia le permite autoconservarse de manera muy sencilla en el contexto, por lo tanto, se extenderá su *usanza* (Soler, 2009). Queda claro que la dialéctica que se da entre el substrato biológico a su amoldamiento social, se hace evidente a través de los datos empíricos que han permitido analizar el fenómeno, una vez que Nayeli A17, al observar que Jonathan A24, Saúl A16 y Juan José A14 terminaron la actividad, le posibilitó una guía de observación para saber con cuál de ellos debía establecer una red de relaciones que le permitirían obtener la actividad, pasarla y entregarla ya sea al final de esa clase o al día siguiente.

De las observaciones se desprendió el poder constatar que durante muchas sesiones, tanto al inicio como en el desarrollo, la mayoría de estudiantes no prestaban atención a la clase del profesor, parecía que su interés estaba puesto en platicar con sus iguales. En una ocasión, faltando 15 minutos para salir de la clase, se observó la manera en que empezaron a reagruparse, incluso la mayoría que se encontraban distraídos o interrumpiendo al inicio de la clase, se comenzaron a unir en parejas o tríos. Por ejemplo, Alexandra A19 se encontraba preguntándole a Jonathan A24 algunas dudas referentes al producto que se debería entregar. Néstor A18, estaba colaborando con David A23, mientras que Nayeli A17 hacía la actividad en colaboración con Itzá A5. Francisco A12, se observaba realizando la actividad de manera individual, al igual que Isaac A10, en cambio Karina A25 y Ángeles A20 trabajaban en equipo. En esa sesión se observó que todos los estudiantes que estaban atentos durante el inicio y desarrollo de la clase se encuentran trabajando de manera individual, excepto Karina A25 y Ángeles A20, quienes sí estuvieron atendiendo las explicaciones en todo momento. En ese instante, a Montserrat A6, que se encontraba al lado de Itzá, se le pudo ver incómoda, por tal motivo se movió al fondo de la fila 5, para dirigirse a trabajar con Gabriela A29 y Adriana A26.

Este hecho evidencia que casi todos los estudiantes que se encontraban distraídos tanto al inicio como en el desarrollo de la sesión, fueron optando por reagruparse, incluso hasta algunos alumnos que no mostraban interés, pero al observar que la gran mayoría se fue dirigiendo hacia el cumplimiento de las actividades, poco a poco, el resto también se fueron incorporando al trabajo, a lo que se puede mencionar que el orden o regulación del comportamiento en el grupo presenta una generalidad en los estudiantes, ya que cuando la gran mayoría de los adolescentes se iban integrando a la dinámica del trabajo, esto propiciaba que el resto también lo hiciera, es decir, la praxis social es la que permite al estudiante ir fijando sistemas de comportamientos colectivos.

Por otra parte, la cooperación entre escolares se puede comprender a partir de observar su naturaleza como animal humano, por lo que el estudiante de ninguna manera decide, a través de cálculos conscientes, que reagruparse y trabajar colaborativamente le otorgará algunos beneficios para conservarse (Soler, 2009), sino más bien nos estamos refiriendo a comportamientos instintivos o estrategias adaptativas que los humanos van seleccionado porque aportan ventajas y, con ello, aumenta la posibilidad de permanecer en el entorno. Por

lo anterior se puede decir que en la construcción social de la vida cotidiana escolar toma presencia, de nueva cuenta, el diálogo que la naturaleza hace con la sociedad una vez que cada uno de los alumnos son guiados por sus impulsos biológicos de autoconservación, recurriendo a un conocimiento de la especie humana sin el cual no habría podido sobrevivir durante el proceso histórico.

Los datos anteriores coadyuvan a comprender al estudiante como un ente socio-natural e incitan a pensar que la apropiación de los usos y la construcción de la vida cotidiana en la clase de inglés, es el resultado de ciertas funciones biológicas que son amoldadas acorde a la socialización y al límite que la naturaleza impone a la interacción entre iguales, es decir permanecen oscilando en el interjuego dialéctico (Berger & Luckmann, 2008).

El último párrafo ha permitido aclarar por qué los estudiantes se reagrupan desde una perspectiva filogenética, ahora cabe la posibilidad de cuestionarse buscando respuestas desde la parcela social. ¿Por qué el estudiante intenta permanecer en el grupo desarrollando las más variadas formas de pensamiento creativo e inventivo llevado a cabo a través de la praxis social? Los estudiantes buscan en mayor o menor medida estar vinculados con su grupo del segundo "A" del turno vespertino, el cual les brinda una seguridad suficiente y un punto de partida válido para su orientación; este hecho es suficiente para que evite por variedad de alternativas la pena máxima, la cual sería ser expulsado de la secundaria o reprobar (Heller, 2002).

Medir la validez de la norma en el aula a través de quebrantarla (Objetivo III)

El proceso de observación participante y las entrevistas en profundidad, fueron dando pautas para develar cómo el estudiante va adquiriendo experiencias a través de medir el sistema de exigencias del maestro, lo cual le arroja un conocimiento que será útil para dirigir sus acciones futuras en el aula. Jonathan A24 lo explicó:

> Jonathan A24: Es que antes como en primer periodo, me portaba bien y hacía poquito desastre, ya en el segundo bloque ya empecé hacer más desmadre y trabajar igual, ya en el tercero que fue éste, me comporté igual de desmadroso y trabajando me volvió a pasar con 10…

Jonathan A24 recurrió a valorar el sistema de exigencia tal como él lo mencionó "empecé hacer más desmadre y trabajar igual… me comporte más desmadroso… me volvió a pasar con 10", así que el resultado parece una verdadera contradicción una vez que el alumno, por un lado, cumplió con algunas responsabilidades y dejó de hacer otras, y aun así obtuvo diez de calificación. Lo que dejó entrever que las acciones válidas en el aula, no son las mismas que en el reglamento, las cuales comprenden ocho, mismas que fueron acordadas por los estudiantes y el profesor, entre las que se encuentran: 1. llegar puntualmente a clase, 2. no introducir ni consumir alimentos, 3. no gritar, 4. sentarse en el lugar asignado por el maestro, 5. respetar a sus compañeros, 6. realizar las actividades, 7. traer los materiales, 8. tener buen comportamiento. En caso de incumplir la norma se le registraría en una lista en el apartado de conducta, mismo que podría restarle puntos de calificación, sin embargo, Jonathan A24 observó que puede continuar con el mismo ritmo de acciones, lo cual le conducirá al éxito.

Durante el trabajo de campo, era frecuente ver que el profesor llegaba antes que los estudiantes para así proseguir a escribir en el pintarrón la actividad que se desarrollaría en la

sesión. Una vez que daban el toque de entrada, éste esperaba a que transcurrieran 5 minutos aproximadamente para tomar lista, posteriormente, comenzaba a explicar qué es lo que se aprendería en esa sesión, prosiguiendo a recordar lo visto en otras ocasiones e inmediatamente hablar sobre en qué consistiría la actividad, mientras ocurría el proceso de inicio de la sesión, había muchos alumnos que llegaban tarde y entraban al aula sin pedir permiso, con alimentos, luego se sentaban en el lugar que deseaban, lo cual, en ocasiones era fácil de hacer, porque el maestro se centraba en los escolares que estaban poniendo atención a desarrollo de la clase. Tal como se muestra en la siguiente viñeta:

> /Diego A21 entró al aula 10 minutos tarde, inmediatamente se dirige al frente del pintarron y del profesor quien se encuentra escribiendo algunas participaciones de los otros alumnos. En ese instante Diego A21 camina hacia la parte de enfrente del aula, chupa una paleta delante de todos sus compañeros y del docente, luego prosigue a saludar a algunos de sus compañeros de mano que se encuentran sentados hasta adelante/
> Diego A21: "Qué onda mi Pau", /choca la mano con su compañera/. "Que transa Tania" /saluda a su compañera/. "Qué onda mi Reinaldo" /choca la mano con su compañero/. "Itza, mamacita" /la saluda con la mano, el profesor voltea a ver a Diego/.
> Mo: "Niño, shhhh", /Diego A21 quien se encuentra de pie frete a las butacas de adelante, chupa una paleta y el docente lo voltea a ver/.
> Mo: "Ya, esa paleta", /Diego A21 se voltea para el lado contrario del profesor, muerde la paleta para quitarle el palo y quedarse con el caramelo en la boca, por lo que el docente prosigue a caminar hacia él y luego le toca la espalda/.

Diego A21 sabía que entrar comiendo al aula estaba prohibido, sin embargo el alumno no sólo chupó paleta, sino que exhibió la acción enfrente de todos sus compañeros y una vez que el maestro le habló, éste optó por ignorarle, ante esto el docente prosiguió a acercarse para tocarle por la espalda pero el adolescente reaccionó dándose la vuelta de 180° e ignorándolo. Se muestra cómo el alumno, aun conociendo la normatividad, recurrió a realizar acciones que se han apropiado por el conjunto de experiencias de acuerdo a su estrato social, por lo que interactuar en la clase se vuelve un continuo proceso dialéctico (Berger & Luckmann, 2008), de tal manera que lo que el alumno está poniendo en juego, no es sólo romper la norma y conocer lo que se puede hacer, sino todo el conjunto que implica su mundo, el cual intenta reproducir, a través de su actuar; en cierta forma, acoplar el sistema de exigencia entre lo que se permite hacer y lo que está acostumbrado a realizar en su contexto (Heller, 2002).

El escolar sabía que entrar con alimentos a la clase está prohibido, pero que a veces el maestro puede reaccionar de dos formas: tiraba la comida al bote de la basura o la ponía encima del escritorio, y que mientras el profesor se encontraba explicando el tema, el adolescente podía comerlo, siempre y cuando no fuera visto. Jonathan A24 lo explicó:

> Jonathan A24: En la mesa que tiene la pone, ya cuando salen se la pueden comer.
> Investigador: Y ¿ustedes se molestan si les quitan la comida?
> Jonathan A24: En veces, a veces el *ticher* se para a explicar y van y le comen.
> Investigador: ¿No dice nada él?
> Jonathan A24: Sino ve, no.

Era fácil ver que en el aula existían dos tipos de normas, unas abstractas y otras concretas. Las primeras estaban plasmadas en la libreta de los alumnos por común acuerdo entre los escolares y el docente, las cuales trataban de regular conductas a través de generalizar algunas acciones. Sin embargo, en la vida cotidiana, la realidad opera de otra forma, a partir de la repetición de los comportamientos que son capturados por medio de las percepciones sensibles que ayudan a abstraer el funcionamiento del sistema normativo concreto.

En otro momento, mientras el docente revisaba la actividad del día y algunas tareas pendientes, algunos estudiantes se ponían de pie formando todo un caos en el aula, tal desorden propició que algunos adolescentes comenzaran a hurtarles objetos a algunos compañeros y cuando el maestro se percató, inmediatamente comenzó a reportar a todo el que estaba de pie. Jonathan lo explica:

> Jonathan A24: Es que como ahí hubo una ola de robos, les dio algo por robar ahí, en inglés nada más y robaban de todo. Era como un lujo para todos agarrar cosas sólo en esa clase.
> Investigador: Pero entonces ¿él lo permitía o qué? Mientras él explicaba, ¿los demás robaban?
> Jonathan A24: No, él pone la actividad, luego cuando se agarra revisando y se suelta el caos ahí.
> Investigador: Empieza a revisar y luego todos se empiezan a parar.
> Jonathan A24: Sí, y a veces no hacen caso… Antes ya están más calmados

Los estudiantes observaban que el maestro se encontraba distraído una vez que prosiguió a revisar libretas, así, ante la ausencia de la mirada del profesor para vigilar que se cumpla la norma, el alumno prosiguió a tomar el mando en el aula, es decir, cuando los alumnos sintieron disminuida o faltante la autoridad del maestro al estar evaluando, son ellos quienes impusieron la norma a través de pararse de su lugar sin autorización y dirigirse a hurtar. El docente, al ver que había perdido el control, prosiguió a intentar recuperarlo a través de reportar, es decir, pidió ayuda a cualquier autoridad a través de un documento.

Por otra parte, era evidente que al día siguiente que los alumnos habían obtenido una evaluación aprobatoria durante ese periodo, algunos alumnos se relajaban, de tal manera que dejaban de hacer las actividades y, por supuesto, hacían caso omiso al reglamento áulico. Juan Pablo A12 lo explica:

> Juan Pablo A12: ¿No los ha visto empezando el bloque? todos así desmadrando todo, jugando, no haciendo nada, no pelando las actividades (Entrevista, Jonathan A24 al escolar J: 33).

Era evidente que no realizar las actividades y no acatar el reglamento áulico les traería a los alumnos consecuencias en su calificación, sin embargo las secuelas de las acciones estarían lejos de ser cristalizadas, ya que tendrían que transcurrir dos meses para que vieran los efectos de sus actos, lo que permitió que gran parte del grupo optara por un estado de comodidad, de relajamiento de la norma, de espontaneidad de acciones, para así continuar con la reproducción de sus hábitos aprendidos en su estrato social. Desde esa perspectiva, los estudiantes iban jerarquizando las necesidades de la vida cotidiana escolar, apropiándose de

conocimientos, observando hacia dónde se dirigían las exigencias para permanecer y acreditar la asignatura; para esto optaban por poner en juego sus saberes, prestando atención al comportamiento del maestro frente a los hechos, internalizando cómo funcionaba esa clase (Heller, 2002).

Con todo lo antes mencionado, se puede aseverar que la realidad que se vivía en la clase de inglés era una realidad cambiante, en la que coexistían diversos conocimientos, saberes, expectativas, normas y hábitos que interaccionaban de forma dialéctica, en la que cada individuo, con sus acciones, iba posibilitando cambios en el ambiente. Desde esa perspectiva, la vida cotidiana escolar era una realidad dinámica que permitía comprender el por qué los escolares medían el sistema de exigencia a través de romper la regla, lo que les iba proporcionando conocimientos para adaptarse al medio y así poder permanecer en la secundaria (Berger & Luckmann, 2008).

Resistencia al sistema de exigencia del docente (Objetivo IV)

El comportamiento de cada uno de los estudiantes era diferente, unos pocos siempre estaban atentos ante las explicación del docente, tomaban anotaciones y se apropiaban de las reglas con mucha facilidad, mientras que era obvio que otros adolescentes no estaban de acuerdo con la normatividad áulica; se podía observar, a través de sus microgestos, como son: levantar la barbilla, viendo fija y profundamente al docente, seguido de acciones encaminadas hacia ignorar la instrucción del profesor, entre otras. Tal y como se muestra en la siguiente viñeta:

> /… Montserrat A6, se pone de pie. Luego prosigue a platicar con Alexandra A19 con tono fuerte, mientras tanto el profesor continúa explicando la clase… a Adriana A26 parece no importarle por lo cual prosigue conversando y riéndose a carcajadas con Montserrat A6 quien ya se encuentra de pie entre la pared y la fila 7.
> Mo: "shhhh, a ver, a ver, a ver, niñas" /Montserrat A6 se dirige a su lugar y suelta una carcajada/
> Mo: "6", /el profesor menciona el número de Montserrat A6 y se dirige a la lista que se encuentra en el escritorio, mientras que Montserrat continua de pie, riéndose a carcajadas, a lo que el docente reacciona a través de anotar a la alumna en la lista de conducta, en ese instante Montserrat observa la acción, respondiendo mediante una mirada fija y profunda al profesor, luego prosigue a desfajarse la playera del uniforme, seguido de estirar fuerte una playera morada que se encuentra por debajo del uniforme, esto permite que se asome su ropa, pasando por encima del pantalón del uniforme/.

Montserrat A6 exhibió una postura de oposición a la autoridad y lo hizo a través de manifestarse inconforme ante la reacción del docente, prosiguiendo así a arrojar una mirada fija y profunda al profesor, desfajándose, jalando su camisa morada para que se asomara por encima del pantalón de deportes. Para comprender qué hizo Montserrat A6 al atreverse a ver de esa forma al maestro, se debe recordar que es incómodo cuando un individuo recurre a mirar a los ojos a otro sin pestañear, pero este gesto no sólo manifiesta costumbres sociales, sino también tiene tintes biológicos, ya que en muchas especies un signo de agresión representa el mirar a los ojos indefinidamente, como lo hacen los primates (Morris, 1972). Por consiguiente, Montserrat A6 recurrió a sus genes evolutivos para manifestarse en contra del docente, mostrando su agresividad al ver continuamente a los ojos, expresando una

postura belicosa, es decir, la adolescente manifestó rebelión porque su mundo moral no corresponde al que intenta mostrar el profesor, así que el docente no cultiva los mismos tipos de hábitos que la alumna, de tal manera que difícilmente la adolescente podría verse identificada con él (Berger & Luckmann, 2008).

Montserrat A6, tras sus acciones, manifestó una socialización deficiente entre lo apropiado en casa y la normatividad áulica, ejemplo de ello es cuando Montserrat A6 recurrió a desfajarse dejando que se asomara la playera morada que utiliza de forma frecuente en su cotidianidad, a lo que se infiere que simplemente es una objetivación de su realidad, es una extensión de la apropiación de los sistemas de usos y su educación, de tal manera que al extender su inconformidad dejó entrever sus prejuicios, los cuales manifestaron que el sistema áulico se le hacía injusto. Desde esa perspectiva, la vida cotidiana en la clase de inglés era un entrecruce de usos, hábitos, juicios, prejuicios, objetivaciones e ideologías que en numeradas ocasiones no van hacia la misma dirección, de tal manera que era una realidad dinámica, dialéctica, que se encontraba día a día en constante construcción (McLaren, 2011). En otro momento, Monserrat A6 decidió tomar acciones de apatía a la clase de Inglés, a través de exhibir una postura de oposición a la autoridad mediante la indiferencia a la instrucción.

> /el profesor prosigue con la clase. Los estudiantes se mantienen atentos, excepto Montserrat A6, quien se encuentra sentada a 90° frente al pintarron, su mirada parecía algo distraída, evitando las explicaciones del docente, a veces se amarraba las agujetas, luego se agarraba el oído, hasta jugaba con unos vasos…/.
> Mo: "Y también nos da la pauta que esto debe estar en plural…", /el docente continua explicando…Montserrat A6 permanece distraída, sujetando un traste trasparente de comida, tratando de ver a sus compañeros a través del plástico del traste, mientras el educador continúa explicando/.

Era indudable que a Monserrat A6 se le dificultaba identificarse con los sistemas de exigencia en el aula y lo difícil que le resultaba desprenderse de la manera con la cual fue educada en su estrato sociocultural, de tal manera que su horizonte perceptivo estaba inclinado para ver y simpatizar con todas las acciones que estaba habituada a realizar, las cuales están sujetas por: la división del trabajo, su necesidad individual, su interés, su ideología, etcétera, dicho de otra manera, percibe y coincide solamente lo que su estructura social le ha presentado como realidad (Berger & Luckmann, 2008), permiten comprender por qué Montserrat A6, quien nació en un determinado ambiente familiar particular, ha tenido que a apropiarse de él, a tal grado que se ha convertido en un fenómeno de alienación a la división social del trabajo. Desde esa perspectiva, Monserrat A6 no reconoció las acciones del profesor como actos suyos, menos llamarle que es una extensión de lo que está habituada a realizar en su vida cotidiana, una vez que quien ha nacido en un determinado ambiente familiar particular, ha tenido que a apropiarse de él, a tal grado que se ha convertido en un fenómeno de alienación a la división social del trabajo (Heller, 2002).

Montserrat A6 mostró resistencia tanto activa como pasiva, lo cual sienta su génesis en la discrepancia del estrato social entre la alumna y el sistema de exigencia del maestro, por tal motivo, para la adolescente, el profesor era ajeno a sus hábitos, conocimientos y expectativas lo que hacía que el educador fuera visto como alguien ajeno al grupo. La historia ha demostrado que cualquier ser humano solía y suele favorecer a los mismos miembros de su estructura social, mientras que hacia los otros grupos o estratos suelen mostrar

indiferencia, hostilidad o, a veces, cuando surgen conflictos, éstos vienen acompañados de agresividad y hasta de violencia irracional (Soler, 2009).

Se pudieron constatar alternativas hostiles que exhibían algunos estudiantes frente a la autoridad del profesor, como fue insultarle, pero dichas acciones no son indiferentes respecto del resultado, es decir, llegaría el momento de las consecuencias, entre ellas se encuentra tanto la suspensión como el ser expulsado de la escuela.

> Mo: ¿Alguien tiene alguna duda con el to *have*? /Gabriela A29 se encuentra platicando con Nestor A18, haciendo caso omiso a la explicación del profesor. El profesor se dirige a Gabriela A 29 y a Nestor A18/.
> Mo: "¡Nestor siéntate en tu lugar!" /el profesor le señala el lugar en el que va, Nestor se para y se sienta en la butaca 18/
> Mo: "Gabriela A29, siéntate en tu lugar, vas en la butaca 29" /el profesor señala con un dedo la butaca número 29, mientras que Gabriela A29 se voltea, ignora al docente, se ríe y comienza a cantar/.
> Gabriela A29: "A veces hacemos cosas de más… lo malo es la hora en que te vas…" /el profesor se dirige al escritorio y escribe en la lista/.
> Mo: "Gabriela, tienes dos punto malos" /Gabriela A29 voltea a ver fijamente al docente, luego se pone de pie y se voltea/.
> Gabriela A29: "Y usted es un pendejo", /habla en tono bajo/.

En la viñeta anterior, se observa como Gabriela A29 reaccionó con un comportamiento ardientemente rebelde, haciéndose evidente cuando le dice al maestro "pendejo", a lo que se infiere que la alumna intentó encontrar una referencia directa de la homogenización de la exigencia de su práctica y de sus usos, sin embargo Gabriela A29 denotó carecer de una virtud en la institución escolar, lo cual le costó una suspensión de una semana y, de continuar con la misma postura, la adolescente no podría autoconservarse en la clase de inglés, con lo cual se lamentaría y maldeciría su circunstancia, debido a que es una cosa externa para ella, por lo tanto, lo ha de vivir en constante sentimiento de no poder hacer nada ante su mala suerte, dicho de otra manera, ese tipo de postura difícilmente conlleva a desarrollar habilidades que le permitan responder a las circunstancias, incentivando una elección autónoma, asumiendo su destino como un hecho interior, el cual está a su alcance (Heller, 2002).

Pero ¿de dónde toma el estudiante sus juicios y normas bajo las cuales subsume sus acciones espontáneas? Por su puesto, muchas incidencias se gestan en el ambiente desde el cual proviene el adolescente, tratándose de experiencias previas que en la mayoría de ocasiones no son sometidas a discusión o a la verificación, ya que es a partir estos usos que le ha sido posible conservarse en su ambiente, así mismo, le resulta difícil abandonar su esquema de pensamiento, revisarlo y cambiarlo. De continuar así, era probable que las decisiones que Gabriela A29 tomara le conllevasen a resultados fatales, es decir,, ser expulsada de la secundaria.

En búsqueda de más datos empíricos que pudieran ayudar a comprender en dónde se da la apropiación de juicios y normas de acción del alumno, se recurrió a una viñeta extraída de una entrevista en profundidad la cual describe lo que le ocurrió a Juan de Dios A37, quien ya es un exalumno:

> Investigador: "¿Los dos son muy desmadrosos verdad?"

> Jonathan A24: "Como su primo Juan de Dios. Él también iba en el salón y cuando se juntaban él, Néstor y Nayeli, se armaba la…"
> Investigador: "Entonces, como que eso ya lo traen de familia, quiero decir, que sean muy desmadrosos, ¿verdad?"
> Jonathan A24: Sí, cuando se juntaban los primos, hacían revoltijo en todo el salón, se aventaban cosas, se paraban a pelearse. Más Néstor y Juan de Dios.
> Investigador: ¿Ya corrieron a Juan de Dios?
> Jonathan A24: Creo que sí, ya lo corrieron. Ellos dicen que anda de albañil.

El estrato social desde el cual proviene Juan de Dios A37, Néstor A18 y Nayeli A17, haciendo tangible cuando Jonathan A24 menciona "Ellos dicen que anda de albañil". Se infiere que es su estructura social la que ha filtrado la apropiación de los usos, a tal grado que los comportamientos que manifiestan los tres estudiantes han sido seleccionados en virtud de su idiosincrasia individual, biográficamente absorbido con la colaboración de sus padres. Además que los 3 adolescentes son primos, por ende la constitución de sus aspiraciones, hábitos, etcétera es similar.

La transferencia de comportamientos que exteriorizaron los tres estudiantes no se limita al salón de clases, sino que se extiende al futuro, a tal grado que en ocasiones determina su vida laboral, como el caso de Nayeli A17, Néstor A18 y Juan de Dios A37, quienes provienen de padres que se dedican a la albañilería, por lo que han tenido que apropiarse de roles, vocabulario, expectativas y formas de vida, directamente relacionados con la división del trabajo (Berger & Luckmann, 2008).

Entonces, los comportamientos que Nayeli A17 y Nestor A18 han manifestado dentro del salón de clases, son los adecuados para permanecer en su estructura social, por lo tanto lo lógico es que consigan autoconservarse en su propio ambiente o algunos similares desde el cual proceden, pero apenas cambien a otras circunstancias sociales o condiciones personales les será muy complicado hacerlo, ya que han de encontrarse frente a experiencias nuevas, imprevistas o inesperadas y como los usos preconstituidos no han de encajar ante dicha realidad les causarán conflictos internos, con lo cual es posible que se rinda y se hunda, como le sucedió a Juan de Dios A37 en la secundaria.

Considerando los ejemplos anteriores, ¿qué se puede esperar de un alumno cuando su estrato social desde el cual proviene no le ha ofrecido otras experiencias? El adolescente difícilmente podrá actuar de otro modo y, por lo tanto, no logrará adaptarse a la vida cotidiana escolar, ya que ésta requiere en ocasiones una modificación, a veces incluso la suspensión práctica de los tipos y juicios preconstituidos corrientes (Heller, 2002).

Entonces, si al alumno se le dificulta anexar a su estructura nuevas experiencias, por tanto se hace imposible nuevos conocimientos que le permitan cambiar de estrato, capa y clase desde la cual proviene, esto conduce como máximo al fracaso escolar del adolescente, incluso, tal vez tenga dificultad para adaptarse a sus futuros trabajos. Desde esa perspectiva, se vislumbra que la misma forma de enfrentar la realidad va a continuar hasta que diversos estímulos provenientes de la sociedad inciten al cambio de comportamiento (Heller, 2002).

Discusión

Para acercarnos a los cuatro objetivos que nos planteamos, se utilizó un enfoque etnográfico, a través de observar el aula desde una perspectiva de la vida cotidiana, una vez que hubo un entrecruce de elementos debido a la interacción de todos los actores se fue poniendo en juego

la cosmovisión, condiciones áulicas e instituciones que coincidieron en un tiempo y espacio (Acevedo, 2018), además de rescatar algunas incidencias que al parecer fueron adaptaciones conductuales a las condiciones ambientales (González, 2019).

En cuanto al primero, fuimos capaces de describir los comportamientos que los escolares pusieron en juego para adaptarse en el sistema de exigencia del docente (objetivo I), esto se evidenció en la manera peculiar que los estudiantes pusieron en práctica para permanecer en la clase, por ejemplo, como el adolescente cumplía de manera discriminada durante el primer periodo, respondiendo a las exigencias del docente con el propósito de conservarse, hasta que lo cuestiona "si el maestro siempre me pasa con diez, mejor voy a dejar de hacer las actividades", lo que ocasionó que en ese periodo su calificación decayera a 8, adquiriendo así conocimientos de las reglas implícitas del trabajo áulico, los resultados produjeron una transformación en sus comportamientos a favor de un acoplamiento al entorno (Duarte, 2016), es decir, los comportamientos se fueron reinventando permanentemente (Arias-López, 2015), Jonathan A24 fue jerarquizando, acoplando, incorporando o, incluso, hasta rechazando las propias experiencias (Mercado, 1991). Desde esta perspectiva el alumno se fue apropiando de los comportamientos que le fueron de utilidad para moverse en ese ambiente (Santos, 2014; Sandoval, 2000), los adolescentes fueron adquiriendo ese conocimiento pragmático una vez que las acciones, al repetirse con frecuencia a lo largo del ciclo escolar, crearon pautas, rutinas con la que instauraron una especie de actuaciones, que consideraron legítimas, verdaderas, reales y necesarias para adaptarse al sistema de exigencia del docente (Pérez-Ruiz, 2018).

En futuras investigaciones se debe prestar atención a las experiencias de los escolares, cómo aprenden a manejarse de manera diferenciada frente al sistema de exigencia de cada una de las autoridades según lo perciban, como tolerante o exigente, por lo tanto será de gran utilidad realizar indagaciones en diferentes contextos: sociales, económicos; en distintos niveles escolares para así observar cómo se autoconservan en su estancia en la secundaria y cómo manipulan desde sus límites la vida cotidiana escolar.

Como dato exploratorio, pudimos reconocer en los hechos la relación dinámica entre los seres humanos y sus contextos (Hoke & Schell, 2020), en donde la dirección de sus impulsos instintivos estuvieron direccionados por la cosmovisión sociocultural de cada estudiante, por ejemplo Nayeli A17 aun sabiendo que si entregaba las actividades al día siguiente, éstas le valdrían menos, sin embargo, a la alumna lo que le interesaba era acreditar sin implicarse demasiado, economizando tiempo y energía, y como individuo biológico estaba dispuesta a ello (Bueno, 2019), debido que en la naturaleza si un comportamiento se conserva es porque es necesarios o no es costoso, ya que con ello, se aumenta la posibilidad de supervivencia (González, 2019; Soler, 2009). Algunos alumnos, no solamente se apropiaron del sistema de exigencia, sino además aprendieron a manipularlo, a usarlo a su favor, para ello utilizaron diversos recursos, entre los que se encuentra mentirle al docente, como lo explicó Jonthan A24"Como le dije que me robaron mi libro dice: "¡ah! júntate con uno" ¿Me puedo juntar con él? "Sí vete"." Las habilidades cognitivas como el engañar, proviene de la evolución de la inteligencia en el ser humano y del resto de los primates a partir de la vida en sociedad (Soler, 2009).

Se necesita más datos empíricos que demuestren cómo la biología y el comportamiento de los alumnos varía de forma para adaptarse a las respuesta de acuerdo a las exigencias del entorno escolar o socioambientales (Martin, 2019; Luna-Conejo & Luna-Nemecio, 2022), la investigación futura debe centrarse desde una perspectiva biocultural, en donde sus resultados se puedan interpretar mejor con una comprensión del conjunto utilizando la

etnografía como elemento importante como lo ha hecho la perspectiva biocultural (Hoke & Schell, 2020), existe una gran oportunidad para cruzar algunas fronteras artificiales entre la biología y lo sociocultural a favor de la comprensión compleja entre el potencial genético, las variables del ambientales escolar y prácticas culturales de los actores (Hubbard & Monnig, 2020; Baker, 1997).

Constatamos que los estudiantes poseían guías para orientarse en el salón, lo que les ayudó a mantener una red de relaciones para reagruparse y trabajar de manera colaborativa para autoconservarse ante el sistema de exigencia del maestro (objetivo II). Aunque los movimientos de los escolares hasta cierto punto estuvieron limitados porque debieron de acoplarse a lo estipulado por la institución y por el acuerdo reglamentado en el aula, en ese sentido pudimos develar la manera en cómo los alumnos como miembros del grupo se convirtieron en agentes activos (Paradise & Robles, 2016; Giddens, 1984), tras apropiarse del sistema de exigencia, fueron acoplando y reformulando sus comportamientos hasta obtener sentido de orientación para guiar sus acciones en busca de conseguir apoyo entre iguales y así saber quiénes eran los compañeros que terminaban la actividad rápido y a quién sería pertinente pedirle el producto para copiarlo, como mencionó Nayeli: A17: "los primeros que acaban son: Saúl, Jonathan, Reinaldo y Karina. Pero se la vamos a pedir a Jonathan, que es el que más nos lo pasa. Saúl también nos lo pasa y cuando Juan José acaba primero, él nos la pasa a todos". Las incidencias pueden interpretarse desde una perspectiva cultural, pero también biológica con la intención que sus resultados puedan analizarse desde una comprensión del conjunto, una vez que la combinación de la naturaleza prosocial y la capacidad de acumular para transmitir conocimiento, pertenece a una perspectiva biocultural (Hoke & Schell, 2020), dichas capacidades no son simples, ya que permitieron el surgimiento del Homo Sapiens (Burkart et al., 2009).

En muchas ocasiones pudimos constatar que algunos alumnos, tanto al inicio como en el desarrollo de las sesiones, se encontraban distraídos, platicando entre iguales e ignorando las indicaciones del docente para la realización de la actividad, pero al faltar pocos minutos para que terminaran las sesiones, era evidente que los alumnos de forma paulatina se iban reagrupando entre colegas, así que la repetición de los comportamientos y la difusión entre alumnos condujo a que las acciones se fueran generalizando (Heller, 2002), lo cual hizo posible la convivencia (Santos, 2014)**,** las acciones de cooperación entre alumnos al parecer no procedían de un análisis exhaustivo por parte de los escolares, sino de instintos naturales y orientaciones sociales del animal humano al querer adaptarse al entorno para conservarse (Hubbard & Monnig, 2020; Morris, 1972), una vez que la necesidad de permanecer en la secundaria imponía a los estudiantes presiones selectivas al obligarlos a organizar una gran cantidad de información, entendiendo ésta como la habilidad de reproducir con fidelidad una conducta de la que se conoce su propósito implícito, más no explicito, además de analizar de forma pragmática las intenciones de los otros (Boyd et al., 1996; Tomasello, 2009), así saber quiénes son los amigos y quiénes son los enemigos, esto le permitió tomar decisiones para conseguir alianzas más adecuadas, es decir, nos estamos refiriendo a una naturaleza valorativa en el ser humano, que ha propiciado la trasmisión cultural (Castro & Toro, 2004; Nogueira et al., 2008). Dicho fenómeno no es un dato aislado o exclusivo de la especie humana, ya que se ha podido demostrar que en varias especies de macacos cada uno de ellos reconocen los gritos de cada uno de sus compañeros, los cuales pueden ser hasta ochenta (Soler, 2009). Lo anterior es resultado de nuestra filogénesis, un proceso en el que la transmisión cultural como estrategia adaptativa permite la acumulación de saberes y prácticas entretejidas (Castro, 2012).Sabemos que las evidencias aquí mostradas sólo ofrecen

unos resultados de carácter exploratorio, por lo que se sugiere realizar investigaciones adicionales con método empírico-analítico como cualitativo lo que ayudarían a obtener mayor comprensión del fenómeno.

Nos fue posible adentrarnos a los comportamientos que los estudiantes utilizaban para quebrantar la norma a pesar de conocer sus condiciones (objetivo III), por lo que el reglamento más que explícito era implícito, es decir, se basaba en acciones concretas más que por estar plasmado en la libreta de los alumnos (Heller, 2002), lo observable por los alumnos describía con exactitud lo que era posible realizar y lo que no (Santos, 2014), como mencionó Jonathan A24 "… en primer periodo me portaba bien y hacia poquito desmadre… en el tercero… me porté igual de desmadroso y trabajando me volvió a pasar con 10", el alumno de forma paulatina, a través de ir observado la simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva, fue transformando su actuar de acuerdo a lo permitido, por lo que al interactuar en la clase se vivió un continuo proceso dialéctico, una realidad dinámica (Berger & Luckmann, 2008), en donde los alumnos, a través de su experiencia, fueron encontrando algunas inconsistencias, lo que les permitió sufrir transformaciones y procesos de adaptación tanto personal como colectivo (Acevedo, 2018; Cortés P., 2018; Mora, 2017; Nieto, 2015; Sandoval, 2000; Vain, 2002). Los datos empíricos que obtuvimos, nos mostraron que tienen también connotaciones instintivas o componentes biológicos, una vez que el cerebro del alumno, seleccionó las acciones que son importantes a través de señales que recibió de la amígdala (Bueno, 2019) y el principal mecanismo que utiliza es la aceptación social como elemento de máxima utilidad, para mantener y reforzar las acciones e ir discriminando o eliminando las que no son útiles, día tras día, con la intención de permitir conexiones neuronales más eficientes (Bueno, 2019).

La violación a la norma tenía sentido, una vez que les permitió reconocer su validez (Heller, 2002), tal y como lo pudimos observar cuando Diego A21 "…camina hacia la parte de enfrente del aula, chupa una paleta delante de todos sus compañeros y del docente…", así, el alumno cuestionó la norma a través de su propia acción (Cortés P., 2018). Era evidente que quebrantar la regla tenía relación con su estrato sociocultural y con su biología, por ejemplo: a) lo que el alumno estaba poniendo en juego, no sólo era romper la norma y conocer lo que se podía hacer, sino todo el conjunto que implicaba su mundo, el cual intentó reproducir a través de su actuar, en cierta forma acopló el sistema de exigencia entre lo que se le permitió hacer y lo que estaba acostumbrado a realizar en su contexto (Heller, 2002), es decir, el alumno intentó producir una circunstancia que le brindará seguridad y que le fuera familiar (Bégout, 2014) b) este fenómeno sienta sus bases en la propia biología del cerebro, el cual produce la maduración del control emocional cuando el alumno transita por el periodo de la adolescencia (Bueno, 2019), esto quiere decir que Diego A21, de manera instintiva, buscó explorar hasta qué punto podía jugar con las normas áulicas, esta fue la manera de encontrar su lugar, forzando a las situaciones hasta el punto de quiebre y, para conocer el límite, el alumno buscó sobrepasarlo (Bueno, 2019).

Una vez que conocemos, gracias a la literatura, que durante la adolescencia, la zona de control emocional y las conexiones cerebrales maduran, se recomienda hacer más investigación al respecto, ya que los alumnos que provienen de entornos de alta conflictividad, tienden a ser más impulsivos porque esto les ofrece posibilidades de sobrevivir en el entorno desde cual provienen (Willis, 2017), este tipo de alumnos necesitan que sus entornos áulicos ofrezcan límites, mientras que es sano que los escolares más tímidos quieran romper la norma con la intención de que su cerebro pueda madurar de manera equilibrada (Bueno, 2019).

Las ocho reglas establecidas en el aula, fueron construidas de manera integral, considerando consecuencias lógicas, a parir de un modelo democrático del aula (Sueb et al., 2020), o teoría de la elección (Charles, 2013), sin embargo no todos los estudiantes sentían la norma como suya, tal elemento contradice lo mencionado por la literatura, una vez que al saber que ellos decidieron en que consistirían y la forma de regularla los comportamientos en la clase, los estudiantes deberían estar conscientes de su propio comportamiento (Good & Lavigne, 2017), así que por el sentimiento de propiedad, éstos debieron de acatar lo establecido (Sueb et al., 2020), lo cual no aplicó en todos los casos, ejemplo: Diego A21, Jonathan A24, Nayeli A17, Gabriela A29, Tanía A2, Monserrat A6, Ernesto A8, Juan JoséA14, Adriana A26, etc. por lo tanto, en el presente estudio involucrar a los estudiantes y el maestro en la toma de decisiones, no fue determinante para que los alumnos se apropiaran del acuerdo y lo hicieran suyo.

Era evidente que las acciones que realizaban los alumno no pertenecían a hechos aislados, una vez que el docente en ocasiones no mantenía coherencia, ni firmeza en la aplicación o legitimización del acuerdo, lo cual es un factor clave para mantener el control en el comportamiento (Alter & Haydon, 2017), así que pudimos constatar que el docente en algunas ocasiones no les dio seguimiento a las normas acordadas, lo que ocasionó que estás tendieran a romperse de manera permanente (Van Petegem et al., 2015; Vansteenkiste et al., 2018; Aelterman et al., 2019), es decir, las reglas para que tengan éxito deben de estar vinculadas a sistemas de consecuencia (Sueb et al., 2020; Alter & Haydon, 2017), así que asociar la aplicación a consecuencias negativas es altamente efectivo (Reinke et al., 2013), por lo tanto, un sistema de reglas siempre debe de ir acompañado de recompensa y refuerzo (Martini-Scully et al., 2000; Musser et al., 2001), si no se quiere producir un decremento de dichas acciones (Rosenberg, 1986), una vez que las reglas por sí solas ejercen poco efecto en el comportamiento (Alter & Haydon, 2017). También pudimos constatar que cuando los alumnos quebrantaban la norma, el docente la mayoría de las ocasiones no se dirigió a ellos por su nombre, ocasionando mayor tendencia a crear problemas de disciplina en el aula (Sueb et al., 2020), ya que los estudiantes al saber que su profesor conoce sus nombres e identifica su rostro tienden a construir relaciones emocionales lo cual beneficia a mejores comportamientos.

En futuras investigaciones se recomienda analizar que sucede con asociar o atribuir consecuencias, no sólo a las positivas a determinados comportamientos, sino también sistemas de recompensa a comportamientos que se quieran legitimizar en el aula, una vez que tal vez si los estudiantes observan que la manera de llamaner la atención o que sean considerados sólo es a través de romper la norma, tal vez replicaran la acción para obtener lo que desean.

Gracias a la observación participante pudimos rescatar algunas acciones que los alumnos utilizaron para impugnar o resistirse a las exigencias del docente (objetivo IV), entre las que se encuentran a) apatía e indiferencia ante la clase, resistencia pasiva (McLaren, 2007), por ejemplo Monserrat A6, en varias ocasiones se sentó a noventa grados en dirección al pizarrón, con mirada distraída, evitando las explicaciones del docente, para ello hacia variedad de cosas como: amarrarse las agujetas, jugar con vasos, etc. b) exhibir acciones de oposición a la autoridad, resistencia activa (McLaren, 2007), observamos desde posturas no verbales (McMahon et al., 2019)o micro-resistencia del orden del gesto (Mora, 2017) hasta agresión verbal (Moon & McCluskey, 2016). Fueron minoría los estudiantes que mostraron oposición a la instrucción del docente, buscando encontrar algunas grietas en el sistema de exigencia que les permitiera cambiar el sentido o la dirección de los comportamientos (Vain,

2002), los adolescentes que más cuestionaban el sistema pertenecían a la clase trabajadora (Cortés P., 2018; Willis, 2017), Jonathan A24 lo explicó "… cuando se juntaban los primos, hacían revoltijo en todo el salón, se aventaban cosas, se paraban a pelearse… ya lo corrieron. Ellos dicen que anda de albañil", así que Juan de Dios A37, Nestor A18 y Nayeli A17 buscaron mantener y reproducir su realidad a la que estaban habituados en su estrato social (Nieto, 2015), los alumnos que pertenecían a la clase obrera desarrollaron formas para reproducir su propia praxis, las cosmovisiones provenientes de su mundo (Willis, 2017), ya que dicha realidad le brinda seguridad y familiaridad (Bégout, 2005) a medida que se fueron apropiando, rompieron la norma, se resistieron a ella, fueron transformando lo ajeno, lo nuevo para darle un lugar, recrearlo y seguir construyendo su vida con los otros (Arias-López, 2015).

Durante nuestra estancia en el campo, fuimos testigos como el alumno se resistía al sistema de exigencia, mientras el maestro era victimizado a través de una de las conductas pendencieras más recurrentes de la literatura (Moon & McCluskey, 2016), nos referimos al comportamiento agresivo mostrado por Gabriela A29 cuando mencionó: "Y usted es un pendejo". De acuerdo con nuestro estudio, acciones agresivas como la anterior, fue una reacción de enojo porque el maestro aplico lo establecido por la norma, por ejemplo: /el profesor se dirige al escritorio y escribe en la lista/. Mo: "Gabriela, tienes dos puntos malos". Así que los comandos de instrucción del maestro pueden desencadenar la agresión con algunos alumnos (McMahon et al., 2019). Además la alumna al no sentir la regla como suya o no habérsela apropiado, esto favoreció el resentimiento (Aelterman et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2018; Van Petegem et al., 2015), debido que la ausencia de seguimiento y coherencia por parte del profesor durante todo el ciclo escolar, dio lugar como uno de los elementos para que los alumnos no se identificaran o internalizaran la norma (Ryan & Deci, 2017).

Al parecer este fenómeno de conductas agresivas contra el docente está incrementando en muchos países, ejemplo Canadá (C. Wilson et al., 2011), Estados Unidos (McMahon et al., 2019), Corea del Sur (Moon & McCluskey, 2016). Por ello, el presente estudio se suma a la idea que la agresión o victimización hacia los maestros está muy extendida y es un problema omnipresente en todos los entornos culturales, por lo que se recomienda continuar con mayor número de investigaciones al respecto, una vez que manejar el comportamiento en el aula es un asunto que inquieta a los docentes (Alter & Haydon, 2017).

Por otra parte, de acuerdo con nuestras observaciones, la confiscación de objetos como comida antes de entrar al salón no fue determinante para propiciar la acciones disruptivas en el aula, lo que contradice lo encontrado por (Wehby et al., 1995), una vez que los estudiantes sabían perfectamente que entrar con alimentos estaba prohibido y que si quebrantaban la norma el docente se los recogería. Las investigaciones futuras pueden dedicarse a clarificar, si el establecimiento de reglas de forma clara (Vansteenkiste et al., 2012) desde el comiendo del ciclo escolar aunado de un seguimiento pertinente por parte del docente, favorece la apropiación de la norma (Patrick et al., 2003).

