

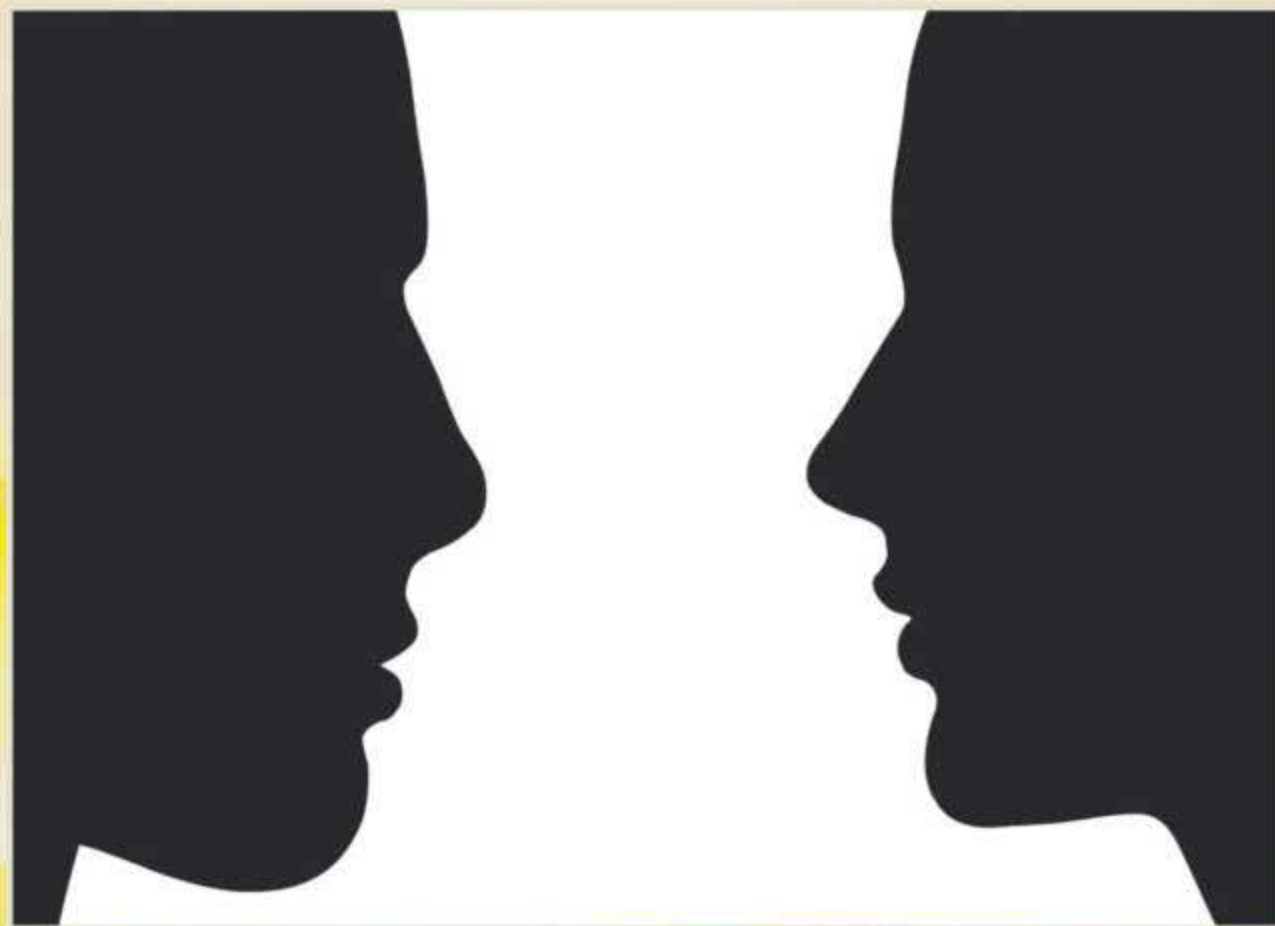
REVISTA

Conjeturas

REVISTA

N°34 Año 12

Sociológicas



Sección de Ciencias Sociales

Facultad Multidisciplinaria Oriental

Universidad de El Salvador

2024



REVISTA CONJETURAS SOCIOLÓGICAS

Revista Latinoamericana Cuatrimestral de
Sociología

Mayo - Agosto 2024

Año 12 N° 34

ISSN 2313-013X



COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Rudis Yilmar Flores Hernández

Universidad de El Salvador

Guido Galafassi

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Flabián Nievas

Universidad de Buenos Aires

Zulay C. Díaz Montiel

Universidad de Zulia, Venezuela

Norma Baca Tabira

Universidad Autónoma del Estado de México

Norma Azucena Flores

Universidad de El Salvador

Adrián Scribano

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Alberto Rocha

Universidad de Guadalajara, México

Maryuri García González

CEPES, Universidad de la Habana, Cuba

Gian Carlo Delgado

Universidad Nacional Autónoma de México

Sergio Salinas Cañas

Universidad Arturo Prat.

Víctor Manuel Andrade Guevara

Universidad Veracruzana, México

Nayar López Castellanos

Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA)

Universidad Autónoma de México

Leticia Salomón

Universidad Autónoma de Honduras

Yamandú Acosta

Universidad de la República, Uruguay

Hernán Fair

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Ambrosio Velasco Gómez

Universidad Nacional Autónoma de México

Ana Laura Rivoir

Universidad República del Uruguay

Orlando Villalobos

Universidad del Zulia, Venezuela

Manuel Antonio Garreton

Universidad de Chile

Jorge Alonso Sánchez

CIESAS OCCIDENTE, México

Álvaro Márquez Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Jaime Preciado Coronado

Universidad de Guadalajara, México

Sergio Eduardo Visacovsky

Investigador Conicet/IDES

Buenos Aires, Argentina

Luis Suarez Salazar

Profesor del Instituto Superior de Relaciones Internacionales (ISRI) del Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Cuba.

Alicia Itatí Palermo

Universidad de Buenos Aires

CONSEJO EDITORIAL**Coordinadora****Jazmín Benítez López****Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México,
Investigadora Nacional Nivel II (SNI-CONACyT)****Maritza Cobas**Universidad de Ciencias pedagógicas “Enrique
José Barona”, Cuba**Juan Antonio Fernández Velázquez**

Universidad Autónoma Indígena de México

Paulo Augusto Bonavena

Universidad de la Plata, Argentina

Jennifer Fuemayor

Universidad de Zulia, Venezuela

Nelson de Jesús Quintanilla

Universidad de El Salvador

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Jorge Rojas

Universidad de Concepción, Chile

Dídimo Castillo Fernández

Universidad Autónoma del Estado de México

Eladio Sacarías Ortez

Universidad de El Salvador

Ana Silvia Monzón

FLACSO Guatemala

Alfredo Falero

Universidad de la República, Uruguay

Wileidys Ch. Artigas Morales

Investigadora de URBE/LUZ, Venezuela

Gerardo de la Fuente

Universidad Nacional Autónoma de México

Roberto Briceño

Universidad Autónoma de Honduras

José Javier Capera Figueroa

Universidad Iberoamericana, México

Danghelly Zúñiga

Investigadora, Universidad de Rosario, Colombia

Ximena Roncal Vattuone

Universidad Autónoma de Puebla, México

Jorge Lora Cam

Benemérita Universidad de Puebla, México

María Alejandra Silva

Investigadora Conicet, Argentina

Monica Toussaint

Instituto Mora, México

Marianela Acuña Ortigoza

Universidad de Zulia, Venezuela

Deisy Milena Sorzano Rodríguez

Universidad Autónoma de Baja California, México

Pedro José OrtegaProfesor/Director de Investigaciones Ciencias y
publicaciones del IGLOBAL. República Dominicana**Walter Antonio Fagoaga**

Universidad de El Salvador

Diseño y Programación

Ing. Ana Guadalupe Bermúdez | Email: ana.bermudez2@ues.edu.sv

SUMARIO

- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la construcción de Saberes Significativos en la UPN 061, **Aguilera Armando, Covarrubias H. Liliana Y.**
- Las dificultades en torno a la investigación en Ciencias Sociales para las mujeres investigadoras de la BUAP, **Cristina-Cruz Carvajal.**
- Habilidades socioemocionales en prácticas educativas para la paz, **M. C. Ana Cecilia Ramírez Zazueta, María del Rosario Romero Castro.**
- La búsqueda de una pedagogía de las simetrías en la educación intercultural, **Francisco Antonio Romero Leyva, Elsa Yadira Huicho Galaviz.**
- Análisis de causas de la deserción en el sistema de bachillerato Tecnológico Agropecuario, **José Alberto Ortega Campos, Luis García Valenzuela, Jorge Eugenio de Jesús Mora Tordecillas.**
- El fenómeno migratorio en el proceso formativo del hombre americano y de la Modernidad, **Luis Carlos Ortega Robledo.**
- Teorías de la migración e historia del presente: un acercamiento creativo, **Eduardo Fernández Guzmán.**
- El conflicto centroamericano y la política exterior de Cuba hacia Nicaragua, El Salvador y Guatemala, **Ricardo Domínguez Guadarrama.**
- Centroamérica ante los retos que depara el cambio climático global. ¿Existe una agenda regional?, **Rafael I. Romero Mayo.**
- Evolución de la protección de datos personales en México. Un recuento histórico y normativo, **Jorge Martín García Anaya.**

PALABRAS PARA EL DEBATE

- La victoria de Claudia Sheinbaum desde un punto de vista histórico. ¿Qué significa este resultado para México? **Pedro Antonio López de Haro**

PRESENTACIÓN

La revista Conjeturas Sociológicas, se posiciona como un espacio vital para fomentar la producción y el intercambio de conocimiento en las Ciencias Sociales, a través de su compromiso y calidad desde las múltiples temáticas y, busca contribuir significativamente al pensamiento crítico latinoamericano. La edición No 34 estimula el debate de temas educativos, migratorios, conflictos y manejo de datos.

En ese sentido, **Aguilera Armando, Covarrubias H. Liliana Y**, mediante el desarrollo de un diagnóstico investigativo, abordan diversos problemas, principalmente educativos y de salud a personas migrantes de la Comunidad Mixteca, para ello aplicaron diversas herramientas y técnicas de investigación y diseñaron un plan de intervención, con el propósito de configurar y construir saberes significativos.

Cristina Cruz Carvajal, en el contexto de los procesos investigativos, aborda el papel de las mujeres investigadoras, partiendo de las dificultades propias como la recopilación de información y de las desigualdades en la misma academia en los puestos de dirección. Por consiguiente, hoy en día se les sigue considerando en perspectivas distintas con relación a los hombres desde la forma de obtener una plaza o adscripción, hasta su desenvolvimiento en la docencia. De ahí la lucha por lograr una mejor visibilidad y la incorporación en la investigación.

Por su parte, **Ana Cecilia Ramírez Zazueta y, María del Rosario Romero Castro**, establecen en su artículo, que para lograr en los estudiantes un mejor desempeño académico y la sana expresión social; las habilidades socioemocionales, su conocimiento, promoción y aplicación de forma activa, es necesario una alternativa para lograr fomentar una cultura de paz que promueva la convivencia pacífica en el ámbito escolar.

Francisco Antonio Romero Leyva, destaca que la educación superior intercultural es un crisol de múltiples experiencias por compartir, quizá algunas no son tan gratas otras siguen siendo un reclamo por el reconocimiento y la emergencia del todos somos iguales,

independientes de cuestiones culturales. Sin embargo, también aún hay asimetrías que enmarcan diferencias en cuanto a la traducción, la interpretación y la construcción de conocimiento. Este reclamo se fundamenta en la ausencia de las realidades de los actores que convergen en las aulas que se integran bajo las diferencias que reproducen asimetrías donde el valor del contexto cultural es muy reducido.

La deserción escolar es un fenómeno complejo que se manifiesta en los distintos niveles del sistema educativo, teniendo como causales, los factores económicos, de aprendizaje, familiares. En ese sentido, **José Alberto Ortega Campos, Luis García Valenzuela, Jorge Eugenio de Jesús Mora Tordecillas**. En su diagnóstico situacional del contexto en estudio sustentado por revisión documental de diversas investigaciones anteriores. Lograron identificar que la razón principal de la deserción escolar en el bachillerato Tecnológico Agropecuario es la reprobación, originada por el ausentismo en las aulas y la falta de interés de los estudiantes.

Desde el inicio de la sociedad moderna, la migración a jugado un papel fundamental en la conformación de la sociedad americana, **Luis Carlos Ortega Robledo**, en su texto sostiene que a partir de la era de la Modernidad, la migración y el mestizaje cultural representaron dos componentes fundamentales en el proceso formativo del hombre y de los pueblos americanos.

En este mismo escenario, **Eduardo Fernández Guzmán**, refiere el dilema de los historiadores al abordar el fenómeno de la migración desde los retos teórico-metodológicos, sobre qué enfoque o tradición historiográfica, y a cuáles teorías de la migración recurrir para entender la dinámica compleja de las últimas décadas del fenómeno migratorio.

Ricardo Domínguez Guadarrama, analiza el conflicto centroamericano enmarcado en el siglo XX, como parte de las crisis del sistema capitalista, el cual trastocó las bases políticas e ideológicas; retomando el papel de Estados Unidos en su posicionamiento con respecto a la solidaridad de Cuba con los países de Nicaragua, el Salvador y Guatemala, sin dejar de entender el papel activo que jugó Cuba en el conflicto.

Rafael I. Romero Mayo, centra el debate en abordar uno de los temas que son parte de la agenda global, tanto de los organismos internacionales, como de los gobiernos, con pocos avances. Por tanto, se hace una revisión general de los aspectos clave, tanto en materia del

fenómeno del cambio climático y de sus efectos en Centroamérica, así como de algunas estrategias e iniciativas regionales para generar acciones en materia de cooperación, que buscan hacer frente al dicho problema.

Jorge Martín García Anaya, desde su investigación muestra la evolución histórica y normativa que rige la protección de datos en México. Basados en un enfoque cualitativo e interpretativo. Asimismo, a través de un análisis histórico y normativo examina los avances logrados y los retos persistentes en la implementación de políticas de protección de datos, así como las brechas en seguridad de la información y la concienciación ciudadana.

Cerramos la edición número 34 de Conjeturas Sociológicas como siempre agradeciendo a todos los intelectuales que han contribuido con sus textos en el abordaje de los problemas que más aquejan a América Latina, sus aportes ponen de manifiesto la producción sociológica y la necesidad de seguir construyendo nuevos paradigmas de interpretación desde el pensamiento crítico de la realidad de los pueblos de nuestra América.

Rudis Yilmar Flores Hernández

Director de Conjeturas Sociológicas

Aprendizaje basado en proyectos (ABP) para la construcción de saberes significativos en la UPN 061

Project Based Learning (PBL)
for the construction of Significant Knowledge in UPN 061

Aguilera Armando¹

Covarrubias H. Liliana Y.²

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 061 Colima
<https://orcid.org/0000-0002-8111-6579>

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se desarrolló en la Unidad 061 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ubicada en el municipio de Villa de Álvarez en el estado de Colima, México, es resultado de la construcción de un diagnóstico realizado por las y los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), de la línea en Educación para las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), teniendo como sujetos de estudio a personas migrantes de la Comunidad Mixteca, que habitan en la colonia La Estancia, de la ciudad capital, en el cual identificaron diversos problemas, principalmente educativos y de salud, lo que configuró el proyecto de intervención “Educar en la salud a jóvenes y adultos migrantes mixtecos en la Estancia, Colima”, a través del cual el colectivo estudiantil guiado por los docentes, aplicó diversas herramientas y técnicas de investigación y diseñó un plan de intervención, con el propósito de configurar y construir saberes significativos como parte de sus prácticas en la formación profesional, afianzando el anticipado desarrollo de conocimientos en cuanto a la experiencia en observación, investigación, trazado de propuestas de solución, intervención, evaluación y mejora del contexto social, ya que el colectivo está conformado por estudiantes del primer año de la carrera de EPJA / Educación para las Personas Jóvenes y adultos) que en su curso normal del programa, este tipo de actividades se desarrollan como parte de la currícula de la

¹ aguilerarmando@yahoo.com.mx

² lomismo255@yahoo.com.mx <https://orcid.org/0000-0002-8111-6579>

carrera hasta en el tercer grado, este ejercicio permitió acercar a las y los estudiantes a su campo de desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE

Constructivismo, aprendizaje significativo, educar en proyectos, intervención socioeducativa y comunidades indígenas.

RESUMEN

The present research work was developed in Unit 061 of the National Pedagogical University (UPN), located in the municipality of Villa de Álvarez in the state of Colima, Mexico, and is the result of the construction of a diagnosis carried out by the students of the second semester of the Bachelor's Degree in Educational Intervention (LIE), of the line in Education for Young People and Adults (EPJA), having as study subjects migrants from the Mixteca Community, who live in the La Estancia neighborhood, the capital city, in which they identified various problems, mainly educational and health, which configured the intervention project "Educate young and adult Mixtec migrants in health in La Estancia, Colima", through which the student group guided by the teachers, applied various research tools and techniques and designed an intervention plan, with the purpose of configuring and building significant knowledge as part of their practices in professional training, strengthening the anticipated development of knowledge regarding experience in observation, research, drawing up proposals for solutions, intervention, evaluation and improvement of the social context, since the group is made up of students in the first year of the EPJA / Education for Young People and adults) who in their normal course of the program, these types of activities are developed as part of the degree curriculum up to the third grade, this exercise allowed students to get closer to their field of professional development.

KEY WORDS

Constructivism, meaningful learning, educating in projects, socio-educational intervention and indigenous communities

Introducción

De acuerdo con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) las y los estudiantes hoy en día, deben trabajar en comunidad de manera amplia y diversa, identificando la riqueza de los saberes culturales, así como las habilidades que se desarrollan al interactuar con otros que viven y piensan diferente, el intercambio de ideas motiva a la reflexión y fomenta la construcción del conocimiento, no sólo en los espacios del aula, sino también en los distintos contextos: social, histórico y cultural (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023).

Ausubel (1963, p. 22) uno de los principales exponentes del Aprendizaje Significativo, refiere que lo trascendente de todo conocimiento que el sujeto construye, es la significatividad que le da en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, para la vida, que pueda poner en práctica al momento de enlazar los nuevos saberes que desarrolla a lo largo de su formación intelectual. Al respecto, dice Moreira (2017) que el aprendizaje significativo “es la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones o problemas” (p.2), pues señala el autor que cuando un aprendizaje es significativo “...el aprendiz crece...y se predispone a nuevos aprendizajes...” (p.6), integrando pensamientos, sentimientos y acciones.

En el presente artículo se presentan los resultados de una práctica de intervención, realizada por estudiantes de 2º semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa con línea en Educación para las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), entendiendo que la intervención articula la formación, la mejora de la enseñanza y la construcción de saberes, desde la configuración de todas y todos los que se integran en dicha práctica.

La implementación de proyectos de intervención, son fundamentales para el desarrollo y construcción de conocimiento, ya que permite a las y los estudiantes

reflexionar las experiencias que se registran y sistematizan durante las actividades, además de ser el enfoque con que el programa de la línea de EPJA se desarrolla desde el inicio de la formación profesional, con el propósito de generar un aprendizaje significativo, promoviendo interés del colectivo estudiantil en el tratamiento de temas que le abonen a la consolidación y construcción de sus conocimientos.

Metodología de Proyectos

El proyecto formativo realizado con la Comunidad Mixteca radicada al norte de ciudad capital, se desarrolló por el colectivo de 13 estudiantes alumnos del 2º semestre de la Línea de EPJA (educación de las personas jóvenes y adultas), de la Unidad 061 de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en el municipio de Villa de Álvarez, Colima, institución que implementa estrategias de enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque de la investigación acción participativa.

Pretender instaurar un aprendizaje por proyectos no solo en el colectivo estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional, sino también en los diversos niveles educativos, representa la implementación de nuevas formas de construir los saberes y el anhelo de las instituciones y asesores/docentes, por desarrollar un aprendizaje significativo, que Ausubel define como el elemento clave para que los individuos construyan su conocimiento y a su vez, los saberes que se adhieren a la información base para las nuevas estructuras cognitivas, que habrá de consolidar a través de la reflexión y el análisis, en la observación de los contextos donde aplique los nuevos aprendizajes, que solo en la práctica y la experiencia de los proyectos, podrá llevar a cabo (Moreira et al., 2021, p.918).

Evidentemente con la implementación de esta metodología por proyectos, se busca que los estudiantes de EPJA, aprendan a identificar problemáticas significativas, en un contexto comunitario, cuestionándose inquietudes, aprendiendo a tomar acuerdos y decisiones, así como escuchando las distintas posturas y propuestas del colectivo, en el intento por lograr los aprendizajes durante el proceso, tomando en consideración que los y las estudiantes como profesionales de la intervención, desarrollarán trabajos de manera

directa con jóvenes y adultos, identificando problemáticas socioeducativas y proponiendo alternativas de solución.

Considerando que, el aprendizaje se desarrolla mediante vivencias y el intercambio cultural, dejando de lado la instrucción unidireccional del escenario escolar, el Aprendizaje Basado en Proyectos, nos llevará a indagar sobre qué, cómo, cuándo, dónde y para qué, la experiencia y las prácticas son fundamental en la construcción del conocimiento (Vergara, 2015 p.12), comprendiendo que solo enfrentando problemas y casos particulares, que nos lleve a construir proyectos, los saberes se afianzarán en la conformación cognitiva de los estudiantes, incluso, Moreira (2017) plantea que todo aprendizaje significativo existe por la intencionalidad de los sujetos implicados, por una "...predisposición para aprender...", esto es, por la construcción de saberes "potencialmente significativos"(p.3).

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología, que requiere de un trabajo colaborativo, donde las y los estudiantes se organizan para enfrentar situaciones problemáticas que les orienten a buscar y plantear posibles propuestas para dar solución a las mismas, teniendo como resultado la generación de productos y satisfacción de inquietudes y necesidades de otros. De acuerdo con Cobo y Valdivia (2017 p. 4), la implementación de proyectos como parte de las estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje favorece el desarrollo de competencias para el desempeño profesional, porque esta experiencia propicia el desarrollo de saberes multidisciplinares.

En consecuencia, se trata de una metodología cuya naturaleza es participativa y de carácter colaborativo, con una espiral introspectiva, con ciclos de planificación, observación, acción y reflexión, ya que crea comunidades autocríticas en un proceso sistemático de aprendizaje, que agrega científicidad a los supuestos y propuestas empíricas; analizando juicio, recopilando y registrando datos en los diarios del participante, que posteriormente le permitan reflexionar con un pensamiento crítico.

Etapas del proyecto

Al respecto, Tobón (2013) señala que:

Todo proyecto formativo tiene un carácter más aplicativo o investigativo, ya que pretende encontrar soluciones a problemas prácticos, una de sus principales funciones, es crear un conocimiento teórico y/o metodológico; dicho proyecto se encamina a observar diferentes contextos, ya sea al ámbito familiar, comunitario, profesional, o bien, a diversas áreas como el arte y la cultura, por ejemplo. De igual forma, refiere la importancia de la formación humana integral, cuando se incorporan al proyecto estudiantes con el propósito de desarrollar las competencias de éstos, por lo que propone cuatro fases para el desarrollo del proyecto formativo tales como:

1.) **Direccionamiento:** En esta primera etapa, las y los estudiantes se encargan de establecer la ruta crítica del proyecto, bajo la guía del o los docentes que los acompañan, considerando las competencias que los docentes pretenden proponer para la formación del colectivo de estudiantes; de igual forma, deben determinar el enfoque del proyecto y la evaluación y seguimiento del mismo, es en esta etapa donde la interacción entre docentes y estudiantes empieza a fluir;

2.) **Planeación:** Con la participación de alumnos y alumnas se organiza la planificación, considerando el *diagnóstico, el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y el contexto, así como el fundamento teórico, las alternativas de intervención* o actividades a desarrollar, así como la especificación de los beneficiarios del proyecto y su respectivo cronograma;

3.) **Actuación-ejecución:** Consiste en el logro de metas y propósitos, a través de la articulación de acciones de acuerdo a las competencias del proyecto formativo, y que contribuyan al saber ser, saber conocer y saber hacer); y finalmente,

4.) **Socialización:** En esta fase, se presentan ante otros colectivos, los resultados alcanzados, con el objetivo de dar a conocer las metas logradas, con el fin de efectuar mejoras, integrando durante esta socialización la valoración del proyecto formativo a través de la planeación, la mediación pedagógica y la formación de las competencias propuestas, identificando el cumplimiento de éstas, acorde a los aprendizajes de las y los estudiantes.

(pp. 204, 206, 219, 223-224)

Proyecto “Educar en salud a jóvenes y adultos migrantes mixtecos en la Estancia, Colima”

El pueblo mixteco es una comunidad indígena mesoamericana que habita principalmente, al oeste y norte de Oaxaca, sur de Puebla y al este de Guerrero; dividida en tres subregiones: Mixteca Alta, Mixteca de la Costa y Mixteca Baja. El término *mixteco* proviene de la palabra náhuatl *Mixtecapan*, con el significado de “lugar de la gente de la nube”, a causa de que habitan en las partes altas de la Montaña. Destacando que el colectivo migrante radicado en nuestro estado y que habita en la parte norte de ciudad capital desde hace 17 años, consta de 8 niñas que oscilan entre los 0 y 9 años; 12 niños, entre los 2 y 11 años de edad, así como 4 varones adolescentes, entre 13 y 15 años, dos adultos mayores (varón y mujer); 8 hombres y 9 mujeres, dedicados al corte de pepino, a excepción de los menores de 12 años.

Este proyecto formativo nace del interés del colectivo estudiantil de 2º semestre de EPJA al tener acercamiento con los integrantes de la Comunidad Mixteca que radica en la parte norte de ciudad capital, y observar sus condiciones de vida, luego de una visita realizada al campamento en la cual conocieron los espacios donde viven, y pasan la mayor parte del día cuando no están en los campos de cultivo, así como sus tradiciones, usos y costumbres, su economía, dieta, hábitos de higiene y nivel socioeducativo de los 43 habitantes de la pequeña comunidad, incluyendo niñas y niños, mujeres y hombres, jóvenes y adultos mayores.

En dicha actividad colaborativa se integraron la totalidad de estudiantes implicados, y sus seis docentes en acompañamiento a las tareas propias del proyecto; primero diagnosticando, después identificando la problemática a atender, así como enmarcando el referente teórico para la ejecución del proyecto, posteriormente aplicando las alternativas de solución, y al final la evaluación.

a.- Diagnóstico

Para ello se aplicó una serie de instrumentos como la observación de manera inicial, así como la entrevista directa al líder de la comunidad, para conocer detalles de la

estructura familiar y social, su historia, conformación y contexto. Se utilizó el diario de campo para registrar los aspectos económicos, sociales y culturales del grupo a estudiar. A partir de tales datos se presentó el plan diagnóstico, donde plantearon el enfoque, los instrumentos de investigación, la integración de técnicas y métodos, la jerarquización de problemáticas, la identificación del problema a analizar y la problematización. En este primer apartado se pusieron en práctica competencias como la observación de los sujetos participantes y sagacidad para la detección de problemáticas.

b.- Identificación del problema

En un primer acercamiento a la comunidad, se hicieron observaciones al contexto geográfico donde habitan, previo a la organización de actividades, instrumentos de investigación y planeación para el trabajo de campo. Se utilizó un diario de observación y una entrevista para enlistar las problemáticas de la comunidad de menor a mayor jerarquía y relevancia, para elegir el de mayor significancia, a través de una matriz causa-efecto y jerárquica valorativa, con los criterios de *significatividad, urgencia, viabilidad, factibilidad e impacto* para una precisión de los alcances y límites; justificando el proyecto y estableciendo el propósito del mismo, de tal forma que, se planteó como objetivo, desarrollar talleres para promover entre la comunidad, formas de vida saludable, concientizando en la prevención de enfermedades y los beneficios de los hábitos de salud, ante la relevancia de vivir una vida plena, en el marco de las normas vigentes que protegen a los pueblos originarios.

c.- Marco referencial

Se revisó la teoría para la conformación del marco legal y conceptual, para una mayor comprensión de los estudiantes participantes sobre la investigación acción, así como algunos referentes conceptuales sobre los problemas identificados, con la finalidad de sustentar la alternativa de intervención, para generar una respuesta al problema identificado dentro de la comunidad mixteca, destacando la relevancia de atención de la salud, tomando en consideración que fue el principal problema detectado, de tal manera que se apoyaron en algunas normas locales e internacionales, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los

Derechos de los Pueblos Indígenas, la Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, Ley sobre los Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Colima, entre otros.

d.- Alternativas de solución

Se plantea el propósito de la investigación, a través de un plan general de intervención, secuencias didácticas, así como la evaluación y seguimiento por medio del diario de campo, rúbricas y escalas estimativas dentro de las sesiones. Se presentaron una serie de charlas y talleres a implementar entre la comunidad, que impactaron en la salud a los habitantes de la comunidad a estudiar.

e.- Evaluación

El proyecto se evaluó durante el proceso por los docentes acompañantes, pero también por el colectivo estudiantil participante, a través de la autoevaluación y la heteroevaluación, así como en la revisión del cumplimiento de cada uno de los parámetros registrados en el diario de campo que se utilizó desde el inicio, en la etapa del diagnóstico, tales como los objetivos, enfocados a promover en las y los habitantes de la comunidad mixteca formas de vida saludables, la prevención de enfermedades y situaciones de riesgo, con el fin de fomentar una educación para una vida sana que garantice el bienestar de todas y todos dentro del grupo.

Resultados

Como parte de los resultados de la observación, la sistematización, las entrevistas, los diarios de campo, las fichas de registro, la consulta documental, los grupos focales y las listas de cotejo, aplicados a la comunidad mixteca, se encontró que el 86% usan cepillo dental, al menos 2 veces por semana, el 21% no lo usa y el 5% restante, lo usa al menos una vez al día; de igual forma, se registró que el 100% de la comunidad no lava sus manos, previo a tomar alimentos, ni siquiera las 2 mujeres que representan el 5%, y que tienen hijos lactantes, asean sus pezones previamente; asimismo, solo el 7% se ducha una vez al día, mientras que el 44.% los hace 2 veces por semana y el 49% restante tan solo una vez por semana.

De igual forma, en las entrevistas realizadas, se encontró que el 100% de los adultos no lleva un control prenatal, ni conoce el uso de los anticonceptivos y/o preservativos. Asimismo, solo el 37% (7 personas) de los adultos que representa el 42.2% (19 personas) del total de la comunidad, afirmó haber asistido al médico en los últimos 8 meses recientes, por algún malestar como cefalea, dolor de muelas o gripe, mientras que el 63% restante (12 personas), se atiende con remedios caseros o se automedica.

Ante los resultados, el trabajo colaborativo entre las y los estudiantes de EPJA de la Unidad 061 de la UPN reforzó el trabajo con la verdadera conciencia de equipo, incluyendo en cada tarea, valores como la responsabilidad y la empatía, ya que afianzó su participación en esta experiencia de aprendizaje y el desarrollo de habilidades para una comunicación asertiva, que fueron registradas en el trabajo de intervención que posteriormente llevaron a cabo, con las y los integrantes de la Comunidad Mixteca, organizando charlas informativas y talleres en los que el colectivo participó de acuerdo a la edad e intereses de éstos.