Se logró identificar algunas acciones con las cuales los alumnos se resisten a la instrucción del docente de forma pasiva y activa (McLaren, 2007), sin embargo no pudimos incluir una lista completa de incidencias que detonan la agresión del alumno o la victimización del docente, por lo tanto se necesita mayor investigación que permita incluir algunos predictores por ejemplo clima escolar, estilos de gestión del aula de los maestros y su interacción con los estudiantes, ya que estudios anteriores han encontrado que tras niveles alto de apoyo en la institución, metas, normas comunes compartidas en la escuela y

programas de prevención de violencia tienen efectos significativos sobre los comportamientos agresivos de los estudiantes (Gregory et al., 2012).

Otro vacío que presenta la investigación, es que sólo se realizó estudio de campo con un solo grupo de una secundaria, lo cual sería muy benéfico realizar estudios similares en contextos diversos y niveles escolares variados, con docentes que presenten diversos estilos de enseñanza, para la recogida de información sería importante adoptar un enfoque de múltiples informantes para evaluar la resistencia de los estudiantes a través de informes de maestros o nominaciones de pares (Wentzel et al., 2007). También sería interesante revisar en futuras indagaciones la relación entre resistencia a la exigencia del docente con otros aspectos como el impacto en el bienestar de los docentes (Berg & Cornell, 2016; Gregory et al., 2012; Martinez et al., 2016) y la asociación con el rendimiento académico (Benbenishty et al., 2019) investigar los efectos de la frecuencia de diferentes tipos de agresión contra los maestros, e identificar las políticas de la escuela y sus intervenciones que debilitan la conexión de la victimización con los resultados (Moon et al., 2019).

Limitaciones del estudio

El estudio se centró solamente en un aula, en la cual estaban inscritos 39, cuyas edades oscilaban entre 12 a 15 años, bajo esas condiciones no se hace posible generalizar los comportamientos (Gumpel et al., 2014), por lo que sería de gran utilidad observar y analizar el mismo fenómeno en otros entornos, y así saber cuáles conductas presentan similitudes y cuáles no, incluso de que otras formas participan desde sus límites que tienen como alumnos para construir la vida cotidiana en la escuela. Por lo tanto, más estudios etnográficos y empíricos-analíticos serían de gran utilidad; el primero ayudaría para examinar los comportamientos que los escolares se van apropiando, facultades que van cultivando y disposiciones que son necesarias para permanecer en las clases; segundo se podrían corroborar las hipótesis y así buscar la generalización.

Otra limitante del estudio, fue que no pudimos observar al maestro con otros grupos, ni a los alumnos interaccionar con otros profesores, esto sería de gran utilidad una vez que de acuerdo al estudio, el docente con su actuar generaba algunas acciones en los adolescentes, por lo que investigar diferentes estilos de gestión en el aula (Reeve, 2009). Sería importante que varios investigadores al mismo tiempo sumaran esfuerzos para observar el mismo fenómeno (Wentzel et al., 2007) lo cual enriquecería la comprensión.

Además, el trabajo en campo tuvo una duración de 6 meses, lo cual es una limitante al no tener evidencias para saber si los comportamientos se mantuvieron o cambiaron, por lo tanto, se necesitan diseños longitudinales que permitan examinar a través del tiempo, si los estudiantes disminuyen o cambiaron los comportamientos para: adaptarse al sistema de enseñanza; medir la validez de la norma en el aula a través de quebrantarla; presentar oposición ante la instrucción del docente (Vansteenkiste et al., 2018). A pesar que fuimos capaces de observar, tanto la resistencia pasiva como la activa en los estudiantes y que está sentaba su génesis en la discrepancia del estrato sociocultural entre el alumno y los requerimientos del docente sólo nos limitamos a destacar algunos de los comportamientos que pusieron en juego los adolescentes, por lo que dejamos fuera otros que posiblemente permitirían explicar el por qué el sistema de exigencia del docente no se alienaban con las preferencias, valores e intereses personales de los alumnos (Aelterman et al., 2019), este tema merece una exploración profunda, ya que ayudaría a crear estrategias para que los estudiantes sintieran la regla como suya y se la apropiaran (Van Petegem et al., 2015).

Conclusión

Sin pretender llegar a ninguna conclusión definitiva, nos parece que hay dos aspectos que son dignos del análisis final. Primero continuar con estudios en los cuales se analicen la forma en que los estudiantes van incorporando, jerarquizando, rompiendo la norma, incluso hasta retando al profesor, lo cual es un asunto importante, ya que en las escuelas secundarias los alumnos en la actualidad presentan graves conductas hacia el docente (Nnorom et al., 2020), al parecer este fenómeno va en aumento en todos los países, por ejemplo en Corea del Sur (Moon & McCluskey, 2016), Taiwán (Chen & Astor, 2012), Israel (Benbenishty et al., 2019), Estados Unidos (McMahon et al., 2014), México (Sandoval, 2000), Francia (Dubet & Martuccelli, 1998), por lo tanto, la temática necesita mayor atención, una vez que es poco investigado y tiene impactos negativos en el docente tantos físicos, emocionales (Lee, 2015; Wilson et al., 2011), reduce la satisfacción laboral del docente (Galand et al., 2007; Lee, 2015), contribuye a la deserción de maestros, (Stevenson et al., 2020), y disminuye el desempeño en la escuela (Dzuka & Dalbert, 2007) afectando negativamente al aprendizaje de los alumnos.

En la mayoría de los países se pretende resolver la problemática a partir del modelo democrático del aula (Sueb et al., 2020), por ejemplo México (SEP, 2017), siendo que dentro de los hallazgos del presente estudio no tuvo gran impacto en regular el comportamiento en el aula, además que no hay muchas investigaciones que respalden la idea (Alter & Haydon, 2017). Por lo que nos unimos a la idea que el conocimiento que surja de las investigaciones futuras y la buena disposición de los gobiernos ayude a implementar conocimientos conceptuales y teóricos del comportamiento de los adolescentes tanto en los planes de estudio de los países como en las universidades dedicadas a la formación de docentes para establecer cursos de gestión en el aula (Stevenson et al., 2020).

Segundo a pesar que fuimos capaces de comprender la relación dinámica y dialéctica entre el animal humano y su contexto, sabemos que el estudio de acuerdo a su carácter complejo, tuvo como análisis los comportamientos de los alumnos desde posturas multidisciplinarias, lo que supuso renunciar a toda pretensión de explicar la totalidad del fenómeno, así que sólo pudimos iluminar algunos aspectos de nuestro interés, a partir de las perspectivas teóricas e instrumentales que adoptamos (González, 2019). La poca o incluso nula información de investigaciones similares en el campo de la educación para adentrarse al estudio a las conductas a partir de sus impulsos instintivos o estrategias adaptativas y los atisbos socioculturales que se entrecruzan en el aula. P

or lo tanto, existe una tremenda oportunidad para que los investigadores crucemos fronteras artificiales entre explicaciones sociológicas frente a las biológicas (Hubbard & Monnig, 2020), de ahí toma gran utilidad que educadores de las ciencias sociales y naturales, desmitifiquemos aquellas ideas que en un inicio parecen que no se pueden explicar o incluso que tiene contradicción aparentemente lógicas (Lavenda & Schultz, 2000)**,** tal y como lo ha hecho la antropología biocultural al abordar el estudio de los humanos como seres biológicos y culturales, protegiendo la idea de la antropología como un esfuerzo integrador (Gravlee, 2009), la antropología lingüística también está haciendo lo suyo (Ferraro & Kim, 2014), al igual que los enfoques semióticos ya han comenzado a influir en las teorías bioculturales de evolución humana (Fuentes, 2015)**.** Por ello futuros estudios etnográficos deberán seguir investigando los comportamientos de los estudiantes a partir de su dualidad, adaptaciones socioculturales a los rasgos biológicos, que de manera dialéctica son ajustes biológicos a atribuciones socioculturales (Hoke & Schell, 2020).

Referencias

Acevedo, C. (2018). La especialización del saber en la escuela: intervenciones estatales en campos específicos de conocimiento. *Educação e Pesquisa*, *44*(0), 1–18. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844175336

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2019). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, *89*(1), 22–40. https://doi.org/10.1111/bjep.12213

Alcock, J. (2001). *The triumph of sociobiology*. Oxford University Press.

Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, *40*(2), 114–127. https://doi.org/10.1177/0888406417700962

Arias-López, B. E. (2015). Daily life and armed conflict in colombia: Contributions to creative care based on the peasant experience. *Aquichan*, *15*(2), 234–247. https://doi.org/10.5294/aqui.2015.15.2.8

Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). E*tnografía. Métodos de investigación*. *España*.

Baker, P. T. (1997). The Raymond Pearl Memorial Lecture, 1996: The eternal triangle—genes, phenotype, and environment. *American Journal of Human Biology: The Official Journal of the Human Biology Association*, *9*(1), 93–101.

Bare, K., McMahon, S. D., Molina, E. G., Tergesen, C., & Zinter, K. E. (2021). Educator Experiences as Victims of School Violence: Emerging Perspectives and Research. In *Invisible Victims and the Pursuit of Justice: Analyzing Frequently Victimized Yet Rarely Discussed Populations* (pp. 88–112). IGI Global. https://doi.org/10.4018 / 978-1-7998-7348-8

Bégout, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Éléments pour une phénoménologie du monde de la vie. Allia, 2005.

Bégout, B. (2014). La potencia discreta de lo cotidiano. *Persona y Sociedad*, *23*(1), 9–20.

Benbenishty, R., Astor, R. A., López, V., Bilbao, M., & Ascorra, P. (2019). Victimization of teachers by students in Israel and in Chile and its relations with teachers' victimization of students. *Aggressive Behavior*, *45*(2), 107–119. https://doi.org/10.1002/ab.21791

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. *975*. Amorrortu. https://bit.ly/3EnTxtu

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paídos.

Boyd, R., Richerson, P. J., & others. (1996). Why culture is common, but cultural evolution is rare. *Proceedings-British Academy*, *88*, 77–94.

Bueno, D. (2019). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Ediciones Octaedro.

Buller, D. J. (2009). Cuatro falacias de la psicología evolutiva popular. *Investigación y Ciencia*, *388*, 58–65.

Burkart, J. M., Hrdy, S. B., & Van Schaik, C. P. (2009). Cooperative Breeding and Human Cognitive Evolution. *Evolutionary Anthropology*, *18*(5), 175–186. https://doi.org/10.1002/evan.20222

Buss, D. (2019). *Evolutionary psychology: The new science of the mind*. Nueva York: Routledge.

Castro, L. (2012). Evolución y ética: las bases biológicas de la moral. *Revista de La Sociedad Española de Biología Evolutiva*, *7.*, 55–61. http://sesbe.org/sites/sesbe.org/files/eVOLUCION-7(esp).pdf#page=7

Castro, L., Castro, L., Castro, M. Á., & Toro, M. Á. (2013). Cultura, adaptatión y ciencias sociales: Una aproximación naturalista. *Contrastes*, *10.* 239–254. https://doi.org/10.24310/contrastescontrastes.v0i0.1170

Castro, L., & Toro, M. A. (2004). *The evolution of culture: From primate social learning to human culture*. www.pnas.orgcgidoi10.1073pnas.0400156101

Charles, C. M. (2013). *Building classroom discipline*. Pearson Higher Ed.

Chen, J.-K., & Astor, R. A. (2012). School Variables as Mediators of Personal and Family Factors on School Violence in Taiwanese Junior High Schools. *Youth and Society*, *44*(2), 175–200. https://doi.org/10.1177/0044118X12448145

Consejo estatal de población COEPO. (n.d.). *Consultado el 28 de octubre de 2014.* https://info.jalisco.gob.mx/area/consejo-estatal-de-población-coepo

Cortés P., L. C. (2018). La Performatividad En La Acción Pedagógica De Profesores/As En Formación En Artes Visuales. *Atenea (Concepción)*, *518*, 57–73. https://doi.org/10.4067/s0718-04622018000200057

Csikszentmihalyi, M. (2008). El yo evolutivo. In *El Yo evolutivo. Una psicología para un mundo globalizado.* Barcelona: Kairos.

De Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (2010). *La invención de lo cotidiano: Habitar, cocinar. II*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.

De Garine, I. (2016). Antropología de la Alimentación. *Universidad de Guadalajara, 53*(9). http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/esthom/pdfs/antropologia_de_ la_alimentacion.pdf

De Garine, I., & De Garine, V. (1998). Antropología de la alimentación: entre naturaleza y cultura. *Alimentación y Cultura. Actas Del Congreso Internacional*, *1*, 13–34.

Dietz, G., & Cortés, L. S. M. (2020). Between community and university: A collaborative ethnography with young graduates from a Mexican intercultural university. *AIBR Revista de Antropologia Iberoamericana*, *15*(2), 273–299. https://doi.org/10.11156/aibr.150205

Duarte, N. (2016). Relações entre conhecimento escolar e liberdade. *Cadernos de Pesquisa*, *46*(159), 78–102. https://doi.org/10.1590/198053143508

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela.. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/SOCE_Dubet_Unidad_5.pdf

Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, *12*(4), 253–260. https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.253

Ferraro, K. F., & Kim, S. (2014). Health benefits of religion among Black and White older adults? Race, religiosity, and C-reactive protein. *Social Science & Medicine*, *120*, 92–99. https://doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2014.08.030

Fuentes, A. (2015). Integrative Anthropology and the Human Niche: Toward a Contemporary Approach to Human Evolution. *American Anthropologist*, *117*(2), 302–315. https://doi.org/10.1111/aman.12248

Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional

disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(2), 465–477. https://doi.org/10.1348/000709906X114571

Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Vol. 1). Morata Madrid.

González, L. (2019). Perspectivas darwinistas sobre la mente y la conducta humanas: alcances, limitaciones e implicancias educativas. *Humanities Journal of Valparaiso*, *14*, 187. https://doi.org/10.22370/rhv2019iss14pp187-222

Good, T. L., & Lavigne, A. L. (2017). *Looking in classrooms*. Routledge.

Gould, S. J., & Lewontin, R. C. (1979). The spandrels of San Marco and the Panglossian paradigm: a critique of the adaptationist programme. *Proceedings of the Royal Society of London - Biological Sciences*, *205*(1161), 581–598. https://doi.org/10.1098/rspb.1979.0086

Gravlee, C. C. (2009). How race becomes biology: Embodiment of social inequality. *American Journal of Physical Anthropology*, *139*(1), 47–57. https://doi.org/10.1002/AJPA.20983

Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, *118*(4), 401–425. https://doi.org/10.1086/666362

Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., & Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior*, *40*(3), 214–228. https://doi.org/10.1002/ab.21515

Harris, M. (2011). *Antropología cultural*. Alianza editorial Madrid.

Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Peninsula.

Hoke, M. K., & Schell, L. M. (2020). Doing biocultural anthropology: Continuity and change. *American Journal of Human Biology*, *32*(4), 1–15. https://doi.org/10.1002/ajhb.23471

Hubbard, A. R. (2017). Testing Common Misconceptions about the Nature of Human Racial Variation. *American Biology Teacher*, *79*(7), 538–543. https://doi.org/10.1525/abt.2017.79.7.538

Hubbard, A. R., & Monnig, L. A. (2020). Using Anthropological Principles to Transform the Teaching of Human "Difference" and Genetic Variation in College Classrooms. *Science & Education*, *29*(6), 1541–1565. https://doi.org/10.1007/s11191-020-00164-0

Karlsson, A., Nygård Larsson, P., Jakobsson, A., Bazzul, J., & Karlsson annikakarlsson, A. (2020). The continuity of learning in a translanguaging science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, *15*(1), 1–25. https://doi.org/10.1007/s11422-019-09933-y

Lavenda, R. H., & Schultz, E. A. (2000). *Core concepts in cultural anthropology. Mountain View*. CA: Mayfield Publishing.

Lee, J. H. (2015). Prevalence and predictors of self-reported student maltreatment by teachers in South Korea. *Child Abuse and Neglect*, *46*(March 2011), 113–120. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.009

Luna Conejo, B., & Luna Nemecio, J. (2022). El papel de la educación en línea para alcanzar sustentabilidad. Desafíos socio-ecológicos e inteligencia emocional. *Revista Sociedad & Tecnología*, *5*(S2), 431–442. https://doi.org/10.51247/st.v5iS2.281

Martin, M. A. (2019). Biological Anthropology in 2018: Grounded in Theory, Questioning Contexts, Embracing Innovation. *American Anthropologist*, *121*(2), 417–430. https://doi.org/10.1111/aman.13233

Martínez-Carmona, P. (2018). Exámenes, certámenes y distribución de premios en la ciudad de México y en Veracruz durante los dos primeros tercios del siglo XIX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *9*, 88–108. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.298

Martínez, M. (2012). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Trillas.

Martini-Scully, D. De, Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2000). A packaged intervention to reduce disruptive behaviors in general education students. *Psychology in the Schools*, *37*(2), 149–156. https://doi.org/10.1002/(sici)1520-6807(200003)37:2<149::aid-pits6>3.0.co;2-k

McLaren, P. (2007). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=s9wKQZ7pZ6wC&oi=fnd&pg=PA9&dq=La+escuela+como+un+performance+ritual&ots=AIUuOyDz9O&sig=FU1DcueehmtXQNM_yU44LkhTkNI#v=onepage&q=La escuela como un performance ritual&f=false

McLaren, P. (2011). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Siglo XXI.

McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, *51*(7), 753–766. https://doi.org/10.1002/pits.21777

McMahon, S. D., Peist, E., Davis, J. O., Bare, K., Martinez, A., Reddy, L. A., Espelage, D. L., & Anderman, E. M. (2019). Physical aggression toward teachers: Antecedents, behaviors, and consequences. *Aggressive Behavior*, *46*(1), 116–126. https://doi.org/10.1002/ab.21870

Melanda, F. N., Salvagioni, D. A. J., Mesas, A. E., González, A. D., Cerqueira, P. H. R., Alencar, G. P., & Maffei de Andrade, S. (2021). Cross-sectional and longitudinal relationships between psychological violence and teacher burnout. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *94*(6), 1211–1221. https://doi.org/10.1007/s00420-020-01633-3

Mendieta-Izquierdo, G., & Cuevas-Silva, J. M. (2019). Methodological strategies and instruments of approach on studies of emotions in men: Narrative review. *HSE Social and Education History*, *8*(1), 66–90. https://doi.org/10.17583/MCS.2019.3738

Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, *14*(55), 59–72. https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822305

Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-Based Victimization of Teachers in Korea: Focusing on Individual and School Characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, *31*(7), 1340–1361. https://doi.org/10.1177/0886260514564156

Moon, B., McCluskey, J., & Morash, M. (2019). Aggression against middle and high school teachers: Duration of victimization and its negative impacts. *Aggressive Behavior*, *45*(5), 517–526. https://doi.org/10.1002/ab.21840

Mora, A. S. (2017). Aportes de perspectivas analíticas sobre performance, performatividad, cuerpo y afecto para la comprensión de la producción de sujetos generizados en la escuela. *Cadernos CEDES*, *37*(101), 131–144. https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017168675

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.
Morris, D. (1972). *El zoo humano desmon morris*. Plaza y Janes.
Nanclares, R. D. M. (2021). La Capoeira en la era de la globalización: comprendiendo las dinámicas de sus inicios y difusión en la ciudad de Medellín (Colombia). *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, *3*(4), 47–57. https://doi.org/10.35766/J.FORHUM2021.04.03.4
Nieto, J. (2015). *La apropiación de los usos y relaciones de los estudiantes para la construcción de la vida cotidiana escolar*. https://bit.ly/3SVvxCk
Nnorom, S. U., Edwards, A. K., Ouda, J. B., & Nnorom, S. U. (2020). Proffering Solution to Professional Misconduct among Secondary School Teachers in Nnewi Education Zone Proffering Solution to Professional Misconduct among Secondary School Teachers in Nnewi Education Zone. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, *III*(I).
Paradise, R., & Robles, A. (2016). Two Mazahua (Mexican) communities: introducing a collective orientation into everyday school life. *European Journal of Psychology of Education*, *31*(1), 61–77. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0262-9
Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How Teachers Establish Psychological Environments During the First Days of School: Associations with Avoidance in Mathematics. *Teachers College Record*, *105*(8), 1521–1558. https://doi.org/10.1111/1467-9620.00299
Pérez-Ruiz, A. (2018). Teaching practice and curriculum: A construccionist analysis frame. *Revista Electronica Educare*, *22*(3), 1–15. https://doi.org/10.15359/ree.22-3.20
Piña, J. M. (1998). La interpretación de la vida cotidiana escolar. In *Tradiciones y prácticas académicas. Plaza y Valdés*. Plaza y Valdes.
Pinker, S. (1992). *La tabla rasa (La negación moderna de la naturaleza humana).* Paidós Ibérica, SA.
Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, *44*(3), 159–175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990
Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing sw-pbis: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *15*(1), 39–50. https://doi.org/10.1177/1098300712459079
Rizo, F. M. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo*.
Roberts, E. F. S. (2021). Making Better Numbers through Bioethnographic Collaboration. *American Anthropologist*, *123*(2), 355–369. https://doi.org/10.1111/aman.13560
Rockwell, E. (1985). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico Internacional*.
Rocwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
Rogríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. In *Málaga: aljibe*.
Rosenberg, M. S. (1986). Maximizing the Effectiveness of Structured Classroom Management Programs: Implementing Rule-Review Procedures with Disruptive and Distractible Students. *Behavioral Disorders*, *11*(4), 239–248. https://doi.org/10.1177/019874298601100405
Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in*

motivation, development, and wellness. Guilford Publications.
Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdes. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=clZlASp7OFMC&oi=fnd&pg=PA15&dq=Etevina+sandoval+%22La+trama+de+la+escuela+secundaria%22&
Santos, J. (2014). Cotidianidad. Trazos para una conceptualización filosófica. *Alpha*, *38*, 173–196. https://doi.org/10.4067/S0718-22012014000100012
Sapolsky, R. M. (2018). *Compórtate: la biología que hay detrás de nuestros mejores y peores comportamientos*. Capitán Swing Libros.
Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. In *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). https://doi.org/10.35537/10915/49017
Soler, M. (2009). *Adaptación del comportamiento: comprendiendo al animal humano*. Editorial Sintesis.
Stecher, A., Godoy, L., & Aravena, A. (2020). Sindicalismo y vida cotidiana en el Retail: Experiencias de dirigentes de base en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, *19*(3). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2065
Stevenson, N. A., VanLone, J., & Barber, B. R. (2020). A Commentary on the Misalignment of Teacher Education and the Need for Classroom Behavior Management Skills. *Education and Treatment of Children*, *43*(4), 393–404. https://doi.org/10.1007/s43494-020-00031-1
Sueb, R., Hashim, H., Hashim, K. S., & Izam, M. M. (2020). Excellent teachers' strategies in managing students' misbehaviour in the classroom. *Asian Journal of University Education*, *16*(1), 46–55. https://doi.org/10.24191/ajue.v16i1.8982
Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós Barcelona.
Vain, M. P. D. (2002). Los rituales escolares y las prácticas educativas. In *Education Policy Analysis Archives* (Vol. 10). https://doi.org/10.14507/epaa.v10n13.2002
Van Petegem, S., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Beyers, W., & Aelterman, N. (2015). Examining the longitudinal association between oppositional defiance and autonomy in adolescence. *Developmental Psychology*, *51*(1), 67–74. https://doi.org/10.1037/a0038374
Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G. J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering Personal Meaning and Self-relevance: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization. *Journal of Experimental Education*, *86*(1), 30–49. https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067
Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, *22*(6), 431–439. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
Villegas, M., & González, F. E. (2011). Qualitative research of daily life. A way to build social knowledge from the individual case | La investigación cualitativa de la vida cotidiana. medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, *10*(2), 35–59. https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-147
Wehby, J. H., Symons, F. J., & Shores, R. E. (1995). A Descriptive Analysis of Aggressive

Behavior in Classrooms for Children with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, *20*(2), 87–105. https://doi.org/10.1177/019874299502000207

Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent Prosocial Behavior: The Role of Self-Processes and Contextual Cues. *Child Development*, *78*(3), 895–910. https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2007.01039.X

Wiley, A. S., & Cullin, J. M. (2016). What Do Anthropologists Mean When They Use the Term Biocultural? *American Anthropologist*, *118*(3), 554–569. https://doi.org/10.1111/aman.12608

Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Vol. 60). Ediciones Akal.

Wilson, C., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, *26*(12), 2353–2371. https://doi.org/10.1177/0886260510383027

Wilson, E. (1980). *Sociobiología: la nueva síntesis*.

Wittrock, M. C. (1997). *La investigacion de la enseñanza, ll. Métodos cualitativos y de observación.* Paidós.

FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

https://doi.org/10.35766/j.forhum22465
ISNN: 2683-2372
Vol. 4, No. 6, 2022 | e22465 | enero-junio 2022
Recibido: Octubre, 13, 2021 | Aprobado: Noviembre 11, 2021
Publicado: Junio 30, 2022

Impacto del COVID-19 en el nororiente del Estado de Puebla, México: movilidad, letalidad, marginación, pobreza y afectación al turismo

Impact of COVID-19 in the northeast of the State of Puebla, Mexico: mobility, lethality, marginalization, poverty and impact on tourism

Resumen: Se presenta un diagnóstico del impacto del coronavirus SARS-CoV-2 en municipios del noroeste del estado de Puebla, México, desde diversas dimensiones de análisis: regional, epidemiológico y social. Se consideraron aspectos de carácter geográfico, composición étnica, encadenamientos productivos y de valor, la afectación al turismo y la importancia de las vialidades terrestres. Se utilizaron herramientas como la correlación estadística, modelos compartimentales, gráficos de la movilidad de la población y datos epidemiologícos de la plataforma Covid-19 México de CONACYT, del servicio Facebook Data For Good y del visualizador de datos geográficos iCOVID-19 de la UNAM. La periodicidad del estudio abarcó del 17/03/2020 al 17/06/2022 y se consideraron 10 municipios. Se concluye que el análisis del impacto del COVID-19 desde una perspectiva regional aporta información que no es posible detectar desde un análisis municipal o por macroregiones, más aún si se consideran variables como la marginación, la pobreza, la población indígena y el tipo de actividad económica predominante.

Palabras clave: *análisis estadístico; COVID-19; geografía regional; marginación*

Abstract: This paper offers an analysis of the impact of the SARS-CoV-2 coronavirus in municipalities in the state's northwest of Puebla, Mexico. This diagnosis covers various dimensions of analysis: regional, epidemiological and social, dealing with geographical aspects, ethnic composition, productive and value chains, the impact on tourism and the importance of land roads. The employed tools were statistical correlation, compartmental models, population mobility graphs, and epidemiological data from CONACYT's Covid-19 Mexico platform, from the Facebook Data for Good service, and from the iCOVID-19 geographical data viewer of the UNAM. The study duration was from March 2020 to June 2022. We conclude that the analysis of the impact of COVID-19 from a regional perspective provide information that is not possible to detect from a municipal analysis or by macro-regions, even more employing variables such as marginalization, poverty, the indigenous population and the predominant type of economic activity.

Keywords: *COVID-19; marginalization; regional geography; statistical analysis*

Autores

Isabel Muñíz-Montero
Universidad Politécnica de Puebla, México
isabel.muniz@uppuebla.edu.mx

Adán Sánchez-García
Instituto Tecnológico Superior de Tlatlauquitepec, México
adan.sanchez@tlatlauquitepec.tecnm.mx

Carlos Muñiz-Montero
Universidad Politécnica de Puebla, México
carlos.muniz@uppuebla.edu.mx

Martín Neri-Suárez
Universidad Politécnica de Puebla, México
martin.neri@uppuebla.edu.mx

Conflicto de intereses
El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos
N/A.

Nota
El artículo no es producto de un proyecto anterior

Cita sugerida (APA, séptima edición)
Muñíz-Montero, I., Sánchez-García, A., Muñíz-Monero, C., & Neri-Suárez, M. (2022) *Forhum International Journal of Social Sciences and* Humanities, *4*(6): e22465 https://doi.org/10.35766/j.forhum.22465

Entidad editora
CIFE Centro Universitario

OPEN ACCESS

Introducción

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró pandemia la propagación del coronavirus SARS-CoV-2 causante de la enfermedad COVID-19. El brote inició en diciembre de 2019 en Wuhan, China, dando muestras de su potencial pandémico al alcanzar a nivel munidal 5,993 casos confirmados el 29 de enero de 2020, más de un millón para el 2 de abril de ese año, 24,565,091 para el 28 de agosto de 2020 (con presencia en más de 188 países) y 554,478,336 para el 10 de julio de 2022, con un total de 6,351,178 muertos, a lo que corresponde una tasa de letalidad del 1.14% (CCSE, 2022).

En México las autoridades implementaron el programa de tres fases de contingencia epidemiológica sugerido por la OMS: importación de casos, contagios comunitarios y contagio epidémico, siendo el programa oficial más importante para mitigar el ritmo de infección la "Jornada Nacional de Sana Distancia". Este programa abarcó del 23 de marzo al 30 de mayo del 2020 y concluyó con 84,627 contagios y 9,415 decesos. Para el 10 de julio de 2022 se reportaban en México más de 6 millones de casos confirmados y más de 320,000 muertes asociadas. La letalidad de la muestra fue del 5.2%, todo ello a pesar de contar con 62.56% de la población con esquema de vacunación completo (CCSE, 2022).

Es bien sabido que muchas de las medidas de mitigación impactan negativamente a la economía, evidenciando aún más la histórica falta de atención que se da a problemas sociales en México (Luna-Nemecio, 2020). Por ejemplo, a raíz de la Jornada Nacional de Sana Distancia, en (Dávila-Flores & Valdés-Ibarra, 2021) se estimaron caídas porcentuales del -7, -6.5 y -6.4 por ciento en el Producto Interno Bruto, el ingreso disponible y el consumo privado en México. A nivel regional, en (Chapa, 2020) se estudió con el modelo insumo-producto el impacto de esta medida, dividiendo al país en cuatro macroregiones e identificando su vocación productiva: norte, industria manufacturera; centro, sector servicios; centro norte, sector agropecuario; y sur, actividad minera, petroleo y gas natuaral. Se concluyó que en abril de 2020 el valor agregado bruto presentaría reducciones del 28.1%, 21.0%, 20.2% y 14.7%, respectivamente.

No obstante, más allá del impacto económico, como bien se comenta en (Niño-Gutiérrez & Luna-Nemecio, 2022) "…se deben de considerar las circunstancias que en términos poblacionales, sociales, económicas e históricas existen en cada territorio de la región latinoamericana…" con la intención de aminorar riesgos y vulnerabilidad de la población. Ante esta coyuntura, luego de un esfuerzo encomiable a marchas forzadas, un grupo de investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) elaboró un Índice de Vulnerabilidad ante el COVID-19 a escala municipal (Lastra, et. al., 2020). Este índice integra tres dimensiones: demográfica, de salud y socioeconómica, donde se interpreta que el nivel de "vulnerabilidad" deriva de las características de morbilidad y de las condiciones sociales, culturales y económicas que influyen en la capacidad del grupo para anticipar, hacer frente, resistir y recuperarse de los efectos adversos del coronavirus (Suárez Lastra, et. al., 2020).

Desafortunadamente, es posible que un análisis municipal como este o un análisis regional a escala macro como el presentado en (Dávila-Flores & Valdés-Ibarra, 2021) no permitan identificar características específicas del impacto del COVID-19 en regiones pequeñas, conformadas por uno o varios municipios principales que impacten a su vez a otros municipios aledaños, y donde cobren relevancia aspectos como las vías de comunicación, la actividad económica predominante o la presencia de municipios que funcionen como centros

de dispersión de la infección. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es servir como una primera aproximación a este enfoque, considerando para ello el análisis del impacto del coronavirus SARS-CoV-2 en el nororiente del Estado de Puebla y, particularmente, en su actividad turística. Para ello es necesario responder a las siguientes preguntas. Siendo respectivamente los municipios de Tlatlauquitepec y Teziutlan Pueblo Mágico y polo de actividad industrial, ¿cómo y bajo qué criterios regionalizar su zona de influencia? ¿Cuál ha sido la dinámica espacio-temporal de la propagación del virus en la región establecida? ¿Bajo qué metodología y cómo identificar factores de riesgo para la población en términos de contagios y letalidad? ¿La población aplicó reducción de la movilidad como estrategia de mitigación? Si es el caso, ¿cómo afectó esto al turismo?

Métodología

Para la propuesta de regionalización se utilizaron criterios fundamentales de caracter geográfico, composición étnica, conectividad, planificación del desarrollo y encadenamientos productivos y de valor. La región quedó conformada por diez municipios. Dicha elección atendió también a principios básicos de homogeneidad y funcionalidad. La homogeneidad implicó seleccionar un área geográfica con relieve semejante. Esta presenta un descenso de altitud constante de sur a norte, con planicies onduladas, lomeríos y montañas. Desde un punto de vista cultural, la región concentra una proporción importante de población indígena y localidades con alta marginación (CONAPO, 2021). Respecto al principio de funcionalidad, el elemento articulador fueron los encadenamientos productivos y de valor: los municipios seleccionados tienen como actividad preponderante la agricultura, además de la coexistencia de actividades secundarias con producción artesanal, el comercio al por menor y el turismo (INEGI, 2022).

Un criterio esencial fue la conectividad de los municipios a través de sus vías de comunicación terrestres. Desde la capital del estado de Puebla y hacia el área de estudio, las carreteras libre y de cuota tienen una configuración lineal, salvo un quiebre a la altura del municipio de Oriental. En el nororiente del Estado la principal vía de comunicación es la carretera federal Amozoc-Teziutlán, misma que cruza por la mayoría de las principales localidades de la región y atraviesa la zona de suroeste a este (vea la Figura 1). Al este del área en estudio hay una configuración de varias vías de comunicación secundarias que confluyen en el centro urbano de Teziutlán Galindo. La carretera de cuota Puebla-Teziutlán tiene un recorrido casi paralelo a la carretera Amozoc-Teziutlán, desembocando en la ciudad de Teziutlán. Ambas carreteras conectan en diversos puntos (Galindo-Serrano & Alcántara-Ayala, 2015). Estas carreteras ingresan en su parte suroeste por el municipio de Cuyoaco y convergen es en la zona urbana de Zaragoza, Puebla. La localidad de San Miguel Tenextatiloyan perteneciente al municipio de Zautla y Ciudad de Zaragoza son paso obligado para ingresar a la Sierra Nororiental. Por tal razón no pueden quedar fuera del análisis los municipios considerados.

El análisis del impacto del SARS-CoV-2 en la región se realizó por métodos cuantitativos no experimentales, con gráficas y cálculos a partir del software Matlab. Los datos diarios y acumulados de infectados y decesos se obtuvieron de (DGE, 2022) para un periodo que abarcó del 17/03/2020 (inicio de la contingencia) al 17/06/2022 (cuarta ola de contagios en la región). Las tasas de letalidad (cociente entre el número de fallecidos y el número de infectados) y las densidades de casos y muertes acumuladas cada mil habitantes de cada municipio y de la región se calcularon diariamente. Para identificar factores de riesgo

de infección y de letalidad se utilizó el coeficiente de correlación no paramétrico Tau de Kendall. Se analizó la correlación entre la tasa de casos cada 1000 habitantes y la letalidad con: la densidad de población (DGE, 2022), la marginación (CONAPO, 2021), el porcentaje de pobreza extrema (CONEVAL, 2020) y el porcentaje de población indígena (INEGI, 2022). También se consultó el grado de vulnerabilidad ante COVID-19 de cada municipio con la herramienta reportada en (IG-UNAM, 2022). Para evaluar el efecto de la mitigación comunitaria por distanciamiento social se analizó la correlación entre el número básico de reproducción del modelo epidemiológico Susceptibles-Infectados-Recuperados (SIR) (Peláez et al., 2020) con datos de movilidad proporcionados por el servicio Facebook Data for Good (2022), siguiendo una metodología similar a la reportada en (Peláez et al., 2020).

Los resultados recabados se tabularon para comparar directamente las características socioeconómicas de cada municipio (marginación, población indígena, pobreza extrema, densidad poblacional) con sus datos epidemiológicos (tasas de casos y muertes acumuladas, letalidad). Para determinar si los criterios de regionalización empleados fueron adecuados para analizar el impacto COVID-19 en la región se observó la evolución espacio-temporal de la propagación de la infección, considerando para ello la tasa de casos acumulados cada mil habitantes y mapas realizados con datos del INEGI (2022). Los datos se graficaron por un total de siete periodos cuatrimestrales. La afectación al turismo se analizó en términos del porcentaje de disminución de la afluencia de turistas y de la correspondiente derrama económica, y se hizo únicamente para el municipio de Tlatlauquitepec ya que son los únicos datos oficiales disponibles actualmente (CTGA, 2022). Se utilizaron los siguientes conceptos teóricos:

Tasa de Casos (*TCA*) y muertes (*TMA*) acumuladas cada mil habitantes, definidos como

$$TCA(T) = 1000\left(\frac{CA(T)}{Población}\right) \tag{1}$$

$$TMA(T) = 1000\left(\frac{MA(T)}{Población}\right) \tag{2}$$

CA(T) y *MA(T)* son los casos y muertes acumulados por SARS-CoV-2 y Covid-19 para un periodo de tiempo *T*.

Número básico de reproducción y modelado epidemiológico. El modelo SIR divide a la población en 3 grupos: susceptibles a infectarse (S), infectados (I) y recuperados y muertos (R). Este modelo determina la dependencia de estos grupos entre sí con la tasa efectiva de infección □=(infectados/contactos) x (contactos/tiempo) y el tiempo medio de infección *D*, o la tasa de recuperación □=D^{-1},, donde (Peláez et al., 2020):

$$R_0 = \frac{\beta}{\gamma} = 1 + \frac{1}{\gamma}\left(\frac{\ln(2)}{\chi}\right) \tag{3}$$

R_0 el número básico de reproducción y □ el tiempo de duplicación de la epidemia. R_0 es el número esperado de casos secundarios producido por un único caso en una población

completamente susceptible. Si R_0>1 la epidemia crece exponencialmente, remitiendo en caso contrario.

R_0 el número básico de reproducción y □ el tiempo de duplicación de la epidemia. R_0 es el número esperado de casos secundarios producido por un único caso en una población completamente susceptible. Si R_0>1 la epidemia crece exponencialmente, remitiendo en caso contrario. Es razonable asumir □ aproximadamente constante (□□□=*D*=14 días para las primeras variantes de SARS-CoV-2 (Chen, Lu, Chang, & Liu, 2020)). Si *t* es el tiempo en días, es posible obtener □ ajustando el parámetro *d* de la siguiente expresión a partir del número de infectados acumulados*:*

$$\chi = t\left(e^{\ln(2)/d} - 1\right) \tag{4}$$

Indicador de marginación M. Dado Puebla tiene 217 municipios, este indicador se define como

$$M = 100\left(1 - \frac{\text{lugar de marginación que ocupa el municipio en el estado de Puebla}}{217}\right) \tag{5}$$

Resultados

La región de la Figura 1 quedó conformada por los municipios de Atempan, Chignautla, Hueyapan, Teteles de Avila Castillo, Teziutlán, Tlatlauquitepec, Yaonáhuac, Zacapoaxtla, Zaragoza y Zautla. Se localiza en el estado de Puebla, entre los paralelos 19° 37' 17.68" y 20° 2' 26.16" de latitud Norte y los meridianos 97° 19' 1.37" y 97° 36' 50.4" de longitud oeste. Colinda al norte con Cuetzalan de Progreso, Ayotoxco de Guerrero y Hueytamalco; al sur con Ocotepec, Cuyoaco y Tepeyahualco; al este con Xiutetelco y Hueytamalco; y al oeste con Tetela de Ocampo, Xochiapulco y Nauzontla.

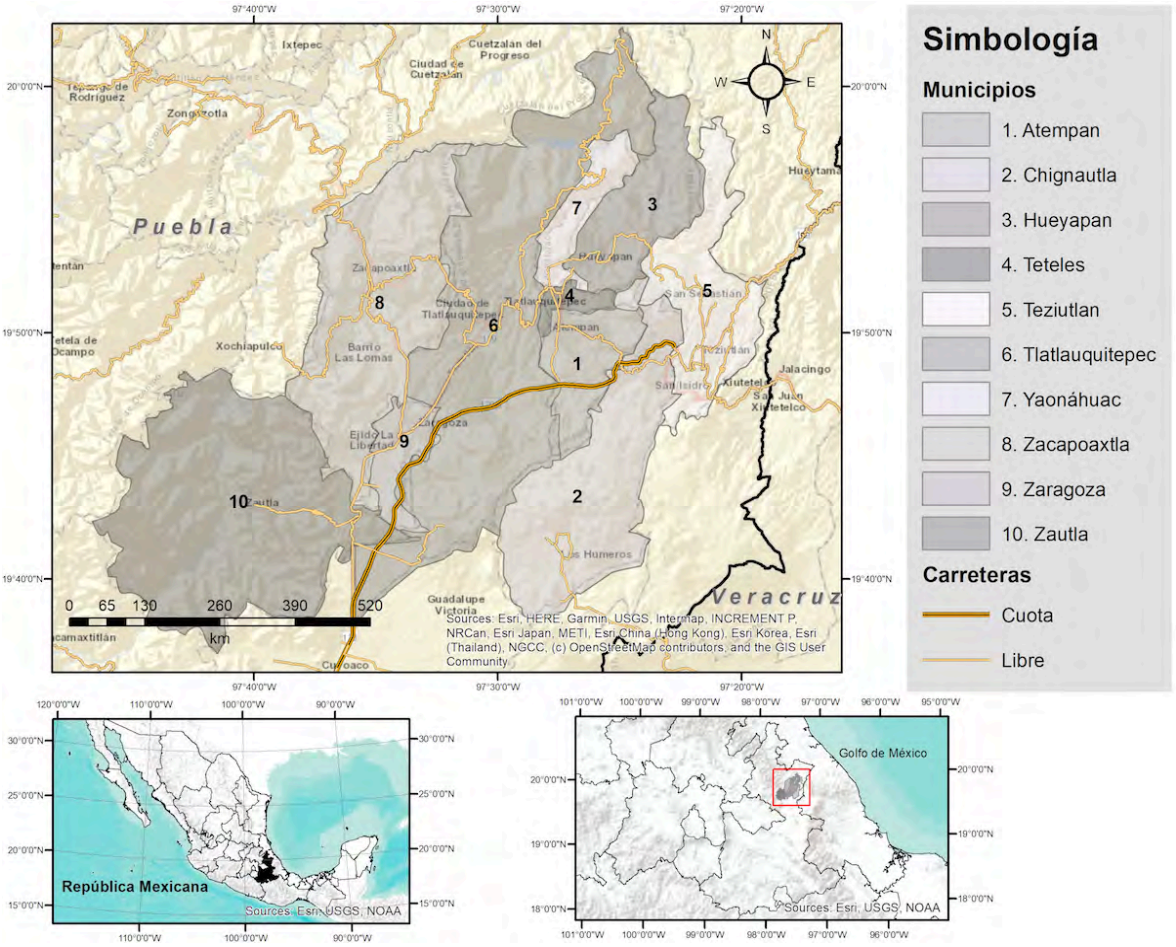


Figura 1. Región de estudio
Datos: INEGI (2022). 'División política municipal, 1:250000. 2019', escala: 1:250000. Edición: 1. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Extraído de: https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=889463674658, México.

Tiene una extensión de 1,171.62 kilómetros cuadrados, ocupando el 3.49% de la superficie del estado (INEGI, 2022). La topografía es principalmente accidentada al ser una región inscrita en la Sierra Madre oriental. El relieve muestra un declive irregular Sur-Norte, suave en la parte meridional, fuerte e irregular en la parte central y suave nuevamente al Norte. La región cuenta con una altitud mínima de 240 metros y una máxima 3,150 metros. Presenta una gran variedad de climas dispuestos en franjas latitudinales que van de sur a norte. La variación se explica por ser la zona de transición entre los templados de la Sierra Norte y los cálidos del declive del golfo. El clima es semifrío subhúmedo con lluvias en verano en las áreas montañosas del sureste; semifrío húmedo con abundantes lluvias en verano en la parte sur central; templado subhúmedo con lluvias en verano en franjas centrales; templado húmedo con abundantes lluvias en verano en un área de la parte central-norte; semicálido subhúmedo con lluvia todo el año al noreste y semicálido húmedo con abundante lluvias todo el año en el norte (INAFED, 2022). El suelo dominante es Andosol, rico en materia orgánica y con altas cantidades de energía y alta capacidad de retención de agua. Sobresalen otros tipos de suelos, entre ellos: Luvisol de fertilidad moderada, Regosol con escasa materia orgánica y Feozem, adecuados todos ellos para cultivos que toleran exceso de agua. Los bosques son abundantes en el norte, pero la deforestación en las zonas más bajas y comunicadas ha provocado la desaparición

de la vegetación original para dar paso a actividad agropecuaria. Grandes zonas del centro-sur se dedican a la producción agrícola de temporal y se han instaurado zonas de pastizales donde se cría ganado bovino.