Discusión

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2009) “el enfoque intercultural de la salud tiene el desafío de generar espacios de comunicación y diálogo entre las diferentes culturas” (p.36), con el eminente propósito de crear lazos de solidaridad con los pueblos excluidos, mediante la sensibilización del colectivo que esté en condiciones de proteger y ayudar; finalidad principal del grupo de estudiantes implicados en la realización del proyecto. Los resultados anteriores, dejaron al descubierto lo que, la simple observación, las y los estudiantes de EPJA se habían planteado en los supuestos de su investigación: que el riesgo de contraer enfermedades sin atención médica, era inminente, ante la ausencia de cultura y hábitos de higiene entre los habitantes de la comunidad mixteca migrante, radicada en la parte norte de ciudad capital, por lo que afirmaron además que el desarrollo de los talleres era importante para atender la situación de riesgo inminente, tanto para niñas y niños, como para los adultos del grupo motivo de investigación.

Refiere Castañeda (2007, P. 4) que “la salud como el bienestar biológico, psicológico y social de un individuo equivale en los pueblos indígenas a la armonía de todos los elementos que hacen la salud”, siempre “...encaminada al bienestar integral, a la plenitud y tranquilidad espiritual, individual y social”, enfatizando que al existir salud en las comunidades y/o pueblos originarios, el equilibrio armónico del colectivo, les permitirá generar un contexto fraternal y holístico, aspecto que durante la aplicación de las alternativas de solución, tuvieron presente los implicados en la investigación.

No obstante, una vez que se aplicaron las estrategias de intervención con la comunidad, las y los estudiantes de EPJA se enfrentaron en las primeras intenciones de su aplicabilidad, con un cierto grado de renuencia, resultado de los usos y costumbres del pueblo mixteco, que al radicar la mayor parte de sus días en los campos de cultivo, suelen comer en los tiempos breves que toman durante el jornal en medio de la siembra, sin más utensilios, que los dedos de sus manos, aunado a las condiciones precarias de vida que deben afrontar, pues al permanecer largas temporadas en la sierra, no cuentan con los servicios más básicos, como la energía eléctrica y el agua potable, a la par del bajo ingreso que reciben por sus jornadas de trabajo, en el corte de pepino, lo que impide el invertir en servicios de agua y en consecuencia a adquirir el hábito de la limpieza, el pago de atención médica, la adquisición de pasta dental o materiales de higiene personal.

Otro de los obstáculos que enfrentaron las y los participantes durante las charlas, fue el inconveniente de que no todos los habitantes de la comunidad hablan el castellano de manera fluida, solo el 14% de ellos (6 personas adultas), lo hablan y lo comprenden, fue necesario pedir a los mismos que apoyaran en la traducción al resto de los 17 adultos que escucharon la charla sobre control natal; mientras que en los talleres de hábitos de higiene, solo un adolescente de 11 años, comprendía y a su vez, se sumaba a las acciones del colectivo estudiantil de EPJA, para ayudar al resto de los menores de edad que aprendían el lavado correcto de manos, el cepillado dental y los beneficios de una vida saludable, en general.

Conclusiones

Como se ha señalado, las nuevas pedagogías nos han enseñado a quienes nos dedicamos a la docencia y el acompañamiento de nuestros y nuestras alumnas en la construcción de saberes, que todo aprendizaje para ser significativo, debe tener como referencia la vivencia y la experiencia, es importante que los sujetos en la búsqueda de conocimiento, comprendan que la interacción con otras culturas y otras formas de pensamiento que se cruzan en diversos contextos, motiva no solo la generación del pensamiento crítico, que nos lleva a construir y a deconstruir en la búsqueda de conformar nuevas teorías en los planteamientos observados, sino que además, nos acerca a los anhelados esquemas de la interculturalidad, donde las diversas posturas y el intercambio de ideas, enriquecen el aprendizaje a través del cual se interpreta la complejidad de la realidad.

Por lo anterior, la metodología de proyectos es importante para motivar el proceso de aprendizaje: desarrollando la habilidad de observar al diagnosticar, recabando datos y problematizando; proponiendo alternativas de solución, cometiendo errores, justificando y compensando, pero también, aprendiendo a trabajar en comunidad, con un sentido colaborativo, reconociendo que los diversos contextos socioculturales son el campo ideal para el surgimiento de la duda, la reflexión, la crítica y en consecuencia, la generación y construcción de nuevos conocimientos, que se traducen en aprendizajes significativos al comprender la realidad y las condiciones de otros, recordemos que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es la estrategia metodológica, donde se construyen saberes desde la incertidumbre, y al mismo tiempo, la certeza de que la interacción con los demás nos ayuda a propiciar una educación centrada en el diálogo, la comunicación y el desarrollo de valores como la empatía, lo que indudablemente repercute en el fin mismo de la intervención educativa: el saber hacer para transformar.

Para los asesores responsables de conducir y guiar este ejercicio del ABP con el colectivo estudiantil de EPJA, uno de los retos principales fue, gestionar la interacción entre los integrantes de la comunidad mixteca y los estudiantes desarrolladores del proyecto, ya que, al no hablar la misma lengua, era difícil establecer una buena comunicación; otro de los desafíos fue incluir a la totalidad de la comunidad en la observación y levantamiento de

datos, ya que, al ser migrantes, constantemente salen y regresan a la entidad; por otra parte, el enfrentarnos a los usos y costumbres de los pueblos originarios, que les restringió en gran medida, para aplicar las estrategias trazadas, no obstante, el aprendizaje de las bondades del ABP fue un recurso metodológico acertado, y satisfactorio para quienes colaboramos con las y los estudiantes, durante el desarrollo del mismo.

Queda la experiencia que el ABP favorece el trabajo colaborativo, propicia el aprendizaje autónomo y permite desarrollar habilidades de investigación a estudiantes de licenciatura, desde un enfoque crítico.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Castañeda. A. (2007) "Derechos, políticas públicas, y salud de los pueblos indígenas Seminario Taller Pueblos Indígenas de América Latina: Políticas y Programas de salud, ¿cuánto y cómo se ha avanzado?" CEPAL, Santiago de Chile, 25 y 26 de junio 2007 En: <https://www.cepal.org>
- Cerdas H. (1991) *Los elementos de la investigación*. Editorial El Búho. Bogotá.
- Cobo G.G. y Valdivia C.S.M. (2017) *Aprendizaje basado en proyectos*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Instituto de Docencia Universitaria. ISBN: 978-612-47489-4-3
- De León, C.D. (2021) *El proyecto de intervención. La importancia del diagnóstico*.
- Gravié R.F. (2002) "Una Alternativa a la Educación Tradicional: el Aprendizaje Cooperativo". *Revista Panamericana de Pedagogía*. Pp. 73- 84 DOI:10.21555/rpp.v0i3.1898
- Hernández. S. R. (2003) *Metodología de la investigación*. Mc. Graw-Hill. México.
- Moreira, M. A. (2017). "Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza." *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e029. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Moreira C. J.S., Beltrón C.R.A. y Beltrón C.B.C. (2021) "Aprendizaje significativo una alternativa para transformar la educación". En: *Dom. Cien.*, ISSN: 2477-8818 Vol. 7, núm. 2, Abril-Junio 2021, pp. 915-924 DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i2.1835>

- Organización Panamericana de la Salud (2009) Conceptos, Estrategias, Prácticas y Desafíos; Salud de los Pueblos Indígenas de las Américas. En: <https://www.paho.org/es/noticias/21-7-2023-ops-promueve-su-abordaje-sobre-salud-pueblos-indigenas-otras-regiones> [21/julio/2023]
- Pérez, S. G. (2000). Elaboración de proyectos sociales, casos prácticos. Madrid: Narcea.
- Rivera, G.P. (1998) “Marco teórico, elemento fundamental en el proceso de investigación científica.” En TIP: Tópicos de investigación y posgrado. Vol. 5 No. 4 México. PP., 233-240
- Sabino C.A. (1986) El proceso de investigación. Editorial Panapo, Caracas.
- Stagnaro, D., & Da Representação, N. (2012). “El proyecto de intervención”. En Natale, L. (coord.). En *Carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp.157 - 178). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2023) La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Primera edición, 2023. Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Vergara R. J.J. (2015) Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso. Biblioteca Innovación Educativa. Ediciones SM ISBN: 978-84-675-8350-2

Las dificultades en torno a la investigación en Ciencias Sociales para las mujeres investigadoras de la BUAP

The difficulties around research in Social Sciences for women researchers at BUAP

Cristina-Cruz Carvajal*

Orcid 0003-0642-7825

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

cristina.cruzcarvajal@correo.buap.mx

RESUMEN

Si bien la investigación en Ciencias Sociales conlleva ciertas dificultades propias del mismo proceso de investigación, como la recopilación de entrevistas o el trabajo de campo, también hay dificultades dentro de la misma academia. Existen ciertas barreras para la plena participación de las mujeres tanto en la misma investigación como en puestos de dirección y como lideresas, lo cual a veces se supera con el reconocimiento a la trayectoria de las investigadoras. Al respecto, hay notables casos. Sin embargo, en la misma academia, a las mujeres todavía se les considera a través de perspectivas distintas con relación a los hombres: desde la forma de obtener su plaza o adscripción, sobre su desenvolvimiento en la docencia, hasta la crítica hacia sus ascensos o sus distintas producciones, no sólo por parte de los compañeros, sino también de las compañeras. El covid-19, en todo el tiempo de pandemia, ha exacerbado muchas de estas dificultades, sin mencionar lo que sucede en la vida de la investigadora en el ámbito privado. Por ello, en el artículo se presentan las múltiples dificultades a las que se enfrentan las mujeres investigadoras, pero también se proponen formas para que logren una mayor visibilidad e incorporación dentro de la investigación, tal como el acompañamiento a jóvenes investigadoras, para así lograr una mayor cantidad, pero también calidad, en torno a la investigación hecha por mujeres.

PALABRAS CLAVE

*Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, Nivel I. Es doctora en Sociología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es maestra y licenciada en Historia por la misma universidad. Ha sido autora de diversos artículos, participante en varios proyectos de investigación y eventos relacionados a Estudios Migratorios. Actualmente se desempeña como profesora en la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la BUAP.

Dificultades, mujeres, investigadoras, BUAP, Covid-19

ABSTRACT

Although research in Social Sciences entails certain difficulties inherent to the research process itself, such as collecting interviews or field work, there are also difficulties within the academy itself. There are certain barriers to the full participation of women both in the research itself and in management positions and as leaders, which is sometimes overcome with recognition of the researcher's career. In this regard, there are notable cases. However, in the same academy, women are still considered through different perspectives in relation to men: from the way they obtain their position or assignment, about their development in teaching, to criticism of their promotions or their different productions, not only by their classmates, but also by their colleagues. Covid-19, throughout the pandemic, has exacerbated many of these difficulties, not to mention what is happening in the life of the researcher in the private sphere. For this reason, the article will present the multiple difficulties that women researchers face, but it will also propose ways for them to achieve greater visibility and incorporation within research, such as accompaniment to young researchers, in order to achieve greater quantity, but also quality, around research done by women.

KEYWORDS

Difficulties, women, researchers, BUAP, Covid-19

Introducción

En general, cuando abordamos temas referentes a las mujeres, pensamos en el concepto de género. Éste se refiere a las construcciones psicosociales en relación con los comportamientos, roles, identidades y expresiones socialmente construidos. No obstante, presenta diferencia con el sexo, el cual es el atributo biológico. Históricamente, los conceptos de género y sexo favorecen a los hombres respecto a las mujeres, por lo que han

sido abordados en varios estudios feministas, donde se evidencia que, en todos los ámbitos de la vida social, incluido el académico, se observa subordinación y discriminación. “Las mujeres han aumentado su participación en estudios universitarios, investigación y puestos académicos en los últimos 50 años, pero están sobrerrepresentadas en puestos de menor estabilidad, prestigio y sueldo” (Segovia Sáiz *et al.*, 2020, párr. 1).

Desde la antigüedad, a las mujeres se le ha confinado al espacio privado, debido a este precedente es que históricamente, son ellos quienes han trascendido, en la mayoría de las veces, por actividades de tipo intelectual. Por tanto, es evidente que las ideas concebidas desde la antigüedad se mantienen en tiempos actuales, afectando a las mujeres y en particular a las que se dedican a la investigación.

En este trabajo se utiliza el concepto de “techo de cristal” para referir los obstáculos que enfrentan las mujeres para ocupar puestos de dirección o de liderazgo. Las mujeres chocan con una barrera invisible que impide atravesar el techo de cristal y limita su avance en diversas posiciones estratégicas incluido el ámbito de la investigación. En tal sentido, el concepto alude a los entramados invisibles y prejuicios, tanto sociales como personales, que limita a las mujeres con altos niveles de preparación profesional alcanzar algún tipo de posición de poder. Tal situación es resultado de una cultura patriarcal androcéntrica que deriva en discriminación hacia las mujeres y, en consecuencia, a su estancamiento en las áreas donde pretende desarrollarse.

Esta situación la podemos observar no sólo a nivel mundial y en distintos ámbitos, sino en el caso específico de las mujeres investigadoras del área de Ciencias Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), quienes presentan dificultades en el ejercicio de la investigación. En la otrora denominada Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, hoy dividida en Facultad de Derecho y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se contaba con 124 docentes hombres y 103 docentes mujeres. En la realidad de estos espacios, el profesorado femenino está marcado por la construcción social del género y, por ello, las limitaciones para acceder a la élite académica siguen patentes.

Los datos existentes sobre la situación de la mujer en la Ciencia y la Universidad ponen en evidencia las dimensiones de discriminación y desigualdad en el momento de la

promoción profesional concluyendo que la plena incorporación de la mujer a la Universidad no ha implicado su promoción en el mundo académico. (Folch y Mentado, 2013, p. 11)

En general, en la BUAP el mayor número de investigadores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) corresponde a los hombres (ver tabla 1), mientras que sólo el área del conocimiento con más mujeres es Ciencias de la Educación y Humanidades, superado sólo por una integrante más. Además, destaca el área de Ciencias de la Salud, donde se observa paridad de género.

Tabla 1. Miembros del Sistema Nacional de Investigadores por área de conocimiento, BUAP

	Ciencias Sociales y Administrativas	Ciencias Exactas	Ciencias Naturales y agropecuarias	Ingenierías y tecnologías	Ciencias de la Salud	Ciencias de la Educación y Humanidades
Hombres	68	99	114	74	22	74
Mujeres	45	24	89	53	22	75

Fuente: <http://www.viep.buap.mx/investigacion/sni-padron2022.php>. Elaborado por la alumna de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, Cinthya Maldonado Peñaloza.

Conforme más mujeres se insertan en el SNI, motivan y apoyan a otras mujeres, y con ello en la formación de jóvenes alumnas para su incursión en el campo de la investigación ya sea como tesis y/o asistentes de investigación, logrando mayor visibilidad y fortalecimiento de estos ámbitos. Sin embargo, a nivel nacional, “la brecha de género está latente (...) Los datos de inequidad son alarmantes, el 38,2% de sus integrantes son mujeres en comparación con el 61.8% de varones” (Roncal, 2023, p. 195). Por ello, uno de los principales retos es lograr una ruptura con los principios patriarcales y promover su inclusión en actividades científicas y de investigación.

Metodología

Como base metodológica para la realización de este artículo, se tomaron como referencia entrevistas anónimas mediante formulario de Google a 9 mujeres de la actual Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la BUAP miembros del SNI. Del total de la muestra, 6 respondieron afirmativamente al llamado. El tiempo otorgado y respuestas se agradecen enormemente.

En la entrevista se les preguntó sobre las dificultades que han tenido en torno a investigación cualitativa y cuantitativa, así como su integración en ámbitos académicos, sobre las perspectivas que tienen ellas mismas respecto a sus investigaciones y de sus pares masculinos, así como las críticas que perciben hacia ellas, hacia su trabajo y su persona en torno a la investigación. Asimismo, se preguntó si la pandemia de covid-19 afectó sus actividades de investigación, y sobre sus propuestas para lograr visibilidad e incorporación de más mujeres al ámbito de la investigación.

El objetivo de estas entrevistas es conocer las dificultades, preocupaciones, situaciones de vida profesional y privada, así como propuestas sobre la situación de las mujeres investigadoras en el ámbito de las Ciencias Sociales. De esta forma, se trata conocer los elementos que promueven o dificultan la integración y crecimiento de las mujeres investigadoras.

Como parte de la metodología, se desarrolló una revisión de la literatura sobre el tema, encontrando que muchas de las situaciones expresadas por las investigadoras de la BUAP en el área de las Ciencias Sociales no son exclusivas de ellas, sino que se repiten prácticamente a nivel mundial en las diferentes instancias académicas en casi todas las áreas del conocimiento.

Dificultades en investigación con métodos cualitativos y cuantitativos

En la actualidad, como parte de sus agendas, los gobiernos se han enfocado en diversos puntos que promueven y favorecen el desarrollo, entre los que se encuentra el aumento de la participación de las mujeres en todas las esferas de la vida social, para lograr la equidad de género y evitar la discriminación. Sin embargo, la participación femenina en la ciencia en México es reducida e incluso sesgada, ya que se observa escasa presencia de mujeres en

áreas del conocimiento como en ingenierías y ciencias exactas, pero su número aumenta en áreas como ciencias sociales y humanidades.

El tema de la participación de las mujeres en el ámbito de la investigación es de suma importancia no solo en términos mundiales sino también en México, ya que al aumentar la cantidad de mujeres en las categorías profesionales y en los equipos de trabajo del sector científico y tecnológico se pueden tener diferentes visiones y enriquecer la solución de los problemas. La situación actual sobre la participación de las mujeres investigadoras debe corregirse por respeto al principio de igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres. (Cárdenas, 2015)

La incursión de la mujer en la investigación ha impactado en la ciencia en general, aumentando el número de estudios realizados, con miras a estudiar a las mujeres. Diversos temas que reconocemos de nuestras colegas, al mismo tiempo, se han enriquecido con la profundidad de estudios, pero también con la incorporación de otras mujeres a las ciencias sociales. “La existencia de modelos femeninos y la perspectiva de género en la investigación permite, desde la formación académica, mayor interés, participación y validez de los resultados obtenidos” (Vargas, Lutz, Papuzinski, & Arancibia, 2020, p. 7).

Debemos reconocer que existen dificultades de investigación sobre todo con metodologías cualitativas, ya que éstas implican un acercamiento con la sociedad. Al respecto, las investigadoras entrevistadas coinciden en que trabajar con métodos cualitativos, efectivamente, implica dificultades. Desde la licenciatura, comentan que se les dificultó acercarse a los informantes, a las redes y a su ambiente, así como a comprender y llevar a cabo el proceso de realización de entrevistas. Las entrevistadas sugieren que, para evitar dificultades en métodos cualitativos, es importante que quienes enseñan cuestiones referentes a metodología de investigación sean conscientes de estas dificultades, para concientizar y evitar exponer a sus estudiantes, en particular, a las jóvenes alumnas.

Respecto a los métodos cuantitativos, las entrevistadas comentan que identifican menos dificultades, ya que las actividades implican trabajo independiente, por lo tanto, no hay acercamiento con otras personas más que con quienes enseñan a utilizar estos métodos. No obstante, señalan como únicas dificultades que las fuentes documentales se

encuentran incompletas o que ellas mismas han tenido que acercarse a esta metodología, dado que han carecido de instrucción al respecto.

Dificultades de integración en ámbitos académicos

La conquista de espacios académicos ha permitido no sólo crear mejores oportunidades y condiciones para las mujeres investigadoras, administrativas, académicas docentes y estudiantes en general, sino que también ha visibilizado los problemas que las mujeres han tenido desde hace muchas décadas atrás. La presencia de las mujeres en ámbitos universitarios permite transformar el entorno social y, aunque no lo parezca, ayuda a romper con roles y estereotipos de género en relación a la participación femenina.

En México, las mujeres se han incorporado a diferentes ámbitos académicos. En la BUAP, en particular, esta inserción se ha logrado desde finales del siglo XIX, siendo tanto estudiantes como profesoras. No obstante, esta integración ha sido difícil en ámbitos de investigación por las implicaciones en general de la misma y por elementos culturales. Asimismo, su labor muchas veces se ha encaminado a labores administrativas y de gestión, debido a que estas labores se consideran propicias para ser ejecutadas por mujeres. Al respecto, Zamora (2020) sostiene que:

“[...] al interior de los grupos su participación era menor dado que las dinámicas internas de éstos excluían de manera diferencial a las mujeres debido a la distribución desigual de las tareas, ubicando a las mujeres en trabajos de asistencia y no de investigadoras principales generando menor producción registrada a su nombre, aunque su trabajo estuviera incluido en las investigaciones de los grupos. (p.17)”.

Los roles de género afectan al desenvolvimiento femenino, las cuales son ideas preconcebidas que asocian la ciencia a los hombres, generando prejuicios hacia las aptitudes de las mujeres. “Debido a lo anterior, se observa que el mundo científico, que pretende ser neutral, no lo es: el campo de las ciencias está esencialmente

cruzado por las determinaciones del mundo político, dentro del cual las diferencias de género son fundamentales” (Guzmán, 2016, p. 65).

Las entrevistadas también comentan que en su juventud tuvieron contrariedades con compañeros que se comportaron de forma violenta hacia ellas, a través de gritos e insultos, haciéndolas sentir mal. Por otra parte, enfrentan dificultades para escalar, pues hay continuos problemas administrativos donde los puestos tienden a cambiar. Sin embargo, entre las entrevistadas destaca un caso aislado, una investigadora comenta que en este ámbito no han tenido problemas, y cuenta con el apoyo directivo y de académicos.

Sin embargo, algo que favorece la integración de las mujeres en el ámbito de la investigación es que, como una forma de incentivo, si no forman parte del SNI pueden formar parte del Padrón de Investigadores de la BUAP, el cual sirve para incrementar su participación al tiempo que se empoderan social e incluso económicamente

Perspectivas y críticas hacia las mujeres investigadoras respecto a sus pares masculinos

Las entrevistadas afirman que un freno hacia las mujeres investigadoras es el acoso de tipo laboral con relación a los hombres. En las respuestas de las entrevistas, las investigadoras explicaron que su actividad docente, su producción, su forma de ingreso a la universidad y hasta sus relaciones personales y su cuerpo son criticados por compañeros, situación que raramente sucede hacia los hombres, excepto quienes se identifican como miembros de la comunidad LGBTIQ.

En muchos casos, las redes de una persona, pueden servir para su ingreso a la universidad. Estas redes en la mayoría de las ocasiones se fueron construyendo desde la licenciatura hasta el posgrado. Si bien, hay estrategias de reclutamiento como concursos, muchos de los puestos en las universidades se ocupan mediante las redes, pero en el caso de las mujeres entrevistadas, éstas tienden a criticarse, a diferencia de sus compañeros hombres, las cuales pasan desapercibidas.

Si bien las instituciones académicas pueden publicar sus procesos de reclutamiento en sus páginas webs institucionales y en espacios especializados, en la práctica sigue siendo importante la difusión a través de las redes personales. Las tres generaciones destacan la centralidad de estas redes de confianza —en las que confluyen contactos profesionales y sociales— para obtener información clave sobre oportunidades de formación o trabajo. (Alcázar y Balarin, 2018, p. 141)

Cuestiones similares ocurren en torno al carácter del trabajo en torno a la escritura y su producción. En la dedicación comprometida hacia la escritura o cualquier otra actividad académica al hombre se le ve como esforzado e involucrado, mientras que a la mujer se le ve como desorganizada e ineficiente.

Mantener una alta productividad científica requiere horas extras que ellas cubren muy temprano por la mañana, por las noches o durante los fines de semana. Dado que una parte fundamental del trabajo académico consiste en producir y publicar investigaciones, el tiempo de escritura resulta determinante. Como bien señalan varias, es un trabajo que requiere concentración durante largos periodos de tiempo, difícil de combinar con otras tareas dentro o fuera del horario laboral (mientras realizan labores de gestión académica o mientras cuidan a sus niños, por ejemplo). Paralelamente, el pluriempleo académico les es indispensable para mejorar los ingresos, en un contexto sin un sistema nacional de investigación, con centros de investigación que no garantizan salarios estables y salarios de docentes universitarios que, si bien son fijos, se mantienen bajos en la mayoría de los casos. (Alcázar y Balarin, 2018, p. 153)

Asimismo, las investigadoras expresan que en el caso de las mujeres cuya pareja se desempeña en el mismo ámbito laboral, los consideran a ambos y no de forma individual. Este aspecto se suma la molestia de escuchar a directivos que juzgan a las investigadoras no por su propia trayectoria, sino por aspectos de tipo familiar, lo cual, por ende, deriva en una situación injusta hacia ellas.

En cuanto a docencia, explican que también hay dificultades, ya que han sido criticadas no sólo por su desenvolvimiento como docente, sino hasta por su forma de vestir o por su apariencia física; asimismo notan que, por ser mujeres, se les ve como en un sentido más maternal o de cuidadoras, de ahí que se les hable o denomine de forma afectuosa. En sus respuestas señalan elementos discriminativos como llamarlas con términos como “miss” o por su nombre en diminutivo, mientras que a los docentes hombres los reconocen como doctor, profesor, por su apellido, entre otros. Al respecto, argumentan que, siendo el lenguaje muy importante, también deben ser nombradas por su grado o profesión para lograr reconocimiento como mujeres no solamente por parte de compañeros, sino también de estudiantes.

La situación de las mujeres investigadoras en ámbitos domésticos y familiares durante la pandemia de covid-19

No hay duda de que la pandemia de covid-19 ha afectado todos los ámbitos de la vida y estas afectaciones han sido más duras para las mujeres en general, y de las cuales no escapan las mujeres investigadoras. Ha dañado cuestiones como la matriculación de estudiantes, la permanencia en clases de forma remota, virtual o híbrida, la movilidad estudiantil y de investigadores, la presentación de ponencias en lugares distintos al de trabajo, la investigación en laboratorios o en campo, la producción y todo lo que conlleva el proceso de escritura, entre muchos otros tantos elementos.

Squazzoni et al. (2020) analizaron los manuscritos enviados y las actividades de revisión por pares para todas las revistas de Elsevier entre febrero y mayo de 2018-2020, incluidos los datos sobre más de 5 millones de autores y evaluadores. Los resultados mostraron que, durante la primera oleada de la pandemia, aunque el envío aumentó en todos los meses durante el período de confinamiento, el crecimiento de los envíos de las investigadoras fue significativamente más lento que el de los investigadores. El estudio evidencia que este déficit era especialmente pronunciado entre las cohortes más jóvenes de mujeres académicas (UNESCO/IESALC, 2021, p. 45).

Las investigadoras afirmaron que el cierre de las escuelas y la presencia de estos, así como de sus parejas en el mismo entorno doméstico también tendió a entorpecer y pausar sus actividades, tanto docentes como de investigación. El cuidado de los niños, así como de padres adultos mayores y la dedicación a distintos tipos de actividades domésticas hacía perder tiempo valioso que podría dedicarse a la investigación. Las entrevistadas refieren a complicaciones en sus actividades laborales, pero también familiares, ya que el perfil de la persona a cuidar en ocasiones llega a entorpecer el desenvolvimiento en torno a la investigación.

Además, la pandemia de la COVID-19 ha exacerbado estos escenarios desiguales a los que se enfrentan las mujeres de todo el mundo, obligando a las académicas de todo el mundo, en particular a las que se encuentran en las primeras etapas de su carrera, a dar un paso atrás o a posponer sus obligaciones profesionales para dedicarse a las tareas del hogar y el cuidado de los hijos. (UNESCO/IESALC, 2021, p. 53)

Todas las investigadoras notan que la producción académica no sólo está ligada con su conocimiento, sino también con la disponibilidad de tiempo, así como de distintos tipos de recursos, por lo que consideran que las mujeres se encuentran en clara situación de desventaja, ya que cumplen con actividades de cuidado, limpieza, cocina, entre otras, al tiempo que asumen sus responsabilidades laborales; mientras que los colegas hombres cuentan con mayor disponibilidad de tiempo y de recursos para cumplir con las exigencias respecto a docencia e investigación. De ahí que se aplique lo que se denomina como “efecto goteo”, que se refiere a que las mujeres poco a poco se van perdiendo de la vida pública en contextos académicos.

En este contexto, las investigadoras expresan que han tenido problemas familiares, no sólo dentro del ámbito de la familia nuclear, sino también dentro de la familia extensa, ya que incluso los suegros y otros familiares opinan y descalifican el hecho de que ellas hayan continuado estudiando o que trabajen, e incluso han criticado su posición como

investigadoras, ya que esa actividad, por ende, implica acercamiento en distintos ámbitos y hacia otras personas.

Las investigadoras coinciden en que si bien, reciben apoyo de sus familias en la medida de lo posible, sí hay una mayor carga de trabajo, ya que los quehaceres se suman a la tarea de la docencia y la investigación, al tiempo que hay actividades específicas, como la preparación de alimentos, donde la responsabilidad recae específicamente en las mujeres. En tal sentido es fundamental reconocer las dificultades estructurales existentes que ayude a superar las barreras que enfrentan todas las mujeres.

Por tal razón, es determinante considerar que la incursión de las mujeres en la investigación no sólo muestra su dedicación y capacidad, sino que también tiene importantes beneficios económicos a nivel familiar y social, e incluso, este beneficio se extiende en distintos niveles, como el nacional, estatal y local, debido a que hay mayor competitividad, producción intelectual, y se incentiva a que las jóvenes se acerquen a la investigación.

Propuestas para lograr visibilidad e incorporación en la investigación

Como resultado del proceso de recopilación de entrevistas, las investigadoras expusieron diversas propuestas a partir de sus experiencias personales y profesionales. Una cuestión positiva que nos comentaron nuestras jóvenes investigadoras entrevistadas es que afortunadamente existen mecanismos que ayudan a permanecer en actividades de investigación. En el SNI, artículo 30, fracciones II, III y IV se menciona que se extiende la vigencia de las distinciones en casos de adopción de hijos e hijas, así como de enfermedad grave o de afectaciones a sus bienes por desastres naturales, lo cual resulta benéfico para continuar investigando.

Asimismo, las investigadoras entrevistadas proponen como una acción positiva para lograr mayor visibilidad e incorporación, tener mayor representación en distintos comités y consejos, así como en puestos de liderazgo de cuerpos académicos, de secretarías y de dirección. En esta idea se distingue el hecho de que las universidades funjan como motor

para la igualdad de género, lográndose con mayor participación femenina en todos los ámbitos universitarios, para así convertirse en motor de cambio.

También es importante que las docentes promuevan un mayor interés en las jóvenes estudiantes para llevar a buen término la culminación de sus estudios, promoviendo las distintas formas de titulación y así, lograr mayor éxito en el egreso entre las mujeres, evitando con ello discriminación en el ámbito laboral. Las investigadoras entrevistadas sugieren que la participación femenina se puede lograr también cuando en las empresas e instituciones laborales se permita y observe una mayor participación de mujeres.