Respecto a las condiciones socieconómicas, según (INEGI, 2022), la región cuenta con una población total de 347,139 habitantes, de los cuales el 52.7% son mujeres y 47.3% son hombres. Un 20.9% de esta población habla una lengua indígena, siendo predominante en la región la lengua náhuatl. Demográficamente, los diez municipios en conjunto aportan el 5.2% de la población en la entidad y es considerada como una zona con presencia de población indígena. En el periodo 2010-2020 el crecimiento poblacional fue de 1.05%, menor por tanto al de la entidad de 1.3%. Atempan, Chignautla, Teteles de Avila Castillo y Teziutlán presentan un crecimiento poblacional por encima del regional y del estatal. En materia económica, la población económicamente activa fue de 173,349 personas, de las cuales 97,811 son hombres y 75,538 mujeres.

Según la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2022), el 26.3% de la población económicamente activa se ocupaba en el sector primario, el 27.2% trabajaba en el sector secundario, el 13.2% se ocupaba en el comercio, el 31.9% en los servicios y el 1.2% restante no especificó. El área mantiene en sus localidades niveles inferiores de desarrollo al promedio estatal ocasionados por el rezago histórico en materia de inversión social e infraestructura económica. El entorno es complejo si se considera la dispersión de la población: el 20% de la población vive en localidades de menos de 1,000 habitantes y ninguna localidad tiene más de 100,000 habitantes. Solamente el municipio de Teziutlán alcanza los 103,583 habitantes sumando la población de sus comunidades. Al paso de los años han mejorado las condiciones de vida de la población. Esto y la dinámica urbanizadora han disminuido los índices de marginación. Aún así, cinco de los municipios de la región tienen un nivel bajo y muy bajo de marginación.

De las 305 localidades que conforman la región, el 3% son de muy alta marginación, el 14.1% son de alta marginación, 42.3% son de media marginación y el 40.7% estan entre baja y muy baja marginación (CONAPO, 2021). Cinco de los diez municipios presentan un porcentaje de población indígena elevado (por encima del 29%). El indicador de marginación de la región es medio: alto en Zautla (100%>*M*>75%), medio en Tlatlauquitepec, Chignautla, Zacapoaxtla, Atempan y Hueyapan (60%>*M*>25%) y bajo en Zaragoza, Teteles, Yaonáhuac y Teziutlán (*M*<25%).

La Tabla 1 resume algunas características socio-demográficas, así como del impacto hasta junio de 2022, del coronavirus SARS-CoV-2 en la región. Se observa que el 22.07% de la población está en situación de pobreza extrema, esto es, sin la posibilidad de adquirir los nutrientes necesarios para una vida sana (CONEVAL, 2020). De acuerdo con la Tabla 1, el grado de vulnerabilidad ante la infección en los municipios de la región es alto, muy alto e inclusive crítico, a excepción de Teziutlán, donde es medio (IG-UNAM, 2022).

La Figura 2 muestra las infecciones y muertes diarias y acumuladas en la región. Los puntos álgidos para la primera, segunda, tercera y cuarta olas de contagio se alcanzaron los días 15/07/2020, 18/01/2021, 3/09/2021 y 24/01/2022, con 34, 24, 59 y 61 contagios diarios, respectivamente. El número máximo de muertes diarias fue de 13 y ocurrió el día 29/08/2021 durante la tercera ola de contagios.

Para el día 17 de junio de 2022 la región presentaba un total de 6,063 contagios y 717 decesos. Esto corresponde a una tasa de letalidad del 12.93% al 17/06/2022, cifra muy por encima de las letalidades estatal (9.6%) y nacional (5.53%) (vea la Figura 3 y la Tabla 3). Destacan las letalidades en Hueyapan (28.6%), Yaonáhuac (27.7%), Zautla (26.8%) y Tlatlauquitepec (20.7%). De acuerdo con la Tabla 2,

estos municipios son cuatro de los cinco municipios con mayor porcentaje de población indígena y pobreza extrema, además de ser los cuatro municipios con mayor vulnerabilidad por COVID-19 de acuerdo con (IG-UNAM, 2022).

Tabla 1. Características de los municipios de la región estudiad al 17/8/2022.

Municipio	*Población (INEGI, 2022)*	*Densidad Poblacional*	*Casos Confirmados*	*Casos cada 1000 habitantes*	*Muertos*	*Muertos cada 1000 habitantes*	*Letalidad*	*Marginación [%]*	*Pobreza extrema [%]*	*Población Indígena [%]*	*Vulnerabilidad por COVID-19 (Suárez Lastra et.*
Atempan	29742	618.2	170	5.7	33	1.11	19.4	38.7	42.4	29.3	Crítica
Chignautla	35223	237.5	357	10.1	47	1.33	13.2	44.7	24.7	10.4	Muy alta
Hueyapan	13080	175.5	49	3.7	14	1.07	28.6	44.2	34.5	82.6	Crítica
Teteles	6653	676.8	68	10.2	12	1.80	17.6	3.2	11.8	14.9	Alta
Teziutlán	103583	1118.1	4111	39.7	361	3.49	8.8	4.1	9.9	6.5	Media
Tlatlauquitepec	55576	188.9	516	9.3	107	1.93	20.7	26.7	19.0	17.5	Alta
Yaonáhuac	7926	265.8	47	5.9	13	1.64	27.7	23.9	29.2	47.4	Crítica
Zacapoaxtla	57887	327.7	527	9.1	92	1.59	17.5	43.3	32.1	33.2	Muy alta
Zaragoza	16752	542.1	162	9.7	23	1.37	14.2	5.5	8.0	4.7	Alta
Zautla	20717	77.7	56	2.7	15	0.72	26.8	79.2	33.6	40.4	Crítica
Región	347139	296.3	6063	17.5	717	2.07	11.8	27.8	22.07	20.9	-

Datos: elaboración propia con datos de (DGE, 2022), (IG-UNAM, 2022), (INAFED, 2022) y (CONEVAL, 2020).

https://doi.org/10.35766/j.forhum.22465

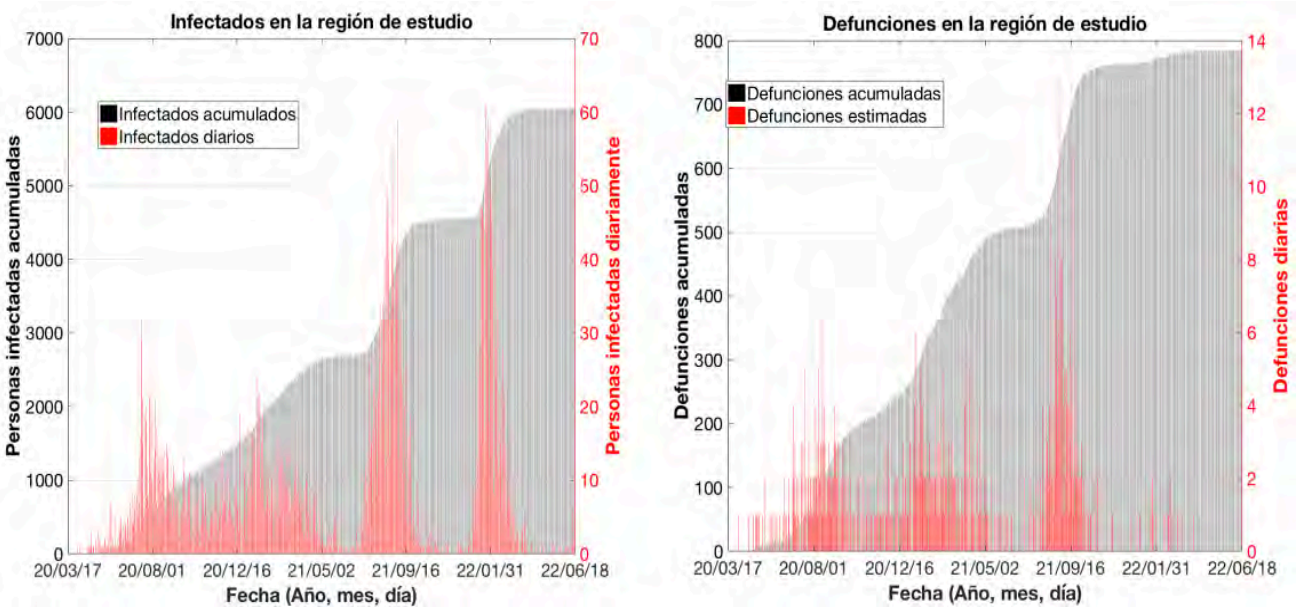


Figura 2. Infecciones de SARS-CoV-2 y decesos por Covid-19 en la región.
Datos: elaboración propia con datos del 17/03/2020 al 17/06/2022 de (DGE, 2022).

Por otro lado, el cambio en la movilidad de la población con respecto a febrero de 2020 presenta un aumento sostenido que va de aproximadamente -40% durante la Jornada Nacional de Sana Distancia a apenas -10% al 17/06/2022 (Figura 3). Por lo tanto, movilidad, pobreza extrema y población indígena parecen ser factores de riesgo de infección y de letalidad.

Tabla 2. *TCA*, *TMA*, letalidad, marginación y población indígena en la región.

Municipio	*Lugar que ocupa respecto a TCA*	*Lugar que ocupa respecto a TMA*	*Lugar que ocupa respecto a pobreza*	*Lugar que ocupa respecto a letalidad*	*Lugar que ocupa respecto a marginación*	*Lugar que ocupa en % población indígena*	*Grado de Vulnerabilidad (Suárez Lastra et. al., 2020)*
Teziutlan	1	1	9	10	9	9	Medio
Teteles	2	3	8	6	10	7	Alto
Chignautla	3	7	6	9	2	8	Muy alto
Zaragoza	4	6	10	8	8	10	Alto
Tlatlauquitepec	5	2	7	4	6	6	Alto
Zacapoaxtla	6	5	4	7	4	4	Muy alto
Yaonáhuac	7	4	5	2	7	2	Crítico
Atempan	8	8	1	5	5	5	Crítico
Hueyapan	9	9	2	1	3	1	Crítico
Zautla	10	10	3	3	1	3	Crítico

Fuente: elaboración propia (2022). Periodo de estudio: 17/03/2020 al 17/06/2022.

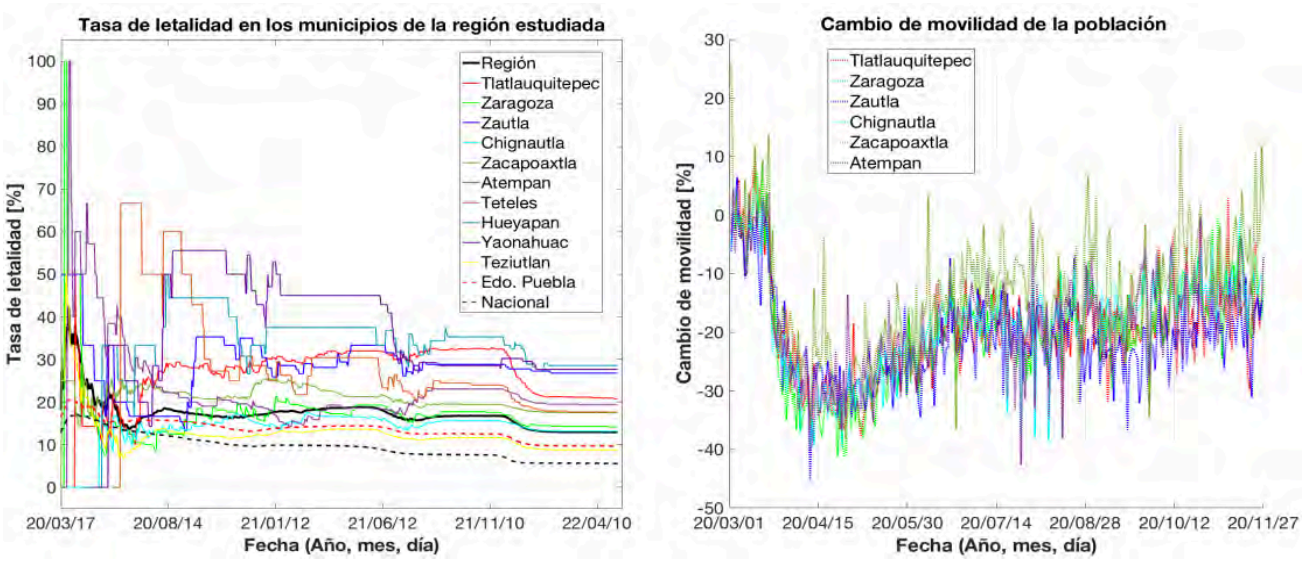


Figura 3. Tasa de letalidad por COVID-19 y cambios de movilidad de la población en la región.

Datos: elaboración propia (2022) con datos de (DGE, 2022) y (Facebook Data for Good, 2022). Cambio de movilidad respecto a febrero de 2020.

Para corroborar esta afirmación e identificar otros factores de riesgo se realizó la correlación entre la *TCA* y la tasa de letalidad con: la densidad de población, la marginación, la pobreza extrema y el porcentaje de la población que habla una lengua indígena; además de la correlación entre el número básico de reproducción del modelo SIR y el cambio en la movilidad de la población. Se utilizó el coeficiente de correlación Tau de Kendall y se incorporaron datos de (DGE, 2022) de otros municipios del Estado para mejorar la significancia de las correlaciones. Estos municipios fueron Juan C. Bonilla, Tlaltenango, Coronango, Huejotzingo y San Pedro Cholula. Con los datos de la Tabla 1 se obtuvieron las gráficas de dispersión de la Figura 4, donde se incluyen solamente las relaciones que presentaron valores de significancia p válidos (p<0.05). Se identificó lo siguiente:

https://doi.org/10.35766/j.forhum.22465

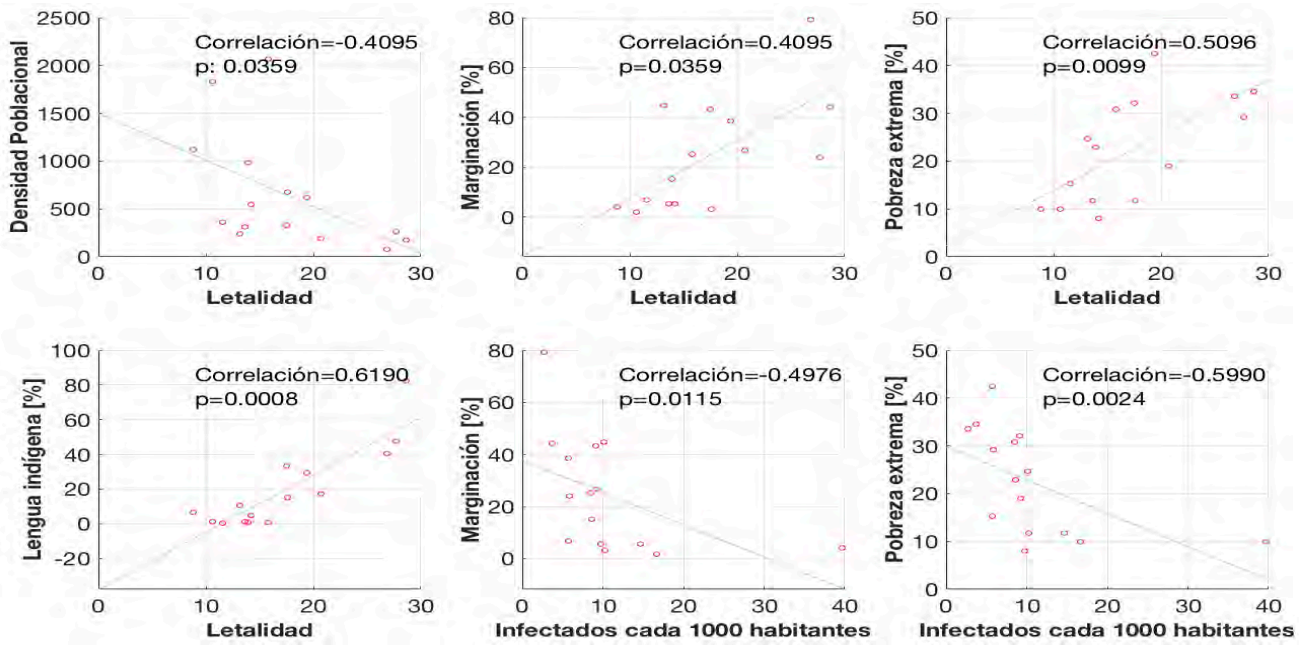


Figura 4. Correlación de la *TCA* y la letalidad con variables de la Tabla 1.
Datos: elaboración propia (2022) con datos de la Tabla 1.

Letalidad:

- Asociación positiva y de moderada a alta con el porcentaje de población indígena.
- Asociación positiva y moderada con la pobreza extrema.
- Asociación positiva y de mediana a moderada con la marginación.
- Asociación negativa y mediana con la densidad poblacional.

Tasa de casos acumulados cada mil habitantes:

- Asociación negativa y de moderada a alta con la pobreza.
- Asociación negativa y moderada con la marginación.

También se analizó la correlación de Kendall entre el cambio en la movilidad y la propagación del SARS-CoV-2, utilizando para ello el número básico de reproducción R_0. El cálculo de R_0 se realizó con (3) y (4), aproximando el número de infectados acumulados con una función de la forma $Infectados=a*t^b$, donde t es el tiempo en días. Los parámetros a y b y el parámetro d de (4) se ajustaron con la herramienta "Curve Fitting" de Matlab y su algoritmo Levenberg-Marquardt. El periodo de análisis fue del 25/04/2020 al 30/07/2020, esto es, durante la primera ola de contagios y ligeramente después del confinamiento de la Jornada Nacional de Sana Distancia. Se obtuvieron las gráficas de R_0 y □ de la Figura 5. El valor inicial obtenido □=2.66 es muy similar al □=2.68 reportado para Wuhan (Chen, Lu, Chang, & Liu, 2020). La Figura 5 también muestra la correlación entre R_0 y los cambios de movilidad en el municipio de Tlatlauquitepec. Se eligió este municipio por ser uno de los más dinámicos en cuanto a la movilidad de gente por actividad turística. Se utilizó un corrimiento de siete días en los datos para considerar el periodo asintomático de la infección (Peláez et al., 2020).

Se obtuvo una dependencia estadísticamente significativa, pero "reducida", de R_0 con respecto al cambio de la movilidad, con una correlación de 0.36.

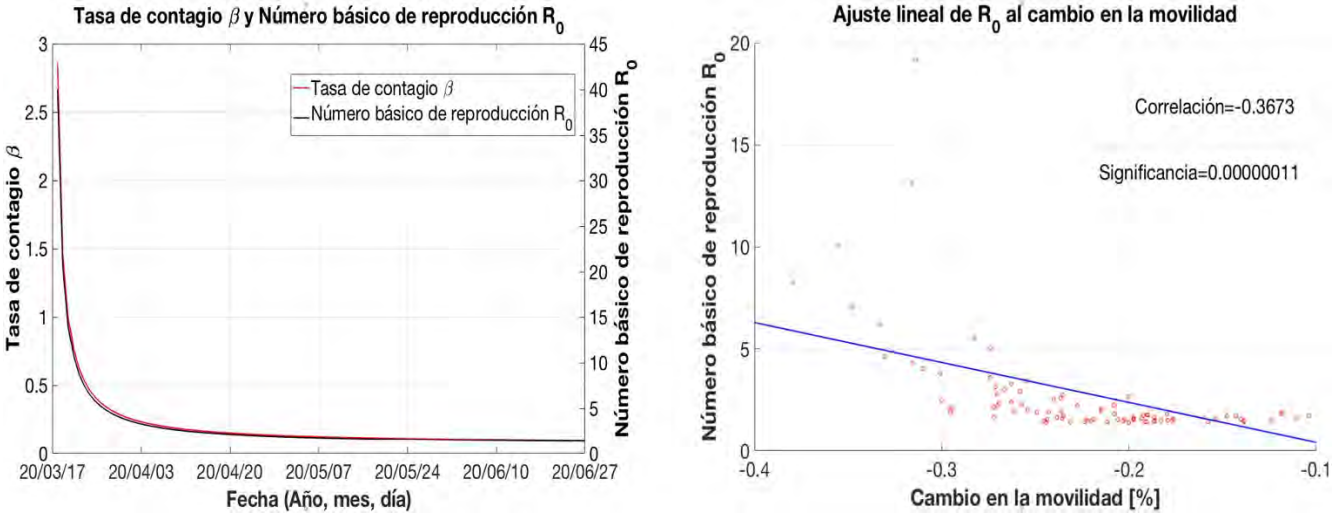


Figura 5. Número básico de reproducción R_0 de la región y su correlación con el cambio en la movilidad.
Datos: elaboración propia con datos de (DGE, 2022) y (Facebook Data for Good, 2022).

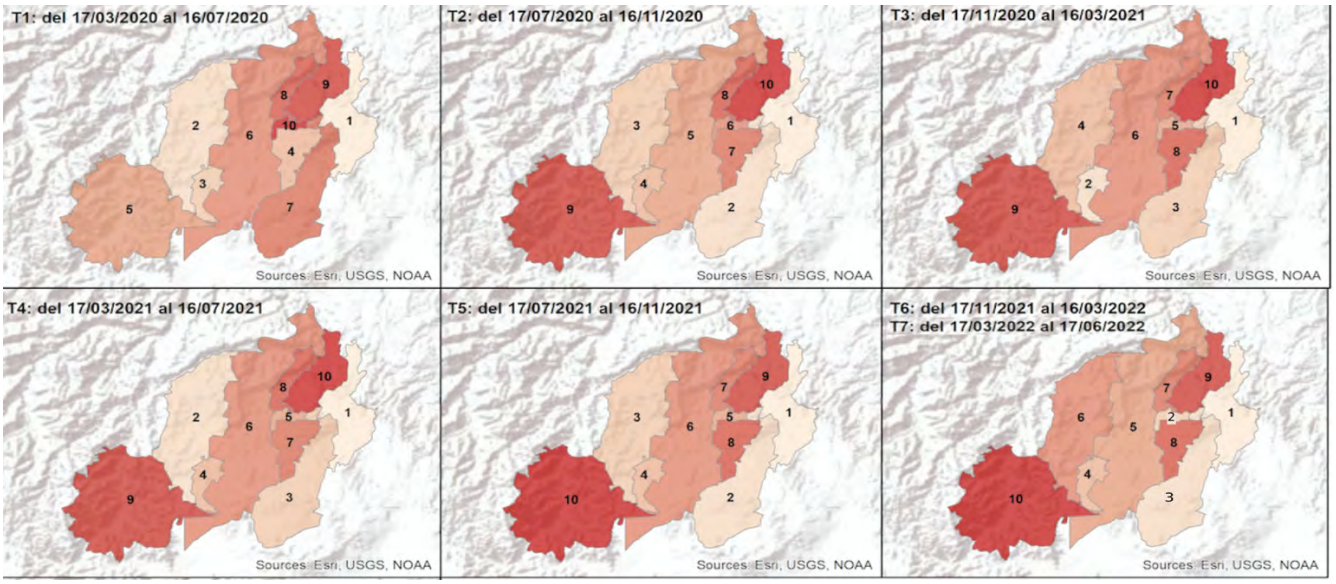


Figura 6. Evolución espacio-temporal de la TCA. T1 a T7 son periodos cuatrimestrales.
Datos: elaboración propia a partir de los datos de (DGE, 2022). Los mapas para T6 y T7 son idénticos.

Se establecieron siete periodos cuatrimestrales para identificar la dinámica espacio-temporal de la propagación del SARS-CoV-2 en la región, esto es, la dinámica de la *TCA*: T1, del 17/03/2020 al 16/07/2020; T2, del 17/07/2020 al 16/11/2020; T3, del 17/11/2020 al 16/03/2021; T4, del 17/03/2021 al 16/07/2021, T5, del 17/07/2021 al 16/11/2021; T6, del 17/11/2021 al 16/03/2022 y T7, del 17/03/2022 al 17/06/2022. La Figura 6 muestra los resultados, donde mientras mayor sea la *TCA* en un municipio más se alejará su tonalidad del rojo hasta llegar al blanco. Además, la Figura 7 muestra la evolución temporal del lugar que ocupa cada municipio respecto a la *TCA*, representando 1 y 10 los municipios con mayor y menor *TCA*, respectivamente.

https://doi.org/10.35766/j.forhum.22465

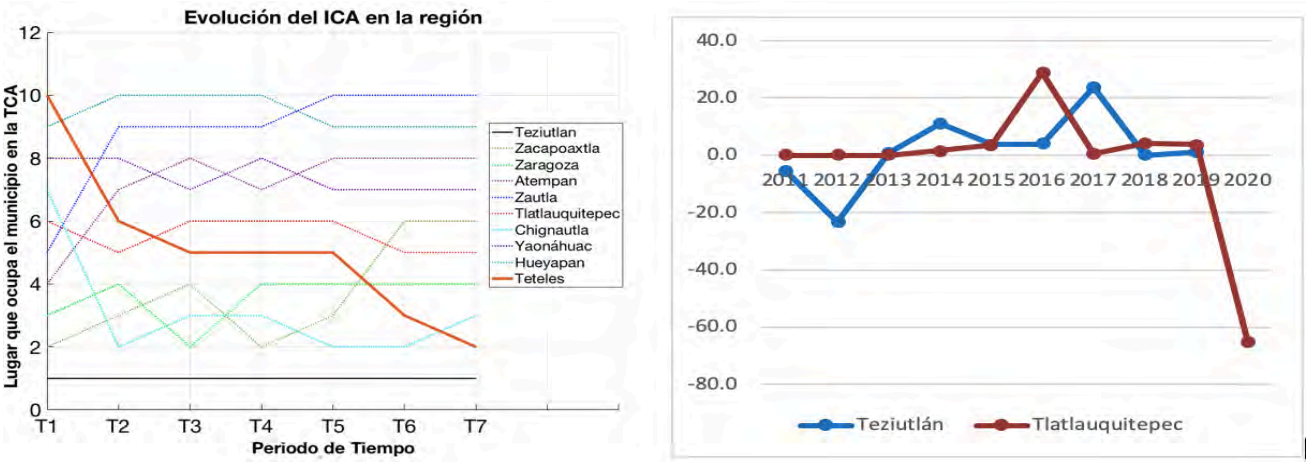


Figura 7. Dinámica del lugar que ocupa la *TCA* de cada municipio en la región y cambio porcentual de la derrama económica por turismo en los municipios de Teziutlán y Tlatlauquitepec
Datos: elaboración propia (2022) con datos del 17/03/2020 al 17/06/2022 de (DGE, 2022) y (CTGA, 2022). T1 a T7 son periodos cuatrimestrales.

Teziutlán desde el inicio se manifestó como el municipio de mayor dispersión de la infección. En T1 los municipios con mayor *TCA* fueron Teziutlán, Zacapoaxtla, Zaragoza y Atempan. Esta situación cambió rápidamente, ya que desde T2 y hasta T7 Chignautla se posicionó siempre como segundo o tercer municipio con mayor *TCA*, mientras que Zaragoza ocupó los lugares 2 o 4. En cambio, a partir T2 Yaonahuac, Atempan, Hueyapan y Zautla se mantuvieron como los cuatro municipios con menor *TCA*. Zacapoaxtla cayó en *TCA* de forma paulatina hasta llegar en T7 al lugar 6. Tlatlauquitepec se mantuvo entre los lugares 5 y 6 de *TCA* durante todo el análisis.

Un caso especial se dio en el municipio de Teteles, el cual comenzó a destacar en el periodo T2, alcanzando al final del análisis el segundo lugar en cuanto a *TCA*. Con respecto al impacto de la crisis COVID-19 en la industria turística de la región, la Figura 7 muestra la afluencia de visitantes en Teziutlan y Tlatlauquitepec durante el periodo 2011-2020, con un comportamiento análogo en lo que se refiere a la derrama económica (CTGA, 2022). En este periodo se observa en general una tendencia a la recuperación que comienza en 2012, seguida de una interrupción en 2015, un segundo aliento en 2016-2017 y nuevamente una recuperación en 2019, con un crecimiento moderado.

Al cierre de 2019 la afluencia de visitantes fue de 223,769 en Teziutlán y 51,758 en Tlatlauquitepec, con una derrama económica de 176,349,999 pesos y de 34,747,862 pesos, respectivamente. Para 2020 no se tiene información oficial para Teziutlán. En el municipio de Tlatlauquitepec, de 2019 a 2020 la afluencia pasó de 51,758 a 17,882 visitantes, esto es una disminución de 65.5%, mientras que la derrama económica pasó de 34,747,862 pesos a 12,194,294 pesos, es decir, una disminución de 64.9%.

Discusión

La regionalización realizada en este trabajo en conjunto con las otras dimensiones de análisis nos ha permitido identificar factores de impacto del COVID-19 en municipios del nororiente del estado de Puebla. La Tabla 3 resume estos resultados. Trabajos como (Suárez-Lastra, et. al., 2020) sugieren que las poblaciones marginadas generalmente son menos vulnerables al SARS-CoV-2. Esto se corroboró en este trabajo en términos de casos y muertes acumuladas, ya que los municipios más marginados de la región estudiada son también algunos de los que presentaron menores índices de casos y muertes acumuladas cada mil habitantes (a excepción de Chignautla por razones que se

explicarán un poco más adelante). No obstante, los resultados de la Figura 3 y de la Tabla 3 denotan que la región se caracteriza por una tasa de letalidad muy por encima de los valores medios estatal y nacional (letalidad 22.9% mayor a la estatal y 113.38% mayor a la nacional).

En consecuencia, los pobladores de la región no tienen certeza de seguridad sanitaria frente al coronavirus SARS-CoV-2. Esto se explica a partir de los resultados de la Figura 4, ya que se observan correlaciones significativas de la letalidad con la población indígena, la pobreza extrema y la marginación, características dominantes en la región. También se encontraron correlaciones significativas entre la tasa de casos acumulados cada mil habitantes con la marginación y la pobreza extrema. Inclusive podemos asegurar que, si bien algunos de estos municipios no están marginados (como Teteles, Teziutlán o Zaragoza), los resultados cuantitativos denotan condiciones de riesgo sanitario aún y cuando los pobladores acataron la política de mitigación comunitaria denotada como "sana distancia", tal y como se aprecia en la curva de movilidad de la Figura 3.

De hecho, con los resultados de la Figura 5 se identificó una correlación baja, aunque observable, entre la tasa de contagios y la reducción de la movilidad de la población. Esto es contra-intuitivo debido al papel que se ha asumido que tiene la movilidad en la dinámica de la propagación de la infección (Peláez et al., 2020). No obstante, estudios en más 87 países avalan comportamientos similares (Bergman & Fishman, 2020). Respecto a la dinámica de propagación del virus, esperábamos que el municipio de Teziutlán funcionará como centro de dispersión por la influencia que ejerce en la región su intensa actividad económica, turística, de servicios e industrial.

De acuerdo con la Figura 6 esto se corroboró para el caso del municipio de Chignautla a pesar de su alta marginación, lo cual se explica por ser adyacente a él y por compartir mucha de su actividad económica. Sin embargo, y contrario a lo que esperábamos, el segundo municipio con más casos cada mil habitantes fue Teteles. A pesar de ser un municipio pequeño y poco poblado (6653 habitantes), Teteles cuenta con más de 17 instituciones educativas, destacando 4 escuelas secundarias, una escuela de educación media superior y la escuela normal rural Carmen Serdán. Tan solo entre la normal, la escuela media superior y una de las escuelas secundarias se reportó en 2021 una matrícula de 1,380 alumnos (DataMéxico, 2022). Esto corresponde a casi el 21% de la población total del municipio.

De esta forma, todo parece indicar que la actividad escolar incrementó la tasa de contagios, lo que se aprecia a partir del periodo T5 en la Figura 7, siendo justamente este periodo en el que los alumnos regresaron a clases por indicaciones de la Secretaría de Educación Pública. Esto también podría estar relacionado con el hecho de que la letalidad en Teteles ocupó el sexto lugar en la región, letalidad anormalmente grande para un municipio poco marginado. De hecho, Teteles es el municipio menos marginado de los considerados en este estudio y uno de los menos marginados de toda la república mexicana, ocupando el lugar 2128 del total de 2469 municipios del país (CONAPO, 2021).

El municipio de Zaragoza fue el cuarto municipio con más casos cada mil habitantes, lo cual se explica por la convergencia en su territorio de las principales vías de comunicación terrestre de la región. El quinto y sexto lugar lo ocuparon Tlatlauquitepec y Zacapoaxtla, municipios caracterizados por su actividad turística. Los lugares 7 a 10 con respecto a la tasa de casos acumulados cada mil habitantes los ocuparon los municipios de Yaonáhuac (segundo en letalidad y población indígena), Atempan (primero en pobreza y quinto en población indígena), Hueyapan (primero en población indígena y letalidad) y Zautla (primero en marginación, tercero en población indígena y tercero en letalidad). Así, los municipios que combinan pobreza, marginación y presencia de población indígena son los que tienen menor *TCA*, pero mayor letalidad (este se destaca en color azul en la Tabla 2). Justamente son estos municipios los que presentan vulnerabilidad crítica ante el COVID-19 de acuerdo con la herramienta disponible en (IG-UNAM, 2022).

Finalmente, es de esperarse que la crisis COVID-19 haya impactado fuertemente a la economía de la región. Específicamente, en 2020 la afluencia de turistas y la consecuente derrama

económica en Tlatlauquitepec se redujeron en un 65%, comportamiento muy similar a los datos estatales, ya que, respecto al turismo, en el estado de Puebla en 2020 la afluencia disminuyó como consecuencia de la crísis COVID-19 a solo 1,996,000 visitantes, es decir, una caída de 87.3%. La consecuencia inmediata fue la caída también en la derrama económica, pues entre 2019 y 2020 disminuyó de 15,853,964,709 a 5,091,000,000 de pesos. Esta caída del 67.9% es muy similar a la caída del 64.9% reportado para Tlatlauquitepec.

Tabla 3. Resumen e interpretación de resultados.

Análisis	Resultado	Comentarios
Regional	10 municipios: Atempan, Chignautla, Hueyapan, Teteles de Avila Castillo, Teziutlán, Tlatlauquitepec, Yaonáhuac, Zacapoaxtla, Zaragoza y Zautla	Regionalización a partir de criterios de carácter geográfico, composición étnica, conectividad, planificación del desarrollo, encadenamientos productivos y de valor y vialidades.
Indicador *M* de marginación	*M*=27.8% (100% corresponde al municipio más marginado del estado)	Se trata de una región con marginación media.
Pobreza extrema y población indígena	Región con 22% de pobreza extrema y 20.9% de población indígena.	Cinco de diez municipios con más de 29% de pobreza extrema y población indígena.
Letalidad *L de la región*	*L*=11.8% Nacional: 5.53%. Estatal: 9.6%	Letalidad 22.9% mayor a la estatal y 113.38% mayor a la nacional.
Infectados cada 1000 habitantes	17.5	38% del estimado nacional. 67.36% del estimado estatal.
Muertos cada 1000 habitantes	2.07	81.17% del estimado nacional. 82.8% del estimado estatal.
Dinámica espacio-temporal de infecciones (desde el caso 1 nacional)	Dinámica intensa en municipios con mayor actividad económica (Teziutlán y Chignautla), convergencia de vías de comunicación terrestres (Zaragoza) y actividad turística (Tlatlauquitepec).	La dinámica fue menos intensa en los municipios más marginados.
Infectados vs marginación	Correlación moderada (-0.49)	La marginación disminuye el ritmo de contagio.
Infectados vs pobreza extrema	Correlación moderada a alta (-0.6)	La pobreza disminuye el ritmo de contagio.
Infectados vs movilidad	Correlación baja pero estadísticamente observable de 0.36	Comportamiento similar al reportado en otros países.
Letalidad vs densidad poblacional	Correlación mediana (-0.4)	Disminuye la letalidad en regiones altamente pobladas.
Letalidad vs marginación	Correlación mediana a moderada (0.4)	La marginación incrementa la letalidad.

Letalidad vs pobreza extrema	Correlación moderada (0.5)	La pobreza incrementa la letalidad.
Letalidad vs población indígena	Correlación moderada a alta (0.62)	La ONU estima que la letalidad para regiones con población indígena se duplica.
Tasa de infección inicial	□=2.66	Muy similar a la reportada para otros países.
Movilidad	La población acató la Jornada Nacional de Sana Distancia	De acuerdo con (Facebook Data for Good, 2022) la movilidad disminuyó 40%.
Afectación al turismo	De 2019 a 2020 la afluencia turística disminuyó 65.5% y la derrama económica 64.9%.	Actualmente solamente se dispone de datos del municipio de Teziutlán.

Datos: elaboración propia (2022).

Conclusiones

A la luz de los resultados de este trabajo podemos concluir que, si bien la delimitación de regiones geográficas para diversas dimensiones de análisis no ha sido nunca un proceso trivial, lo es aún menos si se incluye el análisis del impacto del COVID-19 u otro virus de potencial pandémico. Herramientas como la presentada en (IG-UNAM, 2022) permitieron anticipar el efecto de crisis COVID-19 en un municipio. No obstante, desde un enfoque regional cobran relevancia aspectos como las vías de comunicación (caso Zaragoza), el tipo de actividad económica predominante (Teteles-académica, Tlatlauquitepec-turismo), la presencia de un municipio que funcione como centro de dispersión de la infección (influencia de Teziutlán sobre Chignautla) o la marginación.

Así, un alto grado de marginación puede reducir las tasas de casos y muertes acumuladas cada mil habitantes, pero disparar la letalidad al combinarse con pobreza y población indígena. Por lo tanto, en necesario realizar estudios que combinen aspectos regionales y epidemiológicos que ayuden a las autoridades sanitarias a tomar decisiones para afrontar una crisis de esta naturaleza, con un menor costo social, y considerando las características específicas de cada región.

La baja dependencia estadística de la tasa de casos acumulados con respecto a la reducción de la movilidad de la población no parece justificar, en algunos casos, el enorme costo económico correspondiente (como en el caso del turismo en Tlatlauquitepec). Sin embargo, en otros casos específicos, los casos confirmados y la letalidad pueden incrementar considerablemente (como fue el caso de Teteles en este trabajo). Se espera que este trabajo sirva como punto de partida para este tipo de trabajos, y que también lo sea para analizar la recuperación del turismo en los municipios del nororiente del estado de Puebla cuando se cuente con datos oficiales.

Referencias

Bergman, N. K., & Fishman, R. (2020). Correlations of Mobility and Covid-19 Transmission in Global Data. *MedRxiv*, 2020.05.06.20093039. https://doi.org/10.1101/2020.05.06.20093039

Chapa, J. (2020). Impacto económico del Covid-19 en las regiones de México. *Ciencia UANL*, 23 (102). ISSN 1405-9177. http://doi.org/10.29105/cienciauanl23.102-1

Chen, Y. C., Lu, P. E., Chang, C. S., & Liu, T. H. (2020). A Time-dependent SIR model for COVID-19 with Undetectable Infected Persons. *IEEE Transactions on Network Science and Engineering*. 7(4), 3279-3294. doi: 10.1109/TNSE.2020.3024723

CONAPO (Consejo Nacional de Población) (4 de octubre de 2021). *Índices de marginación 2020*. https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372

CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) (2020). *Medición de la Pobreza*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx

CSSE (Center for Systems Science and Engineering at Johns Hopkins University) (2022). COVID-19 Dashboard. https://coronavirus.jhu.edu/map.html

CTGA (Coordinación de Transparencia y Gobierno Abierto del Estado de Puebla) (2022). *Afluencia de visitantes por destino turístico en el estado de Puebla por año*. http://datos.puebla.gob.mx/afluencia-visitantes-destino-turistico-estado-puebla-por-anio

DataMéxico (DataMéxico Secretaría de Economía) (2022). *Explora, visualiza, compara, y descarga datos mexicanos*. https://datamexico.org/

Dávila-Flores, A., & Valdés-Ibarra, M. (2021). México. Costos económicos del cierre de las actividades "no esenciales" por la pandemia Covid-19. Análisis multisectorial y regional con modelos SAM. *Economía: teoría y práctica*, (SPE5), 15-43. DOI: 10.24275/etypuam/ne/e052020/davila

DGE (Dirección General de Epidemiología) (17 de junio de 2022). *Información referente a casos COVID-19 en México*, datos abiertos. https://datos.covid-19.conacyt.mx/

Facebook Data for Good. (17 de junio de 2022). *Mobility Dashboard*. https://visualization.covid19mobility.org/?date=2021-09-24&dates=2021-06-24_2021-09-24&region=WORLD

IG-UNAM (Instituto de Geografía UNAM) (17 de junio de 2022). Visualizador de datos geográficos del iCOVID-19. https://www.gits.igg.unam.mx/iCOVID-19/home

INAFED (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal) (2022). *Sistema Nacional de Información Municipal*. http://www.snim.rami.gob.mx.

INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) (2022). *Marco Geoestadístico, diciembre 2018*. *Censo de Población y Vivienda 2020*, *Encuesta Intercensal 2015*. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=889463674658

https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/

Luna-Nemecio, J. (2020). Determinaciones socioambientales del COVID-19 y vulnerabilidad económica, espacial y sanitario-institucional. Revista de Ciencias Sociales,26(2), 21-26. http://dx.doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32419

Niño-Gutiérrez, N. & Luna-Nemecio, J. (2021). Ciencia y Educación en México en el contexto del COVID-19. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(5), 6-12. https://doi.org/10.35766/j.forhum2021.03.05.0

Peláez, M., Fiori, M., Bermolen, P., Bello, G., Arim, M., Fariello, M. I., León, J, & Wschebor, N. (2020). El efecto de la movilidad en la propagación de la epidemia de Covid-19 en Uruguay. *GUIAD Grupo Uruguayo Interdisciplinario de Análisis de Datos de COVID-19*. https://guiad-covid.github.io/publication/nota7/

Suárez Lastra, M., Valdés González, C., Galindo Pérez, M., Salvador Guzmán, L., Ruiz Rivera, N., Alcántara-Ayala, I., López Cervantes, M., Rosales Tapia, A., Lee Alardin, W., Benítez Pérez, H., Juárez Gutiérrez, M. del C., Bringas López, O., Oropeza Orozco, O., Peralta Higuera, A., & Garnica-Peña, R. (2020). Índice de vulnerabilidad ante el COVID-19 en México. *Investigaciones Geográficas*, (104). https://doi.org/10.14350/rig.60140

FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

https://doi.org/10.35766/j.forhum22466
ISNN: 2683-2372
Vol. 4, No. 6, 2022 | e22466 | enero-junio 2022
Recibido: Octubre, 13, 2021 | Aprobado: Noviembre 11, 2021
Publicado: Junio 30, 2022

Crecimiento, actividad comercial exterior y convergencia económica regional: una revisión del estado de la cuestión

Growth, foreign trade activity and economic convergence: A review of existing knowledge

Resumen: El objetivo de este trabajo consistió en dar cuenta de las principales contribuciones epistemológicas hechas por los especialistas del crecimiento económico, de la actividad comercial exterior y de la convergencia económica regional, asociadas con la interacción entre estas entidades conceptuales, reseñando los principales resultados de tal interacción en la investigación teórica y empírica, clásica y reciente; y, finalmente, contrastados con la experiencia histórica de países en desarrollo como México. Después de la revisión del estado de la cuestión, se concluyó que, tanto a nivel teórico, como en el del análisis empírico, solamente se han materializado avances y aún queda una parte importante del sendero por recorrer, registrada la evidente controversia que las distintas aportaciones suscitan, cuya causa se encuentra, a nuestro entender, en la metodología diversa instrumentada en los diferentes estudios sobre el tópico de referencia.

Palabras clave: actividad comercial exterior; crecimiento; convergencia económica regional; México.

Abstract: The purpose of this article has been to give an overview of the most important epistemological contributions to be made by the economic growth, the foreign trade activity and the regional convergence specialists. These contributions were associated with the interaction between growth, trade and convergence, and the most important results on their interaction at the empirical and theoretical research, classical and contemporary, they were reviewed. Finally, these results were compared with the historical experience from developing countries as Mexico´s case. After to review the state of economic growth, the foreign trade activity and the regional convergence, it was therefore concluded that, as both theoretical level and empirical analysis, we have so much further to go, given the controversy among these studies, and because the methodology used in these studies is diverse.

Keywords: *Economic growth; foreign trade activity; regional convergence; Mexico*

Autor

Miguel Angel Medina Romero
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México
miguel.medina.romero@umich.mx

Conflicto de intereses
El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos
N/A.

Nota
El artículo no es producto de un proyecto anterior

Cita sugerida (APA, séptima edición)
Medina Romero, M. A. (2022). Crecimiento, actividad comercial exterior y convergencia económica regional: una revisión del estado de la cuestión. *Forhum International Journal of Social Sciences and* Humanities, *4*(6): e22466. https://doi.org/10.35766/j.forhum.22466

Entidad editora
CIFE Centro Universitario

OPEN ACCESS

Introducción

El estudio que se presenta en estos espacios se encuentra guiado por el planteamiento de dos cuestionamientos cardinales, a saber: ¿es posible argumentar en torno a la existencia de algún vínculo entre el crecimiento de la economía, la actividad comercial exterior y la convergencia económica regional?; y, de considerar factible dicho nexo, ¿cómo es el tipo de relación entre el progreso económico, el intercambio y el fenómeno de la convergencia? Desde hace tiempo, tanto los estudiosos de la ciencia económica como los tomadores de decisiones, han expresado sus posiciones respecto a estas cuestiones formuladas, a través de sus trabajos académicos, artículos o estrategias de política económica (Barro & Sala-i-Martín,1991; Frankel, et al., 1999); Díaz-Bautista, 2003a; González, 2007; Busse, & Königer, 2012; Spence, 2012; Benavides et al., 2014; Reidel, 2015; Manta, 2020). Sin embargo, la constante presente en esta serie de estudios, análisis y modelos, radica en un inexistente criterio común para con la vinculación teórico-empírica entre los elementos conceptuales de referencia

A partir de una revisión del estado de la cuestión, el objetivo de este trabajo consiste en dar cuenta de las principales contribuciones epistemológicas hechas por los especialistas del crecimiento económico, del comercio y de la convergencia económica regional, asociadas con la interacción entre estas entidades conceptuales, reseñando los principales resultados de tal interacción en la investigación teórica y empírica, clásica y reciente, y finalmente contrastándolos, brevemente, con la experiencia histórica de países en desarrollo como México.