En México, de acuerdo con los datos del Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (2015-2016), existe un total de 237 mil 617 alumnos estudiando un posgrado, de los cuales 124 mil 672 son mujeres (52.4%) y 112 mil 945 son hombres (47.6%) (Rivera, 2020).

En el 2021 el porcentaje de mujeres consideradas en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue de 38.2 por ciento, nivel mayor al observado en 2004, cuando este género representaba 30 por ciento, expuso Susana Lizano Soberón, presidenta de la Academia Mexicana de Ciencias.

Aunque ya se puede decir que casi 40 por ciento de los integrantes del SNI son mujeres, este nivel disminuye hacia los altos mandos, pues en un Nivel III ya solo es 24.4 por ciento y en el Emérito, baja al 20.8 por ciento. Es decir, entre más alto es el nivel de responsabilidad y reconocimiento académico, el número de mujeres es cada vez menor. (Arévalo, 2022, párr. 2-3).

Por tanto, es importante aumentar la participación de las mujeres en los ámbitos académicos, intelectuales y universitarios. En las propuestas recogidas se plantea que, desde la educación académica temprana, la ciencia debe ser y hacerse atractiva hacia las niñas, promoviendo que sea más inclusiva mediante la eliminación de imágenes o lenguaje sexista en materiales educativos, así como en los medios de comunicación en general. Si desde la infancia se percibe la participación femenina en la ciencia, ésta tenderá a promover

entonces mayor incursión de las mujeres en ámbitos universitarios y de investigación, creando con ello entornos más igualitarios.

El tema de la citación es importante, ya que ayuda a medir el impacto y calidad de una investigación. La inclusión de las mujeres es favorable para las ciencias en general, y en específico, para las Ciencias Sociales. Desde la incursión femenina en esta área de conocimiento, se nota además un incremento en las investigaciones y temas de estudio que tienen como tema a la mujer, familia, matrimonio, género, comportamiento, sociedad, entre otros, a diferencia de los investigadores hombres, quienes abordan temas como teorías, seguridad, cooperación, política, entre otros.

Entre las propuestas de las entrevistadas también se encuentra favorecer el reconocimiento del nombre de la investigadora, para que “ella” no sea confundida con “él”. Esta visibilidad también es posible con la participación en eventos académicos como congresos, coloquios, seminarios, talleres, entre otros, que permitan que el conocimiento creado por mujeres sea difundido y conocido entre las personas interesadas, sobre todo entre jóvenes estudiantes, que verán en ellas, un ejemplo a seguir y una motivación.

Las propuestas también incluyen el aumento de apoyos económicos dedicados a la investigación en la universidad, así como reducir las actividades laborales, sobre todo de tipo administrativo dentro de las facultades, ya que dificulta la concentración en las actividades de investigación. Para cubrir las actividades administrativas proponen la contratación de personal adecuado para desempeñar tales actividades.

Asimismo, consideran relevante evitar dificultades para el acceso al imponer más requisitos y reduciendo presupuestos que implican un mayor desgaste físico y mental que llega a afectar la salud y a desincentivar. En este sentido, es que las investigadoras proponen abrir espacios y facilitarlos a los investigadores para desarrollar sus actividades sin distractores.

Consideraciones finales

En la BUAP existen instancias y protocolos que favorecen la incursión de la mujer en la investigación y docencia, al tiempo que protege y apoya en situaciones de violencia de

género, caso específico de la Dirección Institucional de Igualdad de Género (DIIGE). Al respecto, una colega entrevistada comenta que “hemos buscado cambiar la narrativa de la desigualdad de género y creo que hemos hecho una gran labor, pero falta mucho por hacer”.

La representación femenina favorece a que más mujeres se incorporen a la investigación. Sin embargo, nuestras entrevistadas proponen la obligación de crear condiciones acordes a la situación propia de la mujer para promover así su desarrollo intelectual, mediante el apoyo y reconocimiento de sus necesidades en general. También consideran que, en virtud que la mayoría de las estudiantes en el ámbito de ciencias sociales son mujeres, y en general en educación superior, se esperaría que se eliminen cuestiones negativas hacia las mujeres estudiantes y se promueva, más la participación femenina en la investigación.

Es urgente romper con el techo de cristal en el área de Ciencias Sociales, lo cual es posible reconociendo su existencia y promoviendo la equidad de género, que por ende ayudará a la calidad y cantidad de investigaciones generadas por mujeres, lo cual beneficiará aspectos estructurales en la vida del país, provocando a su vez la aceleración de capital humano. Por lo tanto, es primordial promover la participación de las mujeres, así como su representación y liderazgo en todos los ámbitos universitarios y, de investigación.

Las universidades reflejan a las sociedades, pero también permiten transformarlas. Por tanto, promover el crecimiento de las mujeres permitirá que no sólo quienes forman parte de la sociedad, sino en general la sociedad, miren a la mujer a partir de una perspectiva distinta. El hecho de que una mujer ocupe el puesto de mayor liderazgo en la Rectoría abre las oportunidades incluso a niñas que aún están en desarrollo.

Las universidades pueden ayudar a romper el techo de cristal y a cambiar los roles que tradicionalmente se han asignado a hombres y mujeres. No sólo promover su presencia, sino su participación en procesos de toma de decisiones. La colaboración en general, la igualdad salarial y de promoción, y la creación de medidas favorables para mujeres generarán ambientes más equitativos para el futuro. Por lo tanto, se requiere reconocer y cambiar los valores tradicionales en ámbitos públicos, creando políticas

públicas neutras con transversalidad de género que favorezcan por igual a hombres y a mujeres.

En suma, es necesario continuar reflexionando el papel de las mujeres investigadoras y docentes en el ámbito de las ciencias sociales, así como en el resto de las áreas del conocimiento, así como analizar sus alcances para lograr cambios en el conocimiento, en la investigación y en la sociedad.

Referencias

- Alcázar, L., & Balarín, M. (Eds.) (2018). *Desigualdades en las academias: mujeres en las Ciencias Sociales*. Grupo Sofía y GRADE.
- Arévalo, D. (2022, 14 de febrero). Creciente el porcentaje de científicas mexicanas en el SNI. consumoTIC. <https://consumotic.mx/sociedad-digital/steam/creciente-el-porcentaje-de-cientificas-mexicanas-en-el-sni/#:~:text=En%20el%202021%20el%20porcentaje,la%20Academia%20Mexicana%20de%20Ciencias.>
- Cárdenas, M. (2015). La Participación de las Mujeres Investigadoras en México. *Investigación administrativa*, 44(116) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782015000200004&lng=es&tlng=es
- Diario Oficial de la Federación DOF (2022). Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, México, CONACYT. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5660859&fecha=10/08/2022#gsc.tab=0
- Folch, M., & Mentado, T. (2013). Las temáticas y preocupaciones de las investigadoras élite en Ciencias Sociales de las universidades catalanas. *Arbor*, 189(760), a019. DOI <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.760n2005>
- Guzmán, J. (2016). Las inequidades de género en la educación superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXVI(2), 61-69.

- Rivera, C. (2020). Efecto de la pandemia en los estudiantes de posgrado en México. Recuperado el 13 de julio de 2022, de <https://centroconacyt.mx/noticia/efecto-de-la-pandemia-en-los-estudiantes-de-posgrado-de-mexico/>
- Roncal, X. (2023). Educación y Ciencia en México. Los desafíos de la “Cuarta Transformación”. *Mujer Andina*, 1(2), p. 179-197. <https://doi.org/10.36881/ma.v1i2.723>
- Segovia-Saiz, C. et al. (2020).-Techo de cristal y desigualdades de género en la carrera profesional de las mujeres académicas e investigadoras en ciencias biomédicas. *Gaceta Sanitaria* [online], 34(4), 403-410. <<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.10.008>>. ISSN 0213-9111. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.10.008>.
- UNESCO/IESALC (2021). Las mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? Disponible en: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf.
- Vargas, C., Lutz, M., Papuzinski, C., & Arancibia, M. (2020). Género, mujeres e investigación científica. *Medwave*, 20(02), 1-11. DOI <http://doi.org/10.5867/medwave.2020.02.7857>
- Zamora, N.S. (2020). La academia sin mujeres, nunca más: análisis del reconocimiento y la participación de mujeres investigadoras en el área de Ciencias Sociales en tres universidades públicas de Bogotá. Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas, Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Habilidades socioemocionales en prácticas educativas para la paz

Socio-emotional skills in educational practices for peace

Ana Cecilia Ramírez Zazueta³

Escuela Primaria Miguel C. Ontiveros

María del Rosario Romero Castro⁴

Universidad Autónoma Indígena de México

ORCID: ORCID: 0000-0003-2606-7679

RESUMEN

La convivencia pacífica dentro del ámbito escolar, es una meta que las instituciones educativas se plantean para lograr en los estudiantes un mejor desempeño académico y la sana expresión social; las habilidades socioemocionales, su conocimiento, promoción y aplicación de forma activa, son una alternativa que aquí se plantea, para lograr fomentar una cultura de paz. El objetivo del estudio, es analizar cómo inciden las habilidades socioemocionales en el desarrollo integral del alumno, que lo ayuden a conocerse, regularse, convivir de manera pacífica, comunicarse y resolver conflictos de forma pacífica. Se realizó observación y se aplicó el instrumento de Valoración de Habilidades Sociales y Emocionales de la SEP (2016), a niños de tercer grado de primaria. Los resultados muestran que alumnos con carencia de habilidades socioemocionales son más propensos a recurrir a la violencia como medio de expresión; también, los alumnos con posesión de habilidades socioemocionales generan un ambiente de paz.

PALABRAS CLAVE

Habilidades socioemocionales, convivencia pacífica, cultura de paz, educación para la paz y conflictos.

³ Maestría en Educación para Paz y la Convivencia Escolar.

⁴ Doctorado en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia.

ABSTRACT

Peaceful coexistence within the school environment is a goal that educational institutions consider to achieve better academic performance and healthy social expression in students; socio-emotional skills, their knowledge, promotion and active application, are an alternative that is proposed here, to promote a culture of peace. The objective of the study is to analyze how socio-emotional skills affect the comprehensive development of the student, helping them to know themselves, regulate themselves, coexist assertively, communicate and resolve conflicts peacefully. Observation was carried out and the Social and Emotional Skills Assessment instrument of the SEP (2016) was applied to third grade primary school children. The results show that students with a lack of socio-emotional skills are more likely to resort to violence as a means of expression; also, students with possession of socio-emotional skills generate an environment of peace.

KEYWORDS

Socio-emotional skills, peaceful coexistence, culture of peace, education for peace and conflicts.

Introducción

Estudiar las habilidades socioemocionales y la convivencia pacífica, es para la investigación educativa muy relevante, puesto que las habilidades socioemocionales se consideran imprescindibles para el desarrollo integral de las personas, pues facilita la comprensión de las emociones propias y de los demás, además promueve la interrelación de una convivencia pacífica escolar.

El propósito principal de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, es fomentar los debates públicos sobre políticas educativas, en ellos, se han establecido las habilidades que deben tener los estudiantes, divididas en cuatro ejes

centrales: Aprender a ser, Saber conocer, Aprender a hacer y Aprender a vivir juntos (UNESCO citado por Fundación Santillana, s/f).

Por otra parte, la especialista en psicología educativa Benilde García (2018), en un concurso llevado a cabo por el programa Construye T a nivel internacional, declara que es fundamental que los jóvenes se conozcan a sí mismos, generen confianza en sí mismos, tengan sentido de identidad y desarrollen empatía, lo cual se logra mediante el desarrollo de las habilidades socioemocionales (Garduño, 2015).

De acuerdo con Aranda (2019), en una recopilación de estudios hechos a nivel nacional en México, se pone de manifiesto cómo la carencia de habilidades socioemocionales en los alumnos, se expresa en su déficit para distinguir sus capacidades, hacer buenas elecciones y tratar con la ansiedad, circunstancias que vuelven complicado el ámbito educativo. Agrega que su desarrollo conlleva a mejorar el desempeño académico y la cordialidad entre los estudiantes.

En México, la Secretaría de Educación Pública promueve las habilidades socioemocionales dentro del modelo educativo 2017, el cual ayuda a los estudiantes a comprender y mediar las emociones, mostrar empatía por los demás, sostener relaciones pacíficas, y realizar elecciones responsables; modelo educativo que engloba de preescolar hasta bachillerato (García y Luna, 2018).

En este sentido, las emociones juegan un papel fundamental en distintos ámbitos de la vida psicosocial de los individuos, en la actualidad se están desarrollando líneas de investigación, donde las habilidades socioemocionales forman parte de los planes y programas de estudio de alumnos que cursan educación básica y media superior, para una convivencia pacífica. Gutiérrez y Buitrago (2019), describe cinco áreas que abarcan las habilidades emocionales en el contexto social: conciencia, regulación, autonomía, competencia emocionales y competencias para la vida y bienestar; gracias a estas

aportaciones actualmente se unieron las habilidades socioemocionales para describir la unión de aprendizajes que incluyan sentimientos y emociones con acciones y prácticas.

Según Aranda (2019), una recopilación internacional de investigaciones, acerca de la implementación de la promoción de habilidades socioemocionales en todos los grados de educación básica, refiere la afectación positiva y relevante de sumar estos aprendizajes en el día a día del estudiante, también señala beneficios como lo son la mejora en el enfrentamiento de conflictos y obstáculos tanto individuales como estudiantiles. Por su parte, Gutiérrez y Buitrago (2019), afirman que fue en 2013, cuando se describió la necesidad de poseer y desarrollar herramientas tanto sociales como emocionales en maestros y estudiantes, para lograr dirigir sus emociones, pensamientos y por consiguiente sus relaciones. Asimismo, afirman que en 2014 tomando en cuenta un estudio de caso, se observó una estrecha relación entre un ambiente escolar armónico y positivo, con la comunicación asertiva, deduciendo que la comunicación no asertiva propicia ambientes de clase negativos o conflictivos; también según (García, 2018), las habilidades emocionales se relacionan con la empatía, asertividad, autocontrol, trabajo en equipo, así como con la capacidad de resolver de conflictos de manera pacífica, entre otros.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública en 2015, en investigaciones realizadas, detectó que el enfoque de los docentes era inclinado casi en su totalidad hacia el conocimiento teórico, y casi nulo hacia el aprendizaje enfocado en motivación, análisis, resolución de conflictos y trabajo en grupos (Aranda, 2019).

En su investigación Gutiérrez y Buitrago (2019), mencionan una idea relevante para entender la paz, quienes aparte de mencionar su derecho universal y su independencia del concepto de violencia, amplían su concepto hacia entender el origen del conflicto, para lograr eliminar la violencia y conflictos de la normalización del día a día, alcanzando la creación de relaciones sanas, mencionando como hecho imprescindible implementar las habilidades socioemocionales en todos los individuos implicados en la educación, esto abarca tanto estudiantes, como docentes y administrativos, como una necesidad más que

como una simple petición; describiendo acertadamente a la escuela como el sitio de formación por excelencia, así como de socialización. Sin embargo, no niegan el conflicto como algo del día a día en la escuela, tomando este hecho como palanca para aprendizaje, para lograr desarrollar habilidades que logren afrontar los conflictos cotidianos de forma sana tanto individual como colectivamente.

La base de mantener la armonía dentro de un lugar, hablando específicamente de la escuela, depende de factores tanto externos como internos a la persona, dentro de los externos entran desde el clima hasta un tono de voz inadecuado; y en los factores internos se incluyen las emociones, pensamientos, sentimientos y opiniones, las emociones como competencias permiten identificar las propias y las de los otros (Ardila, 2019).

Para contextualizar la importancia de lograr un ambiente pacífico, México es el primer lugar a nivel mundial entre los países, de acoso escolar, 19 millones de estudiantes han reportado violencia en sus escuelas (Madrueño et al., 2018), por consecuencias de la falta de habilidades socioemocionales, la problemática es de gran magnitud, por ello, la Secretaría de Educación Pública SEP, en febrero del 2016, estableció un Plan Nacional de Acción para la Prevención de la Violencia y el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar; plan que fue fortalecido con acciones derivadas del Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024), que contempla la política de *“Cultura para la paz, para el bienestar y para todos”* (p. 53).

Con respecto al estado de Sinaloa, según Cárdenas (2017), destaca que el acoso escolar es una problemática con la cual se vive día a día, se realizó una encuesta en Mazatlán, Sinaloa a niños que cursan la educación básica, concluyendo que a pesar de no saber ampliamente del tema el 45.7% ha sufrido acoso escolar, mientras que al cuestionar si practicaban bullying, 4 de 10 aceptó hacerlo. Siendo así mismo un punto relevante, que el 34% de las agresiones se realizan durante su estancia en el patio escolar y las canchas.

Ardila (2019), hace mención de que muchas conductas conflictivas de los alumnos son por una inadecuada gestión de las emociones, comportamientos que derivan del estado emocional, tales como hacer tonterías, molestar o interrumpir, una llamada continua de atención, todo ello es una forma inadecuada para la conciencia escolar, todas las personas tienen necesidades emocionales básicas, como la aceptación, admiración, respeto, afecto, seguridad, sin embargo, en el ámbito de la convivencia escolar, es el comportamiento de algunos estudiantes que manifiestan para intentar satisfacer sus necesidades emocionales. De ahí, la relevancia de fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales que faciliten la construcción de ambientes escolares en los que se fomenten los valores y prácticas educativas para gestión positiva de conflictos y la construcción de una cultura de paz que fomente el bienestar emocional y espiritual, la tranquilidad profunda que llega cuando se es capaz de desconectarse de los pensamientos inquietantes, inútiles o amenazantes y alcanzar a comprender la realidad (Romero, 2020).

Habilidades socioemocionales

Es posible identificar la posesión de habilidades socioemocionales, sentimientos o emociones en las relaciones interpersonales de forma asertiva, así como la persistencia de relaciones sanas a lo largo del tiempo, notorio en la habilidad de manejar los conflictos (UNICEF, 2017), por su parte, la Organización Mundial de la Salud en 2020, define las habilidades para la vida o competencias psicosociales como: la habilidad de una persona para afrontar exitosamente los desafíos y exigencias de la vida diaria, estas habilidades en el trayecto de la vida se adquieren a través de la experiencia directa o entonamiento intencional, imitación o mendicante el modelaje, resaltando la idea de que las habilidades son aprendidas y desarrolladas en la vida diaria y a lo largo del tiempo, ya sea enseñadas o imitadas.

En este sentido, Gutiérrez y Buitrago (2019), definen a las habilidades socioemocionales de la siguiente manera:

Se habla de habilidades socioemocionales para referirse a la gama de competencias y disposiciones que permiten el manejo y regulación de estados de ánimo y sentimientos, lo cual genera diferentes respuestas expresadas de manera verbal y no verbal que conllevan la generación de comportamientos acertados según el contexto emocional y social de los individuos (p. 174).

Estas habilidades dotan al ser humano de posibilidades para manejar su lado sentimental-emocional de forma efectiva, con comportamientos acertados. De ahí la relevancia de que también los docentes se desarrollen socioemocionalmente, Gutiérrez y Buitrago (2019), lo describen a continuación:

Un docente emocionalmente sano podrá interactuar de manera positiva con sus estudiantes y los conflictos de aula; regular y gestionar las emociones propias para generar respuestas acertadas que moldeen indirectamente las conductas de los estudiantes y aportar a temas como la empatía, la resolución no violenta de conflictos, el asertividad y la compasión (p. 177).

En las habilidades socio emocionales, es preciso mencionar que la enseñanza-aprendizaje de habilidades socioemocionales, debe quedar bien delimitado. Para esto se presenta la definición dada por Banco Mundial (2013):

(...) el proceso de aprendizaje de habilidades socioemocionales como la adquisición de competencias básicas para reconocer y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, apreciar la perspectiva de otros, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar las situaciones interpersonales de una manera constructiva (p.17).

Adquirir habilidades socioemocionales, requiere de un proceso a comprender y desarrollar, en donde se trabajen competencias propias del aprendizaje a adquirir. La definición de habilidades socioemocionales establecida por Banco el Mundial (2013), menciona lo siguiente:

(...) son el conjunto de capacidades que el ser humano a lo largo de su vida desarrolla, para manejar y reconocer las emociones, apreciar la perspectiva de otros, y mantener y establecer relaciones positivas, manejar las situaciones interpersonales de una manera constructiva, alcanzar y establecer metas positivas y tomar decisiones responsables (p.26).

En este sentido, la doctora en educación Villeda (2019), expuso en un foro magisterial acerca de las distintas habilidades socioemocionales existentes en el individuo, distinguiendo las siguientes: el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la expresión de opiniones y emociones, honestidad, respeto, solidaridad, escucha activa y empatía.

También, con el fin de mejorar el ambiente escolar el Gobierno de México creó en 2014 el programa Construye T, el cual cuenta con un área específica enfocada al desarrollo de habilidades socioemocionales donde muestra los beneficios de contar con estas herramientas, como los son: la mejora en el ámbito académico, un ambiente escolar positivo, una vida profesional exitosa, y la prevención de eventos de riesgo como embarazo adolescente, la deserción escolar, violencia y la inmersión en drogas. En este programa se enfoca en seis habilidades socioemocionales, las cuales son: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia.

Integrando todas las variables que conforman a las habilidades socioemocionales como un todo, se obtiene un conjunto de herramientas individuales y colectivas las cuales permiten a quien las posea enfrentarse a los retos de la vida misma de forma pacífica, congruente y sobre todo eficaz. Estableciendo su amplia relación con el ámbito escolar al ser el principal lugar no solo formativo sino de socialización, donde poner en marcha la adquisición y práctica de las mismas, dado que es un hecho la presentación del conflicto en la vida diaria del ser humano siempre que exista la socialización y el convivir del individuo con su alrededor (Gutiérrez y Buitrago, 2019).

Educación para la paz

La educación ha llevado de la mano al desarrollo de la tecnología y por tanto a una vida más favorable, sin embargo, no ha logrado librar al ser humano del sin fin de conflictos diarios a causa de la interacción como sociedad y con el entorno. Es entonces cuando surge la necesidad de, no solo enfocar la adquisición de conocimiento intelectual, sino también humano, de replantear el enfoque de la educación, naciendo desde ahí el concepto de educación para la paz. Definiéndola como un concepto que abarque “la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la libertad, el respeto a las diferencias, la diversidad cultural y, sobre todo, al desarme, a la prevención de los conflictos armados y a la transformación pacífica de los conflictos” (Bahajin, 2018, p.94). Fue con la creación de la UNESCO posterior a los conflictos bélicos sucedidos el siglo pasado, cuando se cimentó la ideología de sembrar y construir la paz dentro de mente del ser humano, y se dictaminó como vía a la educación (Ruiz, 2013).

Para abordar el impacto de la Educación para la Paz en la vida del ser humano, aparece Zurbano (1998), quien afirma que la Educación para la Paz es el camino para adquirir conocimientos que vayan acordes a valores como la tolerancia, el respeto y por ende la disolución de conflictos, señala que “el éxito de la vida radica en la consecución de la armonía consigo mismo, con los demás y con su medio ambiente” (p.13); la educación para la paz no es un tema aparte dentro de la enseñanza-aprendizaje, es por sí misma la única forma de educación posible.

En lo que respecta a México, la educación para la paz está respaldada por varias leyes, orientadas a promover la formación de ciudadanos comprometidos con la paz, la tolerancia y el respeto a los derechos humanos; asimismo, para promover la paz y la educación para la paz en el ámbito educativo, se encuentran fundamentos en varias leyes, reglamentos y acuerdos que establecen la importancia de inculcar valores de convivencia pacífica, respeto a los derechos humanos y la promoción de la cultura de paz en el sistema educativo tales como: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; la Ley

General de Educación; la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica 2017; el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE); el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024; el Programa Sectorial de Educación 2019-2024; entre otros documentos, acuerdos y acciones que se van planteando día a día por instituciones públicas y de la sociedad civil para lograr una convivencia pacíficas en los planteles educativos.

Convivencia pacífica

La definición de una convivencia que incluya la paz en ella, la podemos encontrar en la publicación del Banco Mundial (2013), "Convivencia pacífica: capacidad de las personas de vivir con otras (con-vivir) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca, creando un ambiente grato, libre de discriminación, imposición cultural, acoso o maltrato" (p.25). Esto da un sentido de unidad entre individuos, donde reinen los valores de unos hacia otros, y prevalezca un ambiente libre de conflicto. La convivencia pacífica es según Zurbano (1998), es "un proceso complejo que incide en todos los ámbitos de la vida, de modo que el individuo se siente y actúa en armonía consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente" (p.23). Agrega que, con la educación para la convivencia pacífica, antes de dar el primer paso, se debe enfrentar estas preguntas: "¿cómo es la convivencia en nuestra sociedad? y ¿qué paz queremos para nuestros alumnos?" (p. 19).

Refiere Zurbano (1998), que vivimos en una sociedad con graves problemas de convivencia donde la pobreza actúa como espoleta de la guerra; a justicia, el respeto, la tolerancia, la cooperación se van batiendo en retirada; la sociedad continúa siendo una selva; y el hombre actúa como lobo para el hombre.

El paso del tiempo, la historia, no mejora la situación. La realidad social, que acabamos de describir con un poco de literatura, nos desconcierta como personas y nos desmoraliza como educadores. Existe una contradicción al contrastar el derecho ineludible de todos a la felicidad y el hundimiento moral de nuestra sociedad (Zurbano, 1998, p. 20).

En otro orden de ideas, en 2017, a raíz de la Política nacional para una escuela libre de acoso lanzada por el Gobierno Federal de México, se creó el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) con la intención de cumplir con las estrategias propuestas de reforzar a los estudiantes a nivel individual en tema de habilidades socioemocionales, manejo asertivo de emociones, y la resolución de conflictos. El PNCE, está sustentado en el tercer artículo Constitucional de la Ley General de Educación, basa su intervención en 6 ejes formativos principales, los cuales son la autoestima, el manejo de emociones, la convivencia, el seguimiento de reglas, la resolución de conflictos, y la familia. Justificando su creación con la afirmación de que “el clima de convivencia en las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2016, p.11).

Tabla 1. Ejes formativos

Eje	Descripción
Autoestima	Concepto individual que posee cada ser humano de sí mismo, así como el valor que da hacia sus cualidades únicas y personales.
Regulación de emociones	Identificación de la emoción presente, conocimiento de estrategias para manejarla y finalmente lograr expresarla adecuadamente, comenzando con las emociones propias para avanzar y reconocerlas en los demás.
Convivencia pacífica	Establecer las bases para un ambiente sano, armónico, donde reine el respeto y la libre expresión, dejando atrás a la discriminación y la violencia.
Respeto hacia las reglas y a los límites	Autorreflexión que lleve al cumplimiento basado en la responsabilidad individual y no solo al miedo de un posible castigo, fomentando la tan anhelada convivencia escolar armónica.
Resolución de conflictos	Enfrentar de manera asertiva el día a día, ya que un mundo sin conflictos es utópico, la finalidad de este eje es contar con estrategias bien manejadas que logre atravesar el conflicto a través de vías pacíficas, entre las estrategias o herramientas a utilizar se encuentran el negociar, mediar y arbitrar, dialogar.

Colaboración con la familia Formar un lazo estrecho entre familia y escuela, abriendo un canal de comunicación enfocado en las habilidades sociales y emocionales que logre un ambiente para el estudiante de paz.

Fuente: elaboración propia a partir del Programa Nacional de Convivencia Escolar 2017.

En esta investigación se aplicó a los actores participantes, la ficha de identificación del instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales, la cual evalúa los seis ejes mencionados, avalada por la Subsecretaría de Educación Básica a través de la Dirección General de Gestión e Innovación Educativa mediante el PNCE.

Resultados y discusión

El instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales se aplicó a una muestra de 16 alumnos de tercer grado de primaria del ciclo escolar 2022-2023 de la Escuela Primaria Miguel C. Ontiveros, integrado por 4 mujeres (25%) y 12 hombres (75%), quienes representan el 12% de 130 infantes. Asimismo, se realizó observación mediante un diario de campo, para observar el comportamiento de los niños tanto en aula como en sus actividades recreativas, notando la amplia diferencia en el actuar de los niños respecto a su nivel de habilidades socioemocionales.

Dentro de las características que muestra a un alumno como agresivo o abusador están la falta de empatía, la impulsividad, así como la baja autoestima. Las actitudes y comportamientos predominantes en los niños con bajo nivel de habilidades socioemocionales fueron: el maltrato a sus compañeros, el desafío de las reglas del aula, el uso desmedido de fuerza en actividades físicas, así como, el uso inadecuado del lenguaje, coincidiendo con las características necesarias para considerar a un niño como bully. Dada tal observación se encontró en los alumnos con un nivel bajo de habilidades socioemocionales, mayor cantidad de acoso escolar generado, en comparación con los alumnos con un nivel alto en dichas habilidades.

La aplicación del instrumento de valoración se realizó a partir de lo que se observó en cada alumno dentro y fuera del aula. Se leyó cada uno de los indicadores por cada eje y se señaló la opción que caracteriza al alumno, con esto, a partir de la suma de los indicadores señalados por cada eje, se ubicó el nivel correspondiente. Cada uno de los ejes contiene ocho indicadores en forma de lista de verificación. Cada indicador tiene un valor de 1 punto. El instrumento está dirigido a docentes de nivel primaria de escuelas públicas a nivel nacional, que se encuentren incorporadas al PNCE. Cada uno de los indicadores tiene valor de un punto, una vez hechas las sumatorias de los indicadores de cada eje, se ubica el nivel que corresponda a cada uno en la tabla que se encuentra en el instrumento.

Tabla No.2 Valoración de los ejes

$\Sigma = 6 - 8$	ESPERADO	AUTOESTIMA MANEJO DE EMOCIONES CONVIVENCIA REGLAS Y ACUERDOS RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS FAMILIAS
$\Sigma = 3 - 5$	EN FORTALECIMIENTO	
$\Sigma = 0 - 2$	REQUIERE APOYO	

Fuente: realización propia, basada en los resultados arrojados por el instrumento de valoración.

Los puntajes de cada uno de los seis ejes se ubican en alguno de los tres rangos de calificación:

- Esperado: las habilidades del alumno son favorables para la convivencia, de acuerdo con la percepción del docente.
- En fortalecimiento: las habilidades del alumno requieren de trabajo para mejorar la convivencia, de acuerdo con la percepción del docente es regular.
- Requiere apoyo: las habilidades del alumno son poco favorables para la convivencia, de acuerdo con la percepción del docente.

En la tabla 3 se anota el porcentaje de la frecuencia con la que los alumnos y alumnas de tercer grado alcanzaron uno de los tres niveles:

Tabla No. 3. Valoración de habilidades sociales y emocionales

Ejes	Nivel: Esperado	Nivel: En fortalecimiento	Nivel: requiere apoyo
Eje 1: Autoestima	5	7	4
Eje 2: Emociones	2	10	4
Eje 3: Convivencia	5	7	4
Eje 4: Reglas y acuerdos	5	7	4
Eje 5: Resolución de conflictos	5	7	4
Eje 6: Familia	3	11	2
Total	25	49	22
Porcentaje	26.04%	51.04%	22.91%

Fuente: realización propia, basada en los resultados arrojados por el instrumento de valoración.

De los alumnos observados el 26.04% se encuentra en nivel esperado, el 51.04% en nivel fortalecimiento y el 22.91% en el nivel que requiere apoyo. También se detectó que algunos provienen de familias disfuncionales con problemas, la mayoría de alumnos comenta que en su casa no siguen reglas, que pasan la mayor parte del tiempo con sus abuelos o hermanos mayores porque su mamá o papá están trabajando. Así mismo, se observó que hay muchos problemas de convivencia, ya que algunos alumnos no respetan diferentes formas de pensar o actuar de los demás, usan apodos para dirigirse a sus compañeros y no son respetuosos con las autoridades.

Tabla No. 4. Eje 1 Autoestima

Indicadores	Alumnos que lo presentan	% de respuesta positiva
Expresa claramente sus ideas y necesidades	11	68.75
Cuida su apariencia personal	9	56.25
Se respeta a sí mismo	12	75
Reconoce sus fortalezas	5	31.25
Manifiesta actitudes de autocuidado	6	37.5
Mantiene contacto visual al interactuar	7	43.75
Se preocupa por los demás	11	68.75
Reconoce sus áreas de oportunidad	5	31.25
Ninguna de las anteriores	0	0

Fuente: realización propia, basada en los resultados arrojados por el instrumento de valoración.

En la tabla anterior, se muestra como indicador mayormente presente se respeta a sí mismo con un 75%, lo cual equivale a 12 de los 16 alumnos en cuestión, esto sobresale en aspectos como el ponerse a sí mismo en primer lugar, sin restar importancia a los deseos propios cuando una situación se presenta, así como no permitir maltratos de compañeros aun cuando estos sean amigos. Como indicador menos presente se encuentran en empate con 5 alumnos cada uno el reconocer sus fortalezas y reconocer sus áreas de oportunidad con un 31.25% cada uno respectivamente. Esta cifra es para destacar, ya que la idea de no reconocer en uno mismo en que sobresale y que se le dificulta hace complicado el enfocarse en las cualidades; sin embargo, puede ser un área a explorar y trabajar para comenzar desde ahí a edificarse.

Tabla No. 5. Eje 2 Manejo de emociones

Indicadores	Alumnos que lo presentan	% de respuesta positiva
Expresa como se siente	14	87.5
Regula la expresión de sus emociones	2	12.5
Actúa en forma asertiva en situaciones que le enojan	8	50
Tiene tolerancia ante situaciones que lo frustran	5	31.25
No tiene fluctuaciones constantes en su ánimo	4	25
Reconoce y valida las emociones de los demás	12	75

Está regularmente de buen humor	9	56.25
Es congruente con lo que siente y expresa	7	43.75
Ninguna de las anteriores	0	0

Fuente: realización propia, basada en los resultados arrojados por el instrumento de valoración.

En la tabla 5, se muestra como indicador mayormente presente expresa como se siente con un 87.5%, y como menos presente se encuentra regula la expresión de sus emociones con un 12.5%. En esta categoría se puede destacar que los niños poseen a temprana edad un alto nivel de comunicación con la sociedad acerca de lo que agrada y lo que les molesta, siendo una cualidad muy útil en la vida diaria, por lo que sería conveniente propiciar su uso y regularlo de forma que les ayude en su día a día, ya que como podemos notar, lo que mayormente les está haciendo falta es la forma correcta de expresión.

Tabla No. 6 Eje 3 Convivencia

Indicadores	Alumnos que lo presentan	% de respuesta positiva
Respetar diferentes formas de pensar y/o actuar de los demás	10	62.5
Convive respetuosamente con sus compañeros	10	62.5
Se dirige a los demás por su nombre y no por apodos	9	56.25
Se integra fácilmente a las actividades con otros	9	56.25
Trabaja en equipo adecuadamente	10	62.5
Comparte sus cosas	3	18.75
Ayuda a compañeros cuando lo requieren	9	56.25
Avisa a una autoridad en el momento que agreden a alguien	11	68.75
Ninguna de las anteriores	0	0

Fuente: realización propia, basada en los resultados arrojados por el instrumento de valoración.

En la tabla 6, se muestra como indicador mayormente presente avisa a una autoridad al momento que agreden a alguien con un 68.75%, y como menos presente comparte sus cosas con un 18.75%. En este eje de convivencia es importante tomar en cuenta el impacto que tiene en la vida de un individuo su relación con los demás de forma cotidiana, dado que el compartir cosas está muy por debajo de la media en cuanto a

porcentajes, es un factor a mejorar de forma urgente, debido a que expresa la relación que vamos generando con otros seres humanos, confianza, responsabilidad y respeto, todo en el simple acto de compartir.

Tabla No. 7 Eje 4. Reglas y acuerdos

Indicadores	Alumnos que lo presentan	% de respuesta positiva
Cumple la mayoría de reglas y acuerdos	12	75
Acepta la redirección del maestro	9	56.25
Sigue las reglas y acuerdos, aun cuando no lo están observando	4	25
Expresa asertivamente desacuerdo con alguna regla o acuerdo	7	43.75
Es capaz de llegar a acuerdos de forma adecuada	7	43.75
Escucha diferentes opiniones para elaborar un acuerdo	9	56.25
Propone reglas o acuerdos de convivencia	11	68.75
Respeto y cede ante reglas y acuerdos, aunque no esté de acuerdo	8	50
Ninguna de las anteriores	1	6.25

Fuente: realización propia, basada en los resultados arrojados por el instrumento de valoración.

En la tabla 7, se muestra como indicador mayormente presente cumple la mayoría de reglas y acuerdos con un 75%, y como menos presente sigue reglas y acuerdos aun cuando no lo están observando con un 25%. Esta sección en especial, denota la importancia de reforzar el seguimiento de reglas y normas, que en una forma simple comienza como una travesura, pero al crecer se convierte en posibles faltas a la constitución, desde romper reglas de tránsito, hasta cometer delitos penales; es importante reconocer la importancia de que la verdadera moral radica en la forma de actuar cuando no estamos siendo observados y tiene gran impacto a nivel sociedad.

Tabla No. 8. Eje 5 Resolución de conflictos

Indicadores	Alumnos que lo presentan	% de respuesta positiva
Escucha con atención y respeto el punto de vista de los demás	11	68.75
Evita conflictos en la escuela y su entorno	9	56.25

Se involucra para ayudar a solucionar conflictos	6	37.5
Es capaz de negociar con otros para solucionar un conflicto	12	75
Recupera fácilmente la calma después de un conflicto	7	43.75
No apoya a otros o participa en agresiones a otros niños	8	50
Logra solucionar sus conflictos en forma asertiva	2	12.5
Es respetuoso con las autoridades de la escuela	11	68.75
Ninguna de las anteriores	1	6.25

Fuente: realización propia, basada en los resultados arrojados por el instrumento de valoración.

En la tabla 8, se muestra como indicador mayormente presente es capaz de negociar con otros para solucionar un conflicto con un 75%, aplaudiendo este indicador, ya que negociar viene a formar parte de la vida diaria de todas las personas y el comenzar a realizarlo en la escuela es una forma buena de hacerlo; por otro lado como menos presente logra solucionar sus conflictos de forma asertiva con un 12.5%, denotando que el saber negociar no necesariamente lleva a una resolución positiva, es importante dedicarle tiempo a reforzar el análisis crítico de los alumnos acerca de cómo sus métodos de solución de conflicto logran el cometido.

Continuando con el ítem de solucionar conflictos de forma asertiva, la forma que predomina es la violencia, vagando entre violencia física y psicológica, en ocasiones llegando a los golpes, cabe señalar que en ocasiones los padres de familia también han llegado a esas conductas, en su mayoría los padres con menor nivel académico; existiendo una relación directa entre la forma de resolver conflictos de los padres con los hijos.

La violencia al ser algo aprendido, principalmente en el contexto familiar, es algo que puede ser desaprendido (Abarca, 2013), siendo uno de los focos rojos a mejorar en el plan de acción escolar, ya que niños violentos se convertirán, si no son canalizados, en adultos violentos.

Tabla No. 9 Eje 6. Familias

Indicadores	Alumnos que lo presentan	% de respuesta positiva
-------------	--------------------------	-------------------------

El alumno(a)...		
Se refiere a su familia de forma positiva	14	87.5
Llega a la escuela en buenas condiciones de aliño	11	68.75
Se siente apoyado por su familia	11	68.75
Los padres o tutores...		
Preguntan sobre el desempeño del alumno	10	62.5
Asisten a eventos escolares a los que son convocados	5	31.25
Acuden a situaciones que se requiere de su apoyo	7	43.75
Intervienen en forma positiva en la resolución de conflictos	8	50
Se involucran en sus tareas escolares	3	18.75
Ninguna de las anteriores	0	0

Fuente: realización propia, basada en los resultados arrojados por el instrumento de valoración.

En la tabla 9, se puede notar una diferencia con las tablas anteriores, ya que es dividida en dos categorías, indicadores del alumno y los indicadores del padre o tutor, en la primera categoría se muestra como indicador mayormente presente se refiere a su familia de forma positiva con un 87.5%; y en la segunda categoría correspondiente a los padres o tutores, se muestra como indicador mayormente presente preguntan sobre el desempeño del alumno con un 62.5%, y como menos presente se involucran en sus tareas escolares con un 18.75%.

Este eje es probablemente el más relevante en cuanto a adquisición de habilidades socioemocionales, ya que en el aula de clases hay una amplia diferencia entre los niños a los cuales se les presta más atención familiar, y los que no se le da prioridad al área académica del niño; siendo los primeros en la clase quienes más atención familiar tienen, y los que más conflictos personales y con los demás son los que no reciben atención familiar.

La familia es la primera escuela de todo niño y existe una relación directa ya demostrada entre el contexto familiar y autoestima del infante, donde se demuestra que un clima familiar positivo conlleva una autoestima elevada, y por el contrario un ambiente familiar negativo conlleva una baja autoestima (Ruiz, 1999).

Consideraciones finales

De acuerdo con los resultados presentados, se identificaron las habilidades socioemocionales en los niños en la Escuela Primaria Miguel C. Ontiveros en Culiacán, Sinaloa, con lo que puede afirmar que cuentan con una puntuación equitativa en las áreas de autoestima, convivencia, reglas y acuerdos, y resolución de conflictos, sin llegar a ser sobresaliente, ya que todas las áreas resultaron predominar en el nivel de “en fortalecimiento”, dejando en último lugar a los ejes de emociones y familia.

La convivencia fue evaluada en los niños de acuerdo a indicadores establecidos por el cuestionario de la SEP, los cuales son de mayor a menor puntaje “avisa a una autoridad en el momento que agreden a alguien”, “respeta diferentes formas de pensar y/o actuar de los demás”, “convive respetuosamente con sus compañeros”, “trabaja en equipo adecuadamente”, “se dirige a los demás por su nombre y no por apodos”, “se integra fácilmente a las actividades con otros”, “ayuda a compañeros cuando lo requieren”, y finalmente “comparte sus cosas”.

En cuanto a los tipos de acoso escolar que existen entre los niños, se encontraron el tipo psicológico, físico, verbal y exclusión social. Cabe señalar que el más predominante ha sido el acoso verbal, que en múltiples ocasiones termina en violencia física; así mismo, se demostró que los alumnos que más acoso escolar generan son los que presentan menor cantidad de habilidades socioemocionales en nivel esperado, llegando incluso a carecer por completo de algunas de ellas.

En vista a los resultados obtenidos y a la teoría recolectada, la mejor forma de promover una educación y cultura donde predomine la paz, es a través de la promoción, desarrollo y adquisición de habilidades socioemocionales, así como la integración de la familia a esta dinámica de trabajo. Así mismo, se invita a todas las instituciones de educación básica a incorporar el programa de habilidades socioemocionales propuesto por la SEP, poniendo especial atención al desarrollo y trabajo de las mismas en primer lugar en

los docentes y administrativos para así lograr una mejor transmisión a los alumnos y padres de familia.

Indudablemente, para reducir la cifra de acoso escolar en Sinaloa del tercer puesto a nivel nacional, será de gran apoyo dar seguimiento a los programas elaborados para tal fin por la Secretaría de Educación Pública, además de, innovar en este sentido, implementando de manera contextual y previo estudio de diagnóstico de necesidades de cada escuela, acciones sistematizadas que estimulen el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la educación básica.

Referencias

- Abarca, G. (2013). La praxis de educación para la paz desde la paz holística (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.
- Aranda, M. (2019). El fomento de habilidades socioemocionales mediante una metodología gamificada en estudiantes de bachillerato. [Tesis de pregrado, Universidad de Guadalajara].
<http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/882/1/Fomento%20de%20habilidades%20socioemocionales%20mediante%20una%20metodologia%20gamificada.pdf>
- Ardila, L.Y. (2019). La inteligencia emocional en la convivencia escolar. Universidad de los Llanos. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Escuela de Pedagogía y Bellas Artes.
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. Innovación educativa. 18 (78) pp. 93-112.
- Banco Mundial. (2013). Estudiantes sanos, seguros y felices: El rol del clima escolar y las habilidades socioemocionales. Progreso para todos.

- Bullying Sin Fronteras (2022). Bullying. MÉXICO. Estadísticas de Acoso Escolar 2020/2021. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>
- Cárdenas, L. (2017). Niños normalizan el bullying en Sinaloa. 2020, de El Debate Sitio web: <https://www.debate.com.mx/sinaloa/Ninos-normalizan-el-bullying-en-Sinaloa-20170411-0356.html>
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. Revista Digital Universitaria. 19(6). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García, B., y Luna, D. (2018). ¿Por qué es importante desarrollar las habilidades socioemocionales en la educación básica? 2020 Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1483>
- Garduño, V. (2015). Dos millones de jóvenes en México desarrollan sus habilidades socioemocionales: Tuirán. 2020, de Educación Futura. <http://www.educacionfutura.org/dos-millones-de-jovenes-en-mexico-desarrollan-sus-habilidades-socioemocionales-tuiran/>
- Gutiérrez, A., y Buitrago, S. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. Praxis & Saber, 10, 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Madrueno, J.C., Ortiz, C.G., y Ortiz, J. (2018). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación inicial de docentes. <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-para-prevenir-desercion-escolar>
- OMS. (2020). Violencia contra los niños. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children#:~:text=trastornos%20del%20desarrollo%20del%20cerebro,respiratorio%20e%20inmunol%C3%B3gico%2C%20con%20consecuencias>

- OMS. (2021). Campaña mundial de prevención de violencia. <https://www.who.int/topics/violence/es/>
- Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024). (<https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>)
- Romero, M. (2020). Propuesta didáctica para la construcción de Cultura de Paz en la Universidad Autónoma Indígena de México (Tesis doctoral). Universidad Autónoma Indígena de México.
- Ruiz, A. (2013). Estado de la educación para la paz en México. (Seminario de Relaciones Internacionales). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Chihuahua. Chihuahua, Chihuahua.
- SEP. (2016). Manual para el docente. Educación primaria del Programa Nacional de Convivencia Escolar. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147157/PNCE-MANUAL-DOC-PRIM-BAJA.pdf>
- SEP. (2016). Programa Nacional de Convivencia Escolar Documento Base. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf
- SEP. (2022). Habilidades socioemocionales (HSE). ConstruyeT. <http://construyet.sep.gob.mx/habilidades.php>
- UNESCO, (s/f). La educación nos une. <https://fundacionsantillana.com/habilidades-21-unesco/>
- UNICEF, (2017). Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia. <https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-la-vida-herramientas-para-el-buentrato-y-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia>
- Villeda, S. (2019). ¿Qué son las habilidades socioemocionales (HSE)? [Diapositivas de PowerPoint] Gobierno del Estado de México, SEP,

https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/IVForoMagisterial/2_HSE_Susana_Villeda.pdf

Zurbano, J. (1998). Bases de una educación para la paz y la convivencia. Gobierno de Navarra.

La búsqueda de una pedagogía de las simetrías en la educación intercultural

The search for a pedagogy of symmetries in intercultural education

Francisco Antonio Romero Leyva⁵

<https://orcid.org/0000-0002-1747-323X>

Elsa Yadira Huicho Galaviz⁶

RESUMEN

La educación superior intercultural es un crisol de múltiples experiencias por compartir quizá algunas no son tan gratas otras siguen siendo un reclamo por el reconocimiento y la emergencia del *todos somos iguales* independientes de cuestiones culturales. A la distancia, la persistencia ha logrado tener avances significativos más que nada en temas de la educación, donde el acceso a las aulas es considerado como un logro. Sin embargo, también aún hay asimetrías que enmarcan diferencias en cuanto a la traducción, la interpretación y la construcción de conocimiento como lo menciona Boaventura de Sousa Santos “el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento” (2018. 1). Este reclamo se fundamenta en la ausencia de las realidades de los actores que convergen en las aulas que se integran bajo las diferencias que reproducen asimetrías donde el valor del contexto cultural es muy reducido.

PALABRAS CLAVE

⁵ Profesor investigador Universidad Autónoma Indígena de México

⁶ Estudiante de Maestría en estudios sociales. Universidad Autónoma Indígena de México.

Email. fromero@uaim.edu.mx

Asimetrías, simetrías, contexto, interculturalidad.

SUMMARY

Intercultural higher education is a melting pot of multiple experiences to share, perhaps some are not so pleasant, others continue to be a demand for the recognition and emergence of everyone being equal regardless of cultural issues. From a distance, persistence has managed to make significant advances more than anything in education issues, where access to classrooms is considered an achievement. However, there are also still asymmetries that frame differences in terms of translation, interpretation and construction of knowledge, as mentioned by Boaventura de Sousa Santos "the demand for new processes of production and valuation of valid knowledge, scientific and non-scientific, and of new relationships between different types of knowledge" (2018. 1). This claim is based on the absence of the realities of the actors that converge in the classrooms that are integrated under the differences that reproduce asymmetries where the value of the cultural context is very reduced.

KEYWORDS

Asymmetries, symmetries, context, interculturality.

Pedagogías en la educación intercultural

El tema de la educación intercultural es mencionado en cientos de lugares lo que la convierte en un tema de moda permanente que poco cambia y que se habla mucho, es decir no se deja de hablar en los espacios académicos desde distintos posicionamientos ideológicos, políticos, económicos etc. en propuestas educativas de todos los niveles educativos y quizá es necesario decir, con mayor presencia en la educación superior denominada intercultural.

Pero una cosa es hablar de educación intercultural y otra muy diferente es hablar de pedagogías interculturales simétricas donde también se tiene que hablar de las

asimétricas aun y cuando están asociadas y pueden causar confusiones si no se delimita a que se refiere cada una de estas.

Romero y Valdez señalan;

La educación Intercultural nace como respuesta política de reconciliación discursiva entre la elite y la población más desfavorecida

en relación con el ingreso a la educación, es una manera primero de cumplir acuerdos internacionales de atención a la diversidad como el convenio 169 de la OIT y otras normas establecidas por instituciones de carácter internacional” (Romero y Valdez 2023, 20).

Es posible encontrar una diversidad conceptos que buscan definir lo que cada quien entiende por educación intercultural, y es válido porque es derivado de la experiencia de cada autor y desde ahí realiza sus comentarios desde el contexto de su quehacer profesional.

Se concibe la educación como un proceso de construcción del conocimiento, un diálogo entre los conocimientos aportados por los docentes y las experiencias y Aprendizajes previos de los estudiantes y, en este sentido, también es intercultural, cuando se combinan ambos. Se trata de una educación presente y futura, puesto que debe responder a las condiciones de la sociedad actual y contribuir a la construcción de ciertas condiciones positivas de la sociedad por venir, de forma plural y compleja, caracterizada por: la movilidad, el intercambio, la permeabilidad del sistema de valores y modelos socioculturales (Ortiz, 2015, 101).

Lo cierto es que el tema de la educación intercultural ya tiene tiempo que está en la palestra de las discusiones académicas sobre todo en los estados latinoamericanos y no se trata de polemizar sobre los que se consideran tener una concepción más acertada que creemos será una situación de tomar o no partido acerca de una visión particular y en realidad es lo último que se pretende también pensando el tema de las traducciones e interpretaciones interculturales, apostamos por una significación basada en la experiencia de cada uno.

Lo otro tiene que ver con no confundir o creer que la educación intercultural es exclusiva para la población con orígenes culturalmente específicos, es decir con ascendencia indígena porque también estaríamos creando una especie de etiquetaje,

hay que recordar que a partir de la creación de las universidades interculturales el tema se ha hecho más recurrente no solo en espacios académicos también en el político.

Es importante mencionar que establecer un posicionamiento, afirmar que para establecer diferencias cuando la educación es intercultural o que es lo que la define o fundamenta, es la procedencia étnica de la población estudiantil, la ubicación geográfica de las instituciones educativas o solo una respuesta política del estado a viejas aspiraciones de acceder a estudiar una carrera profesional.

La educación intercultural busca educar para convivir en un marco de respeto, igualdad, solidaridad y diálogo, tomando en cuenta que los alumnos vienen de culturas diferentes y tienen una identidad cultural propia...como un enfoque educativo que tiene como propósito favorecer el desarrollo integral de los alumnos con especial énfasis en la mejora de las habilidades comunicativas o dialógicas, el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo de la capacidad de conocer y comprender respetuosa y críticamente la propia cultura y la de los otros (Crispín y Athié. 2006. 6).

Más allá de lo que se pueda discutir el cómo se define la educación intercultural, quizá haya que reconocer la importancia que tiene o puede tener para los estudiantes que convergen en espacios de la educación intercultural y que históricamente han luchado por realizar sus estudios profesionales.

Para algunos la educación intercultural es un tema político que emerge como respuesta a viejas peticiones de los pueblos, prueba de ello es la creación de las universidades interculturales que están diseminadas por distintas regiones del país, la última es la Universidad del pueblo yaqui ubicada en el estado de Sonora.

Y ahí donde muchos miran el tema político, en los pueblos se mira como una oportunidad para que tanto niños, niñas y jóvenes puedan realizar sus estudios sin tener que pensar si es político o no porque miran como un logro tener acceso a la educación por increíble que parezca.

Aun y reconociendo el carácter de educación intercultural vale preguntarse hasta donde lo inter-entre, cultural-entre culturas, determina la comprensión y reconocimiento de la diferencia cultural donde el contexto de lxs estudiantes es integrado en circunstancias de igualdad de aquí se va desprender el conocer cómo educar en la diversidad cultural empezando por diversas interrogantes, ¿qué pedagogía

es la que se aplica?, ¿qué tan importante es el contexto y la traducción de los estudiantes?

Fornet, Saldaña y Salas en reflexión que hacen acerca de la educación intercultural y abordando los retos a los que se enfrenta mencionan;

La educación con sus grandes avatares, dinámicas, tendencias y direccionamientos cuestionan el mismo campo de relaciones sociales y humanas y, por el otro, la interculturalidad como posibilidad para seguir trabajando por el reconocimiento de los sujetos, sus culturas, sus saberes y sus contextos, indispensable en el campo educativo (Fornet, Saldaña y Salas, 2020, 3).

Es importante mencionar que lo *indispensable* se puede entender como el mínimo esperado que se puede traducir en decir *te acepto pero nomas*, claro que es sencillo reconocer la diversidad cultural y ser promotores de la convivencia entre las culturas y por otro lado también se puede traducir como una oportunidad que favorece la emergencia de la ausencia de los saberes aprendidos en los intercambios, la convivencia y el vivir por nacimiento de los estudiantes en sus pueblos, aprendizajes compartidos por los ancianos y los sabios del pueblo.

El tiempo transcurrido de la emergencia de la educación superior intercultural en México por allá en año dos mil dos, dos mil tres, es una modalidad que tiene muchos aciertos que no es decir que también desaciertos, como se ha mencionado, según el lente con el que se mire porque las universidades interculturales se han convertido en una oportunidad para muchas y muchos estudiantes que se están formando como futuros profesionistas

Ya hemos mencionado como la apertura a la educación superior intercultural se ha convertido en una real oportunidad para una población importante de jóvenes que se encontraban con diferentes barreras que limitaban el acceso a las universidades que eligieran, estamos hablando particularmente de los exámenes de admisión, por otro lado la ubicación de las escuelas que siempre se ubican en zonas urbanas en muchas ocasiones alejadas de los espacios rurales, esto implicaba que los gastos económicos fueran una frontera difícil de cruzar.

A decir de Raúl Fornet Betancourt, cuando se refiere a las dificultades que enfrenta la educación intercultural señala que estas radican en qué;

Toda propuesta intercultural, justo en tanto que propuesta alternativa, tiene que estar hoy consciente de que su perspectiva se lanza en un contexto epistemológico ocupado, invadido, por la cultura científica dominante, entendiendo por ésta no solamente una constelación abstracta de saberes más o menos relevantes para el ser humano y su estar hoy en el mundo, sino también como un dispositivo de concentración de poder que condiciona e hipoteca la producción misma de conocimiento, así como su transmisión, su administración, su empleo, su organización e institucionalización (Fornet B.2009. 9).

A la distancia el camino no es ni ha sido fácil, los beneficiados de la educación intercultural, me refiero a los estudiantes, transcurren en las dificultades que significa cambiar las formas de educar a la diversidad cultural en las aulas, pero como se ha mencionado y regresando a Fornet Betancourt, “La apuesta de la interculturalidad es, pues, una apuesta por la diversidad cultural, subrayando que se trata de una diversidad cultural interactiva; es decir, que hablamos de una diversidad cultural en diálogo” (2009, 15).

La educación superior intercultural apuesta por un encuentro armonioso e inclusivo entre las culturas que convergen en los espacios de las escuelas, Fernando Garcés plantea,

La interculturalidad como un encuentro de culturas... puede dar paso a una infinidad de relacionamientos en términos de horizontalidad o verticalidad, es la versión literal del término: relación entre culturas...como cohabitación de culturas con sus diferencias y sus contradicciones (Garcés, 2009. 24).

Como hemos mencionado la interculturalidad es la interacción de dos o más culturas en espacios de convivencia común, donde los sujetos comparten no siempre en acuerdos compartidos porque siempre una cultura va estar sometida a otra, pensemos por un momento en estudiantes que deben emigrar a otros estados donde el pueblo nativo tiene sus propias prácticas culturales, entonces el que llega debe integrarse de manera voluntaria en ocasiones no siempre convencido de que debe hacerlo.

Hay que recordar que las concepciones de la interculturalidad tienen muy diversas definiciones

La interculturalidad como categoría en construcción parte de la afirmación de la cultura asociada a formas de conocimiento, ya que es necesario distinguir entre las diferentes racionalidades constructoras de conocimientos; en la cultura, como forma de pensamiento que los organiza, y se plantean el significado cultural de las preguntas formuladas anteriormente, las cuales responden a contextos precisos y distintos, perdiendo sentido las discusiones alrededor de lo universal. De ahí la importancia de problematizar los fenómenos sociales y los sujetos que los constituyen en sus tramas relacionales...busca suprimir y hacer frente a las causas que producen las asimetrías en la sociedad (Quichimbo y otros, 2024, 204).

Las aulas son un espacio de encuentro de estudiantes de diversas procedencias culturales, particularmente en la educación superior donde la composición de la procedencia de los alumnos es de pueblos originarios diversos, lenguas, costumbres, tradiciones entre otras muchas tienen sus propias formas de convivir, traducir y construir, estos factores causan asimetrías ocultas que están ahí haciendo diferencia van desde autores recomendados en las discusiones en las aulas, la lengua y así se pueden enumerar muchas.

La pregunta será entonces ¿de qué manera se considera el contexto de procedencia de los estudiantes en los espacios de la educación superior intercultural?

Romero y Valdez afirman;

La educación intercultural es un buen pretexto para armonizar la relación entre los miembros de los grupos sociales donde haya presencia de dos o más culturas donde cada miembro va a aportar desde su perspectiva, respetuoso de la diferencia cultural no buscando la supremacía de una sobre la otra, utópico (2023. 19).

Sin embargo, creemos que los encuentros entre individuos, independiente del espacio donde se presente siempre estará cargado de un peso cultural de dominio de una sobre la otra, el dominio inicia con la lengua, los espacios de los encuentros culturales se dan desde la perspectiva para el caso de México es el español, el sistema de relaciones sociales van a darse desde la perspectiva monolingüe.

En la educación superior intercultural como lo señala Aníbal Jozami;

La diferencia, el temor al otro, no puede sino también estar presente en los diferentes niveles del sistema educativo. Se materializa en formas tales como la exclusión, el rechazo o simplemente la desconfianza hacia estudiantes, docentes, visiones del mundo, lenguas y modos de conocimiento que son la esencia cultural de los pueblos indígenas...la sustancia de la desconfianza pervive en el vínculo cotidiano. La eventual dilución entre un "ellos" y un "nosotros" se me hace más una esperanza de largo plazo que un proyecto de realización (Jozami, 2016, 11).

La diferenciación social y cultural son aspectos que la educación intercultural no ha superado, los largos procesos colonizadores están en lo más recóndito de las mentes digamos que en situación de guardia para emerger en momentos donde los encuentros con los culturalmente diferentes hacen presencia en las prácticas sociales, culturales y evidentemente en el ámbito de la educación donde la presencia de las ideas colonizadoras está en muy diversas prácticas de interacción de los sujetos.

Daniel Mato hace mención de esas diferencias presentes en el sistema de relaciones

Aunque cada vez son menos las formas explícitamente racistas, las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas formas, entre otros ámbitos, en todos los niveles de los sistemas educativos, particularmente mediante la exclusión no solo de estudiantes y docentes de dichos pueblos, sino también de las visiones de mundo, historias, lenguas, conocimientos, modos de producción de conocimientos y de aprendizaje que les son propios (Mato, 2016, 21).

La inequidad educativa tiene diferentes rostros, por un lado, son los encuentros entre estudiantes de procedencia cultural que poseen de manera natural un bagaje cultura propio y diverso a lo que se suma el profesor y demás personal de la escuela que son monolingües y desde perspectiva es como se dan los encuentros porque finalmente son quienes marcan esa pauta a los alumnos que se subordinan de manera voluntaria.

Como lo mencionan Romero, López y Valdez cuando se refieren a las características de la educación intercultural

Podemos enumerar al menos tres aspectos fundamentales que pueden ilustrar las diferencias en el encuentro de culturas distintas: significa encontrarse con estudiantes para los cuales el español es su segunda lengua, con una cosmovisión

distinta, contextos de origen distintos y, lo más importante, sigue prevaleciendo la idea de la sociedad dominante que impone las pautas a seguir a las culturas dominadas; el choque emocional que se suscita justo en el momento en el que se enfrenta con esa realidad es en ocasiones frustrante (Romero. López y Valdez, 2020, 59).