Para la consecución de esta pretensión, en el estudio en curso se ha seguido la siguiente estructura: en la primera parte se ha realizado una breve introducción a la temática a abordar; en el apartado siguiente, se abordan las principales aportaciones teóricas que han sido propuestas para estudiar la relación entre el crecimiento económico y la actividad comercial, abarcando desde el planteamiento de las teorías ortodoxas del crecimiento económico y del comercio internacional, hasta las aportaciones que sobre las mismas temáticas han hecho en los últimos tiempos algunos economistas en torno a las nuevas teorías del crecimiento y del intercambio; en la tercera sección se postula que el nexo entre estos dos conceptos tiene que ver con las teorías tradicionales y endógenas del progreso económico, de las que se derivan dos generales líneos teóricas en torno a la convergencia: el modelo de crecimiento neoclásico y el de aproximación tecnológica; en el cuarto apartado se hace coincidir diferentes estudios teóricos y con soporte empírico que han procurado comprobar la existencia e importancia de la relación y el efecto del intercambio hacia la convergencia, y de esta última para con el comercio; la quinta sección del estudio se ha dedicado exclusivamente a formular algunas consideraciones en torno a la asociación entre el crecimiento, el comercio exterior y la convergencia económica regional en la casuística de México; y el último apartado se presentan las principales consideraciones finales que se derivaron de la tarea de revisión del estado de la cuestión aquí efectuado.

Resultados

Correspondencia entre el crecimiento económico y el comercio exterior

El planteamiento del vínculo entre el crecimiento económico y el comercio exterior es añejo y no convencional. Los estudiosos y analistas de la economía, a pesar de numerosos

esfuerzos de indagación con datos de distintas naciones, así como el empleo de diversas técnicas para la medición del fenómeno, no han coincidido aún en torno a la relación entre el crecimiento económico y el comercio (Barro & Sala-i-Martín, 1991; Frankel & Romer, 1999; Busse & Königer, 2012). Presumiblemente, con recurrencia, tales trabajos resultan ser análisis causales del vínculo entre el progreso de la economía y el incremento comercial, que soslayan los motivos de estos avances.

Durante el siglo XX, el estudio de la relación entre el crecimiento económico y la actividad comercial se identifica como íntimamente ligado al análisis de la adopción de políticas de sustitución de importaciones, así como la promoción de estrategias de apertura comercial en dos tiempos. En la literatura económica ortodoxa, la teoría clásica del comercio internacional sostiene que cuando los países abandonan las prácticas proteccionistas y ponen en vigencia esquemas de apertura comercial, generan condiciones para que cada nación se especialice en la producción que le provea ventajas comparativas, originando así ganancias económicas —más eficiencia, aumento de los ingresos y mayor progreso económico del nuevo espacio de mercado integrado — para todos los actores (Torres, 1990).

A lo largo de la primera parte de la vigésima centuria, la ideología del capitalismo liberal hizo vigente un modelo de libre comercio, en el cual se fundamentó gran parte de la estrategia de crecimiento económico. Bowen et al. (1998) señalan que varios trabajos empíricos han sido configurados en aras de constatar los postulados del modelo clásico del comercio de Heckscher-Ohlin-Samuelson; estos últimos, sin embargo, no poseen una aceptación integral ante otros estudios.

En los años cuarenta y cincuenta, la escuela económica neoclásica asoció el concepto del crecimiento económico al de la acumulación de capital. Esta corriente de pensamiento económico está identificada en los modelos de Solow (1956) y de Swan (1956), no obstante que algunos trabajos académicos advierten que las nuevas teorías del crecimiento se ligan con los estudios de Harrod (1939) y Domar (1946). Y, tanto en unos y otros planteamientos, la idea del crecimiento económico se vincula con el progreso técnico, laboral y de capital.

En la misma temporalidad señalada, entre los economistas influyentes en la toma de decisiones del momento, se presumió un cierto consenso sobre la idea de que el crecimiento económico estaba relacionado con la promoción de la industrialización y de políticas de sustitución de importaciones. Para el caso de la región de América Latina, Prebish (1950) apuntó que la idea de la sustitución de importaciones no únicamente era susceptible de operarse en una sola industria, sino en la integridad del subsector (el manufacturero) en aras de la industrialización, y que dicho proceso implicaba la restricción de importaciones de manufacturas que contaban ya con una demanda interna para transformar la exigencia de los productores domésticos y hacer posible que los países usaran las ganancias de sus exportaciones, haciendo posible así la adquisición foránea de los bienes de capital indispensables.

Un conjunto de estudios de casuísticas, como los de Little et al. (1970) y Balassa (1978), compararon las políticas de sustitución de importaciones entre industrias y naciones, evidenciando el elevado nivel promedio de la protección de los artículos manufacturados en países en vías de desarrollo. En otra serie de trabajos académicos, encabezados por Bhagwati (1978) y Krueger (1978), se revisan casos de países que instauraron medidas de promoción del proteccionismo y hacia la apertura comercial, destacándose que las políticas de sustitución de importaciones con frecuencia no generan un aumento sostenido en los niveles de crecimiento económico de largo plazo, motivo por el cual se concluye que las estrategias

que fomentan el comercio exterior a través de la apertura poseen mayor eficacia para promover el crecimiento de largo plazo.

Otra colección de trabajos analíticos volvió a poner de manifiesto la variedad de criterios en torno al vínculo crecimiento-actividad comercial. Así, Sachs y Warner dedujeron un vínculo negativo entre la tasa de crecimiento del producto *per cápita* y los niveles de apertura comercial (Sachs & Warner, 1995). Por su parte, Balassa (1978(, a través de la configuración de una regresión de la tasa de crecimiento de las exportaciones con la tasa de crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB), con y sin la inclusión de las exportaciones como medida del PIB, demostró una relación positiva entre las exportaciones cuando se consideran en el producto, y un efecto positivo y significativo al excluirlas de la medida del PIB. Y Krueger (1978(dio cuenta de la evidencia de que un incremento de la tasa de crecimiento de las ventas al exterior trae como consecuencia un progreso de la tasa de crecimiento del PIB.

Igualmente, movido por una crítica severa hacia los por él considerados estadísticamente fallidos estudios con datos de corte transversal de naciones, Edwards (1998) efectuó pruebas del vínculo entre el crecimiento económico y las medidas de política comercial en la productividad total de los factores, con distintos tipos de estrategias aperturistas ancladas metodológicamente a estudios del Banco Mundial; y, tales estrategias de apertura se encontraron significativas estadísticamente y con la esperada dirección de causalidad, en las tareas de investigación efectuadas por Leamer (1988), Wolf y Barro (1993) y Lee (1993), entre otros. También, en medio de estas posiciones encontradas en torno a la relación en comento, están los trabajos académicos de Harrison (1996) y Balwin (2000), en los que se informa que la relación entre el crecimiento y el comercio exterior puede ser positiva o negativa, revelando además una causalidad en ambas direcciones.

Para el caso de México, siguiendo la metodología de Mankiw et al. (1992) y de Barro y Sala-i-Martin (1995), Díaz-Bautista construyó un modelo empírico del comercio y de crecimiento, a partir del cual deduce una relación estadística positiva y significativa entre el grado de apertura comercial por estado y la tasa de crecimiento económico a partir de la segunda parte de la década de los años noventa (Díaz-Bautista, 2003b). Y, en el mismo tenor, Acevedo y Medina (2001) configuraron un trabajo de investigación donde plantearon el análisis del impacto que representa la dinámica del comercio exterior en el crecimiento de la economía, en la casuística de México, durante el período 1965-2000, sugiriendo que hay elementos que posibilitan afirmar la existencia de una relación de carácter positivo y de sentido directo entre el crecimiento económico y la actividad comercial, y proponiendo una opción de política sintetizadora para superar la disyuntiva crecimiento hacia adentro *versus* crecimiento exógeno.

A partir de la revisión de este marco teórico, se advierte que, en los procedimientos ejecutados en los estudios aludidos, se encuentra el elemento clave de la controversia de referencia. Ciertamente, el origen del inexistente criterio común para con la vinculación teórica entre el crecimiento y la actividad comercial externa, se ubica en las pautas metodológicas instrumentadas en sendos trabajos académicos.

Planteamientos teóricos del crecimiento y la convergencia económica regional

A partir de la revisión de la literatura en torno al crecimiento económico, en términos generales, se identifican dos complejos teóricos para dar cuenta del progreso material en una economía, a saber: la teoría tradicional del crecimiento económico y la nueva teoría del crecimiento económico. Con la primera se identifican los modelos neoclásicos del crecimiento económico y a la segunda opción se vinculan los modelos endógenos del crecimiento (Lucas, 2002).

Las teorías ortodoxas del crecimiento económico identifican al comercio exterior como el motor del crecimiento, en tanto que las teorías endógenas del crecimiento señalan a la educación, o al capital humano, en el formato de capacitación del trabajo y en el desarrollo de las nuevas tecnologías para el mercado internacional como la causa del progreso económico (Solow, 2018; Roll, 2020). Es decir, los modelos neoclásicos sustentan una asociación del crecimiento y el comercio, donde la causalidad funciona de la apertura comercial hacia el incremento del nivel de crecimiento económico de una nación; y los modelos de la nueva teoría del crecimiento apoyan la idea de que el capital humano constituye el componente crucial para que las economías progresen y logren un nivel de ingreso *per cápita* mayor en el estado estable (Lucas, 2002).

Así, un criterio para identificar los modelos referidos consiste en apreciar la diferencia en el índice de crecimiento económico en el estado estable. No obstante, ninguna de las opciones teóricas para explicar el fenómeno del crecimiento permiten constituir un vínculo total entre los niveles e índices de crecimiento *per cápita* de los ingresos y diferencias absolutas en los ingresos *per cápita.* Por otro lado, el fenómeno de la convergencia económica se vincula con los diversos niveles del desarrollo económico de los distintos espacios regionales, y supone que los índices de ingreso heterogéneos de las regiones tienden a coincidir con el tiempo (Spence, 2012). O sea, el análisis de la convergencia identifica las diferencias en los niveles de ingreso entre países, regiones o estados ricos y pobres, en aras de provocar la eliminación de los desequilibrios económicos de los espacios geográficos (Luna-Nemecio, 2019).

De lo anterior se deduce que, en un proceso de convergencia económica, las diferencias entre los niveles de ingreso tienden a diluirse en el tiempo; y, por ende, un esquema de divergencia económica supondría que las distancias entre los índices de ingreso tienden a agudizarse en el tiempo (Monfort & Nicolini, 2000). Por lo tanto, si en un sistema capitalista los determinantes del crecimiento de los diferentes espacios geográficos experimentan un vínculo inverso entre las tasas de crecimiento de los ingresos o productos reales *per cápita* y sus niveles de ingreso o producto respectivamente, se presentará el fenómeno de la convergencia; y, en contraparte, si el fenómeno del crecimiento se acelera en consonancia con los niveles de ingreso o producto, se registrará una divergencia económica (Rey & Montouri,1999).

Los estudios que relacionan el crecimiento económico y la convergencia, lo hacen a través de los conceptos de la convergencia relativa, condicional o tipo beta *(β)* y de la convergencia absoluta o tipo sigma *(α)* (Barro & Sala-i-Martin, 1992, 1997). El primer tipo de convergencia ocurre si las economías más atrasadas crecen en promedio a un ritmo mayor que las más avanzadas, durante el período de análisis. Y la convergencia absoluta o tipo sigma implica una disminución a través del tiempo en la dispersión de corte transversal de los niveles de producto *per cápita* de las economías en comparación.

Igualmente, el vínculo entre los conceptos de crecimiento y convergencia económica tiene que ver con las teorías tradicionales y endógenas del progreso económico (Mora, 2002), de las que se derivan dos líneas teóricas generales en torno a la convergencia: el modelo de crecimiento neoclásico y el de aproximación, nivelación o emparejamiento tecnológicos *(catch-up)* (Abramovitz, 1986). Las explicaciones del fenómeno de la convergencia proporcionadas por el primer tipo de modelo advierten que, considerando dos regiones con rasgos económico-institucionales semejantes y un nivel tecnológico mundial dado, la región más rezagada que se caracteriza por tener un menor acervo de capital per cápita, crece más que la región más próspera debido a la acción de la ley de los rendimientos decrecientes, que otorga una mayor productividad marginal del capital en las regiones rezagadas, pues estas últimas presentan mayores niveles de rentabilidad del capital y oportunidades para invertir a razón de que el capital es escaso relativamente. En el caso del modelo de aproximación o emparejamiento tecnológico, las explicaciones en torno a la convergencia señalan que, considerando dos regiones con niveles tecnológicos distintos, la difusión mundial de la tecnología de la región innovadora hacia la región receptora da cuenta del proceso de la convergencia.

Por lo tanto, si el objetivo es indagar con qué velocidad y en qué sentido el producto *per cápita* de una economía en particular se acerca al valor promedio entre un complejo de economías, entonces el concepto que debe exponerse es el de convergencia relativa; y, si lo que se pretende conocer es la forma como sea comportado la distribución del producto *per cápita* entre economías, lo procedente es el empleo de la convergencia absoluta. Además, en la casuística neoclásica, la convergencia queda determinada por la ley de los rendimientos decrecientes aplicados al capital, al igual que en el modelo del emparejamiento tecnológico, que se genera por los efectos de la difusión mundial del conocimiento. Y en sendos casos, el fenómeno de la convergencia es de tipo condicional, por lo que, si se estimaran dos regiones con desiguales características económico-institucionales, podría no materializarse la convergencia económica.

Relación entre el intercambio exterior y la convergencia económica regional

¿Es factible argumentar que entre la convergencia y el intercambio externo existen vínculos? Si es así, ¿cuál es la relación entre el fenómeno de la convergencia económica y el comercio exterior?; y, ¿la convergencia influye en la actividad comercial, o es esta última la que incide en los niveles del fenómeno de la convergencia económica de las regiones? Estas cuestiones primarias, pero de gran importancia, remiten a revisar las teorías del comercio internacional y del crecimiento económico, junto con una suficiente cantidad de trabajos empíricos que en más de una ocasión son discrepantes en los resultados que ofrecen.

Por principio de cuentas, a la luz de las teorías del comercio exterior, las ortodoxas y las nuevas, se identifican razones sobre los vínculos del ingreso con el comercio; y, en la consideración que el fenómeno de la convergencia económica se asocia con los diversos niveles de ingreso de los distintos espacios regionales, se asume que los vínculos del ingreso con el comercio, son también vínculos de la convergencia con el intercambio (Inglehart et al.,1994; Calle, 2020). El planteamiento teórico de Heckscher-Ohlin-Samuelson postula que el comercio se basa en las diferencias de las dotaciones de los factores productivos, diferencias estas que podrían elevar los niveles de la actividad comercial (Perroux, 1970).

Así, en el plano internacional, cada país exporta los bienes que produce relativamente mejor que otro, e importa los productos en los que no tiene ventajas comparativas.

En función de la teoría convencional del comercio, entonces, las naciones con dotaciones diferentes de factores, al disminuir o retirar las barreras arancelarias existentes entre ellas, promoverán un mayor dinamismo comercial que los países con similares proporciones de los factores (Lamy, 2013). Es decir, que el esquema de integración entre las naciones con dotaciones de factores diferentes traería como consecuencia una mayor generación de comercio que por otra opción. En adición, esta integración entre naciones distintas también puede ser un motor de comercio más potente que la integración con naciones iguales, por lo que la primera tendrá mayores beneficios si la creación de comercio es de mayores dimensiones que las diferencias generadas. Así, el comercio entre países o regiones con diferencias factoriales provocará brechas pero también convergencia, fenómeno este último que se espera sea siempre superior a las diferencias (Díaz-Bautista, 2003b). He aquí la una visión de la relación entre el comercio y la convergencia: el intercambio entre países y regiones tiende a provocar convergencia económica.

Ahora bien, las nuevas teorías del comercio internacional que centran su atención en la competencia imperfecta entre firmas, las economías de escala, los costos de transporte, los retornos crecientes a escala, la acumulación de capital y la flexibilidad del trabajo, entre otros elementos, sustentan que las similitudes en los niveles de ingreso entre naciones incrementan los volúmenes de comercio. Estas explicaciones teóricas, entre las que destacan las de Krugman (1979) y Helpman (1981), contrastan con la teoría ortodoxa y plantean, al mismo tiempo, una distinta visión de la relación entre la actividad comercial y la convergencia: la convergencia económica entre regiones y países genera comercio local e internacional.

Sin embargo, en el contexto de la nueva teoría del comercio internacional, Masahisa et al. (1999) hicieron progresar tal teoría en los aspectos espaciales de la economía —dónde (localización) y por qué se materializa la actividad económica—, haciendo surgir la nueva geografía económica. Y, a partir de esta área de la economía contemporánea que pone énfasis en la organización industrial, los costos de transporte, la interacción de los retornos crecientes, la movilidad de los factores productivos y las aglomeraciones económicas, estos autores proporcionan una sólida y unificada explicación en torno al vínculo entre el comercio y la convergencia: si la difusión del conocimiento que es inherente a la práctica del comercio de productos acerca a las naciones atrasadas hacia los países líderes, entonces el comercio promueve la convergencia; empero, si las naciones rezagadas empeoraran su situación como resultado de la promoción comercial, entonces se valida la idea de que el comercio aumenta los niveles de dispersión entre las naciones, claro está entre las regiones.

Así pues, a la luz de la teoría de la localización económica, el vínculo entre el comercio exterior y la convergencia económica es dual: el intercambio promueve tanto convergencia como divergencia económicas (Flores, 1957). Y la asociación de causalidad del comercio y del fenómeno de la convergencia funciona del primero al segundo. A partir de ello, y en tanto que la nueva geografía económica se inscribe en el marco de la nueva teoría del comercio, debe concluirse que esta opción teórica supone que la dirección causal entre el comercio y la convergencia tiene un carácter mixto: el intercambio crea convergencia —o divergencia— y la convergencia fomenta el comercio (Bajo, 1991; Feenstra, 2004).

Finalmente, cuatro estudios de corte empírico sobre el vínculo comercio-convergencia, dan cuenta de lo anterior. En un trabajo académico, Samuelson (1971)

determina que un mayor nivel de actividad comercial provoca convergencia económica entre las naciones. Por su parte, Stiglitz (1970) informa el hallazgo de un vínculo inverso entre el comercio y la convergencia, en naciones con diferencias económicas. Y Deardorff (1986), en la construcción de un modelo de corte Heckscher-Ohlin, con dos naciones, dos factores y cuatro productos, determina que un mayor margen de comercio genera cierto nivel de convergencia en los precios de los bienes, aunque también dispersión en el precio de los factores productivos. Por último, Slaughter (1998) estudió cómo el intercambio apoya a la convergencia del ingreso *per cápita* entre naciones empleando una técnica consistente en comparar los montos de convergencia antes y después de la puesta en marcha de estrategias de liberalización comercial, determinándose que la liberalización comercial no genera convergencia, aunque el intercambio provocó dispersión en la renta.

Crecimiento, comercio exterior y convergencia económica: fundamentos de la asociación y el caso de México

Existe una extensa literatura teórica y empírica en torno a las relaciones entre el crecimiento económico, el comercio exterior y la convergencia económica (Barro. & Sala-i-Martín, 1991; Frankel & Romer, 1999; Díaz-Bautista, 2003a; González, 2007; Busse & Königer, 2012; Spence, 2012; Reidel, 2015; Manta, 2020). Por lo mismo, la interrogante inicial de que, si es válido argumentar sobre la existencia de vínculos entre los conceptos antes aludidos, queda zanjada.

Ahora bien, en la revisión del marco teórico de la asociación de las variables de referencia, se advierte la inexistencia de un criterio común para con la vinculación teórica entre el crecimiento, la actividad comercial y la convergencia, cuya causa se encuentra en la metodología diversa instrumentada en los diferentes trabajos empíricos. Por ello mismo es que se identifican resultados diferentes, ambiguos y contradictorios sobre la correlación entre los conceptos en cuestión.

Esta diversidad de criterios y resultados, sin embargo, antes de inhibir el interés motivado en el análisis de esta materia, debe desafiar a conquistar nuevas cumbres, a continuar nuevos estudios en la misma línea de investigación. Los resultados no uniformes en torno a la relación crecimiento-comercio-convergencia, además, deben conducir a cuestionar los auténticos objetivos de los trabajos de investigación que se efectúan y a indagar, igualmente, si se ha omitido o se ha sobredimensionado la importancia de determinados indicadores en los modelos, o si los indicadores empleados son los más atinados.

Discusión

A partir de una revisión general de la literatura económica, es posible establecer algunas consideraciones sobre la asociación entre el crecimiento económico, el comercio exterior y la convergencia económica, las cuales se apuntan a continuación. En primer lugar, la teoría clásica del comercio internacional asume que el intercambio se explica, y justifica, por las ganancias de bienestar que genera para los habitantes de las naciones que participan en el mismo, al especializarse en la producción de bienes con mayores ventajas comparativas, generando así crecimiento económico.

En segundo término, la escuela económica neoclásica y la nueva teoría del crecimiento vincularon el concepto del crecimiento económico con el progreso técnico, laboral y de capital; una tercera consideración es que la industrialización por la sustitución

de importaciones, a partir de los años cincuenta del siglo pasado, fue una política instrumentada en países subdesarrollados que representó una versión *sui géneris* de la relación crecimiento-comercio.

En cuarto lugar, las teorías ortodoxas del crecimiento económico identifican al comercio exterior como el motor del crecimiento, y que las teorías endógenas del crecimiento señalan a la educación, o al capital humano, como la causa del progreso económico; en quinto término, el análisis de la convergencia consiste en identificar las diferencias en los niveles de ingreso entre países ricos y pobres, para eliminar los desequilibrios económicos entre ellos.

Una sexta consideración es que se asume que los vínculos del ingreso con el comercio, son también vínculos de la convergencia con el intercambio; en séptima posición, a la luz de la teoría convencional del comercio, el intercambio entre países con diferencias factoriales provocará brechas pero también convergencia, fenómeno este último que se espera sea siempre superior a las diferencias; y, por último, de acuerdo con las nuevas teorías del comercio internacional, la convergencia económica entre países genera comercio internacional, si la difusión del conocimiento (que se da con el comercio) acerca a las naciones atrasadas hacia los países líderes, entonces el comercio promueve la convergencia; empero, si las naciones rezagadas empeoraran su situación (como resultado de la promoción comercial), entonces la actividad comercial aumenta la dispersión entre las naciones.

En la casuística de México, resulta pertinente la asociación entre el crecimiento económico, el comercio exterior y la convergencia económica, y el marco teórico derivado del ejercicio de revisión de la literatura sobre los conceptos en cuestión es aplicable, igualmente, a la situación del país referido. A partir de 1986 —con el ingreso de México al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés)—, primeramente, y luego en el período de auge de la celebración de tratados comerciales, en México se promovieron políticas enfocadas a la liberalización del comercio para inducir el crecimiento económico.

En un par de trabajos académicos, Díaz-Bautista (2003b, 2003c) articuló sólidas bases para determinar la relación entre el crecimiento, el comercio y la convergencia económica regional, en el caso de la economía mexicana, considerando los períodos de 1970-2000 y 1994-2001. Según este autor, la evidencia empírica en México conduce a estimar que la variable de apertura comercial desempeñó un papel central para explicar el crecimiento económico después de 1994 (Díaz-Bautista, 2003c).

La política económica (promotora del crecimiento vía el comercio exterior), entre otras variables, tiene un rol de primer orden para explicar la existencia de convergencia en México mediante dos caminos: el directo, por su efecto en la tasa de crecimiento, y el indirecto, con su posible impacto en otras variables que guardan también un papel crucial en la explicación del crecimiento y la convergencia (Díaz-Bautista, 2003b). El especialista concluye que, desde la experiencia de las economías en desarrollo como México,

Por otra parte, Díaz et al. (2017) efectuaron una contribución a los pocos trabajos empíricos que han estimado los impactos de la actividad comercial en la convergencia regional, y su análisis identifica la convergencia derivada del comercio de México posterior a la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN y hoy T-MEC, Tratado entre México, Estados Unidos y Canadá) (Díaz et al., 2017). Del último estudio se desprende que la puesta en marcha de políticas de liberación comercial no basta para reducir la brecha en la convergencia, pues se requieren políticas complementarias (de

desarrollo industrial, educativo, etc.) para contrarrestar las disparidades regionales del crecimiento.

Así, a la identificación de fundamentos teóricos y empíricos en torno a las relaciones entre el crecimiento económico, el comercio exterior y la convergencia económica, que hasta aquí se ha establecido, debe sumarse el estudio de otros factores —diferentes y menos conocidos que los tradicionales—, que también determinan la convergencia regional en México, en el marco de la teoría *dinámica* del crecimiento económico.

Conclusiones

Se planteó como objetivo del presente trabajo el estudio de las aportaciones epistemológicas hechas por los especialistas sobre el crecimiento económico, el comercio y la convergencia económica, asociadas con la interacción entre estas entidades conceptuales, refiriendo los principales resultados de tal interacción en la investigación teórica y empírica, clásica y reciente, y contrastándolos con la experiencia de México. Tal propósito fue materializado, y las interrogantes enunciadas, igualmente, al comienzo de este texto, encontraron respuestas preliminares y plurales, dependiendo de su origen teórico.

Después de la revisión del estado de la cuestión, puede apuntarse que, tanto a nivel teórico, como en el del análisis empírico, solamente se han materializado avances y aún queda una parte importante del sendero por recorrer, registrada la evidente controversia que las distintas aportaciones suscitan, cuya causa se encuentra, a nuestro entender, en la metodología diversa instrumentada en los diferentes estudios sobre el tópico de referencia.

No obstante, la riqueza de los distintos estudios que abordan el nexo crecimiento-comercio-convergencia, reside precisamente en la diversidad de los resultados a los que arriban, los cuales provocan el surgimiento de nuevas agendas de estudio, con lo cual la labor investigativa avanza, se fortalece y se consolida. Sostenemos que las nuevas tareas de investigación en torno a la temática de referencia deberán conducir a verificar el cumplimiento de los auténticos objetivos de los estudios que se realicen, y a indagar, también, si en los trabajos pasados se ha omitido o se ha sobredimensionado la importancia de determinados indicadores en los modelos, o si los indicadores empleados son los más útiles y convenientes.

Finalmente, creemos que el esfuerzo por construir trabajos que han analizado las relaciones entre el crecimiento económico, el comercio exterior y la convergencia, constituye una atinada, valiosa y trascendente labor per se. Pensamos, igualmente, que la validez de la sustentación de cualquier argumentación teórica -independientemente de su dirección- residirá en el rigor analítico empleado, así como que el estudio empírico se acompañe de una sólida metodología, sea cual sea el resultado obtenido. Y advertimos, también, que la contrastación de los objetivos y resultados obtenidos en los trabajos que analizan el nexo de los conceptos aludidos, habrá de permitir avances significativos en las discusiones académicas respecto a cómo se asocian el crecimiento económico, el comercio exterior y la convergencia económica.

Referencias

Abramovitz, A. (1986). Catching-Up, Forging Ahead, and Falling Behind. *Journal of Economic History,* 46(1), 385-406. https://www.jstor.org/stable/2122171

Acevedo, V. & Medina, M. 2001. La orientación de las estrategias de comercio exterior y su repercusión en la economía mexicana, 1965-2000. *Ciencia nicolaita, 26*(1), 21-36. https://www.cic.cn.umich.mx/cn/issue/archive

Bajo, O. (1991). *Teorías del comercio internacional.* Antoni Bosch.

Balassa, B. 1978. Exports and Economic Growth: Further Evidence. *Journal of Development Economics, 5*(1), 181-189. https://doi.org/10.1016/0304-3878(78)90006-8

Balwin, R. 2000. Trade and Growth: Still Disagreement about the Relationships. *Economics Department Working Papers, 264*(1), 87-99. https://doi.org/10.1787/18151973

Barro, R., & Sala-i-Martin, X. (1991). Convergence Across States and Regions. *Brookings Papers on Economic Activity, 1*(1), 107-182. https://www.jstor.org/stable/2534639

Barro, R., & Sala-i-Martin, X. (1992). Technological Diffusion, Convergence, and Growth. *Journal of Economic Growth, 2*(1), 1-26. https://doi.org/10.1023/A:1009746629269

Barro, R., & Sala-i-Martin, X. (1995). *Economic Growth.* The MIT Press.

Barro, R., & Sala-i-Martin, X. (1997). Convergence. *Journal of Political Economy, 100*(1), 223-251. https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/261816?mobileUi=0&

Barro, R., Sala-i-Martin, X. & J. Lee, W. (1996). International Measures of Schooling Years and Schooling Quality. *American Economic Review. Papers and Proceedings, 86*(2), 218-223. https://bit.ly/3eF6THr

Bhagwati, J. (1978). *Foreign Trade Regimes and Economic Development: Anatomy and Consequences of exchange Control Regimes.* NBER.

Bowen, H., Hollander, A. & Viane, J. (1998). *Applied International Trade Analysis.* The University of Michogan Press.

Busse, M. & Königer, J. (2012). Trade and Economic Growth: A Re-examination of the Empirical Evidence: https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2009939

Calle, E. (2020). *Comercio exterior y convergencia económica en dolarización: fenomenología de la dolarización.* Tomo II. Editorial Dolarización en Acción.

Deardorff, A. (1986). Firless Firwoes: How Preferences Can Interfere With Theorems of International Trade. *Journal of International Economics,* 20(1), 131-142. https://doi.org/10.1016/0022-1996(86)90065-6

Díaz, A., Fernández, E., Garduño, R. & Rubiera, F. (2017). ¿El comercio lleva a la convergencia? Un análisis del efecto del TLCAN sobre la convergencia local en México. *El* Trimestre Económico, 84(333), 103-102. https://doi.org/10.20430/ ete.v84i333.263

Díaz-Bautista, A. (2003a). *Los determinantes del crecimiento económico. Comercio internacional, convergencia y las instituciones.* Plaza y Valdés.

Díaz-Bautista, A. (2003b). Apertura comercial y convergencia regional en México. *Comercio exterior*, *53*(12), 995-1000. http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/sp/articleReader.jsp?id=2&idRevista=59

Díaz-Bautista, A. (2003c). El TLCAN y el crecimiento económico de la frontera norte de México. *Comercio exterior*, *53*(12), 1090-1097. http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/sp/articleReader.jsp?id=2&idRevista=59

Domar, E. (1946). Capital Expansion, Rate of Growth and Employment. *Econometrica, 14*(1), 137-147. https://doi.org/10.2307/1905364

Edwards, S. (1998). Openness, Productivity and Growth: What Do We Really Know? *Economic Journal, 108*(1), 383-398. https://www.jstor.org/stable/2565567

Feenstra, R. (2004). *Advanced international trade: theory and evidence.* Princenton University Press.

Feenstra, R. & Taylor, A. (2011). *Comercio Internacional.* Editorial Reverté. https://www.marcialpons.es/media/pdf/comerciointernacional.pdf

Flores, E. (1957). La Economía del Espacio o la Teoría de la Localización de la Actividad Económica. *Investigaión Económica, 17*(67), 331-371. https://www.jstor.org/stable/42777797

Frankel, J., & Romer, D. (1999). Does Trade Cause Growth? *American review,* 89(3), 379-399. https://doi.org/10.1257/aer.89.3.379

González, M. (2007). The Effects of Trade Openness on Regional Inequality in Mexico. *The Annals of Regional Science, 41*(3), 55-561. https://doi.org/10.1007/s00168-006-0099-x

Harrison, A. (1996). Openness and Growth: A Time-Series, Cross-Country Analysis for Developing Countries. *Journal of Development Economics, 48*(1), 419-447. https://doi.org/10.1016/0304-3878(95)00042-9

Harrod, R. (1939). An Essay in Dynamic Theory. *Economic Journal, 49*(1), 14-33. http://www.jstor.org/stable/2225181?origin=JSTOR-pdf

Helpman, E. (1981). International Trade in the Presence of Product Differentiation, Economies of Scale and Monopolistic Competition: A Chamberlin-Heckscher-Ohlin Approach. *Journal of International Economics, 11*(1), 305-340. https://doi.org/10.1016/0022-1996(81)90001-5

Inglehart, R., Basáñez, M. & Nevitte, N. (1994). *Convergencia en Norteamérica: comercio, política y cultura.* Siglo XXI Editores.

Krueger, A. (1978). *Foreign Trade Regimes and Economic Development: Liberalization Attempts and Consequences.* Ballinger Publishing Co, National Bureau of Economic Research.

Krugman, P. (1979). Increasing Returns, Monopolistic Competition and International Trade. *Journal of International Economics, 9*(1), 469-479. https://doi.org/10.1016/0022-1996(79)90017-5

Lamy, P. (2013). *El futuro del comercio: los retos de la convergencia. Informe del Grupo de Reflexión sobre el Futuro del Comercio convocado por el Director General de la OMC.* Suiza: Organización Mundial de Comercio. https://www.wto.org/spanish/thewto_s/dg_s/dft_panel_s/future_of_trade_report_s.pdf

Leamer, E. (1988). Measures of Openness. En R. Baldwin (Ed.), *Trade Policy and Empirical Analysis,* (145-204). University of Chicago Press.

Lee, J. (1993). International Trade, Distortions, and Long-run Economic Growth. *International Monetary Found Staff Papers, 40*(2). https://doi.org/10.2307/3867316

Little, I., Scitovsky, I. & Scott, M. (1970). *Industriy and Trade in Some Developing Countries: A Comparative Study.* U.S.A.: Oxford University Press.

Lucas, R., (2002). On the mechanics of economic development. *Lectures on economic growth.* Harvard University Press.

Luna-Nemecio, J. (2019). Reconfiguración del territorio y movimientos sociales: territorios en disputa. *Tlalli. Revista de Investigacion en Geografía, 1*(2), 55-75. https://doi.org/10.22201/ffyl.26832275e.2019.2.1085

Mankiw, R., Romer, D. & Weil, D. (1992). A Contribution to the Empirics of Economic Growth. *The Quarterly Journal of Economics. 150*(2), 407-437. https://bit.ly/2Cw3Uxb

Manta, O. (2020). *Competitividade, Espírito Empresarial e Convergência Económica (PECO).* Edicoes Nosso Conhecimiento.

Masahisa, F., Krugman, P. & Venables, A. (1999). *The Spatial Economy: Cities, Regions and International Trade.* MIT Press.

Monfort, P. & Nicolini, R. (2000). Regional Convergence and International Integration. *Journal of Urban Economics, 48*(2), 286-306. https://doi.org/10.1006/juec.1999.2167

Mora, A. (2002). *Sobre convergencia económica. Aspectos teóricos y análisis empírico para las regiones europeas y españolas.* España.

Perroux, F. (1970). El teorema Heckscher-Ohlin-Samuelson. *Investigación Económica,* 30(120), 621-645. https://www.jstor.org/stable/42778160

Prebish, R. (1950). *The Economic Development of Latin America and its Principal Problem.* Economic Commision for Latin America / United Nations. https://bit.ly/3CLcTqh

Rabanal, C. (2012). Análisis de la convergencia económica internacional en el período 1950-2009. *Revista de Economía Mundial, 31*(1), 167-197. https://www.redalyc.org/pdf/866/86623416007.pdf

Reidel, K. (2015). *A convergência do desenvolvimento frente à liberalização económica.* Novas Edicoes Academicas.

Rey, S. & Montouri, B. (1999). US regional income convergence: A spatial economic perspective. *Regional Studies, 33*(2), 143-156. https://doi.org/10.1080/00343409950122945

Rodríguez, D., Perrotini, I. & Mendoza, M. (2014). Crecimiento económico y convergencia en América Latina, 19950-2010. *Monetaria,* 272-307. https://bit.ly/3MHpfUB

Rodríguez, L. (2019). COnvergencia municipal en México con modelos de econometría especial (1999-2014). *EconoQuantum, 16*(1), 7-32. https://doi.org/ 10.18381/eq.v16i1.7158

Roll, E. (2020). *Historia de las doctrinas económicas.* Fondo de Cultura Económica.

Sachs, J. & Warner, A. (1995). Economic Reform and the Process of Global Integration. *Brookings Papers on Economic Activity, 1*(1). https://brook.gs/3Sq4Dln

Samuelson, P. (1971). Ohlin Was Right. *Swedish Journal of Economics, 73*(1), 365-384. https://doi.org/10.2307/3439219

Slaughter, M. (1998). International Trade and Per Capita Income Convergence: A Difference-in-Differences Analysis. *NBER. Working Papers Series, 6557*(1). https://bit.ly/3TzAGjH

Solow, R. (1956). A contribution on the Theory of Economic Growth. *The Qaurterly Journal of Economics*, 70(1), 65-94. https://doi.org/10.2307/1884513

Solow, R. (2018). *La teoría del crecimiento. Una exposición.* Fondo de Cultura Económica.

Spence, M. (2012). *La convergencia inevitable: el futuro del crecimiento económico en un mundo a varias velocidades.* Taurus.

Stiglitz, J. (1970). Factor Price Equalization in a Dynamic Economy. *Journal of Political Economy. 78*(1), 456-488. http://dx.doi.org/10.1086/259644

Swan, T. (1956). Economic Growth and Capital Accumulation. *Economic Record, 32*(1), 334-361. https://doi.org/10.1111/j.1475-4932.1956.tb00434.x

Torres, R. (1990). *Teoría del comercio internacional.* Siglo XXI Editores.

Wolf, H. (1993). Trade Orientation: Measure and Consequences. *Estudios de Economía,* 20(1), 52-72. https://bit.ly/3eEVUO9

FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

https://doi.org/10.35766/j.forhum22467
ISNN: 2683-2372
Vol. 4, No. 6, 2022 | e22467 | enero-junio 2022
Recibido: Octubre, 13, 2021 | Aprobado: Noviembre 11, 2021
Publicado: Junio 30, 2022

Democracia en contextos de crisis: Un estudio comparado sobre participación ciudadana en Colombia y Chile

Democracy in contexts of crisis: A comparative study on citizen participation in Colombia and Chile

Resumen: El presente artículo responde al problema de participación ciudadana por la pérdida de la confianza a las instituciones, la baja participación social y ciudadana ante un estado ingobernabilidad y bajo control de la sociedad civil a las decisiones que les afecta. El objetivo fue analizar comparativamente las políticas de participación ciudadana, las estrategias y los avances en la profundización de una democracia en Colombia y Chile en los inicios del siglo XXI, por lo que los resultados muestran respuesta a situaciones y perspectivas de considerar la democracia en crisis económica, cíclica, a raíz de evidencias que tienen que ver con la eficiencia, la productividad, los salarios, las ganancias como desproporcionalidad entre las partes y otros elementos que integran el circulo económico, particularmente sobre las acciones implementadas con el propósito de lograr su profundización, en el contexto de la crisis económica del capitalismo y por ende de la democracia. Tal análisis arrojó como conclusión que existe una baja capacidad de ciudadanía y de las organizaciones sociales para el control y la participación social en pro de lo colectivo y la formulación e implementación de políticas públicas.

Palabras clave: ciudadano; democracia; gobernabilidad; gobernanza; neoliberalismo.

Abstract: The purpose of this article has been to give an overview of the most important epistemological contributions to be made by the economic growth, the foreign trade activity and the regional convergence specialists. These contributions were associated with the interaction between growth, trade and convergence, and the most important results on their interaction at the empirical and theoretical research, classical and contemporary, they were reviewed. Finally, these results were compared with the historical experience from developing countries as Mexico´s case. After to review the state of economic growth, the foreign trade activity and the regional convergence, it was therefore concluded that, as both theoretical level and empirical analysis, we have so much further to go, given the controversy among these studies, and because the methodology used in these studies is diverse.

Keywords: *citizen; democracy; governance; neoliberalism.*

Autores

José María Jiménez-Munive
Escuela Superior de Adminsitración Pública, Colombia
jomajimu12@hotmail.com

Cayetano Jiménez-Munive
Escuela Superior de Adminsitración Pública, Colombia
miguel.medina.romero@umich.mx
cayetano.jimenez@esap.edu.co

Conflicto de intereses
El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos
N/A.

Nota
El artículo no es producto de un proyecto anterior

Cita sugerida (APA, séptima edición)
Jiménez-Munive, J. M. & Jiménez-Munive, C. (2022). Democracia en contextos de crisis: Un estudio comparado sobre participación ciudadana en Colombia y Chile. *Forhum International Journal of Social Sciences and* Humanities, *4*(6): e22467. https://doi.org/10.35766/j.forhum.22467

CIFE Centro Universitario

OPEN ACCESS

Introducción

América Latina vivió desde la década de los ochenta del siglo XX un proceso de profundos cambios en la relación Estado-Sociedad-Mercado, como consecuencia de varios factores determinantes, condicionantes o incidentes. En primer lugar, las crisis económicas del capitalismo expresada en déficit fiscal, aumento exacerbado de la deuda externa que condujo a morosidad e insolvencia de países entre otros como México, Venezuela, Bolivia, Costa Rica, crisis inflacionarias que afectaron la capacidad adquisitiva de los trabajadores, inestabilidad en los tipos de cambio y otras problemáticas económicas.

En segundo lugar, la crisis de los Estados del bienestar de los países ricos y de los Estados intervencionistas del tercer mundo, como consecuencia de las crisis fiscal y de la deuda; en tercer lugar, los cambios en el modelo de acumulación capitalista, que aún hoy día sigue hegemonizando el capital industrial por encima del comercial e, incluso, del financiero; en cuarto lugar, el fracaso de los procesos de industrialización de las economías emergentes; y, en quinto lugar, el advenimiento de las tesis económicas neoliberales en reemplazo de las teorías del desarrollo hacia dentro.

La implementación en países latinoamericanos de las políticas y estrategias neoliberales recogidas en el "Consenso de Washington", condujo a que los Estados intervencionistas latinoamericanos, que dirigían la economía, redistribuían el ingreso y la riqueza, generaban empleos, asignaban subsidios sociales y prestaban directamente servicios públicos, fueran sustituidos por Estados reguladores y autoritarios que dejan al mercado la racional asignación de recursos bajo el esquema de un patrón de acumulación de corte neoliberal (Luna-Nemecio, 2020). Los "Estados hipertrofiados" fueron convertidos en "Estados reducidos" producto de la privatización de activos públicos, el desmonte de las burocracias del bienestar o racionalistas weberianas, sustituidas por burocracias flexibles o formas organizacionales gerencialistas; la introducción de la competencia en la gestión de lo público, la transformación de los subsidios de la oferta a la demanda en los servicios sociales, reorientación del gasto público y los subsidios sociales.

En el contexto de la crisis de la deuda y fiscal de los Estados latinoamericanos, iniciada a finales del siglo XX y que motivó las políticas de ajuste estructural, la crisis de los partidos políticos y sistemas de representación, así como las demandas ciudadanas por la participación directa ante el agotamiento de la democracia representativa, han dado fundamento a los planteamientos de autores como Requena y Rodríguez (2017), quienes plantean que para profundizar la democracia hay que tender la mirada hacia el pasado, no basta con los partidos y la representación por lo que es necesario hacerla democrática en todos sus niveles, apostar por trabajar en los cruces entre instituciones y movimientos sociales, entre política institucional y política no convencional; con incidencia política y con voluntad transformadora, deberán escogerse o plantearse temas, problemas y formas de hacer que conecten bien con esa perspectiva.

El informe publicado de IDEA Internacional, muestra los índices del Estado de las democracias en el mundo desde el año 1975 a 2018 han aumentado; el estudio resalta que 97 de 158 países, un 62% de países son democráticos frente al 26% en 1975. Por ello se afirma que los regímenes democráticos ofrecen mejores condiciones para la sustentabilidad que los regímenes híbridos o los no democráticos (Luna-Nemecio et al, 2020). Sin embargo, en algunos países los gobiernos han limitado intencionalmente el espacio cívico y han debilitado el control constitucional sobre la autoridad del poder ejecutivo, dando como resultado un retroceso democrático y un deterioro del Estado de derecho, los años recientes se han visto

declives o crisis económica en la calidad de las democracias. Las nuevas democracias son, a menudo, débiles y frágiles, sus gobiernos y representantes políticos se enfrentan al reto que representa construir y fortalecer las instituciones democráticas con recursos limitados (IDEA Internacional, 2019).

La calidad de la democracias y sus formas están relacionadas íntimamente con la participación ciudadana, por loque ello supone una relación entre los ciudadanos y el Estado en donde los primeros fundan sus acciones en los derechos basados en la libertad e igualdad, siendo así la madurez la democracia presenta un carácter polisistémico en donde el tomar por una visión sea esta descriptiva, prescriptiva, representativa, participativa, deliberativa o radical, consultiva, llevará a una comprensión parcial o incompleta del sentido sustancial de la democracia. El grado de madurez de la ciudadanía y de los gobernantes mostrará la solides de las instituciones y de la calidad en la vivencia de los principios y valores democráticos (Contreras & Montecinos, 2019).

El presente estudio tiene como objetivo general examinar la profundización de las democracias en Chile y Colombia. Se parte de considerar a la ciudadanía política como participación electoral y la ciudadanía social como participación directa (González, 2017). El estudio se propone los siguientes propósitos particulares: 1) precisar aspectos conceptuales y teóricos sobre la ciudadanía y su relación con la democracia representativa, la democracia directa y la calidad de la democracia; 2) destacar las respuestas dadas por la institucionalidad estatal chilena y colombiana a las problemáticas de baja gobernabilidad, baja intensidad de ciudadanía, baja calidad de la democracia y malestar social; y, 3) estudiar sobre el rol ciudadano y de las organizaciones sociales en los dos países respecto a la participación directa en los asuntos públicos

Métodología

El estudio se fundamentó en una metodología cualitativa de revisión documental, de artículos científicos publicados en bases de datos especializadas. Siguiendo la metodología utilizada por Luna-Nemecio (2021) del análisis documental se trató conceptualmente el tema de la profundización de la democracia en Chile y Colombia. Se hizo una búsqueda de artículos en *Google Académico, Scopus* y *Scielo*.

El estudio efectuado se centró en el análisis de contenido documental y orientaciones de textos sugeridas por especialistas sobre el tema tratado con base en el interés de llenar un vacío de conocimiento sobre los procesos de participación social y la ingobernabilidad en la profundización de la democracia en dos países Latinoamericano como lo son Chile y Colombia, para lo cual se formularon unas preguntas y sistemáticamente se distinguieron unas categorías y subcategorías de análisis las cuales vehiculizaron los propósitos de la investigación.

Tabla 1. Análisis de la profundización de las democracias en América Latina

Categorías	*Subcategorías*	*Preguntas o componentes*
Ciudadanías en América Latina	Ciudadano, ciudadanía	¿Qué han hecho Chile y Colombia para profundizar sus democracias?
La ciudadanía política como participación electoral	Democracia, participación	¿Cuáles son los aspectos conceptuales y teóricos sobre la ciudadanía y su relación con la democracia representativa?
La ciudadanía social como participación directa	Gobernabilidad; gobernanza	¿En qué consiste la democracia directa y la calidad de la democracia? ¿Cómo destacar las respuestas dadas por la institucionalidad estatal chilena y colombiana a las problemáticas de baja gobernabilidad, baja intensidad de ciudadanía, baja calidad de la democracia y malestar social? ¿Cuál es el rol ciudadano y de las organizaciones sociales en los dos países respecto a la participación directa en los asuntos públicos?

Nota: Adaptado de "Manual de Investigación de CIFE", por S. Tobón, 2017, CIFE, p. 8

Resultados

Modas y perspectivas de la democracia

Hay una correspondencia entre democracia y participación, ello permite distinguir modas de democracia. La primera de estas es la democracia liberal que articula la voluntad popular con las instituciones políticas. La segunda moda de democracia es la representativa en la que la participación ciudadana se restringe a las elecciones periódicas de sus representantes; la tercera moda es la "democracia participativa", la cual sostiene que la libertad y el desarrollo individual sólo pueden alcanzarse plenamente con la participación directa y continua de los ciudadanos. Una cuarta moda es la "democracia deliberativa" que fusiona elementos de la democracia participativa y los articula con el esquema institucional de democracia liberal y por último, una quinta moda es la "democracia radical" fundamentada en desacato civil, donde el ciudadano asume el papel político de conducir el proceso en el espacio público, emerge de allí otra visión más moderada de la democracia representativa que pasa por la inclusión de grupos minoritarios (Contreras & Montecinos, 2019).

El agotamiento del capitalismo fordista-keynesiano tras la crisis de 1974-1975, de la caída al Estado de Bienestar de Occidente y, más tardíamente, del capitalismo nacional-populista de América Latina, tuvo lugar el advenimiento de la revolución informática, la globalización y el neoliberalismo y, en general, de lo que denominamos capitalismo informático-global. El desarrollo del nuevo capitalismo integrará competitivamente al mercado mundial a todos los países del mundo, aunque con efectos muy desiguales: *a)* los países de integración pasiva y neoliberal, sufrirán las peores consecuencias de la apertura

comercial, del debilitamiento del Estado y el empobrecimiento de su población*; b)* los de integración activa basada en Estados desarrollistas fuertes, aprendizaje tecnológico en la base de la sociedad y aprovechamiento de sus bajos "costos laborales unitarios", ascenderán competitivamente dentro de la globalización a un ritmo vertiginoso de crecimiento económico e inclusión social. (Dabat et al., 2015).

Las Políticas de Participación Ciudadanía para la Profundización de la Democracia: Los Casos de Chile y Colombia

En aquel contexto económico, social y político de crisis y cambios profundos, emergieron en Latinoamérica regímenes autoritarios, como el caso chileno, que mediante una dictadura militar (1973-1990), implementó de manera violenta las políticas y estrategias neoliberales de ajuste económico, al tiempo que centralizó el poder político en el Estado nacional en detrimento de los territorios y cerró toda posibilidad de participación ciudadana en los asuntos colectivos. En 1990, el país austral inició el retorno a la democracia gracias al impulso de los movimientos sociales que reclamaban participación, elecciones libres y la oportunidad de construir un nuevo país, con un nuevo orden social justo. Donoso (2015) destaca la reclamación que el movimiento estudiantil hizo en Chile desde la reinstalación de la democracia en 1990, demandado no sólo reformas estructurales en educación orientadas a revertir las actuales discriminaciones socio-económicas, sino, además, una nueva constitución que permitiera una mayor participación ciudadana.

En Colombia existe una “democracia formal” que garantiza elecciones periódicas y la oportunidad a los ciudadanos de escoger sus representantes en las instituciones políticas; además de contar con una Constitución Política nueva adoptada en 1991 producto de una iniciativa ciudadana de estudiantes que se movilizaron con ese propósito, finalmente las prácticas clientelistas arraigadas en la cultura política, la compraventa del voto, el conflicto armado y la corrupción de los partidos y del sistema electoral, infiltrados y permeados por la acción criminal de bandas dedicadas al narcotráfico y el paramilitarismo, terminaron conduciendo al país a una profunda crisis de legitimidad de sus instituciones, de desconfianza ciudadana hacia los partidos y sus dirigentes, lo que constituye el panorama político en los inicios del siglo XXI. Respecto a la situación de Latinoamérica a comienzos del siglo XXI, Requena y Rodríguez (2017) y González (2017) han destacado el logro, desde comienzos de los noventa del siglo anterior, de la democracia electoral. Sin embargo, también resaltan la existencia de una molestia expandida en los ciudadanos respecto de la justicia social, la eficiencia gubernamental y la exclusión política (Donoso, 2015).

Adicionalmente, González (2017) plantea la existencia de “áreas marrones” en las democracias nuevas de la región, donde la dimensión autoritaria se entremezcla de forma compleja y poderosa con la dimensión democrática. El informe sobre la democracia del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), publicado en 2004, señaló que el mayor desafío era avanzar de una “democracia de votantes” hacia una “democracia de ciudadanos”, lo que ha permitido poner el foco de los académicos y actores políticos en el tema de la “calidad de la democracia” y la manera en que los países de la región actualizan el potencial democrático de sus sistemas políticos (Donoso, 2015). En el marco de la crisis de los sistemas políticos latinoamericanos, especialmente de la democracia representativa iniciando el siglo XXI, los altos niveles de pobreza, desigualdad y exclusión de gran parte de

la población, del malestar ciudadano por las deficiencias de justicia social e ineficiencia gubernamental, que se traduce en bajos niveles de gobernabilidad y autoritarismo estatal.

Ciudadanía, democracia y participación: Conceptualización, relaciones, tipos de ciudadanía y ciudadanía democrática plena

La ciudadanía es una categoría conceptual que hace referencia a su ejercicio como manifestación de la igualdad, que cumple dos funciones políticas: es igualadora de derechos, por lo cual hace parte de marcos normativos; y, es dinamizadora social y política, de tal manera que abre nuevos ciclos democráticos. Como igualadora de derechos, en decir, en el ámbito normativo, la ciudadanía incluye el reconocimiento de un sujeto con capacidad para acceder al sistema de representación política (González, 2017). En esta perspectiva conceptual, la ciudadanía otorga el derecho a elegir y ser elegido, lo cual es reconocido en las constituciones políticas modernas.

En la noción de ciudadanía se identifica una estrecha relación con el concepto de nacionalidad, por cuanto marca una diferenciación entre los sujetos ciudadanos y los sujetos nacionales; dicha diferenciación se marca aún más con la imposición de una serie de obligaciones para unos y el reconocimiento de ciertos derechos para otros. Verbigracia, esa relación ciudadanía – nacionalidad con el tratamiento dado en las constituciones bolivianas al indio y a los pueblos indígenas, a quienes se les reconoció como nacionales bolivianos, habitantes del territorio, pero bajo el argumento de su "incapacidad" no se les reconoció como ciudadanos. Tal situación de desigualdad, dio origen a la coexistencia de dos Bolivia. Se les impuso la obligación de vivir sometidos a la Constitución y las leyes, respetar y obedecer a las autoridades constituidas, velar por la conservación de las libertades públicas y sacrificar sus bienes y su vida misma cuando lo exija la salud de la república. Sólo hasta 1952, con la ampliación del voto universal, los indígenas accedieron a derechos políticos, particularmente al voto (González, 2017).

Estrechas relaciones entre ciudadanía, derechos fundamentales y Estado de derecho, por cuanto se condicionan e implican mutuamente. El Estado de derecho es la forma política en la que los poderes actúan divididos y sometidos al imperio de una legalidad que garantiza los derechos fundamentales de los ciudadanos. Los derechos fundamentales constituyen el fundamento de legitimidad del Estado de derecho y el contenido de la ciudadanía. La ciudadanía, a su vez, es el cauce de participación política en el Estado de derecho, a través del ejercicio de los derechos fundamentales. (Pérez-Luño, 2002).

Hay una estrecha relación entre ciudadanía y sociedad democrática en la modernidad. Referenciando a Annino (1995) y Clavero (2000), González (2017) caracteriza la sociedad moderna como una sociedad democrática corporativista en la que la ciudadanía es expresión de individuos libres, iguales, soberanos y propietarios, en el que se balancea la relación entre libertad e igualdad. En este reordenamiento de la sociedad respecto a la anterior sociedad estamental de castas y linaje monárquico, la ciudadanía corporativa se instaló en la sociedad a partir de la idea de nación o de otros cuerpos colectivos como el sindicato o la institución, los cuales dieron el vínculo necesario para definir al sujeto. Primariamente, este vínculo se dio por medio de figuras como la vecindad, donde la ubicación geográfica definió la ciudadanía.

Respecto de la relación ciudadanía-democracia, se destaca a partir de Marshall (1998), que la condición de ciudadanía moderna, y la forma política democrática que la engloba, fue

un proceso que se inició coetáneamente con la industrialización, en donde el capitalismo, mediante figuras como la ciudadanía y la democracia, intentó atenuar las desigualdades económicas derivadas del mercado (González, 2017). Interpretando a Marshall, la ausencia de democracia en el campo económico de la propiedad privada capitalista, conduce a que el sistema político incorpore la noción de democracia política, en virtud de la cual "todos los ciudadanos son iguales", pero se trata de una igualdad formal, no material, ante la ley.

Finalmente, la relación ciudadanía-participación, remite a uno de los elementos característicos de las democracias latinoamericanas, lo que algunos autores han denominado problemas de "baja intensidad de ciudadanía", queriendo significar con ello, que los procesos políticos y crisis económicas que contextualizan las relaciones Estado – Sociedad-Democracia en la región, expresan bajos niveles de participación ciudadana, que sólo ha permitido la elección periódica de élites gobernantes, en las que el ciudadano es visto como un votante, relacionamiento que conduce a la democracia representativa.

En referencia a Marshall (1950), destaca los aportes de este autor realizados a partir del análisis del proceso histórico inglés, distinguiendo tres tipos de ciudadanía: 1. Ciudadanía civil, la cual garantiza los derechos económicos y se configura en los inicios de la modernidad. 2. Ciudadanía política, la cual protege derechos políticos como el sufragio y la organización política, configurada en el siglo XIX. Ciudadanía social, que se refiere al ejercicio efectivo de los derechos económicos y sociales, configurada desde mediados del siglo XX. No obstante, en América Latina, los tres tipos de ciudadanía operan de forma escindida, lo cual no solo rompe con la secuencia lógico-temporal postulada por Marshall, sino que también entra en contradicción con la asociación histórica que tiende a observarse entre desarrollo político y desarrollo social (González, 2017).

En el contexto teórico de una ciudadanía democrática plena como escenario ideal (por lo tanto normativo en términos del deber ser), desde el PNUD se ha planteado la necesidad de fortalecer una apuesta por la gobernabilidad democrática, una "democracia de ciudadanos", concepto que implica que mediante la interacción entre ciudadanos y representantes políticos, los derechos se expandan, se renueven, se actualicen según las necesidades contextuales, y para ello es importante, por una parte, escuchar a una ciudadanía empoderada y, por la otra, evaluar la manera en que funcionan las instituciones" (PNUD, 2014, p. 26). En esa perspectiva, se propone avanzar de una "democracia representativa", en el que la participación electoral es el mecanismo institucional más utilizado, a una "democracia directa o participativa", que implica una acción política que puede integrar recursos tanto institucionalizados como no institucionalizados, lo cual debe permitir mejorar la calidad de la democracia y por otra parte incrementar la gobernabilidad.

Apuestas institucionales de Chile y Colombia orientadas a la profundización de la democracia y el mejoramiento de la gobernabilidad

La implementación de un proceso de modernización de la administración pública fue una de las primeras políticas públicas diseñadas por los gobiernos chilenos de la concertación posteriores a la dictadura en los primeros años de la década de los noventa. Tal proceso de modernización perseguía dos objetivos: Hacer más eficientes los servicios públicos y fortalecer la democracia por medio de una gestión pública participativa. En el marco de ese proceso, desde 1994, en el gobierno de Eduardo Frei (1994-2000), se inició la implementación de un programa de fortalecimiento institucional municipal (PROFIM),

financiado por el Banco Mundial y con una marcada orientación gerencialista de reinvención del gobierno en el contexto de la nueva gestión pública, con el que se buscaba renovar la administración local mediante la incorporación de nuevas tecnologías y el fortalecimiento de los instrumentos de planificación local (Montecinos, 2007).

La teoría sobre la gobernanza de proximidad plantea que más allá de los intentos de reconstrucción de las capacidades estatales de gobierno, las cuales se ponen a prueba en la medida en que la ciudadanía se vuelve más reflexiva y crítica, lo que se propone es la idea de un gobierno local relacional, que sitúa a la gestión municipal en términos de deliberación e implicación ciudadana pluralista en las decisiones públicas locales (Blanco & Gomá, 2003). En esta perspectiva, la participación ciudadana en los presupuestos participativos es instrumento fundamental para alcanzar este objetivo y profundizar la democracia desde el nivel local, ya que, se espera que a través de ellos se incorpore activamente a los ciudadanos en la deliberación de las decisiones públicas para complementar y superar los tradicionales roles operativos del municipio, tanto en el modelo burocrático tradicional como en las versiones gerencialistas recientes (Montecinos, 2007)

El mecanismo de presupuesto participativo en Chile ha sido frágil en tanto ha dependido de la voluntad política de los alcaldes y su equipo burocrático por mostrar un estilo de gestión distinto y renovador ante la comunidad local, lo cual puede verse fortalecido con mayores atribuciones provistas por el nivel central, por lo que no ha estado determinada necesariamente por incentivos institucionales gubernamentales del nivel central, sino más bien por aspectos políticos, endógenos y locales, los cuales implicaron la adopción de una función deliberadora de la municipalidad, caracterizado aún sin un sustento en la sociedad civil ni en los partidos políticos, y con fuertes posibilidades de decaer producto de su no penetración en la sociedad civil, en el funcionamiento de las instituciones representativas locales y en el entramado institucional del Estado, por loque la participación ciudadana a nivel de la fiscalización en la gestión municipal no depende de petición de organismos del nivel central para que los municipios la incorporen, o a raíz de transferencias de recursos fiscales que la incentiven, sino que depende fundamentalmente de la necesidad política que visualicen los alcaldes, el buen desarrollo de estos procesos exige un estilo de gestión articulado y sinérgico entre los actores políticos, burocráticos y sociales (Montecinos, 2006).

Otra de las políticas orientadas a profundizar la democracia en Chile, vinculada estrechamente con la modernización de la administración pública, fue la descentralización territorial en sus dimensiones política, fiscal y administrativa, por lo que resulta importante establecer ¿qué tanto ha contribuido la descentralización al fortalecimiento democrático de la sociedad chilena? La visión gerencialista de la descentralización ha colocado el foco en el uso eficiente y democrático de la descentralización en el nivel local, a partir de la reforma de la administración pública en los aparatos burocráticos, tema que se analizó en los párrafos de arriba a partir del programa PROFIM. Desde esta perspectiva teórica, se piensa que para que la descentralización promueva procesos de participación ciudadana se requiere primero de una burocracia pública municipal profesionalizada y con vocación "gerencialista" que haga buen uso de los recursos y atribuciones descentralizadas. Esta idea supone que el componente de participación ciudadana en la gestión municipal es un proceso que puede ser inducido desde arriba y por medio de diseños institucionales con vocación gerencialista. (Montecinos, 2006).

Una profunda visión crítica del proceso político en la historia republicana, Chile ha vivido distintos procesos de democratización los cuales no han concluido en el establecimiento de regímenes políticos democráticos. No hay ninguna ley que plantee que

toda democratización deba llegar —como punto final de un recorrido histórico político— al establecimiento de un régimen democrático; estimo que la historia política chilena del siglo XX, como también la historia política reciente demuestran que los procesos de democratización, impulsados por distintos actores sociales y políticos, o movimientos sociales o movimientos políticos, no concluyeron en el establecimiento de regímenes políticos democráticos (Gómez 2010).

Continúa diciendo este autor, a nadie le preocupa que hoy día en Chile exista casi un 50% de la gente que no participa políticamente, que no elijan, que no votan, no se inscriban; porque esta es una democracia diseñada para eso. ¿Cuál es el mejor ciudadano para el Chile de hoy? El que no participa. Este sistema político está "feliz" de que la gente no participe políticamente. Pues fue diseñado bajo la lógica de que los sistemas políticos entraban en crisis cuando hay exceso de democracia; entendiendo, el exceso de democracia como alta participación y movilización ciudadana. Mientras menos gente participe, mejor para el sistema. Esta es una democracia imperfecta, desde el punto de vista de la democracia plena; pero es una democracia perfectamente elaborada, diseñada y establecida por aquellos que "odian a la democracia" (Gómez, 2010).

En el programa de gobierno de Sebastián Piñera 2018-2022 "Construyamos Tiempos Mejores para Chile", se plantea la necesidad de reformas a las instituciones políticas para efectos de adaptarse a cambios sociales y al surgimiento de una ciudadanía mucho más empoderada, informada, crítica e impaciente, que exige mayor transparencia, participación y calidad de las políticas públicas. Se reconoce la existencia de un clima de desconfianza respecto de instituciones como el Congreso y los partidos políticos, así como las demandas de reforma constitucional y de mayor descentralización, que acerquen el poder político y el Estado a la gente. El gobierno considera legítimas las demandas de reforma, propias de un proceso natural de adaptación de la institucionalidad a una sociedad más abierta y participativa, en el marco de una democracia representativa

Las políticas de fortalecimiento de la democracia contenidas en el programa de gobierno del Presidente Piñera, que se refieren casi exclusivamente a reformas de las instituciones representativas del sistema democrático (dimensiones constitucional y electoral), sin considerar mecanismos de participación ciudadana directa (dimensión ciudadana), salvo la introducción de la iniciativa popular de ley y los plebiscitos regionales. Lo anterior, no obstante que desde la academia se ha venido planteando la necesidad de contar con un marco legal que institucionalice el presupuesto participativo como un mecanismo de democracia directa, en el entendido que los factores políticos e institucionales que contribuyen al éxito o al fracaso de la participación son aquellos que se relacionan con la influencia de legislaciones proparticipación o con la disposición de las autoridades políticas y los funcionarios públicos, conocido también como la voluntad política para impulsar estas iniciativas. Para Makeli y Bots (2013), si los sistemas políticos y jurídicos de un país no proporcionan algún nivel mínimo de democracia, el enfoque participativo no puede ser puesto en práctica, por tanto, lo que podría ser etiquetado como participación será, de hecho, llamado mero formulismo (Garrido & Montecinos, 2018).

Profundización de la Democracia y mejoramiento de la Gobernabilidad en Colombia

Aspectos formales de la democracia están presentes en Colombia y han sido respetados durante el último medio siglo. Sin embargo, una inspección más cercana sobre la forma en que la democracia funciona en Colombia revela rasgos y prácticas preocupantes que son nefastos para la calidad de la democracia. La democracia colombiana ha padecido de algunas de las patologías comunes de las democracias latinoamericanas, como el clientelismo (Leal & Dávila, 1990; Fonseca, 2008) y los problemas de representación urbano-rural (*malapportionment)* (Archer & Shugart, 1997; Samuels & Snyder, 2001). Aunque sean preocupantes, son problemas menores que no la amenazan. Aún en sus extremos más vulgares —el intercambio de votos—, el clientelismo es una forma de relación que deja un mínimo de volición al ciudadano: precisamente la decisión de vender o no su voto. Sugerimos que la amenaza principal a la democracia electoral en Colombia viene de fuentes externas, por medio de diferentes actores ilegales (Botero et al., 2010).

En el diagnóstico de la democracia colombiana a partir de dos indicadores independientes, el Índice de Democracia Electoral (IDE) del PNUD, y el Índice de Democracia de la Unidad de Inteligencia de la revista The Economist, se aprecian los siguientes resultados: En promedio, durante el período de 1990-2002, Colombia recibe una nota de 0,57 en una escala de 0-1, en el Índice de Democracia Electoral, lo cual implica el vergonzoso último puesto entre 18 países; resultado bastante inferior al promedio de la región, que era igual a 0,89. Las bajas calificaciones se obtenían fundamentalemnte en la transparencia y la libertad de las elecciones. La evaluación del PNUD destaca correctamente las limitaciones que muchos colombianos enfrentan para ejercer su derecho al voto y otros derechos democráticos básicos.

El Índice de Democracia de la Unidad de Inteligencia de la revista *The Economist* el cual entre algo más de 60 variables y en cinco categorías (proceso y pluralismo electoral, libertades civiles, el funcionamiento del gobierno, la participación política y la cultura política) para evaluar la sustancia y la calidad de las democracias del mundo. En una escala de 10 puntos, Colombia en el EIU-DI, entre 2006 y 2018 obtiene 6.54, en una categoría que la revista *The Economist* llama “democracias defectuosas” o “democracias incompletas” debido a la brecha entre la democracia mínima y la sustantiva. Los defectos principales incluyen el funcionamiento del gobierno (6.72), la participación política (4.29) y la cultura política (4.34). Colombia recibe buenas notas en las otras dos dimensiones: el proceso electoral (9.17) y las libertades civiles (8.63). Mientras que Chile el funcionamiento del gobierno (8.70), la participación política (4.28) y la cultura política (6.82) Chile en las otras dos dimensiones: el proceso electoral (9.58) y las libertades civiles (9.49). Carpio C. E. (2021).

Las categorías sustantivas –funcionamiento del gobierno, participación y cultura política– dificultan alcanzar el estatus democracia plena. Con los datos de FH, clasifico como libres a 48% de los casos entre 2000 y 2018; con los de EIU-DI, las democracias plenas o mayormente plenas fueron sólo 9% entre 2006 y 2018. Únicamente Uruguay tuvo democracia plena todo el periodo, seguido de cerca por Costa Rica; el resto de los países clasificados como libres todo el periodo fueron democracias incompletas para EIU-DI. Este índice también considera a Venezuela y Nicaragua casos con transiciones a regímenes no democráticos y al cubano, como el autoritarismo más longevo de la región. Entre 2006 y 2018 la mayoría de los países tuvieron democracia incompleta (55%). Los regímenes híbridos

fueron 28%, y la proporción de democracias plenas y regímenes autoritarios fue muy parecida: 9% las primeras y 8% las segundas. Carpio C. E. (2021).

Las cifras sobre abstencionismo en Colombia muestran la cultura política colombiana, el nivel de credibilidad de los ciudadanos para elegir a sus gobernates, los niveles de participación electoral en las elecciones nacionales de los últimos años evidencia la baja participación electoral al comparar las cifras de los cesos electorales (personas aptas para votar) y los resultados que se obtinenen al sumar los que votan, por lo que tanto en las elecciones legislativas como en las presidenciales, el abstencionismo ronda el 50% y en la mayoría de los casos es inferior a esta cifra. El nivel de abstención para el plebiscito por la paz de 2016, cuyo propósito era respaldar popularmente los acuerdos de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), fue aún mayor, ya que solo el 38,5% de los votantes elegibles se presentaron a las urnas. Arévalo B, J., García A. A. y Ortiz E. D. (2022)

Tabla 2. Participación electoral. Elecciones presidenciales, 2006-2018

2006	*2010 Primera Vuelta*	*2010 Seguna Vuelta*	*2014 Primera Vuelta*	*2014 Seguna Vuelta*	*2018 Primera Vuelta*	*2018 Seguna Vuelta*
45.05%	49.3%	44.35%	40.10%	47.97%	53.38%	53.34%

Datos: Arévalo et al. (2022)

Tabla 3

Participación electoral. Elecciones legislativas, 2010-2018

2010	2014	2018
44.20%	43.58%	48.82%

Datos: Arévalo et al. (2022)

No obstante la importante variedad de mecanismos institucionalizados en Colombia para la participación ciudadana activa en los asuntos públicos, condiciones asociadas a la cultura ciudadana, la corrupción, el clientelismo que media las relaciones entre la élite gobernante y la ciudadanía, son los principales factores que explican una alta ineficacia de la mayoría de los mismos para la profundización de la democracia. Por ejemplo, según datos de la Misión de Observación Electoral (MOE), de 130 solicitudes de revocatoria del mandato de alcaldes y gobernadores presentadas entre 1991 y 2012, el 75% (98 solicitudes), no superaron la etapa de recolección de firmas; el 25% llegaron a la etapa de votación, pero ninguna de ellas logró la revocatoria del mandato del respectivo mandatario. (Misión de Observación Electoral, MOE, 2012)

La apertura democrática y la descentralización como estrategias de profundización de la democracia colombiana, se destaca propiciar espacios de legitimación del Estado a través

de la institucionalización de mecanismos de participación ciudadana y comunitaria que oxigenen el sistema de gobierno, y en forma paralela a la estrategia descentralizadora como instrumento de redistribución del poder, puede afirmarse sin temor a equívocos, que los resultados son todavía parciales y que el camino por recorrer, para hablar realmente de apertura democrática y cultura ciudadana para la participación, es bastante largo. El proceso y los instrumentos diseñados institucionalmente se han definido desde la norma, la cual muchas veces es poco difundida, además de no haber incorporado suficientemente a la cultura ciudadana los valores y principios participativos en los asuntos públicos, de allí que los resultados sean pobres.

Desafortunadamente, las experiencias de planeación y presupuesto participativo se han verificado en muy pocos de los 1,103 municipios que tiene Colombia, siendo Medellín, Bogotá y Pasto, algunas de las ciudades que han implementado este tipo de experiencias con un importante nivel de éxito. Pero sin duda alguna, es un mecanismo con grandes potencialidades para la participación directa de los ciudadanos en la planeación del desarrollo, la priorización de las inversiones y asignación del gasto público, además de propiciar la participación en el control y seguimiento a la gestión pública. Es una ventaja que este mecanismo esté contemplado legalmente, tanto en la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo (152 de 1994), como en la Ley 489 de 1998, sobre organización de la administración pública y más recientemente, la ley 1757 de 2015, estatutaria de los mecanismos de participación ciudadana.

Rol de la ciudadanía y organizaciones sociales en los procesos de profundización de la democracia. El caso de Chile

Uno de los grandes desafíos de la sociedad chilena, al igual que de cualquier otra nación latinoamericana, es la democratización de la sociedad civil, la cual debe incidir y casi que determinar, la democratización de las instituciones políticas (las reglas del juego democrático). Respecto de esta realidad, Gómez (2010), en su análisis crítico al proceso de profundización de la democracia en Chile entre 1990 y 2005 (periodo de la "democracia protegida"), en referencia a Norberto Bobbio, plantea que una de las problemáticas centrales para la construcción de la democracia no se encontraba en la conformación de las normas institucionales y procedimentales del régimen político democrático, sino en el cómo se construía democracia en las organizaciones e instituciones de la sociedad civil. (Gómez, 2010).

El Gobierno de Chile es un gobierno favorecedor de la economía de libre mercado. Según esto, resulta coherente la intención de hacer prevalecer la economía, privilegiando a los empresarios y silenciando a los actores disidentes, como es el caso de los pueblos originarios, minorías sexuales, personas de bajo ingresos. Chile posee una cultura en que la familia es el pilar de la sociedad, contrastada con la falta de credibilidad del Gobierno y la deficiente comunicación del riesgo, Otro aspecto interesante de mencionar es la solidaridad, ligada históricamente a los terremotos, tsunamis y a la dictadura. Esto ha permitido una rápida organización ciudadana. Ramírez-Pereira. M, Pérez R, & Machuca-Contreras F. (2020)

En un análisis al comportamiento o rol de la sociedad civil en los procesos de presupuesto participativo en 13 municipios chilenos realizados entre 2002 y 2008, Montecinos (2011), destaca que en los 13 casos que han implementado presupuesto participativo se aprecia una ausencia de movimientos sociales locales con relativa autonomía

e independencia de la institucionalidad pública, que impulsen procesos de participación ciudadana o de presupuesto participativo o que surjan a raíz de la implementación de este mecanismo. El rol de la sociedad civil en el origen, desarrollo y sostenibilidad del presupuesto participativo se puede calificar como pasivo, porque es funcional a la oferta municipal que para este caso invita a la comunidad a participar de una manera diferente a lo que tradicionalmente sucede. Lo más relevante en este aspecto es que en la mayoría de los casos se ha provocado la renovación de liderazgos o la incursión de nuevos dirigentes sociales que aparecen producto de esta iniciativa: una de las virtudes del presupuesto participativo es que nos ha permitido renovar líderes en algunas organizaciones, eso ha sido revitalizador para nuestra comuna (Montecinos, 2011).

Respecto al comportamiento ciudadano en el proceso democratizador, destaca de Chile una realidad que no la hace diferente del resto de Latinoamérica, la transición a la democracia en América Latina ha sido un fracaso, pues en ninguno de los países que hicieron ese tránsito a la democracia, han instalado la poliarquía, más bien, las transiciones latinoamericanas han dado origen a distintos regímenes políticos democráticos con apellidos. Se trata de las democracias con adjetivos. Los adjetivos que se utilizan para denominar a los regímenes democráticos apuntan, justamente, a dar cuenta de que no estamos en presencia de una democracia plena. Así, tenemos las democracias delegativas, las democracias frágiles, las pseudodemocracias, las democracias de fachadas, las democracias restringidas, las democracias híbridas, las democracias defectuosas y iliberales. El desafío principal de la democratización (y no de la transición) no era solo construir democracia sino y, sobre todo, construir ciudadanía democrática. El meollo central que obvió la teoría de la transición a la democracia fue no considerar la profunda desconstrucción de la ciudadanía realizada por el capitalismo autoritario (Gómez, 2010).

El neoliberalismo, además de su proyecto hegemónico en términos económicos que buscaba transformar el régimen de acumulación capitalista (Luna-Nemecio, 2020) basado en la industrialización sustitutiva de importaciones por la lógica de acumulación mercantil industrial y financiera; a nivel político y social, su objetivo era terminar con una ciudadanía marshalliana, o sea, desnudar a la ciudadanía de su ropaje de derechos sociales y económicos como también políticos y, en cierta forma, dejarla vestida con tan solo algunos elementales derechos cívicos. De manera que la ciudadanía en Chile, producto de la acción del capitalismo autoritario, había sufrido transformaciones radicales. Nos atreveríamos a sostener que en Chile no existía ciudadanía política, al momento de iniciar los gobiernos democráticos. Existía una ciudadanía movilizada, amplia, plural, en algunos aspectos, democrática; pero esencialmente despolitizada, carente de una formación cívica. La dictadura militar la había despojado de sus derechos cívicos y políticos, pero también de los económicos y sociales (Gómez, 2010).

El problema sustantivo de las democratizaciones recientes es que no hubo interés por parte de las nuevas autoridades democráticas en reconstruir al ciudadano democrático latinoamericano. Se dio por hecho que este existía. Pero en realidad, América Latina estaba poblada por "ciudadanos imaginarios", "ciudadanos clandestinos", que venían de antaño y que se unían a los nuevos ciudadanos privatizados o, como los denominó T. Moulian, ciudadanos credicard. Y, sobre todo ciudadanos despolitizados. La *"*crisis de ciudadanía*"* chilena se refleja desde el punto de vista político y social en dos cosas: primero, una completa desafección de la ciudadanía por la política, un alejamiento, un irse para la casa completamente, lo que se ha manifestado en la no inscripción electoral, en la abstención electoral, ya sea, activa o pasiva, a que son convocados los ciudadanos y ciudadanas. En

segundo lugar, la privatización del ciudadano, quien se privatiza en sus espacios comunitarios, sus espacios familiares, se refugia en su casa y solamente se comunica con el mundo (es una metáfora) a través de la televisión (Gómez, 2010: 169-171).

El caso colombiano

Hacia el año 2010, en el contexto de un ejercicio académico sobre los resultados de la participación ciudadana en Colombia, se destaca que el proceso participativo, además de iniciarse a través de la norma legal, se constituía en factor determinante de los limitados resultados el hecho de no contar con ciudadanos aptos, preparados para la participación, por lo que debían direccionarse los esfuerzos hacia la formación de verdaderos ciudadanos.

Tal vez como herencia cultural de las prácticas bipartidistas que rigieron el sistema político colombiano desde los inicios de la república y hasta comienzos de los noventa, incluyendo el periodo del Frente Nacional, cuando fueron cerrados los canales institucionales para la participación democrática durante 16 años (1958-1974) en virtud del arreglo que permitió a liberales y conservadores alternarse el poder presidencial y repartirse milimetricamente los empleos en los órganos y entidades del Estado, las ciudadanías colombianas desarrollaron una actitud de apatía para tomar parte en los procesos políticos, deliberar y tomar decisiones respecto a los asuntos públicos. Gran parte de los ciudadanos se abstiene de votar en las elecciones de Congreso, Presidente de la República, mandatarios y corporaciones territoriales y son pocos los que hacen uso efectivo de los otros mecanismos de participación directa regulados constitucional y legalmente.

La "ineficacia de los mecanismos de participación ciudadana" y de las leyes que los regulan, quedan en evidencia al analizar las estadísticas entregadas por la Misión de Observación Electoral en su estudio "La Participación Ciudadana en Colombia – 20 años de Ilusiones", que (Hurtado & Hinestroza, 2016, p. 67) destacan de la siguiente manera:

Tabla 2. Resultados de iniciativas participativas en Colombia y las leyes que la regulan

Iniciativas	*Solicitudes*	*Resultados*
Revocatoria del Mandato	1991 – 2012130 solicitudes de revocatoria	98 de las solicitudes, es decir el 75% no superaron la etapa de recolección de apoyos, mientras que el 25% es decir, 32 de ellas llegaron a la etapa de votación, pero ninguna de ellas logró la revocatoria del respectivo mandatario.
Popular Legislativa	Entre 1991 y julio de 2012, se obtuvo información de 3 iniciativas populares sobre proyecto de actos legislativos en los años 2002, 2004 y	En el mismo periodo de tiempo, solo se tiene información de 6 iniciativas de proyectos de ley. De las iniciativas presentadas, 2 de ellas llegaron al congreso (una de ellas fue promovidas por un grupo de concejales), otras 2 no lograron constituir el comité promotor (5

	2005, lo que significa que luego de expedida la 134 de 1994.	por mil del censo electoral nacional), y las últimas dos nunca presentaron los apoyos ciudadanos ante la Registraduría Nacional del Estado Civil pese a haber solicitados los formularios para recogerlos. Hubo que esperar 8 años para que los ciudadanos emplearan este mecanismo de participación.
Referendo	Desde los años 1991 al 2012 se presentaron 18 iniciativas de reforma de la Constitución Política mediante referendo aprobatorio. Dos (2) fueron de iniciativa gubernamental, trece (13) fueron inscritas ante la autoridad electoral, dos (2) propuestas no pasaron de la etapa de recolección de firmas para constituirse como comité promotor y una (1) propuesta estaba en la etapa de recolección de firmas.	De las iniciativas presentadas, solo una de origen gubernamental ha llegado a votación, esto equivale al 6% del total de las iniciativas. En el nivel municipal se tiene información sobre 69 referendos, 17 se refieren a referendos aprobatorios o derogatorios de acuerdos municipales y 52 se ocuparon de decidir sobre la creación de municipios.

Fuente: Hurtado & Hinestroza (2016)

En un análisis al comportamiento del sistema democrático en Colombia la presencia de las disfuncionalidades propias del sistema capitalista caracterizadas por Bobbio (1991): los problemas en el acontecer político cotidiano no han sido superados con el nuevo ordenamiento jurídico-político de 1991, y no se ha logrado el compromiso ciudadano con el sistema democrático y con el país. La legitimidad de los gobiernos se encuentra en "entredicho", y la ciudadanía sigue sumergida en un inmenso marasmo individual y social. Aquello que los sociólogos denominan como "anomia social", se evidencia en lo complejo de la situación: falta de oportunidades laborales, de educación y de condiciones de vida digna para la gente, especialmente para los jóvenes. Éste no futuro, ha contribuido con el afianzamiento de la delincuencia juvenil, multiplicidad de violencias, emigración del país, desplazamiento forzado afectando niños, jóvenes y mujeres, abandono del campo, deserción escolar (Peralta, 2010).

En la perspectiva de esta autora la participación ciudadana y/o política, es un proceso cultural y social. Es cultural, por cuanto la lógica individual propia de la racionalidad

occidental debe ser superada en la concreción de propuestas colectivas de grupos y/o comunidades sólidamente construidas, y esto no se logra en poco tiempo en un contexto social mediatizado por el mercado, el consumo y el afianzamiento del capitalismo, privatización del Estado y unificación del modelo económico en el mundo. Es imprescindible: la generación de proyectos pedagógicos sociales y gubernamentales; generación de ambientes políticos propicios para la praxis participativa en la gestión pública local y nacional.

El objetivo primordial a la hora de concebir la participación ciudadana es, entonces, el desarrollo de un tipo de cultura política que facilite la democratización en el uso de los recursos, y la descentralización en los procesos de decisión en las instituciones públicas. En razón de ello, lo que se propone es que la participación ciudadana en el marco de la gestión de las políticas públicas obedezca, en su etapa inicial, a la necesidad de generar procesos de socialización y formación política, orientados a la dinamización de la vida pública y la despolitización de los debates públicos, mediante la generación de espacios de encuentro y comunicación que ayuden al replanteamiento mismo del concepto de ciudadanía. (Peralta, 2010)

Discusión

La ciudadanía es una condición de la persona en una sociedad democrática, es voluntaria e implica el reconocimiento y ejercicio de los derechos y deberes que sustenta el principio de soberanía popular. Está estrechamente relacionada con la democracia representativa y participativa y con la gobernabilidad, en tanto implica la garantía y ejercicio de derechos y toma de decisiones en los asuntos públicos, así como la capacidad de los gobiernos para dar respuestas eficaces y oportunas a las necesidades sociales, mantener la estabilidad y construir consensos. Es decir, que se requieren instituciones políticas que garanticen el ejercicio ciudadano para que la participación sea efectiva. No obstante, la existencia de tales instituciones no garantizan por sí solas la participación ciudadana, pues la ciudadanía y la participación asociada a ella son voluntarias en un régimen democrático; es decir, que el ciudadano decide si participa y cómo lo hace en el marco institucional, aun cuando la ética social lo conmine a ser participativo y responsable con sus derechos políticos, económicos y sociales.

Por otra parte, frecuentemente los estudios sobre democracia se circunscriben a tratar el tema de la inclusión intra-grupo; sin embargo, existen comunidades en donde se excluyen la población negra y la de las mujeres, siendo los hombres quienes toman las decisiones aun siguiendo un procedimiento perfectamente democrático; por tanto, no se puede hablar de inclusión "total". Desde otro punto de vista la participación legitima en la toma de decisiones en un ambiente de equidad es desfavorecida si no están presentes las competencias cognitivas en quienes participan por cuanto se pone en riesgo el deber ser institucional por quienes egoístamente terminan por tomar las decisiones, no sólo para el diseño de las políticas públicas cuando se trata de que estas se den de abajo hacia arriba, fallando la aplicación del principio de legitimidad democrática de las decisiones que se toman (Alterio, 2021).

Se debe precisar que los países latinoamericanos y específicamente Chile y Colombia, presentan problemas de "baja intensidad de ciudadanía", es decir bajos niveles de participación ciudadana, lo que ha permitido la elección periódica de élites gobernantes, en las que el ciudadano es visto como un votante. Como consecuencia de lo anterior, las democracias chilena y colombiana son calificadas como "democracias electorales",

"democracias imperfectas", "democracias defectuosas", calificativos que informan el estado actual de sus sistemas políticos y su relación con las ciudadanías y la sociedad civil.

Hay que mencionar, además, que las ciudadanías y organizaciones sociales chilena y colombiana comparten una problemática común asociada a la "apatía", la "indiferencia", la "desconstrucción de la ciudadanía" y la "anomia social", lo que aleja a las grandes mayorías de los procesos políticos y de una sana interrelación del sistema político con la sociedad civil; de ahí, que cerca del 50% de la población apta para ejercer el voto, se abstiene de participar en las elecciones. Es por eso, que una importante franja de la ciudadanía que participa de lo público, se interrelaciona con el sistema político mediante prácticas clientelares, de compraventa del voto, y otras malas prácticas, que conducen a la sistemática elección de élites gobernantes corruptas, al mantenimiento y reproducción de sistemas de partido aliados a organizaciones del narcotráfico o empresas con fachadas de legalidad que financian las campañas políticas a cambio de la adjudicación de contratos con el Estado.

Lo más importante es arraigar la cultura de la autonomía a través de la sociedad civil y grupos minoritarios, acción que es crucial y permitirá avanzar hacia la vivencia efectiva de una cultura que reivindica y pone en práctica el derecho de la autonomía y la libre determinación. Aspectos que si bien han sido legislados en un gran número de cuerpos jurídicos en

América Latina, todavía sigue pendiente una política unificada que articule a instituciones del Estado, los marcos legales y el ejercicio pleno del autogobierno favorecido por el control al poder político por parte de la sociedad civil y los grupos minoritarios. El futuro de los Estados-nación habrá de transformarse cuando se ponga en marcha un debate y una práctica de autonomías territoriales que no fragmenten la unidad del Estado, que estimulen el ejercicio participativo desde la consulta, la proposición de argumentos razonables, la deliberación en la resolución de problemas críticos y la gestación de políticas públicas contextualizadas y que emerjan desde la sociedad civil en conjunción con las entidades pertinentes del Estado.

En Chile el modelo social y económico que se percibe como desigual y excluyente está cautivo por las beligerantes presiones del modelo neoliberal, lo que ha llevado a que el Estado renuncie a sus responsabilidades primarias hacia los ciudadanos como consecuencia de su ausencia deliberada en favor de las presiones del mercado y el gran empresariado (Gutiérrez & Gálvez, 2017).

Los ejercicios de "participación directa", de "democracia plena", de "ciudadanía democrática" son aislados, volátiles y reducidos en el contexto de las democracias chilena y colombiana. Mientras que en Chile se cuenta con menos mecanismos institucionales que faciliten la participación directa de la ciudadanía al continuar regidos por una Constitución Política heredada de la dictadura militar, y una ciudadanía "despolitizada, carente de una formación cívica" (Gómez, 2010); en Colombia, la riqueza de mecanismos institucionales para la participación, contrasta con la pobre o baja capacidad de intervención en defensa de lo colectivo, en la construcción de acuerdos para la formulación e implementación de políticas públicas y del control ciudadano y social a la gestión pública.

Es necesario recalcar, que los grandes desafíos para el mejoramiento de la calidad de la democracia en Chile y Colombia son: la formación y consolidación de una ciudadanía más comprometida; la transformación de una cultura política que legitima el clientelismo como mediador de las relaciones entre el poder político, la ciudadanía y las organizaciones sociales que legitiman las vías de hecho y la ilegalidad como formas de lucrarse con los recursos y bienes públicos, por una "ciudadanía íntegra y participativa", consciente de su papel en la

sociedad, en el mercado y en el Estado, que defiende lo colectivo, controla el poder político y la gestión administrativa de lo público y toma parte en las decisiones públicas.