Estos desencuentros entre diferentes maneras de pensar enfrentan de manera simbólica violencias epistémicas, como lo señala Moira Pérez;

Se trata de formas de violencia que pueden ser centrales para la experiencia de los sujetos marginados, no sólo porque les afectan en sus intercambios epistémicos, sino porque el desequilibrio que causan en el sistema social alimenta otros tipos de violencia y exclusión... se refiere a las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación, entre muchas otras (Pérez, 2019, 82).

El tema de la violencia epistémica transcurre de manera silenciosa, se practica de manera continua durante las sesiones de clase en las aulas cuando el profesor utiliza un lenguaje poco común para sus estudiantes, muchos de los cuales el español es su segunda lengua.

Porque de cierto es que por el hecho de nacer y vivir en comunidad cada sujeto posee una base subjetiva de interpretar, traducir y construir a partir de sus propias experiencias que adquiere en el transcurrir diario en familia y en cada espacio de la comunidad.

Ese conocimiento que se adquiere en la cotidianidad del ser humano no es algo que se aprende de la nada, se trata de un ir y venir diario en la práctica social y cultural que son parte del capital propio adquirido por diversos procedimientos que han sido invisibilizados por la hegemonía de la ciencia que solo valida aquello que se produce bajo procesos metodológicos ya establecidos.

La academia ha privilegiado los caminos de la razón y ha promovido la racionalidad instrumental, no es posible seguir menospreciando las oportunidades que otras culturas, formas sociales o ideales políticos, nos brindan para una comprensión más amplia y más cercana a la vida tal como es. América Latina se encuentra frente a la oportunidad de reinventarse (Vélez. 2014, 5).

En ocasiones se argumenta que en la educación intercultural las prácticas educativas son inclusivas, es decir son consideradas todas las culturas

Como lo menciona Raúl Fonet Betancourt,

Toda propuesta intercultural, justo en tanto que propuesta alternativa, tiene que estar hoy consciente de que su perspectiva se lanza en un contexto epistemológico ocupado, invadido, por la cultura científica dominante, entendiendo por ésta no solamente una constelación abstracta de saberes más o menos relevantes para el ser humano y su estar hoy en el mundo, sino también como un dispositivo de concentración de poder que condiciona e hipoteca la producción misma de conocimiento, así como su trasmisión, su administración, su empleo, su organización e institucionalización...de esa hegemonía epistemológica que detenta lo que hemos llamado antes la cultura científica dominante, lo representa la tecnología moderna que se impone como imparable fuerza de creación única de realidad y de trato con la realidad, incluida en ésta, naturalmente, la realidad específicamente humana (Fonet. 2009. 9).

El testimonio y la memoria son recursos naturales de los estudiantes, lo aprenden de manera cotidiana en el ir y venir en su comunidad participando en la cotidianidad de cada práctica sociocultural que es fuente de conocimiento que es o puede ser útil en la formación profesional del estudiante porque reflexiona sobre los conocimientos de otros contextos y así validar su utilidad en sus propias realidades.

Lo señalado por Raúl Fonet queda de manifiesto en las academias cuando las retículas de las asignaturas se recomiendan lecturas que si bien son importantes también están un tanto alejadas de las realidades de los estudiantes se reducen las oportunidades del dialogo porque se hace énfasis en autores que emiten sus juicios desde contextos diferentes, como lo señala Sarah Corona Berkin;

La base en la práctica dialógica que se entreteje con los múltiples eslabones de saber, que son más vastos que la limitada comprensión occidental del mundo, se busca que en igualdad discursiva afloren las múltiples razones y se produzcan nuevas respuestas (Corona, 2019, 14).

Cada cultura posee una manera de educar a sus generaciones jóvenes, formas de traducir, formas de interpretar, vaya formas de hablar y justo esto es la diferencia

cultural donde las asimetrías tienen mayor presencia porque como lo señala Miranda Fricker;

La injusticia testimonial se produce cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido; la injusticia hermenéutica se produce en una fase anterior, cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales (Fricker, 2017.10).

La reproducción de las asimetrías puede tener distintas manifestaciones, muchas academias reconocen y aceptan la diversidad en las aulas, y así lo expresan, sin embargo en la práctica en las aulas espacio este para la discusión y análisis de los paradigmas formativos pues el primer obstáculo son los diálogos entre los sujetos, el español es la primer lengua de comunicación, así esta instituido además es la única lengua que practica el profesor lo que sin dudas es como realiza su práctica educativa luego cada proceso se da bajo la perspectiva monolingüe para formas multilingües que se someten a la opción de una sola forma de traducir e interpretar en las aulas y bueno también en la vida cotidiana.

Luis Enrique López, da una pista que bien puede ser un referente para la educación intercultural en cada nivel educativo.

El reclamo político indígena por reconocimiento, dignidad y una nueva ciudadanía incluyente ha visto la educación como un campo propicio y una acción estratégica para el desmontaje del sentimiento colonial que anida en las cabezas y corazones de los sectores cultural y políticamente hegemónicos (López. 2022. 12).

Como hemos señalado las asimetrías se reproducen de manera permanente pasa desapercibida porque no se manifiesta de manera abierta y aceptada, hay que recordar que en las aulas la lengua oficial y única por la que se comunican los actores que hacen posible el acto educativo es el español, a esto se le suman las lecturas recomendadas para el desarrollo de las asignaturas y las discusiones grupales, siempre son experiencias que no corresponden al contexto y las realidades de los estudiantes.

Estas otras experiencias se asumen como verdades absolutas y se induce su aplicación aun y cuando las diferencias de los contextos son opuestas a lo que se propone desde tal o cual autor.

Las asimetrías según Albán Achinte, se reproducen a partir de la;

La modernidad en su desarrollo trajo consigo dicotomías que polarizaron las visiones de mundo y que admitieron y/o rechazaron culturas, lógicas, cosmogonías y sistemas productivos siempre en relación con el patrón socio cultural del colonizador en lo que hoy llamamos América... Estas asimetrías han dejado sus huellas, su signatura tanto en la vida individual como en la social y no son cuestiones que tienen que ver con un pasado colonial, sino que hacen referencia a un presente de colonialidad. (Albán Achinte, 2012. 24).

Algunas conclusiones finales

Sería muy arriesgado afirmar que la interculturalidad ha alcanzado la plenitud de reconocimiento y aceptación a la diversidad cultural ya sea en la educación y en cada ámbito de las relaciones sociales entre individuos con características no solamente culturales porque lo diverso tiene muchas acepciones a considerar.

Puede ser que la procedencia cultural de los individuos sea donde se manifiesten con mayor persistencia las asimetrías entre culturas, también desde ahí se van a desprender otras donde necesariamente los encuentros en ocasiones se convierten en desencuentros silenciosos.

Que cultura traduce y construye desde su propia concepción, mientras que el sistema de relaciones sociales se rige desde la perspectiva de una sola lengua, desde ahí se hacen visibles las asimetrías que a decir verdad no se discuten solo se asimilan porque así manifiestan en cada proceso particularmente en la educación.

Para inducir a relaciones sociales donde todas las voces sean reconocidas y escuchadas en condiciones de iguales se debe partir por lo que expresa José Lossaco, sin afirmar que así debe ser, pero si vale reflexionar cuando señala;

El pensar descolonial requiere explorar lugares otros desde donde pensar. Más aún, cuando se trata del pensar desde lo que piensa, del que sufre los resultados históricos del proyecto civilizatorio occidental, desde y con los condenados de la tierra, desde y con aquellas experiencias cuyo lugar de enunciación ha posibilitado la emergencia de formas de interpelar al sistema histórico vigente y su utopía moderno-colonial (Losacco. 2020. 8).

Los encuentros entre culturas en espacios como la educación intercultural es o debe ser la oportunidad para hablar, escuchar, reconocer e integrar construcciones y traducciones que se producen en cada pueblo;

La interculturalidad, supone el reconocimiento cultural y epistémico de las comunidades; propone nuevas prácticas y formas de conocimiento que miren los contextos, los territorios y los saberes y busca generar conocimientos en diálogos que partan de las realidades situadas de las colectividades (Fornet. Saldaña y Salas. 2021. 4).

Una manera para hacer sinergia entre las culturas que percibimos en esos encuentros puede ser el reconocimiento de la experiencia que los individuos han acumulado de manera natural en sus vivencias en la comunidad, son conocimientos que se transmiten a las generaciones jóvenes de manera oral, se convierten en un recurso que bien puede ser integrado a las aulas, debe ser una oportunidad para hacer sentir a los alumnos que sus realidades son igual de importantes, como lo menciona Raúl Fornet Betancourt se debe;

Orientar la educación desde esos otros puntos cardinales da a la interculturalidad la posibilidad más concreta todavía de enfocar la educación no desde el desafío de ampliarla para que también quepan en ella elementos de la diversidad del mundo, sino desde el desafío de restituir a la humanidad el peso real de los lugares donde el hombre se ha hecho y se hace humano y que son, por eso, no sólo herencia, sino además presencia de más humanidad.

En este sentido no se trataría tanto de promover una educación para que la gente sea más tolerante en la civilización actual, sino más bien una educación que prepare para que podamos crecer en humanidad (Fornet, 2021, 590).

Bibliografía

Achinte Albán A. (2012) Epistemes “otras”: ¿epistemes disruptivas? KULA. Antropólogos del Atlántico Sur revista de antropología y ciencias sociales. Buenos Aires Argentina.

Crispín Bernardo. M y Ma. José Athié Martínez (2006) ¿Qué es eso de la educación intercultural? Revista Didac. Núm. 47. Universidad Iberoamericana México.

- De Sousa Santos B. (2018) Prologo, Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo I. Coords. Xóchitl Leyva, Jorge Alonso, R. y otros, CLACSO, México.
- Fornet Betancourt R. (2021) Interculturalidad, migración y educación en el mundo contemporáneo. Conferencia presentada en el II Coloquio Internacional Educación e Interculturalidad, en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca/ESP, en abril de 2019. ETD- Educação Temática Digita
- Fornet, Betancourt, R. (2009) la pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural En: Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate. Jorge Viaña y otros coords. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB). Bolivia.
- Fornet. Betancourt R. (2009) La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En; Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate. Viaña Jorge, Raúl Fornet Betancourt y otros. III-CAB. Bolivia.
- Fornet-Betancourt, R., Saldaña, R. y Salas, R. (2021). Educación e interculturalidad. Desafíos y retos hoy. Campos en Ciencias sociales, 9(1).
- Fricker. Miranda (2017) Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento. Herder Editorial, S.L., Barcelona.
- Garcés Fernando (2009) De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada, En; Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate. Viaña Jorge, Raúl Fornet Betancourt y otros. III-CAB. Bolivia.
- Jozami, Aníbal (2016) Presentación; Educación Superior y Pueblos Indígenas, En América Latina Experiencias, interpelaciones y desafíos. Daniel Mato, Coordinador. UNAM, UNTREF, IESALC. México.
- López. Luis E. (2022) Prologo: Hacia una educación digna desde nuevos horizontes de sentido. En: Epistemologías e interculturalidad en educación. Ana Laura Gallegos y Carlo Rosa. Coordinadores. iisue. UNAM. México.

- Lossaco Romero J. (2020) *Pensar distinto, pensar de(s)colonial*. Fundación Editorial El perro y la rana. Venezuela.
- Mato, Daniel (2016) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos*. En: *América Latina Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Daniel Mato, Coordinador. UNAM, UNTREF, IESALC. México.
- Ortiz Granja, D. (2015) *La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 18, 2015, pp. 91-110 Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador.
- Pérez Moira (2019) *Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable*. Revista de Estudios y Políticas de Género. Universidad Nacional de Tres de Febrero - Universidad de Buenos Aires. CONICET, Argentina.
- Quichimbo Saquichagua, F. F., Flores Bonilla, L. G., Tuapante Lojano., G. C., & Condo Medina, M. G. (2024). *Interculturalidad y Educación Superior en el contexto latinoamericano: una revisión sistemática*. Universidad y Sociedad, 16(2), Ecuador.
- Raúl Fonet-Betancourt R. Reina Saldaña Duque y Ricardo Salas A. (2020) *Educación e interculturalidad. Desafíos y retos hoy*. Campos en Ciencias sociales, 9(1) Universidad Santo Tomás. Colombia.
- Romero Leyva F. y Luz Bertila Valdez Román (2023) *La educación intercultural y los saberes: una alternativa para educar desde la experiencia de los pueblos originarios*. En: *Educación intercultural y pueblos originarios*. Coordinadores: Francisco Antonio Romero Leyva, Claudia Selene Castro Estrada, Miguel Ángel Sámano Rentería. Astra. UAIM. México.
- Romero Leyva. F Gabriela López Félix y Luz B. Valdez Román (2020) *¿qué profesor, para que educación? experiencias desde la educación intercultural*. En: *Estudios de género y experiencias en educación intercultural*. María Guadalupe Ibarra

Ceceña y Francisco Antonio Romero Leyva. Coords. Universidad Autónoma Indígena de México. México.

Romero Losacco J. Compilador (2020) Advertencia editorial. Presentación del compilador. En: Pensar distinto, pensar de(s) colonial. 1.ª edición digital, Fundación Editorial El perro y la rana. Venezuela.

Vélez medina B. y otros (2014) Otras formas de soñar el mundo En: Pensamientos del sur. Centro interuniversitario de investigación e intervención social. Editorial Abierta (FAIA) - CIIS. Argentina

ANALISIS DE CAUSAS DE LA DESERCIÓN EN EL SISTEMA DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO

ANALYSIS OF CAUSES OF DROPOUT IN THE AGRICULTURAL TECHNOLOGICAL BACCALAUREATE SYSTEM

José Alberto Ortega Campos⁷

<https://orcid.org/0000-0002-8919-0677>

Luis García Valenzuela⁸

<https://orcid.org/0000-0003-4001-3204>

Jorge Eugenio de Jesús Mora Tordecillas⁹

<https://orcid.org/0000-0002-6948-829X>

RESUMEN

En esta investigación de tipo cualitativa se llegó a los resultados sobre las causas de la deserción escolar en el Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 81 (CBTA), del Ejido 2 de abril del municipio El Fuerte, Sinaloa. La investigación se realizó con un diagnóstico situacional del contexto en estudio sustentado por revisión documental de diversas investigaciones anteriores. Logrando identificar que la razón principal de la deserción escolar en la institución es la reprobación, originada por el ausentismo en las aulas y la falta de interés de los estudiantes. El abandono del aula manifiesta problemas familiares, desde razones económicas, apatía de los padres en la formación de sus hijos. Se concluye, que la deserción escolar puede derivarse de las problemáticas sociales que transversalmente la transitan.

PALABRAS CLAVE

Deserción escolar, alumnos, bachillerato tecnológico agropecuario No. 81, México.

⁷ Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor Investigador Tiempo Completo. Facultad de Derecho y Ciencia Política Mochis, miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores C. Miembro del Cuerpo Académico CA-UAS-356, e-mail: josealbertoortegacampos@hotmail.com

⁸ Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor Investigador Tiempo Completo. Facultad de Derecho y Ciencia Política Mochis, miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores C. Miembro del Cuerpo Académico CA-UAS-356, email: luislmsin@gmail.com

⁹ Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor Investigador Tiempo Completo. Unidad Académica de Negocios, miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores C. correo: cpjorgemt@hotmail.com

ABSTRACT

In this qualitative research, the results were reached on the causes of school dropouts in the Agricultural Technological Baccalaureate No. 81 (CBTA), of the Ejido 2 de Abril of the El Fuerte municipality, Sinaloa. The research was carried out with a situational diagnosis of the context under study supported by a documentary review of various previous investigations. Managing to identify that the main reason for dropping out of school in the institution is failure, caused by absenteeism in the classrooms and the lack of interest of the students. Dropping out of the classroom manifests family problems, from economic reasons, parental apathy in the education of their children. It is concluded that school dropout can arise from the social problems that cross it.

KEY WORDS

School dropout, students, agricultural technological baccalaureate No. 81, México.

Introducción

La deserción escolar, es un inconveniente en el proceso de educación con variadas causas, afecta a niñas, niños y adolescentes en todo el globo. Diversas investigaciones, como las de la UNESCO, la definen como un fenómeno multicausal influenciado por factores individuales, familiares, y del entorno escolar y social. Existen dos perspectivas para su estudio: la teórica, que profundiza en el problema desde un marco conceptual, y la empírica, que busca sus causas mediante la observación e investigación. Estas perspectivas han permitido desarrollar diversos enfoques que estudian el comportamiento del individuo en la escuela. La deserción se define como el abandono parcial o total del sistema educativo por parte del estudiante. Sin embargo, no todos los abandonos son iguales, y como indica Vincent Tinto (1998), no todos requieren intervención institucional.

A pesar de los esfuerzos para mejorar la educación en el nivel medio superior, la reprobación y la deserción escolar siguen siendo un grave problema en México, la tasa se ha incrementado en los últimos años. De acuerdo con datos de la Secretaría de

Educación Pública (SEP, 2022), la tasa de abandono escolar en este nivel educativo pasó de 10.6% en el ciclo escolar 2020-2021 a 11.6% en el ciclo escolar 2021-2022. Esto significa que, por cada 100 estudiantes que se inscriben en la educación media superior, 11.6 abandonan sus estudios antes de concluirlos.

En Sinaloa, la deserción escolar en educación media superior continúa siendo un problema significativo que afecta el desarrollo individual y social del estado. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la tasa de deserción para el ciclo escolar 2020-2021 fue del 13.2%, lo que representa una cifra preocupante que coloca a Sinaloa por encima de la media nacional (11.8%).

En el marco de la obligatoriedad de la educación media superior en México, la deserción escolar se ha convertido en un problema que ha captado la atención de las políticas públicas, los medios de comunicación y ha pasado a ser un punto central en las acciones de los distintos actores del sistema educativo. Al respecto, el bachillerato tecnológico agropecuario atendía en el ciclo escolar 2013-2014 a una población escolar de 172,739 alumnos, que representó 3.6% de la matrícula total de la educación media superior y 12.3% de la matrícula total del bachillerato tecnológico. Actualmente, esta formación se imparte en 330 planteles.

La mayoría de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) fueron establecidos entre los años 1976 y 1988 con el propósito de capacitar a técnicos en agricultura, ganadería y silvicultura, contribuye al desarrollo agropecuario de México. En el plan de estudios de este bachillerato bivalente, inicialmente, la mitad del tiempo se dedicaba al componente de formación profesional (incluyendo actividades prácticas), mientras que la otra mitad estaba destinada al componente propedéutico, permitiendo a los estudiantes continuar estudios superiores si lo deseaban. Sin embargo, con el paso del tiempo, las reformas curriculares han aumentado las horas dedicadas a materias propedéuticas y comunes en todos los bachilleratos tecnológicos, reduciendo el tiempo asignado a la formación en áreas agropecuarias. Aunque estos planteles fueron originalmente establecidos en zonas rurales centradas en la agricultura, la ganadería y la silvicultura, hoy en día están inmersos en un proceso de urbanización creciente. Además, la mayoría de los estudiantes proviene de familias con ingresos económicos

muy reducidos. “Sus padres desempeñan diversas ocupaciones, como obreros de la construcción, campesinos o empleados estatales, mientras que algunas madres de familia que sostienen el hogar trabajan como costureras, obreras o empleadas domésticas” (Silva y Weiss, 2018, p. 75).

En los CBTA la deserción escolar pasó de 17.3% en el ciclo escolar 2006-2007 a 14.7% en el ciclo escolar 2013-2014 (Silva y Weiss, 2018). En más de una década, la deserción escolar solo se redujo en 2.6 puntos porcentuales. Esto sugiere que los mecanismos de prevención han estado ausentes durante muchos años, y las acciones implementadas en las escuelas para promover la permanencia apenas comienzan a tener un impacto en el problema del abandono escolar.

En los últimos diez años se ha realizado un número creciente de investigaciones sobre el tema; sin embargo, en el Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) N° 81, el problema ha sido escasamente investigado. Es por ello, que el propósito del presente estudio es presentar los principales resultados de una investigación cualitativa con el objeto de describir y comprender las razones de la deserción escolar a partir de un diagnóstico situacional del contexto en estudio, así como conocer las principales características de la población estudiantil que deserta de este centro escolar, determinando las causas de la deserción escolar en el período 2014 - 2017 y a su vez analizar las acciones que desarrolla este plantel educativo para disminuir la deserción escolar. En su momento proponer un sistema de acciones para disminuir la deserción escolar en el CBTA 81. La selección de este centro estudiantil se realizó debido a la vulnerabilidad del mismo el conocimiento de los investigadores de las características del entorno y las posibilidades de acceso.

Perspectiva de la deserción escolar en América Latina y México

En los sistemas educativos latinoamericanos, el desafío principal no radica tanto en la falta de cobertura o acceso a la educación, sino en la baja retención de niños y adolescentes en las escuelas. Aunque la tendencia hacia la universalización de la educación básica se refleja en altas tasas de matriculación, esto no implica que la mayoría de los niños y niñas completen ese ciclo. Los problemas educativos no solo se deben a la calidad deficiente y la falta de adaptación de los contenidos a las necesidades laborales, sino también a la insuficiente capacidad de retención. “Este desafío es especialmente evidente durante el ciclo primario y la transición al secundario, e incluso en los primeros grados de primaria” (Espíndola y León y León, 2002, p. 38).

En la mayoría de los países, la deserción escolar se manifiesta claramente a través de tasas elevadas, lo que resulta en un número insuficiente de años de educación aprobados. Estos años están muy por debajo del ciclo secundario completo, “pero una fracción muy importante de los latinoamericanos se incorporarán al mercado laboral con un bajo nivel de educación, dificultándose el logro de las Metas de Desarrollo del Milenio que Naciones Unidas..., particularmente la disminución de la pobreza” (CEPAL, 2002, p. 7) que se considera el capital educativo mínimo necesario para acceder a empleos urbanos y rurales con posibilidades de superar la pobreza.

Latinoamérica enfrenta un problema significativo de deserción escolar, con un 37% de adolescentes entre 15 y 19 años abandonando la escuela a lo largo del ciclo escolar, y casi la mitad de ellos antes de completar la educación primaria. La deserción se concentra principalmente en las zonas rurales y varía considerablemente entre países según informe de la CEPAL (2002). Si bien ha habido avances desde el año 2000, con países como Bolivia, Chile, República Dominicana y Perú con tasas inferiores al 20% en zonas urbanas, aún queda un largo camino por recorrer. Países como Honduras y Guatemala todavía tienen tasas de deserción del 40% y 47% respectivamente. Es crucial abordar este problema para garantizar que todos los adolescentes tengan acceso a una educación completa y de calidad (UNESCO, 2001).

A pesar de los avances logrados a fines de la década pasada, el rezago educativo en las zonas rurales seguía siendo significativamente mayor que en las áreas urbanas. En 10 de los 124 países examinados, la tasa de deserción escolar en las zonas rurales superaba en al menos 20 puntos porcentuales a la tasa urbana. En 5 de esos países, la diferencia era aún mayor, superando los 30 puntos porcentuales. Solo en Brasil y la República Dominicana, y en menor medida en Chile y Panamá, estas diferencias eran menores, aunque igualmente preocupantes (Espíndola y León, 2002).

Actualmente, la deserción escolar en América Latina es un tema crítico que requiere atención urgente. A raíz de la pandemia de COVID-19, aproximadamente 120 millones de niños en edad escolar han perdido o corren el riesgo de perder un año completo de educación presencial. Esto ha tenido graves impactos educativos, y la “pobreza de aprendizaje” podría haber aumentado significativamente. Se estima que alrededor del 37% de los adolescentes latinoamericanos entre 15 y 19 años abandonan la escuela, y casi la mitad de ellos lo hacen antes de completar la educación primaria (Banco Mundial, 2021). Es fundamental que los gobiernos tomen medidas para proteger el capital humano de nuestros niños y niñas, garantizando una reapertura segura y efectiva de las escuelas, así como cerrando las brechas digitales que persisten en la región. Además, a largo plazo, debemos construir sistemas educativos más inclusivos, efectivos y resilientes (UNICEF, 2021).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) define la deserción escolar como el abandono de las actividades escolares antes de completar un grado educativo. Según la SEP (2017), la deserción escolar tiene diversas causas, puede ser voluntaria o forzada, y varía según los niveles educativos. La deserción escolar en la educación media superior es un problema histórico. Actualmente, se informa una tasa de deserción del 14.5%, lo que equivale a la salida temprana de 3,221 jóvenes al día. Esta tasa es una de las más altas en América Latina y entre los países miembros de la OCDE.

Este desafío trasciende las paredes de las escuelas, ya que la partida prematura de los jóvenes afecta sus oportunidades individuales y sociales, como la movilidad, la productividad, la construcción de ciudadanía democrática y la reducción de la pobreza.

Por lo tanto, el estudio de la deserción escolar no solo es relevante para la investigación educativa, sino también para la formulación de políticas gubernamentales.

En consecuencia, enfrentar este desafío es responsabilidad de la sociedad en su conjunto, pero especialmente de las autoridades educativas. No solo se trata de lograr una entrada masiva de jóvenes en la educación media superior, sino también de garantizar su permanencia mediante medidas efectivas que reduzcan el alto porcentaje de deserciones, especialmente en este nivel y más allá.

En Sinaloa, la tasa de deserción escolar en educación media superior se ha mantenido relativamente estable en los últimos años. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la tasa de abandono escolar en este nivel educativo fue de 8.8% en el ciclo escolar 2020-2021 y de 8.6% en el ciclo escolar 2021-2022. Esto significa que, por cada 100 estudiantes que se inscriben en la educación media superior, 8.6 abandonan sus estudios antes de finalizarlos.

Diversos autores han asociado este problema con diferentes factores en sus investigaciones. El estudio más amplio realizado en México, la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP, 2012) realizada en 2011 con una muestra representativa de 2000 "desertores" categoriza: a) el contexto del individuo y familiar; b) el ámbito educativo: relación con la escuela y con la educación, interacción con profesores, expectativas educativas, y c) el entorno del entrevistado y las condiciones socioeconómicas. Para efectos de esta investigación se estudian las siguientes causas:

En relación a las causas económicas de la deserción escolar, la mayoría de los estudios coinciden en que son un factor fundamental. Algunos estudios abordan este tema de manera general: Navarro (2001) señala que el 35% de los jóvenes encuestados abandonó la escuela debido a razones económicas; Abril *et al*, (2008) reporta que el 37% de los encuestados consideró los factores económicos como causa de deserción (p. 2). Según datos obtenidos por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2010) a través de la encuesta de contexto aplicada a directores de planteles en la prueba ENLACE, el 43% de los directores de escuelas de nivel medio superior mencionó problemas económicos como motivo de abandono. Además, la SEMS (2015) indica que

el 38% de los encuestados abandonó la escuela debido a la falta de recursos económicos en el hogar.

Otros estudios se centran en aspectos más específicos, como los gastos escolares y la necesidad de trabajar para contribuir al sustento familiar. Por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2009) revela que el 52% de los encuestados mencionó la “insuficiencia de dinero para pagar la escuela” y la “necesidad de aportar dinero al hogar”. La Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) realizada por la SEP (2012) reporta que el 36.4% de los encuestados citó la “falta de dinero en el hogar para útiles, pasajes o inscripción”, y el 7.2% consideraba que trabajar era más importante que estudiar. Además, Ruiz, García y Pérez (2014) encontraron que el 17.7% de los encuestados mencionó la “falta de dinero para la inscripción”, el 14% expresó no tener suficiente dinero para comprar libros, y el 11.4% mencionó la necesidad de trabajar como motivo de deserción.

En relación a las causas escolares o académicas de la deserción escolar, los estudios revisados destacan su importancia. La razón principal suele ser que los estudiantes “no quisieron o no les gustó estudiar”. Por ejemplo, según Navarro (2001), el 37% de los jóvenes encuestados abandonó la escuela por esta razón. Además, el 29% (IMJ, 2005) y el 11% (INEGI, 2009) también mencionaron factores académicos como causa de deserción.

Es relevante señalar que, aunque esta razón podría considerarse personal, su relación con lo escolar y académico se hace evidente al analizarla en detalle. Por ejemplo, el IMJ (2010) encontró que del 42.6% de los encuestados que atribuyeron su abandono escolar a razones académicas, el 15.9% mencionó que se aburría en la escuela, el 13.1% no deseaba estudiar y el 9.6% respondió que había reprobado materias. Según datos de la ENDEMS (SEP, 2012), la segunda razón más común para abandonar la escuela fue el “disgusto por estudiar”. Otras razones incluyen la baja comprensión de los maestros y la asignación de un “turno diferente al deseado”. El INEGI (2009) reporta que el 2.5% abandonó debido a “reprobación, suspensión o expulsión”.

Además, Ruiz et al. (2014) encontraron que el 31.4% mencionó haber reprobado materias, el 22.9% expresó falta de interés en estudiar y el 11.4% citó malas

calificaciones como motivo de deserción. La SEMS (2010) identificó, a través de una encuesta a directores, que el 24% de los estudiantes abandonó por falta de interés en la escuela y el 19% debido a no alcanzar el desempeño esperado, conjuntamente el desinterés por el estudio, surgen problemas relacionados con la comprensión de los maestros, el fastidio, las calificaciones deficientes y las reprobaciones.

Las causas personales y familiares son un factor importante en la deserción escolar. Estas razones incluyen la falta de apoyo de las familias para que los jóvenes continúen estudiando, lo cual a menudo está relacionado con condiciones económicas. Además, los embarazos o matrimonios tempranos también influyen en la decisión de abandonar la escuela. En menor medida, otros problemas como la drogadicción y el alcoholismo también pueden afectar la probabilidad de seguir estudiando.

El IMJ (2005) reporta que 10.6% no se inscribió en la escuela “por cuidar a la familia” y 12.1% “porque los padres ya no quisieron”. Ruiz *et al.* (2014) concluyen;

Que, la tercera causa del abandono escolar fueron los factores familiares: 5.7% mencionó que “mi papá no me apoyó para seguir estudiando”, 5.7% “mi pareja no me deja seguir estudiando”, 5.7% expresó que “la relación con mi papá o mamá es inestable”. Otra razón importante es el embarazo, el matrimonio o la unión con una pareja.

Navarro (2001) calculó que el 5.8% de los jóvenes que abandonan la escuela lo hacen “porque se casó o se unió”; INEGI (2009) indica que 12% de los encuestados que abandonaron la escuela lo hicieron por embarazo, matrimonio y unión libre; IMJ (2010) registra que 17% de los jóvenes abandonan por embarazo. La ENDEMS (SEP, 2012) reporta que la razón “se embarazó, embarazó a alguien o tuvo un hijo” sólo era señalada por 4.7 % de los encuestados como la principal, pero por 17.5% como una de las tres principales y al desagregar la encuesta por género se observa que 23.8% de las mujeres señalaron que “se embarazó o tuvo un hijo” y 22.9% que “se casó” como las dos razones que siguen en importancia a la falta de dinero en el hogar.

Székely (2015) considera que la principal causa de abandono deriva de factores individuales y familiares; también agrupa condiciones socioeconómicas y culturales como la educación de los padres, la estructura familiar y ser parte de una minoría, a la

vez que señala el uso de drogas, consumo de alcohol y el embarazo adolescente que afectan la probabilidad de seguir estudiando.