En Colombia la baja credibilidad en los candidatos, el desinterés de la ciudadanía por ejercer el deber de votar contrasta por la ausencia de un buen gobierno; en períodos precedentes en donde se presentaron propuestas serias, pertinentes y sensatas, así como candidatos competentes; no obstante, cuando llegan al poder abogan por sus intereses particulares. Por tanto, esta situación presente período a periodo ha causado daños profundos a la sociedad para ejercer el deber de votar y elegir a sus candidatos. Además, ese sentimiento de apatía es reforzado por la incidencia de los medios de comunicación, que en etapas preelectorales previa a las elecciones populares emiten noticias con contenido de fraude, incoherencia en el discurso, poca eficacia, corrupción de los políticos y el sistema; igualmente, la pauta en las contiendas entre campañas y candidatos buscan enlodar y desacreditar el nombre del contrincante; en consecuencia el deber de votar se inhibe con el voto en blanco, impidiendo que se mejore el aporte del ciudadano a la elección de los candidatos y del sistema de gobierno (Correa, 2014).

Otro factor a tener en cuenta, es que como consecuencia de la Covid-19, las medidas sobre la cuarentena, el cierre de escuelas y el teletrabajo, han repercutido en la vida de las mujeres, asumiendo el cuidado de hijos, de las personas mayores y en situación de discapacidad y las tareas del hogar, En sociedades más democráticas e igualitarias el cuidado representa el eje de muchas políticas públicas que permiten una mayor participación de la mujer y de todos los actores que no son habitualmente escuchados. Desde este punto de vista, en Chile existe un rol de subsidiariedad, enmarcado en el libre mercado, aunque han existido limitantes en la toma de decisiones respecto a la pandemia. A esto se suma, el cuestionamiento a la legitimidad del actual gobierno por su actuar durante el estallido social de octubre del 2019, en el cual la ciudadanía se alzó en protesta contra la desigualdad y la falta de acceso a la salud, la educación y las pensiones dignas. La policía reprimió a la ciudadanía, cometiendo violaciones a los derechos humanos, según consta en los informes de Amnistía Internacional, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y Human Rights Watch. Con la credibilidad cuestionada, el gobierno se ha enfrentado a una desconfianza generalizada hacia las instituciones y a una ciudadanía con un alto grado de vulnerabilidad (Ramírez-Pereira, Pérez y Machuca-Contreras, 2020).

Ante la situación descrita y la pérdida de la confianza de la sociedad con el sistema de gobierno, el estado emocional del ciudadano decide no participar en las elecciones y tampoco a nivel social pues considera que la gestión pública no tiene ninguna incidencia en su realidad y por ello su apatía de participar. A estos factores se puede agregar que son personas desinformadas, que valoran poco las consecuencias de no votar; de allí que ni siquiera los incentivos que les ofrece el Estado para que voten tienen importancia. Desde esta perspectiva, se requiere fomentar procesos de desarrollo de competencias, de vivencia real de la democracia y del rescate de la autonomía por parte del ciudadano no sólo para ejerza su deber de votar y saber hacerlo, dada la incidencia que juegan los preconceptos e "ideologías" y juicios de opinión muchas veces inconsistentes a favor de un sistema electoral y de los protagonistas en las contiendas electorales. Por consiguiente, es necesario ambientar esos procesos participativos desde el ejercicio de la autonomía y la libertad de las personas para ejercer el derecho a proponer y ver reflejadas sus propuestas, luego de ser debatidas en reglas y políticas encaminadas al desarrollo de lo social, lo económico y lo ambiental (Correa, 2014).

En definitiva, lo que se espera es que los actos individuales se conviertan no solamente en actividades comunitarias aisladas sino en acciones gubernamentales que estén orientada hacia las necesidades vividas y experimentadas por la población afectada, defendiendo la dignidad para custodiar la igualdad de los seres humanos. Por tanto, la compasión ante la injusticia al no ser reconocido en su condición como persona y como igual, causa indignación, puesto que es una especie de "privación, de despojo a la gente de sus aspiraciones y del sentido de la dignidad" (Casas, 2020).

Por ello, el ideal de la democracia como forma de gobierno que permite la participación de "todos" en las decisiones públicas sigue vigente en el mundo occidental; sin embargo, desde la dimensión institucional presenta dificultades para garantizar dicha participación a través de las reglas del juego institucionalizadas (sistema político), especialmente en algunos países de América Latina. Lo anterior significa que son necesarias reformas institucionales que creen y garanticen la efectividad de los mecanismos de participación ciudadana representativa y directa, especialmente en Chile, donde la Constitución de 1980, aprobada durante la dictadura, aún no se sustituye en el marco de una Asamblea Constituyente, como lo reclaman diversos sectores sociales y políticos. En nuestro criterio, el estado actual de las democracias chilena y colombiana aconsejan colocar el foco en la formulación e implementación de políticas que incorporen incentivos ciudadanos y la formación de las ciudadanías para tomar parte activa en lo público, porque es allí donde se observan serios obstáculos para materializar una apuesta por la gobernanza, la gobernabilidad democrática y la construcción de una "democracia de ciudadanos", en la que actores políticos, económicos, sociales, burócratas y demás involucrados, como "ciudadanos, deliberativos", interactúen y construyan acuerdos para la resolución de las necesidades sociales.

De donde se infiere que es necesario ambientar en los territorios, procesos reales de vivencia de la democracia, apoyados preferiblemente por el gobierno nacional permitiéndole ganar terreno hacia la participación, así como en la lucha contra la corrupción. Por todo lo anterior, se puede promover el desarrollo de obras de teatro en las escuelas primarias, secundarias y en las universidades y en los barrios, para ir abonando terreno en el logro y afianzamiento de nuevas formas de vida más humana, más social, más igualitaria, más amiga con el quehacer científico-académico, más participativa e incluyente, más solidaria y asociativa y que estimule el respeto a los principios y valores rectores de un sistema democrático en un ambiente de exigencia y vivencia de derechos, como también el compromiso del trabajo por la vivencia de los deberes de quienes son servidores públicos.

Según Messetti y Dallari (2018) se debe respetar al otro por su esencia, por ser un legítimo otro en la convivencia, por su dignidad como ser humano, no sólo como una mera regla de autonomía, que debe prevalecer sobre la voluntad exclusiva de la ciencia, el Estado y la sociedad. Es por eso, que las voluntades de los sujetos, la sociedad y el estado, y las reglas de dominación y regulación, no les corresponde poner n límites a la dignidad humana. Por consiguiente, el derecho constitucional, los derechos humanos en el orden interno e internacional, así como la bioética deben tender puentes hacia el futuro de la humanidad. La dignidad humana es, por tanto, un precepto obligatorio e inderogable en la toma de decisiones de poder y en la realización de posibles innovaciones de la ciencia que involucren a los seres humanos, exigiendo la consideración explícita de su respeto y promoción.

Por su parte Vanhulst (2019) considera que el rescate de esa esencia se aprecia en la connotación del buen vivir, concepto quechua de sumak kawsay como una forma de vida en armonía con uno mismo, con la sociedad y con la naturaleza (Cubillo-Guevara, Vanhulst, Hidalgo-Capitán y Beling, 2018). El discurso de buen vivir es una alternativa al desarrollo,

criticando la matriz sociocultural de la modernidad eurocéntrica (Vanhulst y Beling, 2013a). De tal modo, este discurso viene a reforzar la postura contrahegemónica histórica de América Latina en el campo de debates socioecológicos, al hibridarse con los discursos culturalistas, y particularmente con el indigenismo (Beling, Gómez y Vanhulst, 2014). Por tanto, el buen vivir sintetiza una propuesta colectiva como un nuevo modelo cultural; es decir, que corresponde a una visión de una buena sociedad que reexamina críticamente los marcos que caracterizan a las instituciones y los valores políticos y culturales modernos (capitalismo, industrialización, universalismo, dualismo, cartesianismo, etc.), y al mismo tiempo (re)introduce, y hace hincapié en las nociones de valor intrínseco de la naturaleza y su relación simbiótica con las sociedades humanas, el colectivo como condición de posibilidad para el individuo (también para los comunes), y las dimensiones inmateriales del bienestar humano, entre otros.

Conclusiones

El estudio realizado gozó de algunas limitaciones por cuanto se hizo desde una metodología cualitativa-documental, sería de interés para estudios posteriores aplicar una metodología mixta (cualitativa-cuantitativa) que se fundamente también de lo empírico, gracias a la aplicación de instrumentos metodológicos tipo encuestas a diversas capas de la población y en diversas zonas de los territorios mediante muestreo no probabilístico escogiendo a las personas que no votan en ambos países, dar la oportunidad a que respondan una encuesta y derivar de los resultados conocimientos profundos del por qué realmente las personas no ejercen ese derecho y el deber de votar y participar en las decisiones que los afecta, para conocer por qué las personas no viven una profunda y real democracia.

El ejercicio responsable, informado y consciente del voto que permita elegir “buenos” gobernantes y la utilización de los otros mecanismos de participación ciudadana, como el plebiscito, el referendo, la consulta popular, la revocatoria del mandato, las veedurías ciudadanas, la planeación del desarrollo y los presupuestos participativos, la tutela, entre otros, constituyen valiosos instrumentos para la profundización de la democracia, la gobernanza, la gobernabilidad y el éxito en la lucha contra la violencia, la exclusión, la corrupción, el clientelismo y la pobreza. Su uso requiere ciudadanos activos y participativos.

Es imperioso que el Estado y la sociedad civil articulen esfuerzos pedagógicos orientados a democratizar y transformar la cultura ciudadana, a promover ciudadanos conscientes, informados, íntegros, participantes, responsables, deliberativos y preocupados por la protección de los intereses colectivos, que paralelamente participan en la formulación y seguimiento de políticas públicas y controlan la gestión administrativa de lo público.

Es de interés que la sociedad civil esté por encima de todo sectarismo político en ocasiones establecido por quien entra a gobernar en determinado período e inicie procesos pedagógicos articulados desde su interior como estrategia para garantizar el buen gobierno, al tiempo se favorezca la presencia de ONG“s” a fin de que acompañe los procesos de desarrollo de competencias al gobierno local, departamental y nacional con acompañamiento de los organismos de control y vigilancia ello no sólo mantiene a la ciudadanía activa y comprometida con su propio desarrollo sino también protagonista celosa por defender sus intereses colectivos.

Referencias

Arévalo B, J., García A. A. & Ortiz E. D. (2022). Corrupción, transparencia y participación política en Colombia. *Revista de Economía Institucional, 24*(46), 133-166. https://doi.org/10.18601/01245996.v24n.46.08.

Alterio, A. M. (2021). La inclusión en la teoría de la democracia de Roberto Gargarella. Preguntas sobre el principio de participación de todas las posibles afectadas en el caso Gelman vs. Uruguay. *Revista Derecho del Estado, Universidad Externado de Colombia. 49,* 111-130. https://doi.org/10.18601/01229893.n49.07

Botero, F., Hoskin, G., & Pachón, M. (2010). Sobre Forma y Sustancia: Una evaluación de la Democracia electoral en Colombia. *Revista de Ciencia Política, 30*(1), 41-64. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2010000100004

Casas-Martínez, M. de la L. (2020). Enseñanzas de la pandemia COVID-19. El reencuentro con la vulnerabilidad humana. *BIOETHICS UPdate*, *6*(2), 80–91. https://doi.org/10.1016/J.BIOET.2020.09.001

Carpio C. E. (2021) La democracia latinoamericana del siglo XXI. *Revista Andamios, 18*(46), 297-329 http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v18i46.847

Correa, A., & Forero D. (2014). Incentivos al abstencionismo electoral por apatía en ciudadanos bogotanos que nunca han votado. *Elsevier España, S.L.U. SUMA NEG. 5*(12): 105-114. https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70032-1

Contreras & Montecinos (2019) Democracia y participación ciudadana: Tipología y mecanismos para la implementación. *Revista de Ciencias Sociales (RCS) 35*(2), 178-191. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026001

Dabat, A., Hernández, J., & Vega, C. (2015). Capitalismo actual, crisis y cambio geopolítico global, *Economía UNAM, 12*(36): 62–89. https://doi.org/10.1016/J.EUNAM.2015.10.005

Donoso, S. (2015). El desafío de la participación ciudadana: algunas reflexiones sobre la experiencia chilena. Políticas y Líneas de Acción. *CLACSO, Observatorio Latinoamericano*, 1-8. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/03/documento_breve_468.pdf

Garrido, F., & Montecinos, E. (2018). El Presupuesto Participativo en Chile y República Dominicana: ¿Es determinante una ley para el fortalecimiento de la democracia participativa? *Revista Uruguaya de Ciencia Política 27*(2), 99-126. https://doi.org/10.26851/rucp.28.3

Gómez, J. C. (2010). *Política, Democracia y Ciudadanía en una Sociedad Neoliberal, Chile 1990*-2010. Editorial Arcis-COMECSO. https://core.ac.uk/download/pdf/35172513.pdf

González, M. (2017). Los problemas de gobernabilidad y Políticas Públicas. Las especificidades de América Latina. Unidad Didáctica 2. Ciudadanía y ciudadanías en América Latina. Bogotá, D.C. *Escuela Superior de Administración Pública - Maestría en Administración Pública*. 1-27.

Gutiérrez Ch., N., & Gálvez G. D. (2017). La cultura política en el pueblo mapuche: el caso Wallmapuwen. *Revista Mexicana de Ciencias Politicas y Sociales, 62*(231), 137–165. https://doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30041-7

Hurtado, J., & Hinestroza, L. (2016). La Participación Democrática en Colombia: Un derecho en evolución. *Justicia Juris, 12*(2), 59-76. https://doi.org/10.15665/rj.v12i2.1011

IDEA Internacional (2019), El estado de la democracia en el mundo y en las Américas 2019 Confrontar los Desafíos, Revivir la Promesa. https://doi.org/10.31752/idea.2019.32

Luna-Nemecio, J. (2020). Neoliberalismo y devastación ambiental: de los límites planetarios a la sustentabilidad como posibilidad histórica. Resistencias. *Revista de Filosofía de la Historia, 1*(2), 89-107. https://doi.org/10.46652/resistances.v1i2.24

Luna Nemecio, J. (2021). Conflictos socioambientales por la defensa del agua en México: un meta-análisis cartográfico conceptual. *Universidad Y Sociedad*, *13*(4), 398-412. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2179

Luna-Nemecio, J., Tobón, S., & Juárez-Hernández (2020) Sustainability-based on socioformation and complex thought or Sustainable Social Development. *Resources, Environment and Sustainability, 2*. 100007. https://doi.org/10.1016/j.resenv.2020.100007

Messetti PAS & Dallari DA (2020) La dignidad humana a la luz de la Constitución, los derechos humanos y la bioética. *Revista de Crecimiento y Desarrollo Humano. 28*(3), 283-289. http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.152176

Montecinos, E. (2006). Descentralización y Democracia en Chile: Análisis sobre la Participación Ciudadana en el Presupuesto Participativo y el Plan de Desarrollo Comunal. *Revista de Ciencia Política 26*(2), 191-208 http://ojs.uc.cl/index.php/rcp/article/view/11846

Montecinos, E. (2007). Los Límites de la Modernización Municipal para Profundizar la Participación Ciudadana en Chile ¿Es la gobernanza de proximidad una alternativa? *Gestión y Política Pública. 16*(2), 319-351. https://www.scielo.org.mx/pdf/gpp/v16n2/1405-1079-gpp-16-02-319.pdf

Montecinos, E. (2011). Democracia Participativa y Presupuesto Participativo en Chile: ¿Complemento o Subordinación a las Instituciones Representativas Locales? *Revista de Ciencia Política 31*(1), 63-89. https://www.scielo.cl/pdf/revcipol/v31n1/art04.pdf

Peralta, B. (2010). La forma en que se ejerce la ciudadanía en la democracia colombiana - Socialización política y cultura ciudadana. *Revista Eleuthera, 4,* 253-290. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585961833014

Pérez-Luño, A. (2002). Ciudadanía y definiciones. *Revistes Científiques, 25,* 177-211 https://doi.org/10.14198/DOXA2002.25.05

Ramírez-Pereira, M., Pérez Abarca, R., & Machuca-Contreras, F. (2020) Políticas públicas de promoción de salud en el contexto de la COVID-19, en Chile, una aproximación desde el análisis situacional. *Global Health Promotion 1757-9759; 28*(1), 127–136 https://doi.org/10.1177/1757975920978311 journals.sagepub.com/home/ghp

Requena, M., & Rodríguez**,** V.J.M. (2017). Más allá de la democracia representativa: La democracia real y los movimientos sociales en el Estado español. *Revista Crítica de Ciencias Sociais 113,* 3-28 https://doi.org/10.4000/rccs.6642

Tobón, S. (2017). "Manual de Investigación de CIFE".

Vanhulst, J. (2019). Pensar la sustentabilidad desde América Latina. Retrospectiva del discurso académico a partir de un análisis bibliométrico entre 1970 y 2012. *Revista. Colombiana de Sociedad, 42*(1), 41-71. https://doi.org/10.15446/rcs.v42n1.73141

FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

https://doi.org/10.35766/j.forhum22467
ISNN: 2683-2372
Vol. 4, No. 6, 2022 | e22467 | enero-junio 2022
Recibido: Octubre, 13, 2021 | Aprobado: Noviembre 11, 2021
Publicado: Junio 30, 2022

Democracia en contextos de crisis: Un estudio comparado sobre participación ciudadana en Colombia y Chile

Democracy in contexts of crisis: A comparative study on citizen participation in Colombia and Chile

Resumen: El presente artículo responde al problema de participación ciudadana por la pérdida de la confianza a las instituciones, la baja participación social y ciudadana ante un estado ingobernabilidad y bajo control de la sociedad civil a las decisiones que les afecta. El objetivo fue analizar comparativamente las políticas de participación ciudadana, las estrategias y los avances en la profundización de una democracia en Colombia y Chile en los inicios del siglo XXI, por lo que los resultados muestran respuesta a situaciones y perspectivas de considerar la democracia en crisis económica, cíclica, a raíz de evidencias que tienen que ver con la eficiencia, la productividad, los salarios, las ganancias como desproporcionalidad entre las partes y otros elementos que integran el circulo económico, particularmente sobre las acciones implementadas con el propósito de lograr su profundización, en el contexto de la crisis económica del capitalismo y por ende de la democracia. Tal análisis arrojó como conclusión que existe una baja capacidad de ciudadanía y de las organizaciones sociales para el control y la participación social en pro de lo colectivo y la formulación e implementación de políticas públicas.

Palabras clave: ciudadano; democracia; gobernabilidad; gobernanza; neoliberalismo.

Abstract: The purpose of this article has been to give an overview of the most important epistemological contributions to be made by the economic growth, the foreign trade activity and the regional convergence specialists. These contributions were associated with the interaction between growth, trade and convergence, and the most important results on their interaction at the empirical and theoretical research, classical and contemporary, they were reviewed. Finally, these results were compared with the historical experience from developing countries as Mexico´s case. After to review the state of economic growth, the foreign trade activity and the regional convergence, it was therefore concluded that, as both theoretical level and empirical analysis, we have so much further to go, given the controversy among these studies, and because the methodology used in these studies is diverse.

Keywords: *citizen; democracy; governance; neoliberalism.*

Autores

José María Jiménez-Munive
Escuela Superior de Adminsitración Pública, Colombia
jomajimu12@hotmail.com

Cayetano Jiménez-Munive
Escuela Superior de Adminsitración Pública, Colombia
miguel.medina.romero@umich.mx
cayetano.jimenez@esap.edu.co

Conflicto de intereses
El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos
N/A.

Nota
El artículo no es producto de un proyecto anterior

Cita sugerida (APA, séptima edición)
Jiménez-Munive, J. M. & Jiménez-Munive, C. (2022). Democracia en contextos de crisis: Un estudio comparado sobre participación ciudadana en Colombia y Chile. *Forhum International Journal of Social Sciences and* Humanities, *4*(6): e22467. https://doi.org/10.35766/j.forhum.22467

CIFE Centro Universitario

OPEN ACCESS

Introducción

América Latina vivió desde la década de los ochenta del siglo XX un proceso de profundos cambios en la relación Estado-Sociedad-Mercado, como consecuencia de varios factores determinantes, condicionantes o incidentes. En primer lugar, las crisis económicas del capitalismo expresada en déficit fiscal, aumento exacerbado de la deuda externa que condujo a morosidad e insolvencia de países entre otros como México, Venezuela, Bolivia, Costa Rica, crisis inflacionarias que afectaron la capacidad adquisitiva de los trabajadores, inestabilidad en los tipos de cambio y otras problemáticas económicas.

En segundo lugar, la crisis de los Estados del bienestar de los países ricos y de los Estados intervencionistas del tercer mundo, como consecuencia de las crisis fiscal y de la deuda; en tercer lugar, los cambios en el modelo de acumulación capitalista, que aún hoy día sigue hegemonizando el capital industrial por encima del comercial e, incluso, del financiero; en cuarto lugar, el fracaso de los procesos de industrialización de las economías emergentes; y, en quinto lugar, el advenimiento de las tesis económicas neoliberales en reemplazo de las teorías del desarrollo hacia dentro.

La implementación en países latinoamericanos de las políticas y estrategias neoliberales recogidas en el "Consenso de Washington", condujo a que los Estados intervencionistas latinoamericanos, que dirigían la economía, redistribuían el ingreso y la riqueza, generaban empleos, asignaban subsidios sociales y prestaban directamente servicios públicos, fueran sustituidos por Estados reguladores y autoritarios que dejan al mercado la racional asignación de recursos bajo el esquema de un patrón de acumulación de corte neoliberal (Luna-Nemecio, 2020). Los "Estados hipertrofiados" fueron convertidos en "Estados reducidos" producto de la privatización de activos públicos, el desmonte de las burocracias del bienestar o racionalistas weberianas, sustituidas por burocracias flexibles o formas organizacionales gerencialistas; la introducción de la competencia en la gestión de lo público, la transformación de los subsidios de la oferta a la demanda en los servicios sociales, reorientación del gasto público y los subsidios sociales.

En el contexto de la crisis de la deuda y fiscal de los Estados latinoamericanos, iniciada a finales del siglo XX y que motivó las políticas de ajuste estructural, la crisis de los partidos políticos y sistemas de representación, así como las demandas ciudadanas por la participación directa ante el agotamiento de la democracia representativa, han dado fundamento a los planteamientos de autores como Requena y Rodríguez (2017), quienes plantean que para profundizar la democracia hay que tender la mirada hacia el pasado, no basta con los partidos y la representación por lo que es necesario hacerla democrática en todos sus niveles, apostar por trabajar en los cruces entre instituciones y movimientos sociales, entre política institucional y política no convencional; con incidencia política y con voluntad transformadora, deberán escogerse o plantearse temas, problemas y formas de hacer que conecten bien con esa perspectiva.

El informe publicado de IDEA Internacional, muestra los índices del Estado de las democracias en el mundo desde el año 1975 a 2018 han aumentado; el estudio resalta que 97 de 158 países, un 62% de países son democráticos frente al 26% en 1975. Por ello se afirma que los regímenes democráticos ofrecen mejores condiciones para la sustentabilidad que los regímenes híbridos o los no democráticos (Luna-Nemecio et al, 2020). Sin embargo, en algunos países los gobiernos han limitado intencionalmente el espacio cívico y han debilitado el control constitucional sobre la autoridad del poder ejecutivo, dando como resultado un retroceso democrático y un deterioro del Estado de derecho, los años recientes se han visto

declives o crisis económica en la calidad de las democracias. Las nuevas democracias son, a menudo, débiles y frágiles, sus gobiernos y representantes políticos se enfrentan al reto que representa construir y fortalecer las instituciones democráticas con recursos limitados (IDEA Internacional, 2019).

La calidad de la democracias y sus formas están relacionadas íntimamente con la participación ciudadana, por loque ello supone una relación entre los ciudadanos y el Estado en donde los primeros fundan sus acciones en los derechos basados en la libertad e igualdad, siendo así la madurez la democracia presenta un carácter polisistémico en donde el tomar por una visión sea esta descriptiva, prescriptiva, representativa, participativa, deliberativa o radical, consultiva, llevará a una comprensión parcial o incompleta del sentido sustancial de la democracia. El grado de madurez de la ciudadanía y de los gobernantes mostrará la solides de las instituciones y de la calidad en la vivencia de los principios y valores democráticos (Contreras & Montecinos, 2019).

El presente estudio tiene como objetivo general examinar la profundización de las democracias en Chile y Colombia. Se parte de considerar a la ciudadanía política como participación electoral y la ciudadanía social como participación directa (González, 2017). El estudio se propone los siguientes propósitos particulares: 1) precisar aspectos conceptuales y teóricos sobre la ciudadanía y su relación con la democracia representativa, la democracia directa y la calidad de la democracia; 2) destacar las respuestas dadas por la institucionalidad estatal chilena y colombiana a las problemáticas de baja gobernabilidad, baja intensidad de ciudadanía, baja calidad de la democracia y malestar social; y, 3) estudiar sobre el rol ciudadano y de las organizaciones sociales en los dos países respecto a la participación directa en los asuntos públicos

Métodología

El estudio se fundamentó en una metodología cualitativa de revisión documental, de artículos científicos publicados en bases de datos especializadas. Siguiendo la metodología utilizada por Luna-Nemecio (2021) del análisis documental se trató conceptualmente el tema de la profundización de la democracia en Chile y Colombia. Se hizo una búsqueda de artículos en *Google Académico, Scopus* y *Scielo*.

El estudio efectuado se centró en el análisis de contenido documental y orientaciones de textos sugeridas por especialistas sobre el tema tratado con base en el interés de llenar un vacío de conocimiento sobre los procesos de participación social y la ingobernabilidad en la profundización de la democracia en dos países Latinoamericano como lo son Chile y Colombia, para lo cual se formularon unas preguntas y sistemáticamente se distinguieron unas categorías y subcategorías de análisis las cuales vehiculizaron los propósitos de la investigación.

Tabla 1. Análisis de la profundización de las democracias en América Latina

Categorías	*Subcategorías*	*Preguntas o componentes*
Ciudadanías en América Latina	Ciudadano, ciudadanía	¿Qué han hecho Chile y Colombia para profundizar sus democracias?
La ciudadanía política como participación electoral	Democracia, participación	¿Cuáles son los aspectos conceptuales y teóricos sobre la ciudadanía y su relación con la democracia representativa?
La ciudadanía social como participación directa	Gobernabilidad; gobernanza	¿En qué consiste la democracia directa y la calidad de la democracia? ¿Cómo destacar las respuestas dadas por la institucionalidad estatal chilena y colombiana a las problemáticas de baja gobernabilidad, baja intensidad de ciudadanía, baja calidad de la democracia y malestar social? ¿Cuál es el rol ciudadano y de las organizaciones sociales en los dos países respecto a la participación directa en los asuntos públicos?

Nota: Adaptado de "Manual de Investigación de CIFE", por S. Tobón, 2017, CIFE, p. 8

Resultados

Modas y perspectivas de la democracia

Hay una correspondencia entre democracia y participación, ello permite distinguir modas de democracia. La primera de estas es la democracia liberal que articula la voluntad popular con las instituciones políticas. La segunda moda de democracia es la representativa en la que la participación ciudadana se restringe a las elecciones periódicas de sus representantes; la tercera moda es la "democracia participativa", la cual sostiene que la libertad y el desarrollo individual sólo pueden alcanzarse plenamente con la participación directa y continua de los ciudadanos. Una cuarta moda es la "democracia deliberativa" que fusiona elementos de la democracia participativa y los articula con el esquema institucional de democracia liberal y por último, una quinta moda es la "democracia radical" fundamentada en desacato civil, donde el ciudadano asume el papel político de conducir el proceso en el espacio público, emerge de allí otra visión más moderada de la democracia representativa que pasa por la inclusión de grupos minoritarios (Contreras & Montecinos, 2019).

El agotamiento del capitalismo fordista-keynesiano tras la crisis de 1974-1975, de la caída al Estado de Bienestar de Occidente y, más tardíamente, del capitalismo nacional-populista de América Latina, tuvo lugar el advenimiento de la revolución informática, la globalización y el neoliberalismo y, en general, de lo que denominamos capitalismo informático-global. El desarrollo del nuevo capitalismo integrará competitivamente al mercado mundial a todos los países del mundo, aunque con efectos muy desiguales: *a)* los países de integración pasiva y neoliberal, sufrirán las peores consecuencias de la apertura

comercial, del debilitamiento del Estado y el empobrecimiento de su población*; b)* los de integración activa basada en Estados desarrollistas fuertes, aprendizaje tecnológico en la base de la sociedad y aprovechamiento de sus bajos "costos laborales unitarios", ascenderán competitivamente dentro de la globalización a un ritmo vertiginoso de crecimiento económico e inclusión social. (Dabat et al., 2015).

Las Políticas de Participación Ciudadanía para la Profundización de la Democracia: Los Casos de Chile y Colombia

En aquel contexto económico, social y político de crisis y cambios profundos, emergieron en Latinoamérica regímenes autoritarios, como el caso chileno, que mediante una dictadura militar (1973-1990), implementó de manera violenta las políticas y estrategias neoliberales de ajuste económico, al tiempo que centralizó el poder político en el Estado nacional en detrimento de los territorios y cerró toda posibilidad de participación ciudadana en los asuntos colectivos. En 1990, el país austral inició el retorno a la democracia gracias al impulso de los movimientos sociales que reclamaban participación, elecciones libres y la oportunidad de construir un nuevo país, con un nuevo orden social justo. Donoso (2015) destaca la reclamación que el movimiento estudiantil hizo en Chile desde la reinstalación de la democracia en 1990, demandado no sólo reformas estructurales en educación orientadas a revertir las actuales discriminaciones socio-económicas, sino, además, una nueva constitución que permitiera una mayor participación ciudadana.

En Colombia existe una “democracia formal” que garantiza elecciones periódicas y la oportunidad a los ciudadanos de escoger sus representantes en las instituciones políticas; además de contar con una Constitución Política nueva adoptada en 1991 producto de una iniciativa ciudadana de estudiantes que se movilizaron con ese propósito, finalmente las prácticas clientelistas arraigadas en la cultura política, la compraventa del voto, el conflicto armado y la corrupción de los partidos y del sistema electoral, infiltrados y permeados por la acción criminal de bandas dedicadas al narcotráfico y el paramilitarismo, terminaron conduciendo al país a una profunda crisis de legitimidad de sus instituciones, de desconfianza ciudadana hacia los partidos y sus dirigentes, lo que constituye el panorama político en los inicios del siglo XXI. Respecto a la situación de Latinoamérica a comienzos del siglo XXI, Requena y Rodríguez (2017) y González (2017) han destacado el logro, desde comienzos de los noventa del siglo anterior, de la democracia electoral. Sin embargo, también resaltan la existencia de una molestia expandida en los ciudadanos respecto de la justicia social, la eficiencia gubernamental y la exclusión política (Donoso, 2015).

Adicionalmente, González (2017) plantea la existencia de “áreas marrones” en las democracias nuevas de la región, donde la dimensión autoritaria se entremezcla de forma compleja y poderosa con la dimensión democrática. El informe sobre la democracia del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), publicado en 2004, señaló que el mayor desafío era avanzar de una “democracia de votantes” hacia una “democracia de ciudadanos”, lo que ha permitido poner el foco de los académicos y actores políticos en el tema de la “calidad de la democracia” y la manera en que los países de la región actualizan el potencial democrático de sus sistemas políticos (Donoso, 2015). En el marco de la crisis de los sistemas políticos latinoamericanos, especialmente de la democracia representativa iniciando el siglo XXI, los altos niveles de pobreza, desigualdad y exclusión de gran parte de

la población, del malestar ciudadano por las deficiencias de justicia social e ineficiencia gubernamental, que se traduce en bajos niveles de gobernabilidad y autoritarismo estatal.

Ciudadanía, democracia y participación: Conceptualización, relaciones, tipos de ciudadanía y ciudadanía democrática plena

La ciudadanía es una categoría conceptual que hace referencia a su ejercicio como manifestación de la igualdad, que cumple dos funciones políticas: es igualadora de derechos, por lo cual hace parte de marcos normativos; y, es dinamizadora social y política, de tal manera que abre nuevos ciclos democráticos. Como igualadora de derechos, en decir, en el ámbito normativo, la ciudadanía incluye el reconocimiento de un sujeto con capacidad para acceder al sistema de representación política (González, 2017). En esta perspectiva conceptual, la ciudadanía otorga el derecho a elegir y ser elegido, lo cual es reconocido en las constituciones políticas modernas.

En la noción de ciudadanía se identifica una estrecha relación con el concepto de nacionalidad, por cuanto marca una diferenciación entre los sujetos ciudadanos y los sujetos nacionales; dicha diferenciación se marca aún más con la imposición de una serie de obligaciones para unos y el reconocimiento de ciertos derechos para otros. Verbigracia, esa relación ciudadanía – nacionalidad con el tratamiento dado en las constituciones bolivianas al indio y a los pueblos indígenas, a quienes se les reconoció como nacionales bolivianos, habitantes del territorio, pero bajo el argumento de su "incapacidad" no se les reconoció como ciudadanos. Tal situación de desigualdad, dio origen a la coexistencia de dos Bolivia. Se les impuso la obligación de vivir sometidos a la Constitución y las leyes, respetar y obedecer a las autoridades constituidas, velar por la conservación de las libertades públicas y sacrificar sus bienes y su vida misma cuando lo exija la salud de la república. Sólo hasta 1952, con la ampliación del voto universal, los indígenas accedieron a derechos políticos, particularmente al voto (González, 2017).

Estrechas relaciones entre ciudadanía, derechos fundamentales y Estado de derecho, por cuanto se condicionan e implican mutuamente. El Estado de derecho es la forma política en la que los poderes actúan divididos y sometidos al imperio de una legalidad que garantiza los derechos fundamentales de los ciudadanos. Los derechos fundamentales constituyen el fundamento de legitimidad del Estado de derecho y el contenido de la ciudadanía. La ciudadanía, a su vez, es el cauce de participación política en el Estado de derecho, a través del ejercicio de los derechos fundamentales. (Pérez-Luño, 2002).

Hay una estrecha relación entre ciudadanía y sociedad democrática en la modernidad. Referenciando a Annino (1995) y Clavero (2000), González (2017) caracteriza la sociedad moderna como una sociedad democrática corporativista en la que la ciudadanía es expresión de individuos libres, iguales, soberanos y propietarios, en el que se balancea la relación entre libertad e igualdad. En este reordenamiento de la sociedad respecto a la anterior sociedad estamental de castas y linaje monárquico, la ciudadanía corporativa se instaló en la sociedad a partir de la idea de nación o de otros cuerpos colectivos como el sindicato o la institución, los cuales dieron el vínculo necesario para definir al sujeto. Primariamente, este vínculo se dio por medio de figuras como la vecindad, donde la ubicación geográfica definió la ciudadanía.

Respecto de la relación ciudadanía-democracia, se destaca a partir de Marshall (1998), que la condición de ciudadanía moderna, y la forma política democrática que la engloba, fue

un proceso que se inició coetáneamente con la industrialización, en donde el capitalismo, mediante figuras como la ciudadanía y la democracia, intentó atenuar las desigualdades económicas derivadas del mercado (González, 2017). Interpretando a Marshall, la ausencia de democracia en el campo económico de la propiedad privada capitalista, conduce a que el sistema político incorpore la noción de democracia política, en virtud de la cual "todos los ciudadanos son iguales", pero se trata de una igualdad formal, no material, ante la ley.

Finalmente, la relación ciudadanía-participación, remite a uno de los elementos característicos de las democracias latinoamericanas, lo que algunos autores han denominado problemas de "baja intensidad de ciudadanía", queriendo significar con ello, que los procesos políticos y crisis económicas que contextualizan las relaciones Estado – Sociedad-Democracia en la región, expresan bajos niveles de participación ciudadana, que sólo ha permitido la elección periódica de élites gobernantes, en las que el ciudadano es visto como un votante, relacionamiento que conduce a la democracia representativa.

En referencia a Marshall (1950), destaca los aportes de este autor realizados a partir del análisis del proceso histórico inglés, distinguiendo tres tipos de ciudadanía: 1. Ciudadanía civil, la cual garantiza los derechos económicos y se configura en los inicios de la modernidad. 2. Ciudadanía política, la cual protege derechos políticos como el sufragio y la organización política, configurada en el siglo XIX. Ciudadanía social, que se refiere al ejercicio efectivo de los derechos económicos y sociales, configurada desde mediados del siglo XX. No obstante, en América Latina, los tres tipos de ciudadanía operan de forma escindida, lo cual no solo rompe con la secuencia lógico-temporal postulada por Marshall, sino que también entra en contradicción con la asociación histórica que tiende a observarse entre desarrollo político y desarrollo social (González, 2017).

En el contexto teórico de una ciudadanía democrática plena como escenario ideal (por lo tanto normativo en términos del deber ser), desde el PNUD se ha planteado la necesidad de fortalecer una apuesta por la gobernabilidad democrática, una "democracia de ciudadanos", concepto que implica que mediante la interacción entre ciudadanos y representantes políticos, los derechos se expandan, se renueven, se actualicen según las necesidades contextuales, y para ello es importante, por una parte, escuchar a una ciudadanía empoderada y, por la otra, evaluar la manera en que funcionan las instituciones" (PNUD, 2014, p. 26). En esa perspectiva, se propone avanzar de una "democracia representativa", en el que la participación electoral es el mecanismo institucional más utilizado, a una "democracia directa o participativa", que implica una acción política que puede integrar recursos tanto institucionalizados como no institucionalizados, lo cual debe permitir mejorar la calidad de la democracia y por otra parte incrementar la gobernabilidad.

Apuestas institucionales de Chile y Colombia orientadas a la profundización de la democracia y el mejoramiento de la gobernabilidad

La implementación de un proceso de modernización de la administración pública fue una de las primeras políticas públicas diseñadas por los gobiernos chilenos de la concertación posteriores a la dictadura en los primeros años de la década de los noventa. Tal proceso de modernización perseguía dos objetivos: Hacer más eficientes los servicios públicos y fortalecer la democracia por medio de una gestión pública participativa. En el marco de ese proceso, desde 1994, en el gobierno de Eduardo Frei (1994-2000), se inició la implementación de un programa de fortalecimiento institucional municipal (PROFIM),

financiado por el Banco Mundial y con una marcada orientación gerencialista de reinvención del gobierno en el contexto de la nueva gestión pública, con el que se buscaba renovar la administración local mediante la incorporación de nuevas tecnologías y el fortalecimiento de los instrumentos de planificación local (Montecinos, 2007).

La teoría sobre la gobernanza de proximidad plantea que más allá de los intentos de reconstrucción de las capacidades estatales de gobierno, las cuales se ponen a prueba en la medida en que la ciudadanía se vuelve más reflexiva y crítica, lo que se propone es la idea de un gobierno local relacional, que sitúa a la gestión municipal en términos de deliberación e implicación ciudadana pluralista en las decisiones públicas locales (Blanco & Gomá, 2003). En esta perspectiva, la participación ciudadana en los presupuestos participativos es instrumento fundamental para alcanzar este objetivo y profundizar la democracia desde el nivel local, ya que, se espera que a través de ellos se incorpore activamente a los ciudadanos en la deliberación de las decisiones públicas para complementar y superar los tradicionales roles operativos del municipio, tanto en el modelo burocrático tradicional como en las versiones gerencialistas recientes (Montecinos, 2007)

El mecanismo de presupuesto participativo en Chile ha sido frágil en tanto ha dependido de la voluntad política de los alcaldes y su equipo burocrático por mostrar un estilo de gestión distinto y renovador ante la comunidad local, lo cual puede verse fortalecido con mayores atribuciones provistas por el nivel central, por lo que no ha estado determinada necesariamente por incentivos institucionales gubernamentales del nivel central, sino más bien por aspectos políticos, endógenos y locales, los cuales implicaron la adopción de una función deliberadora de la municipalidad, caracterizado aún sin un sustento en la sociedad civil ni en los partidos políticos, y con fuertes posibilidades de decaer producto de su no penetración en la sociedad civil, en el funcionamiento de las instituciones representativas locales y en el entramado institucional del Estado, por loque la participación ciudadana a nivel de la fiscalización en la gestión municipal no depende de petición de organismos del nivel central para que los municipios la incorporen, o a raíz de transferencias de recursos fiscales que la incentiven, sino que depende fundamentalmente de la necesidad política que visualicen los alcaldes, el buen desarrollo de estos procesos exige un estilo de gestión articulado y sinérgico entre los actores políticos, burocráticos y sociales (Montecinos, 2006).

Otra de las políticas orientadas a profundizar la democracia en Chile, vinculada estrechamente con la modernización de la administración pública, fue la descentralización territorial en sus dimensiones política, fiscal y administrativa, por lo que resulta importante establecer ¿qué tanto ha contribuido la descentralización al fortalecimiento democrático de la sociedad chilena? La visión gerencialista de la descentralización ha colocado el foco en el uso eficiente y democrático de la descentralización en el nivel local, a partir de la reforma de la administración pública en los aparatos burocráticos, tema que se analizó en los párrafos de arriba a partir del programa PROFIM. Desde esta perspectiva teórica, se piensa que para que la descentralización promueva procesos de participación ciudadana se requiere primero de una burocracia pública municipal profesionalizada y con vocación "gerencialista" que haga buen uso de los recursos y atribuciones descentralizadas. Esta idea supone que el componente de participación ciudadana en la gestión municipal es un proceso que puede ser inducido desde arriba y por medio de diseños institucionales con vocación gerencialista. (Montecinos, 2006).

Una profunda visión crítica del proceso político en la historia republicana, Chile ha vivido distintos procesos de democratización los cuales no han concluido en el establecimiento de regímenes políticos democráticos. No hay ninguna ley que plantee que

toda democratización deba llegar —como punto final de un recorrido histórico político— al establecimiento de un régimen democrático; estimo que la historia política chilena del siglo XX, como también la historia política reciente demuestran que los procesos de democratización, impulsados por distintos actores sociales y políticos, o movimientos sociales o movimientos políticos, no concluyeron en el establecimiento de regímenes políticos democráticos (Gómez 2010).

Continúa diciendo este autor, a nadie le preocupa que hoy día en Chile exista casi un 50% de la gente que no participa políticamente, que no elijan, que no votan, no se inscriban; porque esta es una democracia diseñada para eso. ¿Cuál es el mejor ciudadano para el Chile de hoy? El que no participa. Este sistema político está "feliz" de que la gente no participe políticamente. Pues fue diseñado bajo la lógica de que los sistemas políticos entraban en crisis cuando hay exceso de democracia; entendiendo, el exceso de democracia como alta participación y movilización ciudadana. Mientras menos gente participe, mejor para el sistema. Esta es una democracia imperfecta, desde el punto de vista de la democracia plena; pero es una democracia perfectamente elaborada, diseñada y establecida por aquellos que "odian a la democracia" (Gómez, 2010).

En el programa de gobierno de Sebastián Piñera 2018-2022 "Construyamos Tiempos Mejores para Chile", se plantea la necesidad de reformas a las instituciones políticas para efectos de adaptarse a cambios sociales y al surgimiento de una ciudadanía mucho más empoderada, informada, crítica e impaciente, que exige mayor transparencia, participación y calidad de las políticas públicas. Se reconoce la existencia de un clima de desconfianza respecto de instituciones como el Congreso y los partidos políticos, así como las demandas de reforma constitucional y de mayor descentralización, que acerquen el poder político y el Estado a la gente. El gobierno considera legítimas las demandas de reforma, propias de un proceso natural de adaptación de la institucionalidad a una sociedad más abierta y participativa, en el marco de una democracia representativa

Las políticas de fortalecimiento de la democracia contenidas en el programa de gobierno del Presidente Piñera, que se refieren casi exclusivamente a reformas de las instituciones representativas del sistema democrático (dimensiones constitucional y electoral), sin considerar mecanismos de participación ciudadana directa (dimensión ciudadana), salvo la introducción de la iniciativa popular de ley y los plebiscitos regionales. Lo anterior, no obstante que desde la academia se ha venido planteando la necesidad de contar con un marco legal que institucionalice el presupuesto participativo como un mecanismo de democracia directa, en el entendido que los factores políticos e institucionales que contribuyen al éxito o al fracaso de la participación son aquellos que se relacionan con la influencia de legislaciones proparticipación o con la disposición de las autoridades políticas y los funcionarios públicos, conocido también como la voluntad política para impulsar estas iniciativas. Para Makeli y Bots (2013), si los sistemas políticos y jurídicos de un país no proporcionan algún nivel mínimo de democracia, el enfoque participativo no puede ser puesto en práctica, por tanto, lo que podría ser etiquetado como participación será, de hecho, llamado mero formulismo (Garrido & Montecinos, 2018).

Profundización de la Democracia y mejoramiento de la Gobernabilidad en Colombia

Aspectos formales de la democracia están presentes en Colombia y han sido respetados durante el último medio siglo. Sin embargo, una inspección más cercana sobre la forma en que la democracia funciona en Colombia revela rasgos y prácticas preocupantes que son nefastos para la calidad de la democracia. La democracia colombiana ha padecido de algunas de las patologías comunes de las democracias latinoamericanas, como el clientelismo (Leal & Dávila, 1990; Fonseca, 2008) y los problemas de representación urbano-rural (*malapportionment)* (Archer & Shugart, 1997; Samuels & Snyder, 2001). Aunque sean preocupantes, son problemas menores que no la amenazan. Aún en sus extremos más vulgares —el intercambio de votos—, el clientelismo es una forma de relación que deja un mínimo de volición al ciudadano: precisamente la decisión de vender o no su voto. Sugerimos que la amenaza principal a la democracia electoral en Colombia viene de fuentes externas, por medio de diferentes actores ilegales (Botero et al., 2010).

En el diagnóstico de la democracia colombiana a partir de dos indicadores independientes, el Índice de Democracia Electoral (IDE) del PNUD, y el Índice de Democracia de la Unidad de Inteligencia de la revista The Economist, se aprecian los siguientes resultados: En promedio, durante el período de 1990-2002, Colombia recibe una nota de 0,57 en una escala de 0-1, en el Índice de Democracia Electoral, lo cual implica el vergonzoso último puesto entre 18 países; resultado bastante inferior al promedio de la región, que era igual a 0,89. Las bajas calificaciones se obtenían fundamentalemnte en la transparencia y la libertad de las elecciones. La evaluación del PNUD destaca correctamente las limitaciones que muchos colombianos enfrentan para ejercer su derecho al voto y otros derechos democráticos básicos.

El Índice de Democracia de la Unidad de Inteligencia de la revista *The Economist* el cual entre algo más de 60 variables y en cinco categorías (proceso y pluralismo electoral, libertades civiles, el funcionamiento del gobierno, la participación política y la cultura política) para evaluar la sustancia y la calidad de las democracias del mundo. En una escala de 10 puntos, Colombia en el EIU-DI, entre 2006 y 2018 obtiene 6.54, en una categoría que la revista *The Economist* llama “democracias defectuosas” o “democracias incompletas” debido a la brecha entre la democracia mínima y la sustantiva. Los defectos principales incluyen el funcionamiento del gobierno (6.72), la participación política (4.29) y la cultura política (4.34). Colombia recibe buenas notas en las otras dos dimensiones: el proceso electoral (9.17) y las libertades civiles (8.63). Mientras que Chile el funcionamiento del gobierno (8.70), la participación política (4.28) y la cultura política (6.82) Chile en las otras dos dimensiones: el proceso electoral (9.58) y las libertades civiles (9.49). Carpio C. E. (2021).

Las categorías sustantivas –funcionamiento del gobierno, participación y cultura política– dificultan alcanzar el estatus democracia plena. Con los datos de FH, clasifico como libres a 48% de los casos entre 2000 y 2018; con los de EIU-DI, las democracias plenas o mayormente plenas fueron sólo 9% entre 2006 y 2018. Únicamente Uruguay tuvo democracia plena todo el periodo, seguido de cerca por Costa Rica; el resto de los países clasificados como libres todo el periodo fueron democracias incompletas para EIU-DI. Este índice también considera a Venezuela y Nicaragua casos con transiciones a regímenes no democráticos y al cubano, como el autoritarismo más longevo de la región. Entre 2006 y 2018 la mayoría de los países tuvieron democracia incompleta (55%). Los regímenes híbridos

fueron 28%, y la proporción de democracias plenas y regímenes autoritarios fue muy parecida: 9% las primeras y 8% las segundas. Carpio C. E. (2021).

Las cifras sobre abstencionismo en Colombia muestran la cultura política colombiana, el nivel de credibilidad de los ciudadanos para elegir a sus gobernates, los niveles de participación electoral en las elecciones nacionales de los últimos años evidencia la baja participación electoral al comparar las cifras de los cesos electorales (personas aptas para votar) y los resultados que se obtinenen al sumar los que votan, por lo que tanto en las elecciones legislativas como en las presidenciales, el abstencionismo ronda el 50% y en la mayoría de los casos es inferior a esta cifra. El nivel de abstención para el plebiscito por la paz de 2016, cuyo propósito era respaldar popularmente los acuerdos de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), fue aún mayor, ya que solo el 38,5% de los votantes elegibles se presentaron a las urnas. Arévalo B, J., García A. A. y Ortiz E. D. (2022)

Tabla 2. Participación electoral. Elecciones presidenciales, 2006-2018

2006	*2010 Primera Vuelta*	*2010 Seguna Vuelta*	*2014 Primera Vuelta*	*2014 Seguna Vuelta*	*2018 Primera Vuelta*	*2018 Seguna Vuelta*
45.05%	49.3%	44.35%	40.10%	47.97%	53.38%	53.34%

Datos: Arévalo et al. (2022)

Tabla 3

Participación electoral. Elecciones legislativas, 2010-2018

2010	2014	2018
44.20%	43.58%	48.82%

Datos: Arévalo et al. (2022)

No obstante la importante variedad de mecanismos institucionalizados en Colombia para la participación ciudadana activa en los asuntos públicos, condiciones asociadas a la cultura ciudadana, la corrupción, el clientelismo que media las relaciones entre la élite gobernante y la ciudadanía, son los principales factores que explican una alta ineficacia de la mayoría de los mismos para la profundización de la democracia. Por ejemplo, según datos de la Misión de Observación Electoral (MOE), de 130 solicitudes de revocatoria del mandato de alcaldes y gobernadores presentadas entre 1991 y 2012, el 75% (98 solicitudes), no superaron la etapa de recolección de firmas; el 25% llegaron a la etapa de votación, pero ninguna de ellas logró la revocatoria del mandato del respectivo mandatario. (Misión de Observación Electoral, MOE, 2012)

La apertura democrática y la descentralización como estrategias de profundización de la democracia colombiana, se destaca propiciar espacios de legitimación del Estado a través

de la institucionalización de mecanismos de participación ciudadana y comunitaria que oxigenen el sistema de gobierno, y en forma paralela a la estrategia descentralizadora como instrumento de redistribución del poder, puede afirmarse sin temor a equívocos, que los resultados son todavía parciales y que el camino por recorrer, para hablar realmente de apertura democrática y cultura ciudadana para la participación, es bastante largo. El proceso y los instrumentos diseñados institucionalmente se han definido desde la norma, la cual muchas veces es poco difundida, además de no haber incorporado suficientemente a la cultura ciudadana los valores y principios participativos en los asuntos públicos, de allí que los resultados sean pobres.

Desafortunadamente, las experiencias de planeación y presupuesto participativo se han verificado en muy pocos de los 1,103 municipios que tiene Colombia, siendo Medellín, Bogotá y Pasto, algunas de las ciudades que han implementado este tipo de experiencias con un importante nivel de éxito. Pero sin duda alguna, es un mecanismo con grandes potencialidades para la participación directa de los ciudadanos en la planeación del desarrollo, la priorización de las inversiones y asignación del gasto público, además de propiciar la participación en el control y seguimiento a la gestión pública. Es una ventaja que este mecanismo esté contemplado legalmente, tanto en la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo (152 de 1994), como en la Ley 489 de 1998, sobre organización de la administración pública y más recientemente, la ley 1757 de 2015, estatutaria de los mecanismos de participación ciudadana.

Rol de la ciudadanía y organizaciones sociales en los procesos de profundización de la democracia. El caso de Chile

Uno de los grandes desafíos de la sociedad chilena, al igual que de cualquier otra nación latinoamericana, es la democratización de la sociedad civil, la cual debe incidir y casi que determinar, la democratización de las instituciones políticas (las reglas del juego democrático). Respecto de esta realidad, Gómez (2010), en su análisis crítico al proceso de profundización de la democracia en Chile entre 1990 y 2005 (periodo de la "democracia protegida"), en referencia a Norberto Bobbio, plantea que una de las problemáticas centrales para la construcción de la democracia no se encontraba en la conformación de las normas institucionales y procedimentales del régimen político democrático, sino en el cómo se construía democracia en las organizaciones e instituciones de la sociedad civil. (Gómez, 2010).

El Gobierno de Chile es un gobierno favorecedor de la economía de libre mercado. Según esto, resulta coherente la intención de hacer prevalecer la economía, privilegiando a los empresarios y silenciando a los actores disidentes, como es el caso de los pueblos originarios, minorías sexuales, personas de bajo ingresos. Chile posee una cultura en que la familia es el pilar de la sociedad, contrastada con la falta de credibilidad del Gobierno y la deficiente comunicación del riesgo, Otro aspecto interesante de mencionar es la solidaridad, ligada históricamente a los terremotos, tsunamis y a la dictadura. Esto ha permitido una rápida organización ciudadana. Ramírez-Pereira. M, Pérez R, & Machuca-Contreras F. (2020)

En un análisis al comportamiento o rol de la sociedad civil en los procesos de presupuesto participativo en 13 municipios chilenos realizados entre 2002 y 2008, Montecinos (2011), destaca que en los 13 casos que han implementado presupuesto participativo se aprecia una ausencia de movimientos sociales locales con relativa autonomía

e independencia de la institucionalidad pública, que impulsen procesos de participación ciudadana o de presupuesto participativo o que surjan a raíz de la implementación de este mecanismo. El rol de la sociedad civil en el origen, desarrollo y sostenibilidad del presupuesto participativo se puede calificar como pasivo, porque es funcional a la oferta municipal que para este caso invita a la comunidad a participar de una manera diferente a lo que tradicionalmente sucede. Lo más relevante en este aspecto es que en la mayoría de los casos se ha provocado la renovación de liderazgos o la incursión de nuevos dirigentes sociales que aparecen producto de esta iniciativa: una de las virtudes del presupuesto participativo es que nos ha permitido renovar líderes en algunas organizaciones, eso ha sido revitalizador para nuestra comuna (Montecinos, 2011).

Respecto al comportamiento ciudadano en el proceso democratizador, destaca de Chile una realidad que no la hace diferente del resto de Latinoamérica, la transición a la democracia en América Latina ha sido un fracaso, pues en ninguno de los países que hicieron ese tránsito a la democracia, han instalado la poliarquía, más bien, las transiciones latinoamericanas han dado origen a distintos regímenes políticos democráticos con apellidos. Se trata de las democracias con adjetivos. Los adjetivos que se utilizan para denominar a los regímenes democráticos apuntan, justamente, a dar cuenta de que no estamos en presencia de una democracia plena. Así, tenemos las democracias delegativas, las democracias frágiles, las pseudodemocracias, las democracias de fachadas, las democracias restringidas, las democracias híbridas, las democracias defectuosas y iliberales. El desafío principal de la democratización (y no de la transición) no era solo construir democracia sino y, sobre todo, construir ciudadanía democrática. El meollo central que obvió la teoría de la transición a la democracia fue no considerar la profunda desconstrucción de la ciudadanía realizada por el capitalismo autoritario (Gómez, 2010).

El neoliberalismo, además de su proyecto hegemónico en términos económicos que buscaba transformar el régimen de acumulación capitalista (Luna-Nemecio, 2020) basado en la industrialización sustitutiva de importaciones por la lógica de acumulación mercantil industrial y financiera; a nivel político y social, su objetivo era terminar con una ciudadanía marshalliana, o sea, desnudar a la ciudadanía de su ropaje de derechos sociales y económicos como también políticos y, en cierta forma, dejarla vestida con tan solo algunos elementales derechos cívicos. De manera que la ciudadanía en Chile, producto de la acción del capitalismo autoritario, había sufrido transformaciones radicales. Nos atreveríamos a sostener que en Chile no existía ciudadanía política, al momento de iniciar los gobiernos democráticos. Existía una ciudadanía movilizada, amplia, plural, en algunos aspectos, democrática; pero esencialmente despolitizada, carente de una formación cívica. La dictadura militar la había despojado de sus derechos cívicos y políticos, pero también de los económicos y sociales (Gómez, 2010).

El problema sustantivo de las democratizaciones recientes es que no hubo interés por parte de las nuevas autoridades democráticas en reconstruir al ciudadano democrático latinoamericano. Se dio por hecho que este existía. Pero en realidad, América Latina estaba poblada por "ciudadanos imaginarios", "ciudadanos clandestinos", que venían de antaño y que se unían a los nuevos ciudadanos privatizados o, como los denominó T. Moulian, ciudadanos credicard. Y, sobre todo ciudadanos despolitizados. La *"*crisis de ciudadanía*"* chilena se refleja desde el punto de vista político y social en dos cosas: primero, una completa desafección de la ciudadanía por la política, un alejamiento, un irse para la casa completamente, lo que se ha manifestado en la no inscripción electoral, en la abstención electoral, ya sea, activa o pasiva, a que son convocados los ciudadanos y ciudadanas. En

segundo lugar, la privatización del ciudadano, quien se privatiza en sus espacios comunitarios, sus espacios familiares, se refugia en su casa y solamente se comunica con el mundo (es una metáfora) a través de la televisión (Gómez, 2010: 169-171).

El caso colombiano

Hacia el año 2010, en el contexto de un ejercicio académico sobre los resultados de la participación ciudadana en Colombia, se destaca que el proceso participativo, además de iniciarse a través de la norma legal, se constituía en factor determinante de los limitados resultados el hecho de no contar con ciudadanos aptos, preparados para la participación, por lo que debían direccionarse los esfuerzos hacia la formación de verdaderos ciudadanos.

Tal vez como herencia cultural de las prácticas bipartidistas que rigieron el sistema político colombiano desde los inicios de la república y hasta comienzos de los noventa, incluyendo el periodo del Frente Nacional, cuando fueron cerrados los canales institucionales para la participación democrática durante 16 años (1958-1974) en virtud del arreglo que permitió a liberales y conservadores alternarse el poder presidencial y repartirse milimetricamente los empleos en los órganos y entidades del Estado, las ciudadanías colombianas desarrollaron una actitud de apatía para tomar parte en los procesos políticos, deliberar y tomar decisiones respecto a los asuntos públicos. Gran parte de los ciudadanos se abstiene de votar en las elecciones de Congreso, Presidente de la República, mandatarios y corporaciones territoriales y son pocos los que hacen uso efectivo de los otros mecanismos de participación directa regulados constitucional y legalmente.

La "ineficacia de los mecanismos de participación ciudadana" y de las leyes que los regulan, quedan en evidencia al analizar las estadísticas entregadas por la Misión de Observación Electoral en su estudio "La Participación Ciudadana en Colombia – 20 años de Ilusiones", que (Hurtado & Hinestroza, 2016, p. 67) destacan de la siguiente manera:

Tabla 2. Resultados de iniciativas participativas en Colombia y las leyes que la regulan

Iniciativas	*Solicitudes*	*Resultados*
Revocatoria del Mandato	1991 – 2012130 solicitudes de revocatoria	98 de las solicitudes, es decir el 75% no superaron la etapa de recolección de apoyos, mientras que el 25% es decir, 32 de ellas llegaron a la etapa de votación, pero ninguna de ellas logró la revocatoria del respectivo mandatario.
Popular Legislativa	Entre 1991 y julio de 2012, se obtuvo información de 3 iniciativas populares sobre proyecto de actos legislativos en los años 2002, 2004 y	En el mismo periodo de tiempo, solo se tiene información de 6 iniciativas de proyectos de ley. De las iniciativas presentadas, 2 de ellas llegaron al congreso (una de ellas fue promovidas por un grupo de concejales), otras 2 no lograron constituir el comité promotor (5

	2005, lo que significa que luego de expedida la 134 de 1994.	por mil del censo electoral nacional), y las últimas dos nunca presentaron los apoyos ciudadanos ante la Registraduría Nacional del Estado Civil pese a haber solicitados los formularios para recogerlos. Hubo que esperar 8 años para que los ciudadanos emplearan este mecanismo de participación.
Referendo	Desde los años 1991 al 2012 se presentaron 18 iniciativas de reforma de la Constitución Política mediante referendo aprobatorio. Dos (2) fueron de iniciativa gubernamental, trece (13) fueron inscritas ante la autoridad electoral, dos (2) propuestas no pasaron de la etapa de recolección de firmas para constituirse como comité promotor y una (1) propuesta estaba en la etapa de recolección de firmas.	De las iniciativas presentadas, solo una de origen gubernamental ha llegado a votación, esto equivale al 6% del total de las iniciativas. En el nivel municipal se tiene información sobre 69 referendos, 17 se refieren a referendos aprobatorios o derogatorios de acuerdos municipales y 52 se ocuparon de decidir sobre la creación de municipios.

Fuente: Hurtado & Hinestroza (2016)

En un análisis al comportamiento del sistema democrático en Colombia la presencia de las disfuncionalidades propias del sistema capitalista caracterizadas por Bobbio (1991): los problemas en el acontecer político cotidiano no han sido superados con el nuevo ordenamiento jurídico-político de 1991, y no se ha logrado el compromiso ciudadano con el sistema democrático y con el país. La legitimidad de los gobiernos se encuentra en "entredicho", y la ciudadanía sigue sumergida en un inmenso marasmo individual y social. Aquello que los sociólogos denominan como "anomia social", se evidencia en lo complejo de la situación: falta de oportunidades laborales, de educación y de condiciones de vida digna para la gente, especialmente para los jóvenes. Éste no futuro, ha contribuido con el afianzamiento de la delincuencia juvenil, multiplicidad de violencias, emigración del país, desplazamiento forzado afectando niños, jóvenes y mujeres, abandono del campo, deserción escolar (Peralta, 2010).

En la perspectiva de esta autora la participación ciudadana y/o política, es un proceso cultural y social. Es cultural, por cuanto la lógica individual propia de la racionalidad

occidental debe ser superada en la concreción de propuestas colectivas de grupos y/o comunidades sólidamente construidas, y esto no se logra en poco tiempo en un contexto social mediatizado por el mercado, el consumo y el afianzamiento del capitalismo, privatización del Estado y unificación del modelo económico en el mundo. Es imprescindible: la generación de proyectos pedagógicos sociales y gubernamentales; generación de ambientes políticos propicios para la praxis participativa en la gestión pública local y nacional.

El objetivo primordial a la hora de concebir la participación ciudadana es, entonces, el desarrollo de un tipo de cultura política que facilite la democratización en el uso de los recursos, y la descentralización en los procesos de decisión en las instituciones públicas. En razón de ello, lo que se propone es que la participación ciudadana en el marco de la gestión de las políticas públicas obedezca, en su etapa inicial, a la necesidad de generar procesos de socialización y formación política, orientados a la dinamización de la vida pública y la despolitización de los debates públicos, mediante la generación de espacios de encuentro y comunicación que ayuden al replanteamiento mismo del concepto de ciudadanía. (Peralta, 2010)

Discusión

La ciudadanía es una condición de la persona en una sociedad democrática, es voluntaria e implica el reconocimiento y ejercicio de los derechos y deberes que sustenta el principio de soberanía popular. Está estrechamente relacionada con la democracia representativa y participativa y con la gobernabilidad, en tanto implica la garantía y ejercicio de derechos y toma de decisiones en los asuntos públicos, así como la capacidad de los gobiernos para dar respuestas eficaces y oportunas a las necesidades sociales, mantener la estabilidad y construir consensos. Es decir, que se requieren instituciones políticas que garanticen el ejercicio ciudadano para que la participación sea efectiva. No obstante, la existencia de tales instituciones no garantizan por sí solas la participación ciudadana, pues la ciudadanía y la participación asociada a ella son voluntarias en un régimen democrático; es decir, que el ciudadano decide si participa y cómo lo hace en el marco institucional, aun cuando la ética social lo conmine a ser participativo y responsable con sus derechos políticos, económicos y sociales.

Por otra parte, frecuentemente los estudios sobre democracia se circunscriben a tratar el tema de la inclusión intra-grupo; sin embargo, existen comunidades en donde se excluyen la población negra y la de las mujeres, siendo los hombres quienes toman las decisiones aun siguiendo un procedimiento perfectamente democrático; por tanto, no se puede hablar de inclusión "total". Desde otro punto de vista la participación legitima en la toma de decisiones en un ambiente de equidad es desfavorecida si no están presentes las competencias cognitivas en quienes participan por cuanto se pone en riesgo el deber ser institucional por quienes egoístamente terminan por tomar las decisiones, no sólo para el diseño de las políticas públicas cuando se trata de que estas se den de abajo hacia arriba, fallando la aplicación del principio de legitimidad democrática de las decisiones que se toman (Alterio, 2021).

Se debe precisar que los países latinoamericanos y específicamente Chile y Colombia, presentan problemas de "baja intensidad de ciudadanía", es decir bajos niveles de participación ciudadana, lo que ha permitido la elección periódica de élites gobernantes, en las que el ciudadano es visto como un votante. Como consecuencia de lo anterior, las democracias chilena y colombiana son calificadas como "democracias electorales",

"democracias imperfectas", "democracias defectuosas", calificativos que informan el estado actual de sus sistemas políticos y su relación con las ciudadanías y la sociedad civil.

Hay que mencionar, además, que las ciudadanías y organizaciones sociales chilena y colombiana comparten una problemática común asociada a la "apatía", la "indiferencia", la "desconstrucción de la ciudadanía" y la "anomia social", lo que aleja a las grandes mayorías de los procesos políticos y de una sana interrelación del sistema político con la sociedad civil; de ahí, que cerca del 50% de la población apta para ejercer el voto, se abstiene de participar en las elecciones. Es por eso, que una importante franja de la ciudadanía que participa de lo público, se interrelaciona con el sistema político mediante prácticas clientelares, de compraventa del voto, y otras malas prácticas, que conducen a la sistemática elección de élites gobernantes corruptas, al mantenimiento y reproducción de sistemas de partido aliados a organizaciones del narcotráfico o empresas con fachadas de legalidad que financian las campañas políticas a cambio de la adjudicación de contratos con el Estado.

Lo más importante es arraigar la cultura de la autonomía a través de la sociedad civil y grupos minoritarios, acción que es crucial y permitirá avanzar hacia la vivencia efectiva de una cultura que reivindica y pone en práctica el derecho de la autonomía y la libre determinación. Aspectos que si bien han sido legislados en un gran número de cuerpos jurídicos en

América Latina, todavía sigue pendiente una política unificada que articule a instituciones del Estado, los marcos legales y el ejercicio pleno del autogobierno favorecido por el control al poder político por parte de la sociedad civil y los grupos minoritarios. El futuro de los Estados-nación habrá de transformarse cuando se ponga en marcha un debate y una práctica de autonomías territoriales que no fragmenten la unidad del Estado, que estimulen el ejercicio participativo desde la consulta, la proposición de argumentos razonables, la deliberación en la resolución de problemas críticos y la gestación de políticas públicas contextualizadas y que emerjan desde la sociedad civil en conjunción con las entidades pertinentes del Estado.

En Chile el modelo social y económico que se percibe como desigual y excluyente está cautivo por las beligerantes presiones del modelo neoliberal, lo que ha llevado a que el Estado renuncie a sus responsabilidades primarias hacia los ciudadanos como consecuencia de su ausencia deliberada en favor de las presiones del mercado y el gran empresariado (Gutiérrez & Gálvez, 2017).

Los ejercicios de "participación directa", de "democracia plena", de "ciudadanía democrática" son aislados, volátiles y reducidos en el contexto de las democracias chilena y colombiana. Mientras que en Chile se cuenta con menos mecanismos institucionales que faciliten la participación directa de la ciudadanía al continuar regidos por una Constitución Política heredada de la dictadura militar, y una ciudadanía "despolitizada, carente de una formación cívica" (Gómez, 2010); en Colombia, la riqueza de mecanismos institucionales para la participación, contrasta con la pobre o baja capacidad de intervención en defensa de lo colectivo, en la construcción de acuerdos para la formulación e implementación de políticas públicas y del control ciudadano y social a la gestión pública.

Es necesario recalcar, que los grandes desafíos para el mejoramiento de la calidad de la democracia en Chile y Colombia son: la formación y consolidación de una ciudadanía más comprometida; la transformación de una cultura política que legitima el clientelismo como mediador de las relaciones entre el poder político, la ciudadanía y las organizaciones sociales que legitiman las vías de hecho y la ilegalidad como formas de lucrarse con los recursos y bienes públicos, por una "ciudadanía íntegra y participativa", consciente de su papel en la

sociedad, en el mercado y en el Estado, que defiende lo colectivo, controla el poder político y la gestión administrativa de lo público y toma parte en las decisiones públicas.

En Colombia la baja credibilidad en los candidatos, el desinterés de la ciudadanía por ejercer el deber de votar contrasta por la ausencia de un buen gobierno; en períodos precedentes en donde se presentaron propuestas serias, pertinentes y sensatas, así como candidatos competentes; no obstante, cuando llegan al poder abogan por sus intereses particulares. Por tanto, esta situación presente período a periodo ha causado daños profundos a la sociedad para ejercer el deber de votar y elegir a sus candidatos. Además, ese sentimiento de apatía es reforzado por la incidencia de los medios de comunicación, que en etapas preelectorales previa a las elecciones populares emiten noticias con contenido de fraude, incoherencia en el discurso, poca eficacia, corrupción de los políticos y el sistema; igualmente, la pauta en las contiendas entre campañas y candidatos buscan enlodar y desacreditar el nombre del contrincante; en consecuencia el deber de votar se inhibe con el voto en blanco, impidiendo que se mejore el aporte del ciudadano a la elección de los candidatos y del sistema de gobierno (Correa, 2014).

Otro factor a tener en cuenta, es que como consecuencia de la Covid-19, las medidas sobre la cuarentena, el cierre de escuelas y el teletrabajo, han repercutido en la vida de las mujeres, asumiendo el cuidado de hijos, de las personas mayores y en situación de discapacidad y las tareas del hogar, En sociedades más democráticas e igualitarias el cuidado representa el eje de muchas políticas públicas que permiten una mayor participación de la mujer y de todos los actores que no son habitualmente escuchados. Desde este punto de vista, en Chile existe un rol de subsidiariedad, enmarcado en el libre mercado, aunque han existido limitantes en la toma de decisiones respecto a la pandemia. A esto se suma, el cuestionamiento a la legitimidad del actual gobierno por su actuar durante el estallido social de octubre del 2019, en el cual la ciudadanía se alzó en protesta contra la desigualdad y la falta de acceso a la salud, la educación y las pensiones dignas. La policía reprimió a la ciudadanía, cometiendo violaciones a los derechos humanos, según consta en los informes de Amnistía Internacional, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y Human Rights Watch. Con la credibilidad cuestionada, el gobierno se ha enfrentado a una desconfianza generalizada hacia las instituciones y a una ciudadanía con un alto grado de vulnerabilidad (Ramírez-Pereira, Pérez y Machuca-Contreras, 2020).

Ante la situación descrita y la pérdida de la confianza de la sociedad con el sistema de gobierno, el estado emocional del ciudadano decide no participar en las elecciones y tampoco a nivel social pues considera que la gestión pública no tiene ninguna incidencia en su realidad y por ello su apatía de participar. A estos factores se puede agregar que son personas desinformadas, que valoran poco las consecuencias de no votar; de allí que ni siquiera los incentivos que les ofrece el Estado para que voten tienen importancia. Desde esta perspectiva, se requiere fomentar procesos de desarrollo de competencias, de vivencia real de la democracia y del rescate de la autonomía por parte del ciudadano no sólo para ejerza su deber de votar y saber hacerlo, dada la incidencia que juegan los preconceptos e "ideologías" y juicios de opinión muchas veces inconsistentes a favor de un sistema electoral y de los protagonistas en las contiendas electorales. Por consiguiente, es necesario ambientar esos procesos participativos desde el ejercicio de la autonomía y la libertad de las personas para ejercer el derecho a proponer y ver reflejadas sus propuestas, luego de ser debatidas en reglas y políticas encaminadas al desarrollo de lo social, lo económico y lo ambiental (Correa, 2014).

En definitiva, lo que se espera es que los actos individuales se conviertan no solamente en actividades comunitarias aisladas sino en acciones gubernamentales que estén orientada hacia las necesidades vividas y experimentadas por la población afectada, defendiendo la dignidad para custodiar la igualdad de los seres humanos. Por tanto, la compasión ante la injusticia al no ser reconocido en su condición como persona y como igual, causa indignación, puesto que es una especie de "privación, de despojo a la gente de sus aspiraciones y del sentido de la dignidad" (Casas, 2020).

Por ello, el ideal de la democracia como forma de gobierno que permite la participación de "todos" en las decisiones públicas sigue vigente en el mundo occidental; sin embargo, desde la dimensión institucional presenta dificultades para garantizar dicha participación a través de las reglas del juego institucionalizadas (sistema político), especialmente en algunos países de América Latina. Lo anterior significa que son necesarias reformas institucionales que creen y garanticen la efectividad de los mecanismos de participación ciudadana representativa y directa, especialmente en Chile, donde la Constitución de 1980, aprobada durante la dictadura, aún no se sustituye en el marco de una Asamblea Constituyente, como lo reclaman diversos sectores sociales y políticos. En nuestro criterio, el estado actual de las democracias chilena y colombiana aconsejan colocar el foco en la formulación e implementación de políticas que incorporen incentivos ciudadanos y la formación de las ciudadanías para tomar parte activa en lo público, porque es allí donde se observan serios obstáculos para materializar una apuesta por la gobernanza, la gobernabilidad democrática y la construcción de una "democracia de ciudadanos", en la que actores políticos, económicos, sociales, burócratas y demás involucrados, como "ciudadanos, deliberativos", interactúen y construyan acuerdos para la resolución de las necesidades sociales.

De donde se infiere que es necesario ambientar en los territorios, procesos reales de vivencia de la democracia, apoyados preferiblemente por el gobierno nacional permitiéndole ganar terreno hacia la participación, así como en la lucha contra la corrupción. Por todo lo anterior, se puede promover el desarrollo de obras de teatro en las escuelas primarias, secundarias y en las universidades y en los barrios, para ir abonando terreno en el logro y afianzamiento de nuevas formas de vida más humana, más social, más igualitaria, más amiga con el quehacer científico-académico, más participativa e incluyente, más solidaria y asociativa y que estimule el respeto a los principios y valores rectores de un sistema democrático en un ambiente de exigencia y vivencia de derechos, como también el compromiso del trabajo por la vivencia de los deberes de quienes son servidores públicos.

Según Messetti y Dallari (2018) se debe respetar al otro por su esencia, por ser un legítimo otro en la convivencia, por su dignidad como ser humano, no sólo como una mera regla de autonomía, que debe prevalecer sobre la voluntad exclusiva de la ciencia, el Estado y la sociedad. Es por eso, que las voluntades de los sujetos, la sociedad y el estado, y las reglas de dominación y regulación, no les corresponde poner n límites a la dignidad humana. Por consiguiente, el derecho constitucional, los derechos humanos en el orden interno e internacional, así como la bioética deben tender puentes hacia el futuro de la humanidad. La dignidad humana es, por tanto, un precepto obligatorio e inderogable en la toma de decisiones de poder y en la realización de posibles innovaciones de la ciencia que involucren a los seres humanos, exigiendo la consideración explícita de su respeto y promoción.

Por su parte Vanhulst (2019) considera que el rescate de esa esencia se aprecia en la connotación del buen vivir, concepto quechua de sumak kawsay como una forma de vida en armonía con uno mismo, con la sociedad y con la naturaleza (Cubillo-Guevara, Vanhulst, Hidalgo-Capitán y Beling, 2018). El discurso de buen vivir es una alternativa al desarrollo,

criticando la matriz sociocultural de la modernidad eurocéntrica (Vanhulst y Beling, 2013a). De tal modo, este discurso viene a reforzar la postura contrahegemónica histórica de América Latina en el campo de debates socioecológicos, al hibridarse con los discursos culturalistas, y particularmente con el indigenismo (Beling, Gómez y Vanhulst, 2014). Por tanto, el buen vivir sintetiza una propuesta colectiva como un nuevo modelo cultural; es decir, que corresponde a una visión de una buena sociedad que reexamina críticamente los marcos que caracterizan a las instituciones y los valores políticos y culturales modernos (capitalismo, industrialización, universalismo, dualismo, cartesianismo, etc.), y al mismo tiempo (re)introduce, y hace hincapié en las nociones de valor intrínseco de la naturaleza y su relación simbiótica con las sociedades humanas, el colectivo como condición de posibilidad para el individuo (también para los comunes), y las dimensiones inmateriales del bienestar humano, entre otros.

Conclusiones

El estudio realizado gozó de algunas limitaciones por cuanto se hizo desde una metodología cualitativa-documental, sería de interés para estudios posteriores aplicar una metodología mixta (cualitativa-cuantitativa) que se fundamente también de lo empírico, gracias a la aplicación de instrumentos metodológicos tipo encuestas a diversas capas de la población y en diversas zonas de los territorios mediante muestreo no probabilístico escogiendo a las personas que no votan en ambos países, dar la oportunidad a que respondan una encuesta y derivar de los resultados conocimientos profundos del por qué realmente las personas no ejercen ese derecho y el deber de votar y participar en las decisiones que los afecta, para conocer por qué las personas no viven una profunda y real democracia.

El ejercicio responsable, informado y consciente del voto que permita elegir “buenos” gobernantes y la utilización de los otros mecanismos de participación ciudadana, como el plebiscito, el referendo, la consulta popular, la revocatoria del mandato, las veedurías ciudadanas, la planeación del desarrollo y los presupuestos participativos, la tutela, entre otros, constituyen valiosos instrumentos para la profundización de la democracia, la gobernanza, la gobernabilidad y el éxito en la lucha contra la violencia, la exclusión, la corrupción, el clientelismo y la pobreza. Su uso requiere ciudadanos activos y participativos.

Es imperioso que el Estado y la sociedad civil articulen esfuerzos pedagógicos orientados a democratizar y transformar la cultura ciudadana, a promover ciudadanos conscientes, informados, íntegros, participantes, responsables, deliberativos y preocupados por la protección de los intereses colectivos, que paralelamente participan en la formulación y seguimiento de políticas públicas y controlan la gestión administrativa de lo público.

Es de interés que la sociedad civil esté por encima de todo sectarismo político en ocasiones establecido por quien entra a gobernar en determinado período e inicie procesos pedagógicos articulados desde su interior como estrategia para garantizar el buen gobierno, al tiempo se favorezca la presencia de ONG“s” a fin de que acompañe los procesos de desarrollo de competencias al gobierno local, departamental y nacional con acompañamiento de los organismos de control y vigilancia ello no sólo mantiene a la ciudadanía activa y comprometida con su propio desarrollo sino también protagonista celosa por defender sus intereses colectivos.

Referencias

Arévalo B, J., García A. A. & Ortiz E. D. (2022). Corrupción, transparencia y participación política en Colombia. *Revista de Economía Institucional, 24*(46), 133-166. https://doi.org/10.18601/01245996.v24n.46.08.

Alterio, A. M. (2021). La inclusión en la teoría de la democracia de Roberto Gargarella. Preguntas sobre el principio de participación de todas las posibles afectadas en el caso Gelman vs. Uruguay. *Revista Derecho del Estado, Universidad Externado de Colombia. 49,* 111-130. https://doi.org/10.18601/01229893.n49.07

Botero, F., Hoskin, G., & Pachón, M. (2010). Sobre Forma y Sustancia: Una evaluación de la Democracia electoral en Colombia. *Revista de Ciencia Política, 30*(1), 41-64. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2010000100004

Casas-Martínez, M. de la L. (2020). Enseñanzas de la pandemia COVID-19. El reencuentro con la vulnerabilidad humana. *BIOETHICS UPdate*, *6*(2), 80–91. https://doi.org/10.1016/J.BIOET.2020.09.001

Carpio C. E. (2021) La democracia latinoamericana del siglo XXI. *Revista Andamios, 18*(46), 297-329 http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v18i46.847

Correa, A., & Forero D. (2014). Incentivos al abstencionismo electoral por apatía en ciudadanos bogotanos que nunca han votado. *Elsevier España, S.L.U. SUMA NEG. 5*(12): 105-114. https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70032-1

Contreras & Montecinos (2019) Democracia y participación ciudadana: Tipología y mecanismos para la implementación. *Revista de Ciencias Sociales (RCS) 35*(2), 178-191. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026001

Dabat, A., Hernández, J., & Vega, C. (2015). Capitalismo actual, crisis y cambio geopolítico global, *Economía UNAM, 12*(36): 62–89. https://doi.org/10.1016/J.EUNAM.2015.10.005

Donoso, S. (2015). El desafío de la participación ciudadana: algunas reflexiones sobre la experiencia chilena. Políticas y Líneas de Acción. *CLACSO, Observatorio Latinoamericano*, 1-8. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/03/documento_breve_468.pdf

Garrido, F., & Montecinos, E. (2018). El Presupuesto Participativo en Chile y República Dominicana: ¿Es determinante una ley para el fortalecimiento de la democracia participativa? *Revista Uruguaya de Ciencia Política 27*(2), 99-126. https://doi.org/10.26851/rucp.28.3

Gómez, J. C. (2010). *Política, Democracia y Ciudadanía en una Sociedad Neoliberal, Chile 1990*-2010. Editorial Arcis-COMECSO. https://core.ac.uk/download/pdf/35172513.pdf

González, M. (2017). Los problemas de gobernabilidad y Políticas Públicas. Las especificidades de América Latina. Unidad Didáctica 2. Ciudadanía y ciudadanías en América Latina. Bogotá, D.C. *Escuela Superior de Administración Pública - Maestría en Administración Pública*. 1-27.

Gutiérrez Ch., N., & Gálvez G. D. (2017). La cultura política en el pueblo mapuche: el caso Wallmapuwen. *Revista Mexicana de Ciencias Politicas y Sociales, 62*(231), 137–165. https://doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30041-7

Hurtado, J., & Hinestroza, L. (2016). La Participación Democrática en Colombia: Un derecho en evolución. *Justicia Juris, 12*(2), 59-76. https://doi.org/10.15665/rj.v12i2.1011

IDEA Internacional (2019), El estado de la democracia en el mundo y en las Américas 2019 Confrontar los Desafíos, Revivir la Promesa. https://doi.org/10.31752/idea.2019.32

Luna-Nemecio, J. (2020). Neoliberalismo y devastación ambiental: de los límites planetarios a la sustentabilidad como posibilidad histórica. Resistencias. *Revista de Filosofía de la Historia, 1*(2), 89-107. https://doi.org/10.46652/resistances.v1i2.24

Luna Nemecio, J. (2021). Conflictos socioambientales por la defensa del agua en México: un meta-análisis cartográfico conceptual. *Universidad Y Sociedad*, *13*(4), 398-412. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2179

Luna-Nemecio, J., Tobón, S., & Juárez-Hernández (2020) Sustainability-based on socioformation and complex thought or Sustainable Social Development. *Resources, Environment and Sustainability, 2*. 100007. https://doi.org/10.1016/j.resenv.2020.100007

Messetti PAS & Dallari DA (2020) La dignidad humana a la luz de la Constitución, los derechos humanos y la bioética. *Revista de Crecimiento y Desarrollo Humano. 28*(3), 283-289. http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.152176

Montecinos, E. (2006). Descentralización y Democracia en Chile: Análisis sobre la Participación Ciudadana en el Presupuesto Participativo y el Plan de Desarrollo Comunal. *Revista de Ciencia Política 26*(2), 191-208 http://ojs.uc.cl/index.php/rcp/article/view/11846

Montecinos, E. (2007). Los Límites de la Modernización Municipal para Profundizar la Participación Ciudadana en Chile ¿Es la gobernanza de proximidad una alternativa? *Gestión y Política Pública. 16*(2), 319-351. https://www.scielo.org.mx/pdf/gpp/v16n2/1405-1079-gpp-16-02-319.pdf

Montecinos, E. (2011). Democracia Participativa y Presupuesto Participativo en Chile: ¿Complemento o Subordinación a las Instituciones Representativas Locales? *Revista de Ciencia Política 31*(1), 63-89. https://www.scielo.cl/pdf/revcipol/v31n1/art04.pdf

Peralta, B. (2010). La forma en que se ejerce la ciudadanía en la democracia colombiana - Socialización política y cultura ciudadana. *Revista Eleuthera, 4,* 253-290. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585961833014

Pérez-Luño, A. (2002). Ciudadanía y definiciones. *Revistes Científiques, 25,* 177-211 https://doi.org/10.14198/DOXA2002.25.05

Ramírez-Pereira, M., Pérez Abarca, R., & Machuca-Contreras, F. (2020) Políticas públicas de promoción de salud en el contexto de la COVID-19, en Chile, una aproximación desde el análisis situacional. *Global Health Promotion 1757-9759; 28*(1), 127–136 https://doi.org/10.1177/1757975920978311 journals.sagepub.com/home/ghp

Requena, M., & Rodríguez**,** V.J.M. (2017). Más allá de la democracia representativa: La democracia real y los movimientos sociales en el Estado español. *Revista Crítica de Ciencias Sociais 113,* 3-28 https://doi.org/10.4000/rccs.6642

Tobón, S. (2017). "Manual de Investigación de CIFE".

Vanhulst, J. (2019). Pensar la sustentabilidad desde América Latina. Retrospectiva del discurso académico a partir de un análisis bibliométrico entre 1970 y 2012. *Revista. Colombiana de Sociedad, 42*(1), 41-71. https://doi.org/10.15446/rcs.v42n1.73141

FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities

https://doi.org/10.35766/j.forhum22468
ISNN: 2683-2372
Vol. 4, No. 6, 2022 | e22468 | enero-junio 2022
Recibido: Octubre, 13, 2021 | Aprobado: Noviembre 11, 2021
Publicado: Junio 30, 2022

Políticas de inclusión y atención a la diversidad en las universidades Latinoamericanas

Policies on inclusion and attention to diversity in Latin American universities

Resumen: Este artículo tiene el propósito, ofrecer reflexiones sobre las prácticas inclusivas dentro de la educación superior en los países latinoamericanos; de igual manera, se busca identificar los fundamentos teóricos de las prácticas y políticas inclusivas dentro de la educación superior en los países latinoamericanos. Se concluyó que las políticas públicas en educación son el medio para lograr que la inclusión y la atención a la diversidad sean posibles dentro de las instituciones educativas. En el ámbito de acción de la educación inclusiva, no solo se ocupa estudiantes con alguna discapacidad o necesidad especial, sino que también de ofrecer un ambiente sensible a necesidades individuales y colectivas. Uno de los obstáculos para el logro de la inclusión y la atención efectiva de la diversidad en la educación se relaciona con la confusión existente entre la inclusión y la integración. Asimismo, la inclusión educativa y la atención a la diversidad están vinculados con el enfoque socioformativo, cuyo propósito es buscar la inclusión como elemento para el desarrollo económico sostenible. Estos enfoques humanistas buscan la mejora de la calidad de vida colectiva; para ello se requieren políticas educativas cónsonas con los macro objetivos planteados.

Palabras clave: atención; diversidad; inclusión; políticas; universidades.

Abstract: The purpose of this article is to offer reflections on inclusive practices in higher education in Latin American countries; it also seeks to identify the theoretical foundations of inclusive practices and policies in higher education in Latin American countries. It was concluded that public policies in education are the means to make inclusion and attention to diversity possible within educational institutions. Inclusive education is not only concerned with students with disabilities or special needs, but also with providing an environment that is sensitive to individual and collective needs. Similarly, one of the obstacles to the achievement of inclusion and effective attention to diversity in education is related to the confusion between inclusion and integration. Likewise, educational inclusion and attention to diversity are linked to the socio-formative approach, whose purpose is to seek inclusion as an element for sustainable economic development. These humanistic approaches are aimed at improving the quality of collective life; this requires educational policies that are in line with the macro-objectives proposed.

Keywords: *attention; diversity; inclusion; policies; universities*.

Autores

Ramiro Alfredo Torrico-Irahola
Escuela Internacional de Estudios Superiores (ESIES), Bolivia
ramirotorrico13@hotmail.com

María Elena Calles Santoyo
Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.
mecalles@docentes.uat.edu.mx

Conflicto de intereses
El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos
N/A.

Nota
El artículo no es producto de un proyecto anterior

Cita sugerida (APA, séptima edición)
Torrico-Irahola, R. & Calles-Santoyo, M. E. (2022). Políticas de inclusión y atención a la diversidad en las universidades Latinoamericanas. *Forhum International Journal of Social Sciences and* Humanities, *4*(6): e22468. https://doi.org/10.35766/j.forhum.22468

Entidad editora
CIFE Centro Universitario

OPEN ACCESS

Introducción

El tema de la diversidad e inclusión en la educación es cada vez más recurrente en el ámbito académico latinoamericano debido a que es más frecuente encontrar todo tipo de etnicidades y combinaciones de estas, estilos de vida, identidades de género, religión y condiciones especiales que se han normalizado en todo tipo de entorno, entre ellos el educativo, producto del flujo migratorio y de la sociedad de la información, globalizada (Cerdana et al., 2019). Este contexto ha llamado la atención sobre la necesidad de crear políticas para la inclusión y la atención de la diversidad; en el entendido que se considera que parte de la población en general requiere educación para aceptar y adaptarse a esta nueva normalidad.

Sobre el tema, Arias y Lastra (2019) señalan que en el siglo XX se produjo una importante suerte de masificación de la educación universitaria; a nivel mundial, la tasa bruta pasó de 13 millones de estudiantes universitarios en 1960 a 132 millones en el 2004. No obstante, en los países en vías de desarrollo, en la región latinoamericana y del Caribe, este sector educativo se encuentra formado por cerca de 20 millones de estudiantes universitarios, 10.000 instituciones y 60.000 programas, entre los que se pueden mencionar: estudiantes con discapacidad transitoria y permanente, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad de género, diversidad sexual, estudiantes extranjeros y migrantes (Paz, 2018b; Mato et al., 2018).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y lineamientos de los organismos supra gubernamentales y otras instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] o la Organización de las Naciones Unidas [ONU] en cuanto a la promoción de oportunidades de aprendizaje inclusivas y equitativas en los países latinoamericanos (Álvarez & Morales, 2019); para Ocampo et al., (2019) y Paz (2018b) no se ha logrado amalgamar acuerdos entre la cultura ciudadana, la ideología y los enfoques educativos sobre abordar la diversidad y la inclusión en el ámbito de la educación superior; por ende, se encuentran actualmente desatendidos. El éxito de estas políticas educativas requiere del compromiso de los gobiernos y las universidades para que la formulación, desarrollo y aplicación de las mismas se base en las necesidades de los estudiantes (Guerrero & Soto, 2019).