La deserción escolar individual

La deserción escolar individual es un fenómeno que afecta a muchos estudiantes en su trayectoria educativa. Se refiere al abandono prematuro de los estudios por parte de un individuo. Las razones detrás de esta decisión pueden ser diversas y complejas. A menudo, la falta de apoyo familiar, problemas económicos o personales, como embarazos tempranos o matrimonios, influyen en la deserción. Además, factores académicos, como el desinterés por estudiar o las malas calificaciones, también juegan un papel importante (Gobierno de Sinaloa, 2022).

Desde una perspectiva individual, la deserción escolar trunca el desarrollo integral del estudiante. Abandonar la escuela priva a los jóvenes de adquirir valores, habilidades y conocimientos necesarios para su vida adulta. Es fundamental abordar este problema desde una perspectiva amplia, considerando tanto factores personales como familiares, así como las condiciones socioeconómicas y culturales que influyen en la decisión de abandonar los estudios (Debate, 2021).

Dentro de esta perspectiva, la deserción escolar está vinculada a las metas y propósitos que los individuos tienen al ingresar al sistema de educación superior. La variedad de objetivos refleja las diversas intenciones de los estudiantes que comienzan en una institución, y algunos de estos propósitos no siempre están orientados a la finalización de una carrera universitaria. Además, las metas pueden no estar completamente claras para quienes se inscriben en la universidad y pueden cambiar a lo largo de su trayectoria académica.

En una institución educativa, siempre habrá estudiantes cuyas metas educativas sean más limitadas o más amplias que las de la universidad a la que ingresaron. Algunos alumnos buscan acumular créditos necesarios para certificaciones profesionales o ascensos laborales. Otros, que trabajan medio tiempo, asisten a la universidad con el objetivo de adquirir habilidades específicas requeridas en su trabajo. Para estos estudiantes, completar un programa de estudios puede no ser su objetivo principal; una

breve asistencia a la universidad podría ser suficiente para alcanzar sus metas (Tinto et al, 2019, s/p).

En algunos casos, los estudiantes abandonan la institución no por un fracaso académico, sino porque sus metas educativas superan las que ofrece la institución. Esto es especialmente cierto para aquellos que se inscriben en programas de dos años con la intención de transferirse a otras universidades. Estos estudiantes han cumplido sus objetivos en la institución inicial, por lo que considerar su salida como deserción en el sentido estricto (es decir, como un fracaso) es inexacto. Tal denominación tergiversa sus intenciones y distorsiona el significado que ellos atribuyen a sus acciones. Además, usar el término "deserción" en este contexto puede desvirtuar las metas educativas de muchas instituciones y programas que buscan brindar a estas personas experiencias educativas limitadas o alentarlas a transferirse a universidades con mejores niveles académicos (Tinto, et al, 2019).

Independientemente de sus fines, algunos estudiantes pueden cambiar durante el lapso de su carrera, ya sea por madurez o por la experiencia universitaria. Para otros, expresa la comprensión de que las metas inicialmente adoptadas no correspondían a sus intereses reales, y que se necesita más tiempo y experiencias variadas para determinarlos.

En cualquiera de estos casos, no es sorprendente que muchas personas abandonen las instituciones para cambiarse a otras, o que simplemente suspendan sus estudios para retomarlos más adelante. Rotular estos comportamientos como "abandono" con la connotación de fracaso significa desconocer la importancia de la maduración intelectual y el efecto deseado que se supone tiene la universidad en el proceso de desarrollo individual.

Contrariamente a lo que se espera, muchos estudiantes no tienen metas definidas al ingresar a la universidad. No han reflexionado sobre su elección de institución y, en muchos casos, la basan en información insuficiente. Esta falta de metas puede llevar a que los estudiantes se pregunten el porqué de su participación en la educación superior. El proceso de clarificación de metas puede conducir a algunos a abandonar los estudios o a transferirse a otras instituciones o programas. Es por ello que

las instituciones deben invertir en una orientación académica adecuada para ayudar a los estudiantes a definir sus metas y evitar la deserción.

La deserción escolar desde el punto de vista institucional

La deserción escolar institucional se refiere al abandono de los estudios dentro del contexto específico de una institución educativa. En otras palabras, ocurre cuando un estudiante deja de asistir o se retira de una escuela, colegio o universidad antes de completar su formación académica. Esta deserción puede manifestarse en diferentes etapas del proceso educativo y afecta tanto a nivel primario como secundario y superior (Torres, 2007).

Las causas de la deserción escolar institucional son variadas y complejas. Algunos factores comunes incluyen, problemas económicos: la falta de recursos económicos puede dificultar la continuidad de los estudios. Los gastos relacionados con la matrícula, los materiales escolares y el transporte pueden ser un obstáculo para muchos estudiantes y sus familias. Falta de apoyo familiar: el respaldo emocional y la motivación por parte de la familia son fundamentales para mantener a los estudiantes en la escuela. Cuando no se sienten apoyados o valorados, es más probable que abandonen.

Igualmente, problemas de salud: enfermedades crónicas, discapacidades o problemas de salud mental pueden afectar la asistencia regular a clases y dificultar el rendimiento académico. Desmotivación y falta de interés: si los estudiantes no encuentran relevancia o interés en lo que están aprendiendo, es probable que pierdan la motivación y abandonen. Problemas de adaptación social: el acoso escolar, la discriminación o la falta de integración social pueden llevar a la deserción. Factores académicos: dificultades en el aprendizaje, repetición de grados o bajo rendimiento pueden influir en la decisión de abandonar. Presión laboral: en algunos casos, la necesidad de trabajar para contribuir al sustento familiar lleva a los estudiantes a abandonar sus estudios (Torres, J., 2016).

Desde la perspectiva institucional, existen momentos críticos en el recorrido estudiantil en los que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción. Uno de estos momentos es cuando buscan ingresar a una universidad, crean sus primeras impresiones sobre las peculiaridades generales e

intelectuales de la institución. Con base en la difusión que como institución hace para ganar postulantes, creando así expectativas previas, a la admisión sobre la vida institucional. A la vez, dichas expectativas sobresaltan la calidad de las primeras interacciones con la universidad. La creación de expectativas poco realistas o erróneas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede llevar a decepciones tempranas y, finalmente, a la deserción. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones generen expectativas realistas y precisas en los estudiantes que ingresan, evitando crear una brecha entre lo prometido y lo proporcionado a largo plazo (Tinto et al, 2019).

En el proceso académico del estudiante, existe un período crítico de transición entre la escuela secundaria y la universidad. Durante el primer semestre, especialmente en las primeras semanas, consiguen surgir problemas significativos. Esto es fundamentalmente indudable en las universidades con moradas estudiantiles, ya que los alumnos deben pasar del ambiente familiar y relativamente seguro de la escuela secundaria (donde viven con sus familias) al mundo aparentemente impersonal de la universidad, donde cada estudiante se vale por sí mismo, tanto en el salón de clase como en el dormitorio.

La rapidez y el nivel de esta transición plantean serios desafíos de adaptación para muchos estudiantes, y no todos pueden enfrentarlos de manera independiente. La sensación de estar “perdido en el mar” o de no poder establecer contacto con otros miembros de la institución refleja la situación emocional de muchos estudiantes novatos. No es sorprendente que la deserción sea más común durante este período de transición, y es precisamente en este momento que las instituciones pueden actuar eficazmente para prevenir el abandono temprano. Metas de la institución, aunque parezcan fáciles en ciertos momentos tienen una repercusión duradera y disminuyen la deserción escolar. Algunas de estas intervenciones incluyen emplear a estudiantes de los últimos años como consejeros, ofrecer sesiones de asesoramiento y orientación temprana, fomentar la formación de grupos en las residencias y establecer tutores académicos para los nuevos estudiantes (Tinto et al, 2019, s/p).

Desde la perspectiva institucional, existen momentos críticos en el recorrido estudiantil en los que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción. Estas impresiones, influenciadas por los materiales que la universidad proporciona a los postulantes, favorecen a la formación de perspectivas antepuestas a la recepción sobre la vida institucional. Estas expectativas afectan la disposición de las interacciones iniciales. La creación de expectativas poco realistas o erróneas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede llevar a decepciones tempranas y, finalmente, a la deserción. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones generen expectativas realistas y precisas en los estudiantes que ingresan, evitando crear una brecha entre lo prometido y lo proporcionado a largo plazo (Tinto et al, 2019).

No es sorprendente que la deserción sea más común durante este período de transición, y es precisamente en este momento que las instituciones pueden actuar eficazmente para prevenir el abandono temprano. Medidas institucionales relativamente sencillas pueden tener efectos inmediatos y duraderos en la retención estudiantil. Algunas de estas intervenciones incluyen emplear a estudiantes de los últimos años como consejeros, ofrecer sesiones de asesoramiento y orientación temprana, fomentar la formación de grupos en las residencias y establecer tutores académicos para los nuevos estudiantes.

En síntesis, tanto la gestión de expectativas previas a la admisión como el apoyo durante la transición inicial son cruciales para reducir la deserción y garantizar la permanencia exitosa de los estudiantes en la universidad.

Durante el período de transición, es común que se produzcan abandonos, especialmente al final del primer año de estudios y antes del inicio del segundo. Aunque algunos de estos abandonos se deben a dificultades para cumplir con las exigencias académicas, la mayoría son decisiones voluntarias. En estas circunstancias, es más probable que los estudiantes se inscriban en otras instituciones en lugar de abandonar por completo su educación formal. Los motivos para este comportamiento son variados. Algunos individuos consideran que las demandas de la vida académica no se alinean con sus intereses y preferencias; otros enfrentan dificultades para establecer relaciones en

los entornos académico y social de la universidad. Además, hay estudiantes que optan por no establecer esas relaciones debido a que perciben que las características de la comunidad institucional no se ajustan a sus valores y afinidades sociales. También existe un grupo de personas que tienen dificultades para tomar decisiones sobre cómo dirigir sus energías y recursos, mientras que otros llegan a la conclusión de que completar estudios universitarios no es una meta deseable.

La deserción escolar de la educación media superior en el contexto mexicano

La educación es un activo fundamental para el individuo y la sociedad. Cuando la educación se ve truncada, principalmente por la deserción escolar, surge un conflicto social. Este fenómeno afecta tanto a países poco industrializados como a aquellos en vías de desarrollo. (Ramírez, 2008).

En el contexto actual, donde se busca alcanzar estándares de calidad y excelencia educativa a nivel internacional, es necesario realizar estudios sobre las problemáticas que afectan a los diferentes niveles educativos. Entre estas problemáticas se encuentran la deserción escolar, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal. En México, más de dos millones de jóvenes alcanzan la edad para cursar estudios de educación media superior cada año. Si bien el nivel de absorción de las instituciones en este nivel es del 96%, la deserción sigue siendo alta: 4 de cada 10 estudiantes no concluyen el bachillerato, según datos del INEGI (2009).

De acuerdo a un estudio de la SEP, la deserción escolar es más alta en la educación media superior, donde solo uno de cada tres estudiantes que ingresa al bachillerato logra terminarlo e ingresar a la educación superior. En contraste, el 98% de los niños que ingresan al preescolar terminan la primaria, y el 75% de ellos concluye la secundaria. La baja tasa de finalización en la educación media superior es una problemática que requiere atención para asegurar que más jóvenes puedan acceder a la educación superior (Vasquez, 2007).

El Instituto Mexicano de la Juventud, en su programa de mediano plazo 2008-2012, presenta estadísticas basadas en la Encuesta Nacional de la Juventud 2005 sobre las causas de la deserción escolar en México. Estas cifras son alarmantes, ya que solo

una minoría de jóvenes permanece en el sistema educativo nacional después de los 16 años.

“El abandono escolar en el nivel medio superior alcanzó la tasa de deserción históricamente más alta, de casi 19%, en el ciclo escolar 1990-1991; 20 años después el índice se ubicó en 15%, es decir, en ese lapso sólo disminuyó cuatro puntos porcentuales” (Silva y Weiss, 2018, p. 74), además explican que la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) se ha propuesto la meta de reducir el abandono escolar en seis años por un tercio, de 14% en 2012 a 9% en 2018, (CONAEDU, 2015).

En este nivel educativo, las adicciones representan un grave problema. La drogadicción y el alcoholismo han contribuido a las causas de la deserción. Además, un alto número de adolescentes embarazadas se ven obligadas a abandonar sus estudios. Otra causa que lleva a algunos alumnos a no continuar con su educación académica es la insuficiencia de recursos económicos. Esto crea un efecto en cadena, ya que los estudiantes se ven forzados a buscar empleo para obtener ingresos que les permitan seguir estudiando. Grinder (1976), señala que “los desertores se incorporan al segmento de la fuerza laboral que crece cada vez más lentamente” (s/p). Esta afirmación sugiere que los individuos que abandonan sus responsabilidades o compromisos previos están contribuyendo a un aumento gradual en la población activa. Es interesante considerar cómo este fenómeno afecta la economía y la dinámica laboral en general.

En el caso de las adolescentes, el embarazo precoz es una causa común de abandono escolar. Por lo tanto, es crucial implementar políticas educativas que se centren en educar sobre la sexualidad responsable. Sin embargo, existe una diferencia entre las niñas de zonas urbanas y rurales. En general, las niñas de áreas urbanas tienen menos probabilidades de abandonar la escuela que los varones. En cambio, en las zonas rurales, esta situación se invierte.

Además, es relevante destacar que la apatía juega un papel importante en el desinterés de los alumnos por continuar su educación formal. Cuando hablamos de apatía, nos referimos a un estado de indiferencia en el cual la persona no responde emocional, social o físicamente. Según Ramírez (1992), la apatía se caracteriza por

la pérdida de interés y dificultad para concentrarse en uno o varios aspectos del entorno.

Contextualización del Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 81

El Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 81, se encuentra ubicado en la carretera Mochis-El Fuerte en el kilómetro 7.5 En el Ejido 2 de abril del municipio El Fuerte el cual se localiza en la parte noroeste del Estado de Sinaloa, México. Posee grandes atractivos naturales, históricos, arquitectónicos, culturales y arraigadas tradiciones indígenas Yoremes, además de ubicarse dentro del Circuito Eco turístico Mar de Cortés - Barrancas del Cobre. Es uno de los 18 municipios del Estado de Sinaloa, México. mantiene un desarrollo económico en el ramo del turismo, comercio e industria y así como movimiento vehicular a gran escala. El Fuerte cuenta con 97,536 pobladores hasta el Censo del 2010.

El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 81, se inicia en el Ejido Dos de Abril en el ciclo escolar 1976-1977, producto de las gestiones que los comisariados ejidales de la comarca Dos de Abril (Taxtes, Antonio Rosales y El Téroque) realizaron ante la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA). Don Juvencio Robles,



Fuente: Historia (cbta81.edu.mx)

presidente del Comisariado Ejidal de El Dos de Abril en aquel tiempo, comentó en una ocasión que esta Escuela venía con dedicatoria para uno de los vecinos municipios del sur, pero que los líderes ejidales de ahí no se preocuparon lo suficiente por su cristalización, y fue así como, viendo las posibilidades de conseguirlo para esta región, se “bombardeó” a la DGETA con solicitudes, acompañadas de estudios socioeconómicos, actas de asambleas ejidales donde se aprueban donaciones de terrenos, y de todos los requisitos necesarios, y, finalmente, la dependencia accedió a

establecerlo aquí, con lo cual, el municipio de El Fuerte, fue el primero, y hasta la fecha, el único que en Sinaloa tiene dos CBTAS (antes del nuestro ya se contaba con el No. 25 en Villa Adolfo López Mateos).

Posteriormente, en septiembre-octubre de 1976 la institución inicia sus labores y se comienza con dos especialidades: la de Técnico Agrícola y la de Técnico Pecuario. Siendo los primeros egresados 17 técnicos agrícolas y 16 técnicos pecuarios: 33 en total.

En el semestre agosto'77 -enero'78, en un predio donado por el Ejido Dos de Abril, el CAPFCE trabajó febrilmente en la construcción de la primera etapa del edificio de la Escuela, conformado por siete aulas (seis normales y una grande) distribuidas en dos alas paralelas, en las cuales se comenzó a impartir clases a partir del 6 de febrero de 1978, sin anexos (servicios sanitarios, canchas deportivas, talleres, laboratorios) el mismo CAPFCE fue construyendo los anexos necesarios, incluyendo un corral para bovinos.

Durante cinco generaciones se estuvieron impartiendo las especialidades de técnico agrícola y de técnico pecuario. Para la generación 81-84 se empezó a trabajar con tres especialidades: técnico en cultivos industriales, técnico en combate de plagas y enfermedades de las plantas, y técnico en porcicultura, este plan duró sólo tres años. A partir de la generación 84 -87, hasta la fecha, se ha venido impartiendo la especialidad de técnico agropecuario, en el ciclo 92 -93 se han incorporado las especialidades de técnico en informática agropecuaria y la modalidad de preparatoria abierta (SAETA) en la que se imparte la especialidad de técnico agropecuario, igual que en el sistema escolarizado.

Por su origen, por su ubicación y por su vocación, el CBTA 81 nació para servir a la juventud campesina, con una matrícula de 639 alumnos en modalidad escolarizada, 71 alumnos en modalidad auto planeada. Ofertando en la actualidad las siguientes carreras en un único turno Matutino: Téc. En Agropecuario, Téc. En Agricultura Protegida, Téc. En Ofimática, Téc. En Administración para el Emprendimiento Agropecuario y Téc. En Sistema de Producción Pecuario.

En cuanto a recursos materiales, el plantel cuenta con 30 hectáreas, de las cuales 22 están destinadas para siembra y 8 son de infraestructura, las cuales están compuesta

por 18 módulos, 1 para el área administrativa, 1 para el laboratorio, 1 para sala audiovisual, 1 para las salas de cómputo, 1 para el almacén, 1 posta porcina, 1 vivero, 1 cafetería, 1 biblioteca que cuenta con 6 computadoras para consultas bibliográficas, 1 Taller de productos lácteos y hortofrutícola, 1 taller de procesamiento de productos cárnicos, 1 área de cubículos y 1 sala de Maestros, 5 módulos son para salones de clase, que se componen en una cantidad de 18 en total. Todas estas áreas cuentan con aire acondicionado y un proyector. El laboratorio de cómputo cuenta con 3 salas con un total de 22 computadoras.

En el CBTA No. 81 laboran 73 personas, de las cuales 30 son administrativos, 43 son docentes: 6 cuentan con título de maestría, 2 con título de doctorado, 5 están estudiando maestría, el resto únicamente cuenta con título de licenciatura. El ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) es de carácter primordial, ya que esto significaría obtener una mejor infraestructura, es por eso que los docentes, personal y autoridades educativas del plantel se capacitan como establece la RIEMS, buscando así generar como resultado elevar la calidad de la educación y por lo tanto disminuir el índice de deserción escolar, actualmente el plantel se encuentra en prórroga de nivel 3 para ingreso al SNB.

Su misión es, Ofrecer una formación integral, social, humanista y tecnológica centrada en la persona, que consolide el conocimiento tecnológico hacia el sector rural, fortalezca la pertinencia y fomente la mentalidad emprendedora y liderazgo.

Su visión es, ofrecer a la población de las zonas rurales una educación permanente, incluyente e integralmente formativa que será el eje fundamental del desarrollo del campo, será una educación efectiva e innovadora y realizadora cuyos resultados serán reconocidos por su buena calidad.

Su filosofía es, formar profesionales y técnicos, que resulten útiles para la sociedad, especialmente la rural, que coadyuven en el mejoramiento de los procesos productivos y en el manejo y uso racional de los recursos naturales, con un espíritu emprendedor y de servicio, asumiendo el compromiso de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas, en apoyo a la economía de la población del país.

El panorama de la deserción escolar en el Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 81

El presente estudio identifica las causas de la deserción escolar en el Centro de bachillerato Tecnológico (CBTA) número 81 ubicado en el Ejido dos de abril del municipio de El Fuerte en el estado de Sinaloa, en virtud de que es el centro de trabajo de los autores de esta investigación, quienes como docente del área de humanidades han evidenciado una deserción importante generalizada en diferentes grados de la institución sin conocer las posibles razones por las que sucede la situación expuesta anteriormente.

Para identificar las causas que están generando la deserción escolar en el CBTA Nº 81, los investigadores realizaron un diagnóstico situacional del contexto. Logrando detectar que en el plantel gradualmente, cada año la deserción y reprobación de alumnos representa un incremento donde alrededor de 50 alumnos dejan sus estudios desde primero hasta tercer año y más del 50% de los alumnos dados de baja, son causados por la reprobación de materias e inasistencias. Por lo que evidentemente, la situación con la deserción escolar es ardua; de agosto 2014 a enero 2016, el 47.8 % de los alumnos desertaron.

El porcentaje de alumnos que abandonan las escuelas técnicas de nivel medio superior es mayor que el promedio nacional, según se muestra en el Tercer Informe de Gobierno del presidente Vicente Fox Quesada. El informe indica que el 23.0 % de los estudiantes dejan de estudiar en este nivel educativo. Esto implica que la deserción de esta generación es relevante, ya que representa más de un cuarto de los inscritos en esta generación.

La mayoría de los alumnos que abandonan las escuelas técnicas de nivel medio superior tienen entre 15 y 16 años, mientras que el resto tiene entre 17 y 19 años. Se puede ver que la deserción es más alta en el primer y segundo semestre, que representan el 64.70 % del total de desertores. Esto significa que los estudiantes dejan de estudiar poco después de ingresar a la institución, sobre todo en los semestres iniciales. El resto de la deserción se distribuye así: el 14.70 % en el tercer semestre, el 11.76 % en el cuarto semestre, el 5.88 % en el quinto semestre y el 2.94 % en el sexto semestre. Así, se nota que la deserción escolar se reduce a medida que se avanza en los

semestres, siendo muy baja en los últimos semestres, según el Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM, 2017).

Los alumnos que asisten al CBTA N° 81 provienen principalmente de los ejidos cercanos, como Dos de Abril, Taxtes, Antonio Rosales y El Téroque. De este modo, sabemos que los jóvenes que ingresan al CBTA N°. 81 pertenecen en su mayoría a la misma localidad. Esto quiere decir que no importa el lugar de procedencia, puesto que indistintamente la deserción ocurrió en los educandos de las diversas escuelas de las cuales provienen los estudiantes que ingresan al CBTA N°. 81.

La deserción escolar en el CBTA N°. 81 se debió principalmente a la emigración hacia los Estados Unidos, según los datos obtenidos. El 52.9 % de los desertores emigraron después, al menos en la generación 2014-2017. La causa exacta no se sabe, pues la investigación se basó en varios datos recolectados del Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM) y en la institución en estudio. Pero por nuestra experiencia, podemos pensar que este fenómeno se debe a la falta de dinero y de trabajo en esta zona. También, los estudios sobre la emigración, y sus sugerencias y soluciones, señalan con claridad que los mexicanos emigran y a veces dejan sus estudios por buscar mejores ingresos, debido a la pobreza, los salarios bajos y el desempleo en México.

La emigración, además de ser un problema social, se origina a partir de la segmentación económica. Entre otras manifestaciones sociales que son evidentes en la actualidad, se incluyen la necesidad de un modelo educativo de amplia cobertura y alta calidad en México, así como, la falta de oportunidades para que los jóvenes puedan avanzar académicamente. Estos factores contribuyen a que los ciudadanos emigren al país vecino.

En relación a los factores socioeconómicos en esta investigación, se ha observado que las condiciones sociales en la región son muy desfavorables para algunas localidades, especialmente para la comunidad de Taxtes. Los habitantes de este ejido, ubicado en el municipio de El Fuerte, enfrentan problemas de infraestructura deficiente, incluyendo carreteras, electricidad, drenaje y salubridad. Algunos de los estudiantes que ingresan al CBTA N° 81 provienen de este ejido y muestran fuertes condiciones de

pobreza y marginación. La falta de ingresos en los hogares y los diversos déficits de bienestar material afectan especialmente a los jóvenes de estratos pobres, lo que resulta en una mayor frecuencia de retraso y abandono escolar en comparación con los hogares de ingresos medios y altos, “la insuficiencia de recursos económicos se ha identificado como un factor determinante en la deserción escolar entre los estudiantes de la clase trabajadora y otros grupos sociales desfavorecidos” (Espíndola y León, 2022, p. 49).

Según datos extraídos de la investigación documental, se observó que los estudiantes que abandonaron sus estudios debido a la falta de recursos económicos compartían un origen común, todos provenían de Taxtes (representando el 29.2 %). A diferencia de los alumnos que residen en los otros ejidos del municipio El Fuerte, estos estudiantes no disfrutaban de las mismas oportunidades, ya que existe una marcada disparidad en su bienestar. La carencia tanto de recursos económicos como materiales, sumada al entorno desfavorable en sus hogares, limita sus posibilidades de permanecer en la institución educativa. Estos datos se confirman al analizar a los estudiantes que desertaron y que provenían de otros ejidos del municipio El Fuerte, donde se encuentra la institución educativa. En este caso, la deserción no estuvo relacionada con la falta de recursos económicos, sino más bien con la falta de motivación para continuar estudiando (28.5 %) o problemas familiares (7.14 %).

En relación al aspecto económico, se hace referencia al limitado ingreso percibido por la mayoría de los habitantes, que se encuentra en un rango de dos a tres salarios mínimos. Esto se confirma mediante los resultados de las estadísticas a nivel nacional, que indican que, en Sinaloa, el 26.6 % de la población tiene ingresos que oscilan entre uno y dos salarios mínimos. Además, un porcentaje menor (23.9 %) se encuentra en un nivel de ingresos superior a dos salarios mínimos, pero no llega a tres. Este último grupo representa uno de los porcentajes más altos según las estadísticas (INEGI-STPS; 2015).

En relación al factor educativo, se destaca la limitada formación de los padres de estos alumnos. El 75.8 % de las madres tenía únicamente educación primaria, mientras que el 14.78 % había cursado la secundaria y solo un 7.25 % había completado la

preparatoria. En cuanto a los padres, el 79.1 % solo había terminado la primaria, el 7.7 % había alcanzado la secundaria y el 14.5 % había logrado cursar la universidad. Estos niveles educativos se reflejan en las ocupaciones de los padres de estos alumnos. Un 43.2 % se dedica a actividades relacionadas con el campo, el 14.7 % son obreros y el 43.1 % restante se divide entre albañiles, choferes, mecánicos, electricistas, un Ingeniero Agrónomo y un abogado. Las madres, en su mayoría, se dedican a las labores del hogar (con un 86.5 %), mientras que el 14.5 % son comerciantes (SNIM, 2015).

Desde una perspectiva sociológica, los factores socioeconómicos y familiares desempeñan un papel crucial en el rendimiento escolar de los estudiantes. Estos factores incluyen la posición económica de la familia, el nivel educativo y las ocupaciones de los padres, así como la calidad del entorno en el que crece el estudiante. Un estudio realizado en la Ciudad de México, específicamente en el estado de Sinaloa, reveló que la falta de recursos económicos, la falta de estímulo por parte de los padres y el contexto social tuvieron un impacto significativo en la deserción escolar entre los jóvenes. Estos agentes influyeron en la educación de los hijos debido al bajo nivel cultural y la falta de interés de los padres en su formación académica. Además, estas variables se relacionan con los índices de ausentismo escolar y comportamientos disruptivos. Se evidencia, la participación y la educación de los padres desempeñan un papel crucial en el desarrollo educativo de sus hijos.

En relación a las opciones de instituciones educativas de nivel medio superior que ofrece el municipio de El Fuerte, se encuentra el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 81. Esta escuela ofrece diversas carreras técnicas, como Técnico en Agropecuario, Técnico en Agricultura Protegida, Técnico en Ofimática, Técnico en Administración para el Emprendimiento Agropecuario y Técnico en Sistema de Producción Pecuaria. A pesar de estas opciones, muchos estudiantes ingresan a esta institución con cierta insatisfacción debido a que sus expectativas no se cumplen completamente con respecto a las carreras ofrecidas. Específicamente, algunos alumnos mostraron desánimo hacia la carrera de Técnico Agropecuario, ya que consideran que se enfoca en actividades del campo que no están bien remuneradas y que no ofrecen muchas oportunidades laborales. Esta percepción ha generado cierta desmotivación

hacia este tipo de bachillerato. Por lo tanto, se puede determinar que: "Los planes y programas de estudio, determinados centralmente, no corresponden a las oportunidades de trabajo de la región o el estado" (SEP, SEIT; 1998).

En relación con el factor personal, se encontraron pocas características distintivas. El 22.5 % de los alumnos que abandonaron la escuela mencionaron haber tenido problemas con profesores o compañeros durante su tiempo en la institución. Además, un 8.1 % se sintió marginado por algunos de sus compañeros, quienes menospreciaban su origen en Taxte. En este contexto, las teorías interaccionales consideran la deserción estudiantil como un resultado de la interacción dinámica entre el individuo y su entorno. "Si las características personales de un estudiante no le permiten adaptarse al ambiente escolar, es probable que no se dé la interacción necesaria para que permanezca en la escuela y, en consecuencia, termine desertando" (Gutiérrez, 1998, p. 40).

En cuanto al factor personal, se observó que el 27.5 % de los estudiantes abandonó la escuela debido a reprobaciones en múltiples materias. La mitad de estos casos se relaciona con desorganización personal y falta de responsabilidad. Además, un 27.5 % no sentía una conexión con la institución educativa. Por otro lado, el 22 % enfrentó problemas familiares, que incluyeron conflictos domésticos, discusiones por falta de recursos económicos y la separación de sus padres. Estos conflictos se manifestaron en repeticiones frecuentes de cursos, relaciones tensas con los profesores y patrones de comportamiento problemático, lo que afectó su aprecio por la educación y el proceso de enseñanza (Bourdieu y Passeron 1972).

Propuesta para reducir la deserción escolar en el CBTA N° 81

En base a los datos recopilados, se propone un Programa de Tutorías para los estudiantes, utilizando estrategias didácticas específicas para el área de Filosofía. El objetivo principal de este programa es abordar y mitigar los problemas existentes, combinándose con las áreas psicológica, pedagógica y de orientación profesional. Para lograrlo, se plantea un proceso dinámico que involucre tanto a maestros como a alumnos, con el fin de fomentar su desarrollo integral y asumir la responsabilidad de su propia formación y crecimiento, tanto como individuos como futuros profesionales. En

última instancia, se busca que los estudiantes adquieran una formación completa, basada en la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan desenvolverse de manera saludable en un mundo competitivo.

Mediante el uso de tutorías, se implementarán medidas preventivas y correctivas basadas en la asistencia educativa. Estas acciones incluirán la creación de programas alternativos que motiven a los alumnos a no abandonar la escuela y a permanecer en ella. Además, se brindará orientación y apoyo a los estudiantes en nuevas metodologías de trabajo y estudio, permitiéndoles desarrollar habilidades para adquirir conocimientos. También se les mantendrá informados sobre aspectos académicos y administrativos relevantes para su trayectoria escolar. Es importante destacar que las tutorías no reemplazan la docencia, sino que complementan y enriquecen la preparación de los estudiantes.

En el contexto mencionado, el tutor asume la responsabilidad de proporcionar apoyo académico y personal a los alumnos asignados a su cuidado. Su objetivo es crear un ambiente de confianza y respeto que facilite la trayectoria educativa de los estudiantes dentro de la institución. Además, el tutor debe fomentar un aprendizaje significativo, ayudando a los alumnos a adquirir conocimientos y a asumir la responsabilidad de sus acciones. En el marco de la innovación y la calidad educativa, se proponen las siguientes actividades:

- Realizar talleres sobre diversas técnicas de estudio para maestros y alumnos.
- Organizar talleres motivacionales al inicio, durante los recesos intersemestrales y al final del curso, con seguimiento continuo.
- Implementar prácticas en materias con altas tasas de reprobación.
- Ofrecer talleres para desarrollar habilidades, actitudes y hábitos.
- Capacitar a los docentes de filosofía en el uso de guías de estudio, métodos de enseñanza dinámicos y estrategias efectivas de estudio.

Conclusión

La deserción escolar en México es un desafío persistente que afecta a muchos jóvenes. Durante años, esta problemática fue subestimada y normalizada, sin considerar su

impacto en los sectores económico, cultural y de salud. Las cifras revelan que tanto en la educación secundaria como en el nivel bachillerato, un número significativo de estudiantes abandonan sus estudios. Las causas son diversas: problemas económicos, desinterés, falta de oportunidades y conflictos familiares. La deserción perpetúa las desigualdades sociales y económicas, afectando la productividad laboral y la salud mental de los jóvenes. A pesar de los avances en el sistema educativo, es crucial seguir implementando programas de apoyo, como tutorías y becas, para que los estudiantes no abandonen sus sueños y tengan acceso a una formación integral.

La decisión de abandonar la escuela es un proceso asociado a una diversidad de problemáticas que experimentan los jóvenes en el transcurso de su vida cotidiana y trayectoria escolar. El presente estudio cualitativo se evidenció para el CBTA N° 81 lo que han señalado casi todos los estudios sobre el tema (SEP, 2012; Román, 2013; Tuirán y Hernández, 2015; Székely, 2015): que el abandono escolar no se produce por una causa aislada, sino por múltiples razones, las más de las veces entrelazadas entre sí. En las escuelas estudiadas el abandono escolar aparece vinculado a la reprobación, al ausentismo, a problemas familiares y a problemas económicos.

En consecuencia, la deserción escolar no debe considerarse como un evento aislado, sino como parte de un proceso más amplio de estratificación social que perpetúa las desigualdades existentes en la sociedad y en el sistema educativo. Diferentes autores han señalado que esto está relacionado con las políticas gubernamentales, la falta de responsabilidad por parte del Estado para abordar las necesidades de las comunidades marginadas y la escasez de oportunidades educativas. Como resultado, muchos jóvenes se ven excluidos de la educación, quedando atrapados entre la marginación y la pobreza. Las desigualdades sociales persisten en beneficio de aquellos que ostentan el poder. En conclusión, la deserción escolar puede atribuirse a las problemáticas sociales que atraviesan transversalmente este fenómeno.

Referencias

- Abril Valdez, Elba, Román Pérez, Rosario, Cubillas Rodríguez, María José, & Moreno Celaya, Icela. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-16. en 11 de agosto de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100007&lng=es&tlng=es.
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean. (1972). *La Reproducción*. Ed. Laia. Barcelona, España.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2002). “Elevadas tasas de deserción escolar en América Latina”, en CEPAL, *Panorama Social de América Latina* 2001–2002. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/596665b2-336e-41df-a0a3d2c5fc275269/content>
- Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU). (2015). LII Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas-Capítulo EMS. México: SEP. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12125/52_CONAEDU_EMS.pdf.
- Debate. (2021). *En riesgo de abandono escolar 127 mil 860 alumnos en Sinaloa*. Deserción escolar: Concepto, causas y consecuencias (lucaedu.com)
- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (2017) *Evaluación del ingreso al bachillerato. Ciclo escolar 20016-2017*. México.
- Espínola, E y León, A. (2002). Deserción escolar en América latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista iberoamericana de educación* N° 30. Madrid: OEI.
- Gobierno del Estado de Sinaloa. (2022). *Panorama Educativo*. <https://www.lucaedu.com/desercion-escolar/>
- Grinder, Robert (1994) *Adolescencia*, Ed. Limusa México, D.F.

- Gutiérrez Ramos, Nancy Edith. (1998). Deserción escolar. Influencia del factor económico en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad Don Vasco A.C. de Uruapan, Michoacán. Uruapan, México.
- Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), (2005). Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares, México. http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/292.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2009). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), México: INEGI. <http://www.inegi.org.mx/inegi/INEGI> (2009)
- Navarro, N. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. Notas. Revista de información y análisis, INEGI, 15,43-50. <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>
- Ramírez Hernández, (2008) La importancia de la educación en México. El siglo de Torreón.
- Ruiz, R. García, J.L. y Pérez, M.A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. Revista Ra Ximhai, 10 (15), 51-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS). México: SEP.
- Silva, H. y Weiss, E. (2018). Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLVIII, núm. 1, enero-junio, pp. 73-99 Universidad Iberoamericana, Ciudad de México México. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27057919008>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2010). El abandono escolar en la educación media superior. Presentación.

- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2015). Análisis del Movimiento Contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior. México: SEMS-Instituto Nacional de Salud Pública.
- Székely, M. (2015). Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en educación media superior. Informe Final. México.
- Tinto, Duran y Díaz, 2019. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Editorial Jossey-Bass Inc. Publisher. (Traducción de Carlos María de Allende.)
- Tinto, V. (1998). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de educación superior. N° 71. México ANUIES.
http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf
- Torres, J., 2007. Deserción escolar: causas y consecuencias. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 9, no. 1
- Tuirán, R. y Hernández, D. (2015). El abandono escolar en el bachillerato. Revista Este País. Tendencias y opiniones, 20, 5-10.
<http://www.estepais.com/articulo.php?id=197&t=el-abandono-escolaren-el-bachillerato>
- Vázquez Mota, Josefina (2007), Factores que influyen en la deserción escolar en México, editorial SEP, impreso en México D. F, paginas 7,8

El fenómeno migratorio en el proceso formativo del hombre americano y de la Modernidad

The migratory phenomenon in the formative process of the American man and Modernity

Luis Carlos Ortega Robledo¹⁰

<https://orcid.org/0009-0006-9569-4202>

RESUMEN

La incursión del hombre por el estrecho de Bering acaecida en una de las épocas interglaciares cálidas, así como por otra posible ruta o rutas de invasión en territorio americano provenientes de Australia y la Polinesia, hasta la llegada y posterior conquista por parte de los europeos al denominado Nuevo Mundo, a partir del cual da inicio la era de la Modernidad, la migración y el mestizaje cultural representaron dos componentes fundamentales en el proceso formativo del hombre y de los pueblos americanos. La movilización de los hombres y la mezcla de sus mundos producto de aquellas interacciones y vínculos que se suscitaron en la tierra de América devolvieron formas múltiples que formaron un nuevo tipo humano, compuesto con la selección de cada uno de los pueblos que a lo largo de la historia transitaron y, en buena parte, permanecieron en aquellas tierras fértiles que se extienden desde el Océano Glacial Ártico por el norte hasta el Cabo de Hornos por el sur, en la confluencia de los océanos Atlántico y Pacífico que delimitan al continente por el este y el oeste, respectivamente.

PALABRAS CLAVE

América, migración, rutas marítimas, modernidad, globalización

ABSTRACT

Since man's incursion into the Behring Strait in one of the warm interglacial epochs, as well as another possible route or routes of invasion into American territory from Australia and Polynesia, until the arrival and subsequent conquest by Europeans of the so-called New World, from which the era of Modernity begins, Migration and cultural miscegenation were two fundamental components in the process of formation of the

¹⁰ Candidato a doctor por el Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y profesor en la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Correo electrónico: carlosortegari@hotmail.com

American people. The mobilization of men and the mixing of their worlds, resulting from those interactions and bonds that were aroused in the land of America, returned multiple forms that formed a new human type, composed of the selection of each of the peoples who throughout history transited and, in large part, remained on those fertile lands that extend from the Arctic Ocean to the north to the Cape Horn to the south, at the confluence of the Atlantic and Pacific oceans, which delimit the continent to the east and west respectively.

KEYWORDS

America, migration, maritime routes, modernity, globalization

Introducción

¿De dónde venía y como llegó la población que ocupó América? Desde la conquista, si no es que, desde el descubrimiento de América, muchas han sido las hipótesis que han tratado de develar los orígenes del hombre americano y la relación que las tierras del denominado continente “nuevo” guardan con las otras partes del mundo (Martínez, 2001). En efecto, desde el siglo XVI, varias han sido los debates en torno a los orígenes de América. Si bien la mayor parte de los círculos letrados concuerdan que el génesis del hombre americano se halla en las oleadas migratorias de grupos provenientes del Asia septentrional a raíz de la última glaciación en el periodo del Pleistoceno (aproximadamente 40.000-30.000 a.C.), recientes investigaciones proponen un poblamiento alternativo al de Asia, como aquellas provenientes de Europa, África o incluso de la lejana Polinesia.

Investigadores de la talla del cronista e historiador Juan Suárez de Peralta, en su empeño por definir la relación de su tierra natal con otras regiones del mundo, propusieron hipótesis un tanto surrealistas como aquella que el hombre americano tiene un origen judío, en el sentido de que descienden de las diez tribus de Israel. Basándose en los libros de Esdras y en los conocimientos de los antiguos indígenas, Suárez de Peralta expuso que las tribus de Israel, en algún momento prisioneras del rey de Babilonia Salmanasar, habrían decidido evitar el contacto con los gentiles y franquearon el río Éufrates hasta atravesar una región llamada Asareth o *Arsaset*,

ubicada, de acuerdo a la lámina XII del *Theatrum orbis terrarum* del geógrafo Ortelius, sobre la costa al norte de China, siguiendo un largo camino hacia Oriente hasta llegar a las “Indias Occidentales” a través de la Mar del Sur (Pacífico) (Suárez 1990).

Las pruebas que aportó Suárez de Peralta las sustentó en algunos de los ritos idolátricos que practicaban los nativos americanos, pues, en su reflexión, muchos de ellos se parecen a los practicados por los hebreos. Algo similar expuso con las raíces de algunas palabras; por ejemplo, la palabra taina *ijí* que en hebreo significa “algo fuerte” o que el vocablo Perú proviene del hebreo (Suárez 1990).

En 1606, el cosmógrafo de origen alemán Heinrich Martin también aportaba su visión al debate en torno a los orígenes. Heinrich desarrolló una hipótesis análoga al exponer que las condiciones de la navegación antigua no permitieron alcanzar el Nuevo Mundo por mar, exponiendo que la fisionomía del continente americano, ubicado en medio de dos anchísimos y espaciosos mares (Pacífico y Atlántico), la dividen y apartan de las otras tierras habitables (Eurasia y África), por lo que su hipótesis se sustenta más en un poblamiento vía terrestre (Martin 1991). Heinrich expuso que los antepasados asiáticos de los nativos americanos habrían tomado el misterioso estrecho de *Anián* o cruzado por las tierras del sur, del lado del estrecho de Magallanes, a la altura de los polos, donde la distancia entre las tierras de América con las tierras de Europa y Asia son relativamente cortas. Al mismo tiempo, defendía una posición occidental privilegiando un origen europeo. Según Heinrich, los nativos americanos podrían encontrar sus raíces en la *Curlandia* (actualmente parte oeste de Letonia), ducado que en el siglo XVI fue vasallo de los reyes de Polonia. Heinrich manifestaba que la Curlandia estuvo poblada por gente con la misma traza, color, condición y brío que los indios americanos, por lo que, si damos crédito a su hipótesis, muy probablemente los nativos americanos tengan una raíz europea (eslava) ((Martin 1991).

Dichas afirmaciones no encontraron el respaldo por parte de la intelectualidad americana, debido a que presentaba un escaso sustento científico. Es verdad que las fuentes manejan el establecimiento de una colonia curlandesa a mediados del siglo XVII en las islas del mar Caribe, exactamente en la isla de Tobago, la cual será abandonada al poco tiempo por los colonos debido a los constantes ataques piratas en el siglo XVII. Empero, fuentes anteriores al siglo XV sobre una presencia curlandesa no se han

encontrado, por lo que la hipótesis de Heinrich Martin no convenció a muchos de los lectores, comenzando con los intelectuales novohispanos.

Frente a las hipótesis españolas y germánicas, hombres como Chimalpahin, intelectual religioso, perteneciente a la nobleza chalca, expuso que exponer las raíces de los nativos era una tarea algo compleja. Indudablemente, en su razonamiento, éstos debieron de provenir de alguna de las tres tierras ya habitadas: Europa, África o Asia, y de allí migraron a esta cuarta tierra apartada denominada *Yancuic Cemanahuatl* (Nuevo Mundo. No obstante, Chimalpahin, como muchos intelectuales más, habrían de confrontar las tesis eurocéntricas-semitas sobre el origen del hombre americano, asentando que la cronología indígena no concuerda en tiempo y espacio con un origen judío, por ejemplo, ya que, cuando se presentó la destrucción de Jerusalén, en esa fecha, los antiguos chichimecas ya estaban instalados desde hacía más de 25 años en la mítica Aztlán (Chimalpahin 1998).

Sin duda, estas breves discusiones conciben un mundo interconectado cuyas diferentes partes se habrían comunicado entre ellas en diferentes momentos y contextos históricos. Los nativos vendrían de Asia, claro, pero, el continente americano, que es el único que se extiende a lo largo de los dos hemisferios, desde las heladas montañas de Alaska en el círculo polar ártico hasta encontrarse con Tierra del Fuego en el círculo polar antártico, y flanqueado por las dos masas de agua más grandes del planeta, es tan inmenso que no pudo poblarse por una sola colonia de gentes; no es creíble que el cabo del Labrador en Terranova y la Florida se hayan poblado con la misma gente que el estrecho de Magallanes. Estas hipótesis construidas desde el inicio de la era moderna tratan de demostrar que más bien debió de desarrollarse diferentes caminos por los que avanzaron grupos por un lado y otros por el otro que permitieron ir poblando lo que hoy se conoce como América.

Ahora bien, la diversidad de visiones y discusiones sobre el origen del hombre americano abrió también el debate en torno al papel que tuvo el desplazamiento de decenas de miles de hombres y mujeres que circularon por los cuatro continentes (África, América, Asia y Europa) a raíz del desenclaustramiento de la Europa medieval y la conquista de América, producida con la llegada de los navegantes ibéricos a las islas del Caribe en 1492. Desde que los portugueses emprendieron el reconocimiento de las

costas de África y los españoles se empeñaron en la conquista del Nuevo Mundo, decenas de miles de miles de personas surcaron los mares y se desplegaron sobre las cuatro partes del mundo en lo que fue no solo una globalización geográfica, sino también económica y, sobre todo, cultural, modificando las cosmovisiones regionales tanto en el Viejo Mundo como en el Nuevo.

Bajo esta luz, el presente trabajo tiene como propósito mencionar algunas de las más recientes propuestas que versan sobre la migración hacia América alternas a la ya aceptada por el estrecho de Bering, como aquella teoría sobre la migración por balsas desde las islas del Pacífico (hay ciertas evidencias que lo sustentan). También se analizarán las más tempranas migraciones que se suscitaron en el marco de la mundialización ibérica a partir de 1492 y el influjo que este fenómeno tuvo en la formación de un mundo moderno.

Migración y el proceso formativo del hombre americano

Hacia el segundo milenio a.C. surgieron en el espacio que hoy es México y las tierras vecinas de América Central núcleos civilizatorios en donde florecieron formas complejas de estratificación social, división del trabajo, sistemas políticos, económicos y religiosos muy sistematizados, con un estilo y sus dioses propios; la invención de cómputos calendáricos con el concepto de cero antes que en ningún otro lugar del mundo, así como varias formas de lenguajes escritos, rutas comerciales y procesos de expansión territorial que rápidamente se apoyaron en espacios acuáticos (Sodi 2015).

El mar, como vehículo cultural, como nexo geográfico, como fuente de inmensurables recursos y, sobre todo, como elemento dinámico de la expansión de sociedades, constituyó parte insustituible dentro del proceso de formación del llamado Nuevo Mundo en General y del México antiguo en lo particular.

Varias son las teorías respecto a los orígenes del hombre americano. Según las tesis formuladas, el hombre llegó a América tardía e intrusivamente. No hubo una hominización local, lo que lleva a pensar que América en realidad fue el “continente nuevo”.

Los primeros nativos fueron inmigrantes que pertenecieron al género *Homo sapiens sapiens*. Se sabe que el poblamiento humano presente en América es de origen asiático, particularmente del noreste de Asia, cerca del lago Baikal, antiguamente poblada por gente del tronco racial mongólico; estos grupos humanos penetraron hace más de 25,000 y menos de 40,000 años persiguiendo presas prolíficas aprovechando el descenso del nivel del agua en el mar de Bering que dejó visible amplias llanuras con aspecto de puente o banda de más de mil kilómetros de ancho en la última glaciación (llamada en América *Wisconsin*), haciendo posible los contactos entre Asia y América.¹¹

Si bien nadie niega que el tipo físico dominante en América sea el tipo mongoloide (gracias a complejos datos lingüísticos, biogenéticos y dentales), también es cierto que existe un factor de heterogeneidad entre los pueblos amerindios, es decir, no todos los indígenas tienen el mismo tipo físico, por lo que algunos especialistas han abogado por rutas de migración complementarias a las del estrecho de Bering, entre ellas las transoceánicas.

No se puede excluir el hecho que en las épocas cuando el hombre comenzó a emplear la navegación, algunas embarcaciones aisladas provenientes del Atlántico y del Pacífico pudieran tocar el continente que hoy es América, de manera intencional o por accidente. De ahí devienen teorías acerca de grupos humanos provenientes de Australia que poblaron la Tierra de Fuego, otros que arribaron a las costas sudamericanas provenientes de la Polinesia y la isla de Pascua, de Escandinavia hacia Canadá vía Groenlandia, de Japón hacia Ecuador y de África hacia las Antillas (Ramírez 2016, 7-43).

Algunos investigadores consideran los vestigios de la *Anse aux Meadows*, actual Terranova, como un establecimiento vikingo del siglo IX; otros aspectos que refuerzan las tesis transoceánicas son los datos arqueológicos y de radiocarbono que sugieren que el hombre ya habitaba por lo menos hace 32,000 años en un paraje del estado de Piauí, Brasil, conocido como Serra de Capivara. Esto ha hecho pensar a los científicos en una

¹¹ La travesía del hombre por el puente behringniano pudo efectuarse particularmente entre 40000 y 35000 a.C., y entre 25000 y 15000 a.C., y luego en dos ocasiones más, una en el 13000 y otra en 10000 a.C. Aquellos hombres paleo-siberianos, cazadores endurecidos por los rigores del clima ártico. Su equipo se limitaba a los útiles y a las armas de piedra que le eran necesarias para matar y despedazar a los animales que cazaba. Aquellos cazadores nómadas asiáticos pasaron de un continente a otro dirigiéndose poco a poco hacia el sur, ocupando diversos compartimientos entre las montañas y los ríos en la inmensidad del Nuevo Mundo. Ver. (Malamud, 2014).

ruta alternativa de migración de África a Sudamérica, cuando el nivel del Atlántico se encontraba 120 metros más abajo, lo que no solo acercó las costas de ambos continentes, sino que debió de haber dejado al descubierto múltiples islas hoy sumergidas (García, 2014).

Al otro lado del mundo, existen teorías muy bien fundadas en investigaciones raciales y lingüísticas que se refieren a otras oleadas migratorias que llegaron a América provenientes de las islas del Pacífico occidental, particularmente de la Melanesia y la Polinesia. Una de estas teorías es la formulada por el antropólogo Méndez Correa, quien indica que, desde el Paleolítico superior los polinesios, una civilización del mar y verdaderos artistas de la disciplina naviera, surcaron las aguas del Pacífico y recorrieron el este de India, el oeste de Birmania, la Península de Malaca, las islas de Sumatra, Borneo, Java y Nueva Guinea, internándose aún más lejos hacia el este hasta llegar a lugares como Hawái y Rapa Nui, también conocida como isla de Pascua. Estos navegantes Polinesios, señala Mendes Corrêa, habrían llegado a tierras de América del Sur hace aproximadamente 800 años, apoyándose en el gran número de islas que les permitieron el pasaje. Su teoría encuentra sustento en los resultados de ADN extraídos de personas que habitaron en lo que hoy es la actual Colombia (Mendes 1928).

La teoría de los navegantes polinesios también encuentra sustento al estudiar las palabras habladas en las regiones mapuches de Chile; que parecen proceder de lenguas de las islas del Pacífico. Si se toma como ejemplo la palabra polinesia *Toki* (hacha de trabajo), veremos que se usa en distintas áreas geográficas: en Tonga (*toki*), Samoa (*to'i*), Futuna (*toki*), Tahití (*toi*), Nueva Zelandia (*toki*), Mangereve (*toki*), Hawai (*koi*), Pascua (*toki*) y en el sur de Chile y el norte del Perú (*toki*). De este modo, se puede deducir que la cadena isoglosemática del *toki* se extiende desde el límite oriental de Melanesia, a través de las islas del Pacífico, hasta el territorio americano, donde penetra en calidad de vocablo cultural, y en toda esta trayectoria los significados de este vocablo han sufrido una idéntica transformación semántica (Dussel 1966).

Otro aspecto cultural polinesio presente en América son los instrumentos. Por ejemplo, hoyas de cultivo, realizadas para utilizar la humedad del subsuelo, se encuentran en Perú y Polinesia. En el sur de Chile se bebe la *kava*, bebida nacional

polinesia (denominada del mismo modo), que se fermentaba mascando la raíz de ciertas plantas. Las canoas y los anzuelos fabricados por pueblos del sur de California con técnicas similares a las de los navegantes polinesios o la vela triangular polinesia que se hace presente en Chile y Perú, teniendo el mismo tipo de mástil y de tela, dan prueba de la presencia de estos pueblos del centro-sur del Pacífico en el nuevo continente. Y qué decir de la representación de ciertos dioses con el grotesco gesto de sacar la lengua que se encuentra en todo el Pacífico (igualmente en India) y en toda la América continental, gesto que se puede observar incluso en el rostro del dios solar Tonatiuh en el monolito de la *Piedra del Sol* mexicana (López 1997, 387-438).

Si bien es cierto que la vía terrestre ártica permitió el paso a América de muy numerosos grupos mongoloides provenientes de Siberia, del oeste de Asia y aun del sudeste asiático, no por ello se excluyen las migraciones de grupos de origen más lejano, como los provenientes de la Polinesia, quienes, como cualquier civilización del mar (piénsese en las del Mediterráneo, el mar Báltico o el mismo mar Caribe), comenzaron a dominar las corrientes marítimas, la orientación de las estrellas y el uso del viento, navegando en sus canoas hasta llegar, al menos, a las Islas Hawái al norte, y al este siguiendo las islas Samoa, las Tuamotu y Marquesas, hasta llegar a la misma isla de Pascua, la cual se sitúa a solo 3,500 kilómetros de distancia del actual Chile, por lo que sería prácticamente imposible que aquellos primitivos navegantes polinesios, que habitaron dichas islas, no hubieran llegado a América, inclusive mucho antes que los chinos o europeos (Dussel 1966).

Sea lo que fuere, ya que muchas de las conclusiones provisorias no son más que hipótesis en sus detalles, lo que queda demostrado es que el inmenso océano Pacífico nunca fue un muro de separación, por el contrario, fungió como puente por los más expertos marinos de la prehistoria universal en la época Paleolítica y Neolítica. Al respecto, Enrique Dussel concluye que el océano Pacífico fue centro en torno al cual giraron las altas culturas amerindias, de donde recibieron las inmigraciones, las influencias culturales, y en cuyos márgenes se realizarían, posteriormente, las comunicaciones entre los pueblos mesoamericanos y andinos. El centro de la prehistoria, plantea Dussel, fue el Oriente; no Sevilla, Cádiz, Londres, Amberes o Hamburgo, sino la Siberia, la China, Indochina, la India, y esencialmente Oceanía y sus

islas, principalmente las Polinesias, así como lo será el Atlántico norte para Latinoamérica dentro de la modernidad europea (Dussel 1966).

El desplazamiento de los hombres y el origen de la modernidad

En los últimos 500 años, la navegación marítima a larga distancia ha sido la vía principal que ha hecho posible la comunicación y las relaciones económicas, políticas, religiosas y culturales entre los distintos espacios y pueblos del mundo. A lo largo de los siglos XV y XVI el mar océano se convirtió en el gran protagonista del llamado “proceso de globalización”, al abrir nuevas rutas comerciales hacia mundos que anteriormente eran desconocidos por completo, mismos que tras la conquista europea fueron integrados al “sistema-mundo moderno”¹², al proyecto mercantil y a las cadenas globales de mercancías (Martínez 1999).

En efecto, el propio desarrollo del sistema europeo-capitalista, que tiene al mercado como fundamento central, se produjo en el contexto de la expansión geográfica a través del mar océano por parte de los navegantes ibéricos, quienes, al tratar de establecer una ruta de comunicación marítima directa con Asia, consolidaron dos enormes ejes comerciales y grandes monopolios a escala planetaria: la ruta atlántica sur-oriental que unió a Portugal y la India y la ruta atlántica occidental que se estableció entre España y América (Martínez 1999). Estos dos ejes marítimo-comerciales establecieron las bases sobre la cual se erigió el nuevo mundo moderno, una visión de la historia centrada en Europa, la cual proclamó su propio dominio y potestad sobre los distintos pueblos del mundo.

La modernidad europea surge entonces gracias al paulatino dominio del mar océano. En este sentido, el mar océano pasó a formar parte de las piezas centrales en la

¹² Para Immanuel Wallerstein el sistema mundo moderno es una economía-mundo-capitalista, una gran zona geográfica dentro de la cual existe una división del trabajo y por lo tanto un intercambio significativo de bienes básicos o esenciales, así como un flujo de capital y trabajo, la cual no está limitada por una estructura política unitaria, por el contrario, hay muchas unidades políticas dentro de una economía-mundo, tenuemente vinculadas entre sí en el sistema-mundo moderno dentro de un sistema interestatal. Entre las instituciones del sistema-mundo moderno se encuentran el mercado, compañías que compiten, Estados, unidades domésticas, clases y grupos de estatus. Wallerstein distingue cuatro áreas que conforman el sistema-mundo: centrales, semi-periféricas, periféricas y arena exterior. El centro concentra procesos productivos relativamente monopolizados. Las zonas periféricas realizan procesos caracterizados por mayor competencia y libre mercado. Las zonas semi-periféricas reúnen procesos de uno y otro tipo, en tanto la arena exterior realiza actividades que no tienen mayor relación con los procesos del sistema-mundo. Ver. (Wallerstein 1979); (Wallerstein 2005).

conformación de una serie de fenómenos de amplia escala y duración que transformaron al mundo a partir del año 1500: el inicio del colonialismo, la primera globalización y la constitución de aquel inicial capitalismo-mercantil que tuvo como pilar al mundo marítimo con el desarrollo del comercio ultramarino que, tras la integración del Nuevo Mundo al orbe moderno, extrajo toda clase de mercancías, recursos naturales y metales preciosos que sirvieron de sostén al sistema económico de Europa durante por lo menos tres siglos (Méndez 2012, 49-65).

Gracias a los desarrollos geográficos y cartográficos y al impulso de la ciencia náutica en los siglos XV y XVI, los navegantes europeos, encabezados por Portugal y España, iniciaron una serie de exploraciones marítimas que permitieron desenclavar a Europa de su letargo medieval y superar el *non plus ultra* atlántico, llegar y ocupar un nuevo continente e iniciar la “era de los descubrimientos”, la mundialización y la unificación y homogeneización del conjunto de la Tierra, como una fase previa a la “economía-mundo” y la “globalización” (Gruzinski 2010).

Dicho esto, la expansión portuguesa hacia África y Asia, y luego la colonización española en América, permitieron lanzar a los mares flotas cargadas de mercancías y metales preciosos con los que esos continentes alimentaron el naciente sistema capitalista-dinerario de extracción europeo, ya fuese de grado o por la fuerza. La plata americana, cuando no se escapaba de manera clandestina por la ruta traspacífica hacia China, atravesaba el Atlántico para llenar las arcas europeas. Lo mismo sucedía con las especias asiáticas, las cuales tomaban la ruta del océano Índico, rodeaban África, remontaban el Atlántico sur para amontonarse, finalmente, en los almacenes de los puertos de Lisboa y Amberes (Valdez-Bubnov 2021). No obstante, no sólo fueron mercancías o metales las que surcaron el Atlántico o atravesaron el Pacífico. Al flujo de mercancías se unieron, además, decenas de miles de personas que viajaron de un continente a otro en busca de riquezas, de un ámbito nuevo de actuación e incluso de un terreno en el que introducir y difundir sus conocimientos y costumbres culturales. Aunque, muchos otros fueron víctimas de la trata para alimentar los círculos del comercio de esclavos (Castañeda 2021).

Se estima que entre 1506 y 1600, cerca de 250 mil personas habrían pasado de la Península Ibérica al Nuevo Mundo, y cerca de 200 mil en los siguientes 50 años, siendo

la Nueva España el principal destino (Mörner 2021). Estos migrantes llevaron consigo la globalización de sus oficios y artes, como la ganadería, la minería o la herrería, que muy pronto repercutió en todos los ámbitos de la vida de las sociedades autóctonas. La mundialización ibérica, comenzando con el mundo del trabajo, tuvo un fuerte impacto en todos los ámbitos de la vida cotidiana. En apenas unas décadas los indígenas ya habían aprendido los oficios europeos, los cuales se mezclaron con sus antiguas tradiciones artesanales. Desde los primeros tiempos del colonialismo, los indígenas fabricaron toda clase de objetos europeos: sillas, instrumentos musicales, herrería, etc. De hecho, el primer oficio adoptado por los indios fue el de sastre; aunque muy pronto otros oficios, como el de herrero, freneros, cerrajeros, cuchilleros, etc., tuvieron gran aceptación entre la población nativa, a tal punto que hoy en día se pueden apreciar algunos de ellos sobre las calles de las grandes urbes de México (Gruzinski 2004).

Al adquirir las técnicas europeas, los indígenas lograron familiarizarse con nuevos materiales, lana, cuero, hierro, papel, etc., y se acostumbraron a nuevas formas de trabajo que no conocían. Por ejemplo, en algunos casos, los nuevos oficios invirtieron la repartición sexual de las tareas: tal fue el oficio de tejedor, pues este dejó de ser una ocupación exclusivamente femenina para confiárselo también a los hombres, quienes aprendieron a manejar los telares importados del otro lado del Atlántico (Gruzinski 2004).