Para efectos de artículo, se analizaron algunos estudios relacionados al que ocupa al presente estudio, a fin de establecer la necesidad e importancia del mismo. Entre los que se puede mencionar la investigación de Arias et al. (2019) que proponen analizar los progresos y dificultades en la implementación de políticas institucionales encaminadas a favorecer la inclusión en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina); este estudio de tipo exploratorio con un enfoque cualitativo, se realizó a través del análisis documental fundamentado en diversas fuentes secundarias y entrevistas semi-estructuradas a autoridades; los resultados señalan la presencia de políticas institucionales y programas específicos para favorecer la retención, permanencia y graduación del estudiantado en situación de vulnerabilidad poco efectiva, por lo cual recomiendan seguir estudiando el tema.

De igual manera, se considera la investigación de Claeys y Jorgensen (2018) que plantea como objetivo mostrar cómo las universidades europeas abordan el tema desde un punto de vista estratégico, reuniendo varios proyectos de menor escala enfocados en diferentes aspectos y dimensiones en una estrategia integral que se convierte en parte integral de la misión de la institución. Su enfoque metodológico fue el estudio de caso de siete (7) universidades, este antecedente es valioso como base para comparación en cuanto a la visión

del concepto de diversidad e inclusión en estos países, así como la aplicación de políticas para los fines propios del estudio.

Otro antecedente relevante es el de Serrano y Tobón (2020) que identifica las características claves de la Inteligencia Emocional, sus ejes rectores y como favorecen a la inclusión social del análisis documental basado en la cartografía conceptual. Los principales resultados permitieron establecer la existencia de pocas investigaciones que vinculan a la Inteligencia Emocional y la inclusión social. Este trabajo se considera relevante para el presente por cuanto se constituye como ejemplo para el manejo de los conceptos por medio de la herramienta metodológica mencionada.

En consecuencia, el estudio tiene como propósito principal ofrecer reflexiones sobre las prácticas inclusivas dentro de la educación superior en los países latinoamericanos; de igual manera, se busca identificar los fundamentos teóricos de las prácticas y políticas inclusivas dentro de la educación superior en los países latinoamericanos; explorar las prácticas y políticas inclusivas dentro de la educación superior en los países latinoamericanos y sistematizar las prácticas y políticas inclusivas dentro de la educación superior en los países latinoamericanos de acuerdo a su área de atención. Con esto se espera brindar un panorama sobre la aplicación actual de políticas de este talente en la región a fin de exponer las áreas en la que estas deben ser mejoradas. Ello busca colaborar la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y con la aceptación de estos conceptos como un derecho humano que no está llegando a todos por igual.

Métodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo bibliográfico relacionado con la aplicación de políticas dirigidas a inclusión y atención a la diversidad en diferentes universidades latinoamericanas. Para ello, se hizo uso de herramientas informáticas delimitando la búsqueda de la información bibliográfica de Scopus y WoS (Web of Science); además, de “Google Académico” como complemento de la búsqueda por la validez y confianza de sus documentos.

Técnica de análisis

Para efectos de esta investigación, se utilizó la estrategia de la cartografía conceptual, al respecto Tobón et al. (2018) sostienen que la misma permite analizar el conocimiento científico en torno a un concepto, teoría o metodología tomando como base ocho ejes, los cuales son: noción, categorización, caracterización, diferenciación, división o aplicaciones, vinculación, metodología y ejemplificación como se puede ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Ejes de la cartografía conceptual y explicación.

Eje	Explicación	Pregunta central	Componentes
1. Noción	Conceptualización actual del tema de estudio y su desarrollo histórico.	¿Cuál es la etimología del concepto de inclusión y atención a la diversidad su desarrollo histórico y definición actual?	Inclusión Inclusión educativa Atención a la diversidad

2. Categorización	Identificar las clases a la que pertenece el tema a analizar.	¿A qué clase general pertenece la inclusión y atención a la diversidad?	Políticas educativas Derechos Humanos
3. Caracterización	Identificar los elementos y características que definen o identifican el tema de análisis.	¿Cuáles son los elementos puntuales que le dan identidad a la inclusión y atención a la diversidad?	Citar fuentes consultadas sobre las bases y características de la inclusión y atención a la diversidad
4. Diferenciación	Describir la relación del tema de análisis con otros enfoques respecto a sus definiciones y diferencias.	¿De cuáles otros enfoques cercanos y que estén en la mismacategoría se diferencia Inclusión y atención a la diversidad?	Se hace la diferenciación entre inclusión, integración Educación especial Educación inclusiva
5. Clasificación	Se establecen los criterios para clasificar y se determina la tipología de la temática analizada.	¿En qué subclases o tipos se clasifica la inclusión y atención a la diversidad?	Diferentes clases de inclusión en educación
6. Vinculación	Se describe la vinculación del tema analizado con otros enfoques o teorías, precisando las contribuciones de estos a la temática de estudio.	¿Cómo se relaciona inclusión y atención a la diversidad con otros elementos que están por fuera de la categorización?	Enfoque socioformativo
7. Metodología	Describir la metodología a utilizar para la aplicación del tema en estudio.	¿Cuáles son los elementos metodológicos que implica el abordaje de la inclusión y atención a la diversidad?	Lineamientos de Unesco.
8. Ejemplificación	Describir ejemplos pertinentes que ilustren la metodología a seguir en la aplicación del tema de estudio.	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación de la inclusión y atención a la diversidad?	Se sistematizan diferentes ejemplos de políticas y prácticas para la inclusión y atención a la diversidad en diferentes países

Datos: Elaboración propia con base en Tobón et al., 2018.

Fases de Estudio

La investigación se realizó siguiendo las siguientes fases del análisis documental y la aplicación de la cartografía conceptual:

Fase 1. Se llevo a cabo una búsqueda de fuentes documentales, entre estas, la búsqueda de artículos indexados en las bases de datos especializadas Scopus y WoS; al respecto se seleccionaron publicaciones de los últimos cuatro años y en algún caso se incluyó materiales escritos con una data mayor en el entendido que no se encontró información de

años recientes. Asimismo, se realizaron búsquedas en "Google Académico" para complementar con algunos documentos con el fin de apoyar el análisis.

Fase 2. En esta fase se procedió a seleccionar la información pertinente al estudio, priorizando los documentos relacionados al objeto de estudio y aspectos clave del mismo.

Fase 3. En base a la selección se elaboró la cartografía conceptual tomando en cuenta los ocho ejes de análisis planteados por Tobón et al. (2018).

Fase 4. Se realizo una revisión y mejora final del estudio; esto con el apoyo de dos expertos en inclusión y diversidad.

Resultados

Noción: ¿Cuál es la etimología del concepto Políticas de inclusión y atención a la diversidad su desarrollo histórico y definición actual?

En su sentido más elemental, la Real Academia Española [RAE] (2020) define la inclusión como la acción y el efecto de poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites. En el contexto educativo, esta definición hace referencia a la inserción de personas con características diferenciales en el sistema educativo de un país. Según Castillo y Miranda (2018) la noción de la Inclusión educativa surge de la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (1990) desarrollada en Jomtien (Tailandia) donde se reconoció la exclusión de individuos caracterizados por alguna de estas condiciones: inmigrantes, trabajadores, poblaciones de zonas remotas y rurales, desplazados por las guerras, refugiados, minorías étnicas, raciales y lingüísticas y pueblos sometidos a un régimen de ocupación. Ello condujo al establecimiento de regulaciones para universalizar el acceso a la educación, fomentar la equidad, prestar atención prioritaria y construir un ambiente favorecedor al aprendizaje y respetar el derecho esencial que tienen todas las personas a la educación.

En la actualidad, la inclusión en el campo educativo es entendida por UNESCO (2005, citado en Brito et al. (2019) como un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Al respecto, Booth y Ainscow (2015) citado en Bravo & Santos, 2019) sugieren también que es un proceso que involucra la participación activa de todos en los procesos educativos; por su parte, Benet-Gil (2020) afirma que es "un principio que exige la capacidad de mirar la diversidad desde el respeto a las diferencias y garantizando la participación activa de todos en los procesos educativos" (p. 2); en cualquiera de los niveles del sistema, incluyendo el universitario, para Asensio (2019) la inclusión, epistemológicamente representa un paradigma que incluye personas con diferentes condiciones excluyentes.

A partir de las anteriores consideraciones, se puede concretar que la inclusión en la actualidad supera las previas acepciones según las cuales, esta se limitaba al proceso que permitía el acceso de individuos con ciertas limitaciones o discapacidades físicas o cognitivas al sistema educativo. En tal sentido, se define desde la perspectiva epistemológica como un paradigma, y desde la axiológica como un principio, por cuanto existen fundamentos teóricos, legales y éticos para su observancia. En la actualidad, se considera un error confundir la inclusión desde el punto de vista social y metodológico con la Educación especial (Asensio, 2019); esto porque la noción de diversidad y atención a la diversidad también se ha ampliado.

La diversidad, según Toboso (2018) y en su sentido más amplio representa una de las características susceptibles de ser medidas de un ecosistema. Por su parte, Paz (2018a) relaciona la diversidad con la heterogeneidad de los colectivos; es decir, la multiplicidad de representaciones o manifestaciones dentro de esos grupos, sin importar la fuente de esa heterogeneidad; por otro lado, Mateus y Sánchez (2018) la definen como producto de modos distintos de construir significados que generan diversas perspectivas del mundo, que no deben entenderse como algo mejor o peor sino sólo diferente. De allí, que Díaz (2006, citado en Sarrazín, 2018) entienda la diversidad como un 'metaprincipio' que debe regir nuestros códigos de comportamiento cívico.

En el contexto educativo Álvarez (2018) sugiere que todas aquellas características excepcionales de los estudiantes, "provocadas por diversos factores que requieren una atención especializada para que todo el alumnado alcance un mismo nivel de aprendizaje" (p. 176); de igual manera, Rebolledo (2018) afirma que es un eje transversal que debe tenerse en cuenta para contribuir a la consecución de aspectos fundamentales como es la cohesión social, al tiempo que las personas se reconozcan y respeten como diferentes. En consecuencia, la concepción de diversidad ha evolucionado hacia una perspectiva que señala que las diferencias entre los estudiantes, más que un defecto o algo malo, permite determinar las necesidades que estos puedan tener para ser atendidas por el sistema educativo alcanzando el mismo nivel de logro.

En cuanto a la Atención a la diversidad, Álvarez (2018) plantea que es el conjunto de acciones educativas orientadas a prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo estudiante, y a los que requieren una actuación específica por causa de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo. Cornejo (2017) no solo relaciona la atención a la diversidad con condiciones de vulnerabilidad, también con acciones educativas para dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud de los estudiantes; de esta manera, la atención a la diversidad educativa representa un principio rector para la búsqueda de la calidad educativa por medio de la consideración de las diferentes necesidades educativas, tanto por causa de discapacidades o no.

En correspondencia a las anteriores consideraciones, y tomando en cuenta el enfoque socioformativo, se puede definir la inclusión y la atención de la diversidad como principios rectores para la potencialización de las capacidades individuales a fin del logro de las competencias esperadas, en un contexto de atención a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes y de reconocimiento de la educación como un Derecho Humano. Guatapi (2019) agrega que la política educativa debe proponer y vincular las prácticas educativas en favor de la diversidad; esta concepción se basa en la noción de que las necesidades especiales, las discapacidades y las diferencias que colocan al estudiante en una posición de vulnerabilidad y se debe reconocer la necesidad de la búsqueda de una mejora de condiciones de manera igualitaria, con el fin de alcanzar la calidad educativa y la sociedad como tal, por medio de políticas diseñadas para tal fin.

Categorización: ¿A qué clase general pertenece la inclusión y atención a la diversidad en la educación?

Los conceptos de inclusión en la educación y la atención a la diversidad pertenecen a la categoría Políticas Educativas, dado que estas representan el marco que posibilita la concreción de las acciones que lleven a dar respuesta a las necesidades educativas de los individuos en situación de vulnerabilidad (Manghi et al., 2018). La inclusión y la atención a la diversidad son posibles mediante la negociación y la generación de normativas, decretos y documentos legales que den lugar a la regulación de las prácticas en las instituciones. La necesidad de políticas educativas claras que establezcan las acciones para asegurar la inclusión y la atención a la diversidad, al igual que la determinación de qué es diversidad, todo esto acompañado con la formación docente instituida desde las políticas.

La mayoría de las leyes de los países incluyen en sus marcos jurídicos a la educación como un derecho; por tal motivo, Fuentes (2019) entiende que la inclusión en la educación es una manifestación de justicia, pues gracias a ella, se habilitan los derechos civiles, sociales, políticos y económicos; asimismo, la inclusión educativa debe ser examinada como una estrategia central para luchar contra la exclusión social (Mosquera, 2017), y algunas de sus manifestaciones como el rechazo o el bulling. En consecuencia, la creación de políticas educativas se fundamenta en bibliografía académica donde el discurso inclusivo es esencial (Azrak, 2017).

Caracterización: ¿Cuáles son los elementos puntuales que le dan identidad a la inclusión y la atención a la diversidad?

Tomando en cuenta los preceptos bajos los cuales se analiza este tema, de acuerdo a Carrillo et al. (2018) se puede señalar que entre las características de la inclusión educativa se puede mencionar:

1. El reconocimiento las necesidades del estudiante y su propia atención frente a estas necesidades; Sevilla et al. (2018), argumentan que la inclusión parte del reconocimiento de los colectivos de personas con discapacidad, al tiempo que contempla la atención de las necesidades educativas de todos los estudiantes, sin diferenciar la causa de las mismas, entre los que destacan los cambios sociales, los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Al igual que Proenza (2021) quien indica que las necesidades de todos se atienden por medio de la incorporación al aprendizaje y a las actividades dentro de la comunidad, reduciendo las exclusiones en los procesos educativos y las condiciones que las permitan o las favorezcan. Finalmente, Arnaiz (2019) platea que recibir una educación acorde a sus características constituye la puerta de entrada a la sociedad del conocimiento; al respecto López (2018b) advierten que la lógica de la inclusión asume la adopción de un punto de vista convergente, que incluya tanto el problema como la solución, adaptándose a las necesidades y estilos de los diferentes grupos a través de la modificación de los contenidos, el abordaje, las estructuras y estrategias (Ocampo, 2018).
2. La valoración, o aceptación, evaluación y establecimiento de una atención inclusiva frente a las características de la persona, entre estas se encuentran la cultura, género, religión, entre otros. Duk (2019) manifiestan que la educación inclusiva representa una respuesta para avanzar hacia el reconocimiento y respeto de las diferencias de origen socioeconómico, culturales, étnicas, de orientación sexual e identidad de género, discapacidad, y los diferentes talentos, con la intención de ofrecer educación de calidad y pertinente a sus singularidades; para De La Cruz (2020) la inclusión

como paradigma en las universidades propone generar y mantener un cambio cultural adoptando las diferencias como recurso para la democratización y enriquecimiento de los aprendizajes, en el entendido que estas pueden tomarse como oportunidades y no como problemas (Gómez, 2018).

3. Trato equitativo, Booth (2000) citado en Belmares et al. (2019) que surja una educación inclusiva debe haber una transformación de los sistemas educativos y de las culturas, las prácticas educativas y la organización de las instituciones de formación, a fin de promocionar un tratamiento equitativo; es decir, equidad en la cual se atiendan la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a fin de generar igualdad de oportunidades.
4. Promoción del sentido de pertenencia con la convivencia adecuada dentro de la comunidad educativa, San Martín et al. (2020) afirman que la existencia de un sentido de pertenencia hacia la comunidad generaría avances en la valoración de la diversidad, razón por lo cual es promovido en el paradigma inclusivo; igualmente, Linián (2019) señala que el enfoque de educación inclusiva ha sido usado como medida de solución ante problema de exclusión social en diferentes partes del mundo, razón por la cual, se estudian continuamente las prácticas efectivas que promueven el sentido de pertenencia, la amistad y la inclusión entre pares, esto garantiza el desarrollo académico y el progreso óptimo de cada estudiante, independientemente de sus condiciones.
5. Trabajo cooperativo, Quintero (2020) el trabajo colaborativo es una situación en la que todos trabajan para obtener resultados beneficiosos, el trabajo en grupos maximiza su propio aprendizaje del estudiante y el de los demás. Pero, más allá de ello, esta estrategia facilita la adquisición de habilidades sociales, comunicativas y de interacción con sus compañeros, todas estas experiencias de aprendizaje y nuevas habilidades mejoran el proceso de educación inclusiva.

Diferenciación. ¿De cuáles otros enfoques cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia Inclusión?

La discusión sobre la inclusión educativa incluye con frecuencia algunos conceptos que suelen ser confundidos entre sí. Algunos de estos conceptos son Inclusión educativa, integración, educación inclusiva, educación especial.

a) Inclusión / Integración

Algunos autores como López et al. (2018b), García y Romero (2019), Gutiérrez y Riquelme (2020) y Barrero y Rosero (2018) establecen la diferencia entre la inclusión educativa y la integración; esta última se basa en el modelo biomédico que enfoca los déficits, los diagnósticos y los tratamientos individuales, dejando de lado las diferencias culturales, sociales y lingüísticas, lo que conlleva a la exclusión. En tanto que la inclusión se apoya en un enfoque social, educativo y pedagógico para el cambio educativo que busca respeto en lugar de homogenización.

Por su parte, García (2018) agrega que la integración educativa es un proceso que busca que los estudiantes con necesidades educativas especiales estudien en instituciones y aulas regulares, no en escuelas de educación especial, para lo cual deben ofrecérseles los apoyos que requieran para que se integren a la sociedad o se normalicen. Mientras que la inclusión implica eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación algunos estudiantes basados en alguna condición, para ofrecerles a todos, una educación de calidad. Adicionalmente, Paz (2018a) manifiesta que la inclusión de la diversidad hace referencia a variados colectivos heterogéneos, entre los que se encuentran diferencias por origen étnico,

cultura, clase social, género, religión, ideología política, diferentes capacidades y necesidades; estas pueden estar no necesariamente relacionadas con discapacidades cognitivas como estilos de aprendizaje diferentes.

En el mismo sentido, Cobeñas (2020) propone que la integración es una forma de exclusión dentro de la inclusión en el contexto universitario. Al respecto Escribano y Martínez (2016) plante que es un concepto restrictivo, por cuanto considera aceptable la exclusión de algunas personas de algunos sectores de la vida; Amaro (2019) complementa mencionado que sirve de disfraz, pues los tradicionalmente excluidos pueden estar junto a los incluidos, pero en una condición de inferioridad; en contraste, el concepto de la inclusión es más amplio que la integración, pues exige abordar de otra manera las diferencias y la diversidad, como algo positivo y valioso dentro del proceso educativo.

Asimismo, Arroyo (2013) destaca que la integración se convierte en un problema cuando no tiene éxito como proceso; en ese momento aparece la exclusión social del sistema educativo y constituye el primer paso en el proceso de marginación desembocando en la exclusión del sistema productivo y por ende en la exclusión de la sociedad misma, el autor implica que este no es un problema cultural, sino social, que utiliza la diversidad cultural como legitimación de la exclusión social. Krüger (2019) identifica la integración-segregación como una dimensión de la inclusión/exclusión educativa; Ibáñez et al. (2020) indican que es muy frecuente a nivel universitario. En contraposición, Durán y Martínez (2018) aseveran que la educación inclusiva, desde su fundamentación epistémica, busca la erradicación total de la exclusión; es decir, que procura la eliminación del fracaso y la exclusión desde todas las perspectivas.

En el mismo contexto, Bonilla (2020) destaca que la integración educativa sólo brinda apoyos de acceso, infraestructura y formación de profesionistas. En cambio, de acuerdo a Benet-Gil et al. (2019) la inclusión implica la promoción de medidas para dar respuesta a todos los estudiantes garantizando no solo el acceso; además, la participación y la permanencia, al igual que la eliminación de las posibles barreras y la consecución de apoyos necesarios; por lo que, se requiere también la promoción de un buen clima de aula, metodologías diversificadas y desde la valoración diversidad.

En otras palabras, la integración da acceso a estudiantes con alguna condición o discapacidad a fin de que este se adapte a la educación regular, con ayuda de un sistema de apoyos. La inclusión educativa se orienta hacia transformación de la educación basados en la aceptación, comprensión y aprendizaje de la diversidad de los estudiantes, lo cual no solo implica discapacidades, sino también condiciones que colocan a algunos estudiantes en condición de vulnerabilidad, algunas de las cuales están ligadas a prejuicios sociales o culturales, e inclusive académicos, como el desorden de atención o la dislexia.

Cuadro 2. Características de Inclusión e Integración.

Integración	**Inclusión**
Modelo biomédico	Enfoque social
Dar acceso a estudiantes con necesidades especiales para que se normalicen e integren a la sociedad posteriormente.	Eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación algunos estudiantes basados en alguna condición.

Forma de exclusión dentro de la inclusión	Aborda las diferencias y la diversidad, como algo positivo y valioso dentro del proceso educativo
Puede ser el primer paso en el proceso de marginación, que desemboca en la exclusión del sistema productivo y por ende, de la sociedad.	Busca la erradicación total de la exclusión, del fracaso y la exclusión escolar.
Apoyos de acceso, infraestructura y formación de profesionistas.	Acceso, participación y permanencia; la eliminación de las posibles barreras y la consecución de apoyos necesarios. Lo cual requiere la promoción de un buen clima de aula, metodologías diversificadas y desde la valoración diversidad
Se enfoca en estudiantes con discapacidad físicas o cognitivas.	Se dirige a personas con diferentes orígenes étnicos, cultura, clase social, género, religión, ideología política, diferentes capacidades y necesidades especiales como el desorden de atención, dislexia o estilos de aprendizajes.

Datos: Elaboración propia (2021)

En contextos no especializados, la educación inclusiva suele confundirse con la educación especial; de hecho, para Suárez et al. (2019) se han evidenciado señales de que las actuales políticas inclusivas del sector universitario tienden más a la integración que a la inclusión debido a su concepción que la vincula con la educación especial. Delgado (2019) define la educación especial como el proceso educativo a través de programas para personas que presenten deficiencias en el desarrollo lingüístico, intelectual, físico y sensorial y/o que den evidencia de capacidad superior a la normal, en instituciones especializadas y centros educativos regulares, de acuerdo a las necesidades del estudiante.

Al respecto, López et al. (2018a) argumentan que ha habido una evolución en la comprensión de las discapacidades, hasta el punto de verlas como parte una la diversidad funcional, que constituye un concepto del ser humano cada vez más inclusivo ya que se refiere a "una visión positiva de la discapacidad hablando de diferentes capacidades, no de deficiencias, limitaciones ni restricciones" (p. 223). Bajo este concepto, se espera superar las connotaciones negativas de palabras como discapacidad o minusvalía, ya que se entiende que el término Discapacidad abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación, mientras la Diversidad Funcional se expresa en términos de diferentes capacidades,

Clasificación. ¿En qué subclases o tipos se clasifica la inclusión referida a la educación?

La inclusión en el contexto educativo puede ser clasificada según su aplicabilidad o ámbito de acción. Ainscow y Miles (2009), citado en Cabero y Ruiz (2017) sostienen que existen diferentes perspectivas desde las cuales estas pueden ser analizadas:

a. La inclusión referida a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales. González y Triana (2018) proponen que la educación inclusiva representa la posibilidad de ofrecer un entorno educativo caracterizado por un ambiente profesional sensible a las necesidades y demandas específicas de todos los estudiantes que les permita el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares, aún y cuando entre ellos exista algún tipo de discapacidad, definida como falta de adecuación entre la persona y su entorno, más que como una consecuencia de la deficiencia de las personas (Medina, 2017); o Necesidades Educativas Especiales, entendida por Fontana y Vargas (2018) como "aquellas dificultades mayores que presentan estudiantes para acceder a los aprendizajes con relación con sus pares de edad" (p. 3); tal concepción es asumida desde un enfoque en los aspectos personales de los estudiantes (Fontana, 2018).

b. La inclusión entendida como respuesta a las exclusiones disciplinarias.Hernández y Tobón (2016) consideran que la inclusión en la educación atiende a la necesidad de educar a estudiantes difíciles de lidiar, haciendo valer su derecho a la educación, esto porque no se acomodan a las normas y reglas de la educación tradicional, y que, por su comportamiento, y actitudes son rechazados de las escuelas. En esta categoría se incluyen casos que se consideran mala conducta como quedarse embarazada (Esteban & Llopart, 2016), mal desempeño escolar (Manghi et al. 2018), estudiantes con Trastorno de déficit de atención, especialmente con hiperactividad (García, 2017), entre otros.

c. La inclusión orientada a todos los grupos vulnerables a la exclusión. Siempre han existido grupos de personas que son más proclives a ser víctimas de la discriminación y la exclusión; al respecto Cabarcas et al. (2018) refieren que esto no ocurre en todos los países, los sujetos predispuestos a la exclusión educativa son los mismos, pero si hay grupos son más propensos que otros; por ejemplo, en África, la discriminación de género habría que sumarle la distribución geopolítica de la exclusión; de igual manera en Latinoamérica, se observa que la pobreza de las familias y las comunidades, y las condiciones de marginación, han estado directamente ligadas a la exclusión educativa. En otras partes del mundo los niños de capacidades diferentes no asisten a la escuela.

d. La inclusión como promoción de una escuela para todos. En el entendido de que la inclusión abarca a todos los estudiantes, tanto los que tengan o no necesidades educativas especiales; Azorín (2017) apunta hacia la importancia de la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje a fin de reducir su exclusión del currículo y de las comunidades locales en las que se ubican las escuelas; reestructurar las culturas, políticas y prácticas que los centros educativos han de asumir para responder más eficazmente. Con respecto a estudiantes con discapacidad, Barragán et al. (2016) recomienda que una verdadera inclusión de estos estudiantes, no solo se deben eliminar las barreras arquitectónicas y curriculares, sino también las sociales para asegurar su participación sin limitaciones.

e. La inclusión como Educación Para Todos (EPT). A pesar de que el Programa Educación Para Todos de la UNESCO (2004, citado en Yépez y Castillo, 2020), establece que no se puede hablar de calidad en la educación, si los establecimientos educacionales, no están en condiciones de satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes, de acuerdo con su condición: Los autores señalan que se ha avanzado poco en la atención de los estudiantes en estado de vulnerabilidad, dada a la tradicional aplicación de metodologías homogeneizadoras; es decir, integradoras o normalizadoras. Para Azorín (2017) la EPT requirió un compromiso internacional para la búsqueda de una verdadera educación de calidad, sin exclusiones por razón de género, logro, etnia, clase social, religión, orientación sexual y discapacidad, entre otros aspectos.

Vinculación. ¿Cómo se relaciona inclusión y atención a la diversidad con otros elementos que están por fuera de la categorización? Socioformación

La socioformación está estrechamente vinculada con la inclusión y la atención a la diversidad en la educación, en principio ambos enfoques se basan en una concepción humanista, Además, Ávila, y Herrera (2020) señala que la socioformativo, entre otros principios, impulsa la igualdad entre las personas, por cuanto sin importar las condiciones socioculturales, cognitivas, económicas y físicas de los estudiantes, se sobreentiende que todo proceso formativo tiene por objeto contribuir al desarrollo de las personas y el logro de sus proyectos de vida. Tobón (2017) afirma que la socioformación "es un enfoque educativo, didáctico y evaluativo teórico y metodológico sobre el desarrollo del talento humano que busca formar a las personas para vivir en la sociedad del conocimiento" (p. 11).

Metodología ¿Cuáles son los elementos metodológicos que implica el abordaje de las políticas educativas para la inclusión y atención a la diversidad?

Existen diferentes criterios sobre cómo se debe abordar la creación de políticas educativas que aseguren la inclusión y la atención de la diversidad. Entre ellos, la UNESCO (2017) presenta una lista de requisitos a cumplir por la política educativa para garantizar la inclusión:

1. Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.
2. Reconocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas.
3. Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso, a la participación y a los logros, prestando especial atención a los y las estudiantes que pueden estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión.
4. Aplicar cambios de forma eficaz y supervisar su impacto, reconociendo que el logro de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único.

Benet-Gil (2020) complementa indicando que, al momento de diseñar políticas educativas con fines de inclusión y atención a la diversidad, se debe tener claro que existirán barreras para la participación en términos económicos, políticos, sociales, físicos, culturales

o lingüísticos que deben ser enfrentadas, por tanto, se las mencionadas políticas han de contemplar las siguientes acciones:

- Identificar las barreras institucionales que impiden el ejercicio efectivo de una educación inclusiva.
- Hacer énfasis en aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de exclusión.
- Promover una participación activa de toda la comunidad académica, especialmente de los alumnos.
- Proponer acciones de acompañamiento que permitan garantizar la permanencia de los estudiantes.

Ejemplificación ¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación de la inclusión y atención a la diversidad?

La UNESCO (2017) menciona algunos ejemplos de aplicación de políticas inclusivas en su sistema educativo, entre ellos se puede mencionar el caso de la República Democrática Popular Lao, donde el sistema aplica el principio de inclusión a través de cambios en las políticas y en la cultura; los casos más frecuentes de exclusión en ese país se relacionan con diferencias de género, ruralidad, pobreza y grupos étnicos. La solución a este problema se basa en la eliminación de todos los obstáculos a la matrícula y al desempeño escolar, otra medida exitosa se relaciona con el desarrollo de capacidades, la sensibilización y la inclusión de las mujeres y las niñas, las minorías étnicas y las personas con discapacidad en los procesos de toma de decisiones y otros esfuerzos para llegar a los estudiantes excluidos; de igual manera, se diseñaron actividades de recolección de datos sobre familias, búsqueda de niños las características mencionadas, supervisión de asistencia y creación de más escuelas.

Otros ejemplos relevantes mencionados por el organismo internacional involucran países que, desde la implementación de políticas educativas en su educación pública, han promovido el pensamiento inclusivo y de atención de diversas necesidades educativas especiales, de manera tal que estas han permeado en docentes, estudiantes, padres y representante y población en general, son:

- Los Países Bajos promueve la inclusión de estudiantes con necesidades especiales con la población general de las escuelas, flexibilizando la aplicación del currículo, pero sin dejar de cubrir los aspectos básicos del mismo.
- Bangladesh atiende a estudiantes con necesidades especiales en las aulas generales, con ayuda de recursos especiales además de involucrar a sus padres.
- Paraguay se promueve el respeto a su origen multiétnico y multicultural incluyendo el aprendizaje bilingüe desde la alfabetización lo de alfabetización a fin de incorporar el aprendizaje funcional y significativo en el respeto de la cultura originaria.

Discusión y Conclusiones

De la lectura y análisis de la documentación bibliográfica se generaron varias conclusiones, la primera de ellas tiene que ver con la noción de la inclusión y atención a la diversidad en la educación. Se evidenció que la concepción de inclusión ha pasado por transformaciones a lo largo de las décadas, puesto que la experiencia y la discusión en diferentes encuentros de organizaciones encargadas de establecer los parámetros por los cuales se debe guiar la educación logró que esta pasara del reconocimiento de la existencia de grupos excluidos de su derecho a la educación, a la integración y posteriormente, a la inclusión y el la determinación de las diversas necesidades especiales que hacen proclives a los estudiantes a la segregación o a la exclusión, al punto se ser reconocido como un derecho humano y un principio necesario para el desarrollo de las naciones.

En este sentido, en la actualidad se concibe a la inclusión como un proceso, un paradigma y un principio rector de la educación para el logro de las competencias proveyendo un ambiente de aceptación y entendimiento de la diversidad como factor la calidad educativa. De manera similar, la atención a la diversidad es asumida también como un principio que guía las acciones para dar respuesta no solo a las necesidades especiales de los estudiantes producto de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje, sino también a por causa de vulnerabilidad social, económica, cultural y de estilos o ritmos de aprendizaje.

Se vincula con la categoría en la que se puede ubicar la inclusión y la atención a la diversidad en la educación; a este respecto, las mismas se sitúan en las categorías políticas públicas y Derechos Humanos. Las políticas públicas en educación son el medio para lograr que la inclusión y la atención a la diversidad dentro de las instituciones educativas de todos los niveles, al tiempo que establece los fundamentos, normativas, regulaciones y lineamientos para su concreción, control y evaluación. Los convenios y pasos necesarios para que las acciones y los cambios requeridos se lleven a cabo, solo son posibles si son emanados de organismos e instituciones competentes como parte de unos macro objetivos de los que forman parte.

La inclusión educativa y la atención a la diversidad se caracterizan por algunos elementos que hacen posible su concreción en los espacios educativos; los responsables de crear políticas educativas deben tener en claro el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes en situación de vulnerabilidad y como atenderlas; valoración y aceptación de las diferencias; transformación del sistema para que haya trato equitativo para que la igualdad sea posible; promoción del sentido de pertenencia y trabajo colaborativo, por cuanto se entiende que los objetivos comunes se consiguen en equipo. Por tanto, uno de los obstáculos para el logro de la inclusión y la atención efectiva de la diversidad en la educación se relaciona con la confusión existente entre la inclusión y la integración.

En el ámbito de acción de la educación inclusiva, la misma no solo se ocupa estudiantes con alguna discapacidad o necesidad especial, también puede ofrecer un ambiente sensible a necesidades individuales y colectivas para el logro de las competencias esperadas a estudiantes que han sido objeto de medidas disciplinarias y estudiantes en situación de vulnerabilidad. Por lo que, implica la adecuación de infraestructura, métodos, estrategias, recursos y programas para hacer posible la educación para todos.

Por último, la inclusión educativa y la atención a la diversidad están vinculados con el enfoque socioformativo, por cuanto este entre sus propósitos busca la inclusión como elemento para el desarrollo económico sostenible. La socioformación pretende formar al ser humano para vivir y funcionar en la sociedad del conocimiento, que es en sí mismo multicultural, este objetivo se basa en una educación inclusiva, ya que se entiende que la diversidad y la diferencia enriquece el conocimiento; por ende, estos enfoques humanistas buscan la mejora de la calidad de vida colectiva; para ello se requieren políticas educativas cónsonas con los macro objetivos planteados.

Referencias

Álvarez, A. (2018). Atención a la diversidad en la Formación Profesional. *Revista Internacional De Apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad,* 4(4). 175-180. https://cutt.ly/cQYQe9d

Álvarez, J. & Morales, M. (2019). Diversidad y educación inclusiva en las universidades: Cambiar estigmas y ordenar conceptos. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, *2*(1), 160-165. https://cutt.ly/GQYQgyW

Amaro, M. (2019). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista de Educación Inclusiva*, *12*(1), 51-66. https://cutt.ly/mQYQbg7

Arias, M. & Lastra, K. (2019). Políticas de inclusión en la universidad argentina: El caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, *19*(1), 246-280. https://cutt.ly/zQYQZci

Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. https://cutt.ly/xQYQBVK

Arroyo M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, *6*(2), 144-159. https://cutt.ly/aQYQ3PY

Asensio, R. (2019). *Superando el muro: rutas (y frustraciones) de inclusión económica de los jóvenes rurales latinoamericanos*. Documento de Trabajo, (261). https://cutt.ly/RQYWvwA

Ávila, Y. & Herrera, S. (2020). Diagnóstico sobre la Atención a la Diversidad Estudiantil en Danza en Educación Superior. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, *6*(2), 27–41. https://cutt.ly/aQYWQ6i

Azorín, C. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Revista Opción*, *33*(83), 203-229. ISSN: 1012-1587. https://cutt.ly/7QYWSzn

Azrak, A. M. (2017). Sobre educación inclusiva: enfoque de derechos humanos y contribuciones de la psicología. *Anuario de investigaciones*, 24, 61-68. https://cutt.ly/fQYW0YS

Barragán, J., Espada, R. y Díaz, M. (2016). *Inclusión de personas con diversidad funcional en estudios universitarios*. https://cutt.ly/PQYEw1l

Barrero, A. & Rosero, A. (2018). Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *12*(1), 39-55. https://cutt.ly/hQYEajh

Belmares, É., Zárate, M. & González, J. (2019). Prácticas docentes a favor de la atención a la diversidad en educación superior. *Educando para educar*, (*37)*, 25-38. https://cutt.ly/tQYEEuU

Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia, 27. (12),*1-31. https://cutt.ly/JQYEGjL

Benet-Gil, A., Sales, A. & Moliner, O. (2019). Construyendo universidades inclusivas: elementos clave de las prácticas docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, *12(2*), 78-100. https://cutt.ly/AQYE6YE

Bonilla, M. (2020) *Educación inclusiva: una intervención psicoeducativa para fomentar el trabajo colaborativo en una escuela primaria de la zona rural del municipio de Durango* [Tesis Maestría]. https://cutt.ly/YQYRNVF

Bravo, P. & Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Colección de Filosofía de la Educación*, *26*(1), 327-352. https://cutt.ly/UQYTqvE

Brito, S., Basualto, L. & Reyes, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *13*(2), 157-172. https://cutt.ly/mQYTgjG

Cabarcas, M., Lemus, J., Vergara, L. & Barrios, J. (2018). Perspectivas interculturales en la escuela latinoamericana: empoderar el diálogo para superar la exclusión. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 2*(1), 100-117. https://cutt.ly/pQ5JcbI

Cabero, J. & Ruiz, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation, 1*(9)*,* 16-30. https://cutt.ly/BQ5JP4y

Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montanchez, M. & Aarcón, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revistas Espacios*. *39*(17), 1-18. https://cutt.ly/dQ5J9U2

Castillo, P. & Miranda, C. (2018). Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *12*(2), 133-148. https://cutt.ly/QQ5Kwof

Cerdana, F., Lorenzo M. & Santos, M. (2019) Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Revista Educar* 2019, *55*(1) 119-37. https://cutt.ly/NQ5K6J3

Claeys, A. & Jorgensen, T. (2018). *Universities' Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion*: *Examples from across Europe*. https://cutt.ly/pQ5LLFu

Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18* (1), 65-*81.* https://cutt.ly/kQ5ZrV9

Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista colombiana de educación*, (73), 75-94. https://cutt.ly/zQ5Zs2i

De La Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Revista Sinéctica*, *54*, 1-15. https://cutt.ly/gQ5Z2UP

Delgado, K. (2019) *Acciones de Educación Inclusiva: educación inclusiva*. En: O 'Campo, A. Repensando la justicia social y la educación inclusiva, p. 18-38. https://cutt.ly/rQ5Xhe0

Duk, C., Cisternas, T. & Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *13*(2), 91-109. https://cutt.ly/VQ5B8oy

Durán, S. & Martínez, H. (2018). *Rol de epistemología en la inclusión educativa ecuatoriana. Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. https://cutt.ly/AQ5NdLQ

Escribano, A. & Martínez, A. (2016). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos. *Recensiones*, *26* (1), 129. https://cutt.ly/vQ5NVfN

Esteban, M. & Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 9* (3) 145-157. https://cutt.ly/PQ5MmLi

Fontana, A. (2018). La atención a la diversidad: experiencia del Proyecto UNA Educación de Calidad, de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare, 14*(2), 35-48. https://cutt.ly/EQ51ylS

Fontana, A. & Vargas, M. (2018). Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, *22*(3), 1-24. https://cutt.ly/4Q51ULr

Fuentes, C. (2019). *Estado y Educación: reflexiones sobre los procesos de inclusión educativa promovidos por las políticas sociales AUH y PROGRESAR*. https://cutt.ly/1Q51XoV

García, P. (2017). El Desafío de educar en contextos de desigualdad. Un viaje por los caminos de la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, *4* (6), 39-48. https://cutt.ly/zQ50Ehn

García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, *11*(2), 51-62. https://cutt.ly/kQ5Klko

García, I. & Romero, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *13*(2), 123-138. https://cutt.ly/XQ50wor

González, Y. & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores, 21*(2), 200-218. https://cutt.ly/cQ506KU

Gómez, Y. (2018). Hacia una educación superior inclusiva. En Del Pozo, F. Del Mar, M. Zolá, A. & Astorga, C. (Eds.) *Educación social retos para la transformación socioeducativa y para la paz* (pp. 172-178). https://cutt.ly/4WqnsHw

Guatapi, H. (2019). *Mirada de la Educación inclusiva desde el enfoque socioformativo*. https://cutt.ly/tQ52dds

Guerrero, S. & Soto, D. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista historia de la educación latinoamericana*, *21*(32), 109-135. https://cutt.ly/YQ52G76

Gutiérrez, X. & Riquelme, E. (2020). Evaluación de Necesidades Educativas Especiales en Contextos de Diversidad Sociocultural: Opciones para una Evaluación Culturalmente Pertinente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *26*(1), 159-174. https://cutt.ly/vQ59zRa

Hernández, H. & Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Revista Ra Ximhai*, *12*(6), 399-420. https://cutt.ly/HQ59PQu

Ibáñez, M., Formichella, M. & Ezequiel, L. (2020). Exclusión social: explorando la dimensión educativa en Argentina. *Revista Problemas del desarrollo Revista Latinoamericana de Economía*, *51*(200), 103-128. https://cutt.ly/VQ594uo

Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *27*(8), 1-37. https://cutt.ly/UQ53acx

Linián, C. (2019). *Prácticas para una educación inclusiva: Una revisión teórica* [Tesis de Licenciatura]. https://cutt.ly/OQ58ph1

López, E., Maldonado, G. Marín, V. &Vásquez, E. (2018a). *Investigaciones Educativas Hispano-Mexicanas*, p. 222. https://cutt.ly/3Q58ZlS

López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S. & Salgado, M. (2018b). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *26*(157), 1-24. https://cutt.ly/EQ586gG

Manghi, D., Saavedra, C. & Bascuñan, N. (2018). Educative Practices in Public Education Contexts, Inclusion Beyond Contradictions. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12*(2), 21-39. https://cutt.ly/RWqcKzD

Mateus, N. & Sánchez, A. (2018) *La educación de la diversidad y de las emociones con tac. La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad*. https://cutt.ly/MWqc1fC

Mato, D., Grimaldo, H., Gacel-Ávila, J., Lemaitre, M. Guarga, R. & Ramírez, R. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018.* https://cutt.ly/1Q53bFa

Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas* [Tesis de Doctorado]. https://cutt.ly/JWqvtqT

Mosquera, N. (2017). La inclusión educativa como responsabilidad social universitaria: Un modelo para la Universidad Metropolitana. *Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, *2*(2), 21-24. https://cutt.ly/FWqvhz0

Ocampo, J. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *12*(2), 97-114. https://cutt.ly/3Wqvd71

Ocampo, A., Delgado, K., Moreno, L. & Dos Santos, M. (2019). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. III. Repensando la justicia social y la educación inclusiva*. https://cutt.ly/2Q5BW1Q

Paz, E. (2018a). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa*, *9*(16), 67-82. https://cutt.ly/kWqvU1c

Paz, E. (2018b). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Actualidades Investigativas en Educación*, *18*(3), 285-317. https://cutt.ly/oWqvF2Q

Proenza, J. (2021). Educación física inclusiva: modelo y paradigma. *Revista De por Vida, 18*(47), 145-160. https://cutt.ly/BWqv2Uz

Quintero, L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia, 24,* 1-17. https://cutt.ly/bWqv635

Real Academia Española [RAE]. (2020). *Inclusión*. https://cutt.ly/DWqbaYC

Rebolledo, T. (2018). Retos formativos de la educación social para la intervención en contextos de diversidad. *En Clave Pedagógica, 14*, 45-49. https://cutt.ly/tWqbjiw

San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *14*(2), 191-211. https://cutt.ly/ZWqbIcT

Sarrazín, J. P. (2018). Crítica al elogio de la diversidad cultural. *Signo y Pensamiento*, *37*(72), 1-13. https://cutt.ly/8WqbBzi

Serrano, C. & Tobón, S. (2020). Cartografía Conceptual de la Inteligencia Emocional para favorecer la Inclusión desde la Socioformación. *Atenas, 1*(49), 20-35. https://cutt.ly/7Wqb3IO

Sevilla, D., Martín, M. & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa, 18*(78), 115-141. https://cutt.ly/2Wqb6sa

Suárez, G., León, J., Morales, M. & Curbeira, D. (2019) Modelo para la formación de valores en la universidad inclusiva. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, *15*(69), 79-88. https://cutt.ly/pWqnB7e

Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. https://cutt.ly/HWqn5ew

Tobón, S., Martínez, J., Valdez, E. y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, *39*(53), 1-16. https://cutt.ly/NWqmwOS

Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad, 55*(3), 783-804. https://cutt.ly/zWqmsQh

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017), *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. https://cutt.ly/OWqmjXq

Yépez, A. & Castillo, M. (2020). La inclusión educativa en la Universidad Central del Ecuador desde las percepciones del estudiantado. *Retos de la Ciencia, 4*(8), 1-14. https://cutt.ly/8WqmbPH