Al igual que el trabajo, las lenguas de la monarquía también serían vectores de la globalización y de la modernidad. El idioma, tratándose del castellano de los administradores, del latín de la iglesia y de la jurisprudencia o del italiano de los renacentistas, dejó también su impronta en el arte y el pensamiento al otro lado del océano (Paz 2011, 57-81). Esta mundialización y difusión de la lengua de los conquistadores representó la dilatación transcontinental de un espacio y de un patrimonio lingüístico que pronto se reprodujo dondequiera que los letrados ibéricos afirmaran su presencia. Libros, cartas, ensayos, crónicas, traducciones, códices, etc., materializaron la difusión *in situ* del uso oficial del español y en algunos casos del latín e italiano (en colegios y cátedras universitarias) que se aplicaron donde fuese que uno se encontrara en los dominios de la monarquía ibérica.

La difusión transoceánica de los libros europeos representó la ilustración más concreta del movimiento que se adueñó de todos los soportes intelectuales alrededor del mundo. Desde comienzos del siglo XVI el libro europeo, que en su momento partió a las tierras donde llegaron los ibéricos, atravesó el Atlántico junto con los conquistadores. Obras como la primera edición de *Don Quijote* llegaron al Nuevo Mundo: 300 ejemplares para la Nueva España y un centenar más para Cartagena de Indias, Lima y las lejanas regiones de los Andes. El mismo movimiento llevó a América del Sur la primera edición de las *Comedias* de Lope de Vega. A la par, los portugueses llevaron sus obras a África y a las costas de la India. Más tarde, las cofradías religiosas introdujeron una gran cantidad de obras literarias en Japón y en China. Así, desde el siglo XVI el mundo se acostumbró a recibir y leer literatura europea, tanto sus clásicos como sus novedades. Por primera vez en la historia, libros y navíos circulaban en todos los océanos (Leonard 1996).

La mundialización de las lenguas del conquistador (colonialismo lingüístico e intelectual) representó la fortaleza de las élites ibéricas para afianzar la sumisión de los pueblos sojuzgados a la forma de pensar y actuar “cristiano-eurocéntrico”; una conciencia epistemológica apegada a los sistemas y códigos del modernismo occidental o de la “filosofía universal”.

A medida que el idioma del colonizador se globalizaba, extendiéndose a otros continentes, la Historia se apoderaba de otras historias y se imponía sobre ellas, no quedando más que la imagen de un mundo coordinado y consensuado al servicio de la ideología imperial; una tradición jurídica e intelectual propiamente ibérica, cuyos tratados, investigaciones o recopilaciones, biblias y ediciones establecieron los primeros hitos de una modernidad globalizada. Es decir, una dimensión exógena que consistió en reproducir instituciones y modos de vida de origen europeo, adaptándolos a las realidades locales y transformándolas. En síntesis, una historia universal pensada desde Europa (Leonard 1996)

Por tal motivo, fueron las coronas de España y Portugal a quienes correspondió la difusión de una occidentalización temprana de las poblaciones indias, sometidos a una oleada de imágenes y símbolos europeo-cristianos que con el tiempo quedaron fuertemente arraigados en la cotidianidad e idiosincrasia de los pueblos colonizados. En

concordancia, la globalización y occidentalización son fenómenos que operaron de común acuerdo al amparo del impulso de las conquistas de las rutas oceánicas ibéricas.

La esclavitud negra y asiática también fue un fuerte síntoma de la mundialización ibérica. Miles de esclavos arribaron al Nuevo Mundo para acelerar el difícil proceso de repoblación de las americanas.¹³ La conquista marítima del Atlántico por parte de España había convertido a África en una reserva territorial para la caza de esclavos. Se estima que las embarcaciones españolas realizaron en promedio mil 843 viajes trasatlánticos hacia las costas africanas desde el comienzo de la trata hasta el año 1650.

Las cifras totales de aquellas personas de naciones africanas forzadas a la esclavitud y traídos a América superó las 900 mil personas tan solo en el siglo XVI. A lo largo del siguiente siglo desembarcaron alrededor de 2 millones 750 mil personas más. En total, entre los siglos XV al XIX, más de 12.5 millones de personas africanas habrían arribado a distintas partes de América (Castañeda 2021).

Simultáneamente, a lo que estaba sucediendo en el Atlántico en relación con el establecimiento y desarrollo del comercio negrero, en el Pacífico, las flotas castellanas comenzaron a desarrollar un gran intercambio que no se limitó al intercambio comercial de mercancía suntuosa y de primera necesidad, sino también se desarrolló un gran tráfico de esclavos de origen asiático. De acuerdo con los datos registrados por la Caja de la Real Hacienda, se estima que entre los años 1565-1673 ingresaron por el puerto de Acapulco un aproximado de 121 galeones cargados, además de las exóticas mercancías asiáticas, de un número considerable de esclavos, 32 esclavos en promedio por galeón para ser exactos. De tal suerte que en los 121 navíos que ingresaron en el periodo señalado, arribaron aproximadamente 3 mil 872 esclavos. Registros de la época indican que el mayor número de esclavos asiáticos llegados a América provenían del

¹³ Investigaciones estiman que la conquista europea de América dio pie a una reducción de más de la mitad de la población nativa del Nuevo Mundo, víctimas de la guerra, las hambrunas, pero, sobre todo, de las epidemias. A inicios del siglo XVI, América tenía una población estimada en 72 millones de habitantes. Alrededor del año 1620 quedaban sólo 5-6 millones de habitantes. En el área andina, por ejemplo, la población disminuyó notablemente entre 1520 y 1570: de 9 a 1.3 millones de individuos, mientras que para 1630 había descendido a 600 mil habitantes. Fenómenos semejantes se registraron en otras áreas del continente americano. En la franja costera que se extiende de Nueva Inglaterra a las regiones del Golfo de México, entre 1600 y 1650, la población amerindia se redujo a 298 mil personas de los 7 millones de individuos que había antes de iniciar el siglo XVI. En regiones como las islas del Caribe la población se extinguió por completo. *Ver.* (Moreno y Ventosa 2010).

Estado da India, Filipinas y en menor número de Japón, Java, China, Papúa y Brunéi (Oropeza 2011).

En Puebla existía una comunidad importante de chinos alimentada por mercaderes judíos con conexiones en Asia y Filipinas, algunos de los cuales eran esclavos. Entre ellos resalta la figura de Catarina de San Juan, identificada actualmente como la “china poblana”, quien arribó en condición de esclavitud al centro del virreinato hacia el año 1621 proveniente de Manila en alguno de los galeones españoles (Oropeza 2011).

Estos migrantes llegados al nuevo mundo, al igual que los europeos, impregnaron con sus creencias y prácticas la vida cotidiana de los habitantes del Nuevo Mundo. Tal fenómeno lo podemos apreciar en las ferias, cánticos, rituales o a través del mestizaje lingüístico, siendo agentes activos en las transferencias culturales y en procesos de hibridación social a escala regional y planetaria.

Conclusiones

Actualmente, los debates sobre el origen del hombre americano han atraído cada vez más a un mayor número de especialistas con el propósito de develar que el poblamiento de América no solo encuentra sus raíces en el hombre asiático del tronco racial mongólico provenientes del noreste de Asia, sino que muy probablemente grupos provenientes de otras partes del mundo habrían andado por rutas complementarias a las del estrecho de Bering y arribado a América, poblando diferentes partes del continente en tiempos y contextos distintos. Las hipótesis sobre gente proveniente de la Polinesia y la isla de Pascua, de Escandinavia o de África encuentra cada vez más aceptación al examinar los genes extraídos de algunos nativos americanos. Lo mismo sucede con el descubrimiento de indumentarias e instrumentos de origen europeo o polinesio hallados en varias zonas del continente americano, como las embarcaciones de tipo polinesio hallados en California o los utensilios hallados en Perú, y que decir de los rasgos lingüístico-culturales, por ejemplo, la palabra polinesia *Toki* o el grotesco saludo de sacar la lengua, muy practicado en todo el Pacífico occidental y la India y que en América lo podemos ver a través de ciertas representaciones prehispánicas de corte

religioso, como en el rostro del dios solar Tonatiuh en el monolito de la Piedra del Sol mexicana.

Sea como fuere, el tema por sí mismo ha despertado las pasiones e incluso interesantes debates e investigaciones que hoy día siguen profundizándose y perfeccionándose. Hay que decirlo, muchas de estas investigaciones aún están en una fase temprana y muchas otras son conclusiones provisionales, hipótesis en sus detalles. No obstante, la breve exposición resalta la importancia de los flujos migratorios por diferentes vías hacia el continente americano, flujos que no solo antecedieron a la de los agentes europeos que surcaron el Atlántico en 1492, sino que, con la llegada de estos al Nuevo Mundo y a las tierras del Asia navegando por el poniente, se enriqueció hasta tener un alcance a la escala planetaria, siendo un actor importante en la conformación del mundo moderno. En efecto, el dominio del mar-océano por parte de los marinos ibéricos no sólo les permitió llegar y ocupar un nuevo continente e iniciar la “era de los descubrimientos” y con ello la mundialización y la globalización mercantil, sino también produjo la unificación y homogeneización del conjunto de la Tierra. En otras palabras, la mundialización ibérica permitió interconectar por primera vez las cuatro partes del mundo; tanto las sociedades mesoamericanas, andinas, europeas y africanas, y aun las subsaharianas y asiáticas, se pusieron en contacto y presenciaron una larga e inexorable historia de integración. Una relación que provocó profundos efectos sobre las formas de concebir y producir tanto en el Viejo Mundo como en el Nuevo, lo mismo a través de los oficios, las artes, la literatura o la violencia propia del modelo colonial.

Referencias bibliográficas

Chimalpahin, *Las ocho relaciones y el memorial de Colhuacan*, Trad. Rafael Tena. México: Conaculta, 1998.

Castañeda García, Rafael, *Esclavitud africana en la fundación de la Nueva España*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2021.

Dussel, Enrique, *Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la historia universal: Investigación del mundo donde se constituyen y evolucionan las weltanschauungen*. Argentina: Ed. Resistencia, 1966.

- Gruzinski, Serge, *Historia de México*, Trad. Paula López Caballero. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- _____, *Las cuatro partes del mundo. Historia de una mundialización*. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Leonard, Irving A., *Los libros del conquistador*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- López Sánchez, José, “Las civilizaciones aborígenes en la América prehispánica” en *Academia de Ciencias de Cuba*, vol. 21, núm. 1 (1997): 387-438.
- Martin, Heinrich, *Repertorio de los tiempos e historia natural de esta Nueva España*. México: Conaculta, [1606], 1991.
- Martínez Terán, Teresa, *Los antípodas. El origen de los indios en la razón política del siglo XVI*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2001.
- Martínez José, *Pasajeros de Indias. Viajes trasatlánticos en el siglo XVI*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Malamud, Carlos, *Historia de América*, 2ª edición. Madrid: Ed. Alianza, 2014.
- Mendes Corrêa Antonio, *Noevelle hypothèse sur le peuplement de l'Amérique du Sud*. Porto: Faculdade de Ciencias do Porto, 1928.
- Méndez Reyes, Johan, “Eurocentrismo y modernidad. Una mirada desde la Filosofía Latinoamericana y el Pensamiento Descolonial”, en *Omnia*, vol. 18, núm. 3 (2012): 49-65.
- Mörner, Magnus, “La inmigración europea y la formación de las sociedades ibéricas”, en Allan Kuethe (coord.), *Historia general de América Latina*, Tomo III, Consolidación del orden colonial, 415-428. París: Ed. Trota, Unesco, 2001.
- Oropeza Keresey, Déboráh, “La esclavitud asiática en el Virreinato de la Nueva España, 1565-1673”, en *Historia Mexicana*, vol. LXI, núm. 1 (2011): 5-57.
- Paz García, Pamela, “El proyecto descolonial en Enrique Dussel y Walter Mignolo: Hacia una epistemología otra de las Ciencias Sociales en América Latina”, en *Cultura representaciones soc*, vol.5 núm.10 (2011): 57-81.
- Sodi M., Demetrio, *Grandes culturas de Mesoamérica. Desde la llegada del hombre al continente americano hasta la última de las culturas prehispánicas*, 2ª edición. México: Ed. Panorama, 2015.

Suárez Peralta, Juan, *Tratado del descubrimiento de las Indias y su conquista*. Madrid: Ed. Alianza, 1990.

Ramírez Galicia, Alfonso, “Notas sobre los estudios de la prehistoria de América: poblamiento del continente, del Pleistoceno al Holoceno”, en *Signos Históricos*, vol. XVIII, núm. 36 (2016): 7-43.

Valdez-Bubnov, Iván, *La conquista y el mar: una historia global*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2021.

Velázquez García, Erik, “Los habitantes más antiguos del actual territorio mexicano”, en Erik Velázquez García (et. al.), *Nueva Historia general de México*. 17-70. México: Colegio de México, 2014.

Wallerstein, Immanuel, *El moderno sistema mundial*, tomo I. México: Siglo XXI Editores, 1979.

_____. *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*, 2° edición. México: Siglo XXI Editores, 2005.

Teorías de la migración e historia del presente: un acercamiento creativo

Theories of migration and history of the present: a creative approach

Eduardo Fernández Guzmán
Universidad de Guanajuato
ORCID: 0000-0002-8998-5904

RESUMEN

Los historiadores que practican la historia del presente de la migración internacional se ven inmersos en dilemas y retos teórico-metodológicos que es necesario desentrañar. Sobre qué enfoque o tradición historiográfica, y a cuáles teorías de la migración recurrir para entender la dinámica complejidad de las últimas décadas del fenómeno migratorio. Partimos de la convicción que si el historiador se basa historiográficamente en la Escuela Francesa de los Annales las teorías del Proceso Migratorio y la Modernista pueden embonar en el estudio integral del presente de la migración. El objetivo es buscar la convergencia entre teoría e historiografía de las migraciones, sin que signifique que esto sea la panacea para los estudios del presente de la migración internacional. La metodología empleada es la documental, ya que la revisión bibliográfica y hemerográfica le dan el sustento, teórico, histórico y contextual.

PALABRAS CLAVE

Historia del presente, teorías de la migración, estudios migratorios

SUMMARY

Historians who practice the present-day history of international migration are immersed in dilemmas and theoretical-methodological challenges that must be unraveled. About what historiographic approach or tradition, and what theories of migration to resort to to understand the dynamic complexity of the last decades of the migration phenomenon. We start from the conviction that if the historian is historiographically based on the French Annales School, the theories of the Migratory Process and the

Modernist can fit into the comprehensive study of the present of migration. The objective is to seek convergence between theory and historiography of migrations, without meaning that this is the panacea for current studies of international migration. The methodology used is documentary, since the bibliographic and newspaper review gives it theoretical, historical and contextual support.

KEYWORDS

History of the present, migration theories, migration studies

Introducción

La migración es un tema complejo y crucial en la actualidad, ya que puede fomentar el desarrollo económico y sociocultural, pero también plantea serios desafíos para migrantes y comunidades receptoras. A pesar del aumento de los movimientos migratorios y sus diversas causas, muchos migrantes enfrentan restricciones debido a políticas de entrada más rigurosas, lo que dificulta su acceso a oportunidades económicas y la reunificación familiar, así como su escape de situaciones de inseguridad y violencia. Además, enfrentan discriminación, adversidades económicas en países desarrollados y problemas de integración.

Las causas por las que se migra son múltiples, estas van desde la búsqueda de trabajo y oportunidades, reunificación familiar, por cuestiones académicas o trabajo calificado, por escapar a la violencia, inseguridad, persecuciones, violaciones a sus derechos humanos, o por efectos de un cada vez más inestable clima, desastres naturales, entre otras.

Las teorías de la migración buscan explicar las razones por las cuales las personas se desplazan dentro de sus países o hacia otros. A lo largo de la historia, se han desarrollado diversas corrientes teóricas, destacándose las neoclásicas, marxistas y enfoques holísticos. Estas teorías son cruciales, ya que permiten entender las causas y patrones migratorios, contribuyen a formular políticas efectivas para enfrentar los desafíos relacionados con la migración y ayudan a comprender mejor las experiencias y

necesidades de los migrantes, así como a fortalecer el marco teórico en el análisis del fenómeno migratorio.

El marco teórico es un conjunto de conceptos y teorías que facilita el análisis de fenómenos diversos, organizando ideas y proporcionando una interpretación clara de la realidad. Su relevancia radica en identificar vacíos en el conocimiento y áreas para futuras investigaciones, lo que contribuye al avance del saber en diversas disciplinas. En el contexto de la migración, este marco ayuda a comprender las causas, patrones y consecuencias del fenómeno, lo que puede informar políticas específicas para abordar las necesidades de los migrantes y fomentar la cooperación internacional.

El papel de la historia en la comprensión de la migración contemporánea es crucial, ya que brinda una visión de conjunto y evolución de este fenómeno. Cambios y permanencias logra explicar y así generar un cuadro analítico más global ayudando a entender la perspectiva de larga duración de las modalidades y tendencias migratorias, las causas profundas, la evolución de las políticas, las experiencias de vida, permitiendo con todo ello, comparar los patrones y tendencias en diferentes contextos y lugares, y también, generar una narrativa coherente sobre este fenómeno y su trascendencia e impacto social.

El artículo propone explorar la conexión entre las teorías de la modernidad de Gino Germani, el proceso migratorio de Castles y la historiografía de la migración asociada a la Escuela Francesa de Annales. Se sugiere que, además de estas teorías, la historia del presente puede enriquecerse con enfoques micro analíticos, lo que no menoscaba su rigor científico. Dado que la Escuela de Annales busca una visión total de la historia, se alienta a los historiadores de la migración a considerar las teorías mencionadas para fomentar un debate sobre su relevancia analítica en la comprensión de la complejidad del fenómeno migratorio actual, planteando un primer acercamiento hacia la convergencia entre las teorías de migración e historia.

Discusión teórica de la migración

La migración es un fenómeno complejo y multidimensional debido a la diversidad de elementos y procesos involucrados. Además, su relevancia social radica en el

conjunto de repercusiones que tiene sobre la convivencia social, extendiéndose profundamente en la vida individual y colectiva.

Cualquier estudio sobre la realidad social debe comenzar con una revisión de los planteamientos teóricos. Sin este ejercicio epistemológico, es fácil caer en estereotipos que dificultan el conocimiento social. Esto es especialmente cierto en el ámbito de las migraciones, donde abundan los lugares comunes y a menudo no se reflexiona profundamente. Por lo tanto, las consideraciones epistemológicas y teóricas son esenciales para encontrar un camino consensuado o al menos justificado por la comunidad académica, que permita conocer y comprender los fenómenos que nos invitan a la reflexión (García, 2008, p.109; Piastro, 2008, p.17).

La investigación sobre los movimientos migratorios ha adquirido importancia en diversas disciplinas de las ciencias sociales debido a la globalización, generando preguntas sobre las causas de la migración, los migrantes y sus destinos, así como su impacto en las comunidades. Esta diversidad de enfoques y datos, a menudo contradictorios, ha permitido una dilución de fronteras disciplinarias y la creación de un nuevo conocimiento interdisciplinario. Según Piastro (2008), esto ha enriquecido el campo, mientras que Escobar Latapí (2008) destaca que los avances en el estudio de la migración internacional han facilitado una mejor comprensión de estos fenómenos al integrar diversas estructuras sociales en las teorías actuales.

El estudio de las migraciones abarca diversas interpretaciones para entender los movimientos migratorios actuales, buscando identificar los factores que los provocan. Se han utilizado varios modelos teóricos que destacan variables como el desempleo, motivaciones psicológicas, causas institucionales e histórico-estructurales, factores de atracción y expulsión, agencia, cultura migratoria, redes sociales, aspectos antropológicos, racionalidad económica, transnacionalismo, proceso global y análisis holístico. Sin embargo, estos enfoques son complementarios en lugar de contradictorios, aplicándose tanto al caso de México como a otros movimientos migratorios internacionales. Las teorías destacan diferentes mecanismos causales y asignan distintos pesos a varios factores de influencia, sin negar la posibilidad de que

otros factores también puedan tener efecto. Por ello, es posible, y también deseable, sintetizar los resultados de investigaciones realizadas desde diversas perspectivas.

Desde que George Ravenstein formuló sus conocidas Leyes de las Migraciones en 1885 y 1889, este campo del conocimiento social ha captado el interés de los científicos sociales. A pesar del aumento en los estudios sobre el tema, no existe una teoría general de las migraciones que explique sus causas y consecuencias de manera global.

El análisis de la migración se aborda de tres maneras: la primera consiste en la elaboración de estudios de caso, que combinan enfoques cuantitativos y cualitativos de manera empírica; la segunda se enfoca en análisis estructurales basados en datos estadísticos de contextos regionales o nacionales, también desde una perspectiva empírica; y la tercera se centra en el estudio teórico de las migraciones, que es menos abundante y se limita a aspectos parciales, sin haber logrado integrar teorías generales (Blanco, 2000).

La perspectiva económica neoclásica

La teoría de la migración push-pull, originada en los trabajos de Ravenstein, se basa en la interacción de factores que impulsan a las personas a dejar su lugar de origen (push) y aquellos que las atraen hacia nuevos destinos (pull). La decisión de migrar está influenciada por motivaciones individuales, considerando la libertad de acción de los migrantes. Los factores de expulsión incluyen el crecimiento demográfico, escasez de tierras, bajos salarios y opresión, mientras que los de atracción abarcan productividad, acceso a recursos, salarios más altos y mejores condiciones de vida (Lee, 1972).

La Teoría del Mercado de Trabajo, promovida por los economistas Michael Todaro y George Borjas, sugiere que las migraciones humanas son influenciadas por las condiciones del mercado laboral global, moviéndose de áreas con exceso de mano de obra a aquellas con escasez. Esta dinámica ayuda a equilibrar los desajustes laborales y beneficia a los países de origen y destino, así como a los migrantes al mejorar sus condiciones de vida (Borjas, 1989). Y la Teoría de la Nueva Economía de la migración, propuesta por Oded Stok, revisa teorías previas al considerar no solo el mercado

laboral, sino también otros mercados (capital, seguros, etc.) en la migración. La clave de esta teoría es que la decisión de migrar es tomada por la familia como unidad colectiva y no por el individuo. Ante circunstancias económicas adversas, las familias emplean estrategias diversificadas que pueden resultar en migraciones colectivas hacia asentamientos estables o en la migración temporal de un miembro (Stark, 1984; Stark y Blomm, 1985).

Castles y Miller (2004) critican las teorías neoclásicas de la migración, argumentando que son simplistas y no logran explicar los movimientos migratorios. Sostienen que es erróneo ver a los migrantes como individuos racionales con información completa, ya que su comportamiento está influenciado por contextos históricos y dinámicas comunitarias. Además, los migrantes a menudo tienen información limitada y enfrentan restricciones. Para adaptarse, desarrollan capital cultural y social, que les ayuda a organizar la migración y formar comunidades.

Las interpretaciones marxistas

Las teorías marxistas de la migración se basan en la concepción de que la migración es un fenómeno que se genera debido a las contradicciones del capitalismo y la búsqueda incesante de beneficios económicos. Por lo tanto, la migración es consecuencia de la explotación y una forma de acumulación de capital. Es crucial destacar que las teorías marxistas de la migración no son homogéneas y han despuntado a través del tiempo, pero el hilo conductor es que la migración es un fenómeno que se gesta como consecuencia de las contradicciones del capitalismo.

El enfoque histórico-estructural, dentro de las explicaciones macroteóricas, sostiene que el cambio social, incluida la migración, está determinado por factores externos. Según este enfoque, la migración es un fenómeno estructural, parte de procesos mayores como la industrialización, urbanización y producción agrícola, y es también histórico, ya que las circunstancias históricas le dan características particulares. En este modelo, el individuo ocupa una posición secundaria respecto a la totalidad social, y sus motivaciones para migrar están condicionadas por las peculiaridades

históricas en las que se ha formado y desarrollado. Así, la dinámica social determina la decisión de migrar (Herrera, 2006, p.83).

Dentro de las interpretaciones marxistas de la migración, la Teoría de los Sistemas Mundiales, basada en el trabajo de Immanuel Wallerstein en 1974, vincula los orígenes de la migración internacional a la estructura del mercado mundial desarrollado desde el siglo XIV. Según esta teoría, la penetración de las relaciones económicas capitalistas en la periferia creó una población propensa a migrar. Los propietarios y gerentes de firmas capitalistas, en busca de altos beneficios y riquezas, ingresaron a los países periféricos pobres para obtener tierra, materias primas, trabajo y nuevos mercados consumidores. En el pasado, esta penetración se realizó a través de regímenes coloniales que administraban las regiones pobres en beneficio de las sociedades coloniales, incrementando el control de los países occidentales sobre las áreas periféricas (Ragin y Chirot, 1984, p.276).

Teorías de alcance mesoanalítico y microanalítico. Redes Sociales, Institucional, Cultura Migrante

Existen teorías que analizan las corrientes migratorias desde enfoques sociales, dividiéndose en dos posturas: una que relaciona la migración con el proyecto original del migrante y otra que la ve como un proceso dinámico influenciado por nuevos factores. Dentro de esta última, la Teoría de las Redes Sociales de Douglas Massey destaca que estas redes, formadas por personas con vínculos fuertes, son cruciales para la migración, ya que proporcionan apoyo emocional, financiero y logístico, facilitando el proceso y fomentando una cultura migratoria al reducir costos y aumentar la seguridad (Massey, et-al, 1993).

La Teoría Institucional explica que, tras el inicio de la migración internacional, surgen instituciones privadas y organizaciones voluntarias para atender la demanda provocada por el desajuste entre la gran cantidad de migrantes y la escasez de visas. Este contexto, junto con políticas de contención fronteriza, genera un mercado negro lucrativo para empresarios que promueven la migración, así como la industria del contrabando y la venta de documentos ilegales. Al mismo tiempo, grupos humanitarios

ofrecen servicios sociales y asesoría legal, creando un capital social que facilita el acceso de los migrantes a mercados extranjeros (Herrera, 2006, ; Massey, et-al, 1993).

La Teoría de la Causación Acumulativa, originada por Gunnar Myrdal y actualmente desarrollada por Douglas S. Massey, está estrechamente relacionada con la Teoría Institucional y la Teoría de las Redes Sociales. Este modelo sostiene que la migración es un fenómeno permanente y continuo debido a la convergencia de múltiples causas, creando una “cultura de la migración” como concepto central. La migración transforma los valores y percepciones culturales en las comunidades de origen, aumentando así la probabilidad de futuros desplazamientos (Herrera, 2006, p.191.)

Estas teorías confirman que, donde los estudios holísticos no logran profundizar, se vuelven esenciales las historias de vida y la singularidad de los procesos. Estas historias reflejan las representaciones de lo real, lo imaginario y lo simbólico (Piastra, 2008, p.29).

El enfoque de la modernización

Hay autores (Herrera, 2006, pp. 75-77) que consideran que esta teoría es un tanto extraño, ya que armoniza versátilmente los aspectos “macro y microteóricos” en una síntesis muy creativa. Su núcleo conceptual se centra en la modernización social y, al mismo tiempo, aborda de forma significativa las causas de la migración que se explican desde un nivel psicosocial. De este modo, se posiciona al individuo como el principal protagonista en la decisión de migrar, relegando a un segundo plano las circunstancias estructurales que impulsan el cambio social. Por lo tanto, este modelo puede describirse como "dualista", dado que reconoce la influencia tanto de las motivaciones personales como de las presiones estructurales en el proceso migratorio.

La teoría de la modernización de Gino Germani, influenciada por Émile Durkheim y Talcott Parsons, se basa en un enfoque estructural funcionalista para entender los cambios sociales y económicos en América Latina. Germani enfatiza la interdependencia de los fenómenos económicos, políticos y culturales dentro de un marco social, donde cada elemento contribuye a la cohesión y estabilidad del organismo social. Se destaca la

importancia de satisfacer las necesidades individuales –físicas, psíquicas, culturales y sociales– para el funcionamiento armonioso de la sociedad. Además, Germani aboga por el Individualismo Metodológico, que propone que los fenómenos colectivos deben analizarse a partir de las acciones individuales. Así, su teoría busca explicar la modernización en la región a través de las interacciones entre individuos y sus contextos sociales, manteniendo el equilibrio social como un aspecto crucial (Piastra, 2008, pp.23-24).

El enfoque modernista analiza las sociedades latinoamericanas bajo un modelo dual que contrasta lo “tradicional” y lo “moderno”, argumentando que la preeminencia de lo moderno es clave para el desarrollo económico. En este marco, la migración se ve como un indicador del desarrollo capitalista, donde la población tradicional aporta recursos, especialmente mano de obra, hacia la moderna. Se sostiene que una teoría general sobre migraciones puede surgir de comparaciones empíricas. En países pobres, el crecimiento poblacional supera el desarrollo industrial, generando desempleo y migración hacia regiones más desarrolladas que no pueden absorber a estos migrantes, lo cual provoca tensiones en el sistema capitalista. Gino Germani critica enfoques simplistas y destaca la necesidad de comprender la complejidad psicológica detrás de las decisiones migratorias (Germani, 1969).

Gino Germani propone un análisis de las migraciones a través de tres niveles interpretativos: el nivel ambiental u objetivo, que incluye factores de expulsión y atracción; el nivel normativo, que abarca pautas de comportamiento social y valores; y el nivel psicosocial, que se refiere a actitudes y expectativas individuales. Además, Germani identifica tres procesos en la adaptación del migrante en la sociedad receptora: la adaptación, que implica la interiorización de roles; la participación, que evalúa el grado de involucramiento del migrante con el grupo receptor; y la aculturación, que refleja la asimilación de cultura y valores del nuevo entorno. Este último proceso es bidireccional, ya que el migrante también influye en su entorno receptor (Germani, 1969, pp.127-130).

La teoría migratoria de Gino Germani es un modelo teórico clave para entender la migración en relación con la modernización y el desarrollo social. Su relevancia radica

en contextualizar la migración dentro de las dinámicas del capitalismo y las interconexiones globales, reconociendo que los flujos migratorios afectan la identidad cultural y social, y contribuyen a la formación de culturas nacionales y locales. Además, proporciona un marco para analizar cómo estos movimientos de población pueden impulsar cambios sociales y promueve el estudio de la diversidad y las experiencias de grupos migrantes a menudo marginados. Su enfoque interdisciplinario enriquece el análisis sociológico e histórico, permitiendo a los historiadores utilizar conceptos sociológicos para comprender mejor los fenómenos migratorios. En resumen, la teoría de Germani es fundamental para los estudios históricos, ya que facilita una comprensión integral de la complejidad de la migración y su impacto en las transformaciones modernas.

Teoría del proceso migratorio

En las últimas décadas, ha habido una revalorización de las micro-estructuras en el análisis histórico-social, evidenciada por la expansión de la historiografía hacia enfoques como la microhistoria, la historia de la vida cotidiana y la historia de las mentalidades, entre otros. A su vez, la sociología ha explorado la relación entre teorías micro y macrosociales desde los años 80, destacando la integración de la acción y la estructura, como propone Anthony Giddens en su teoría de la estructuración. Giddens plantea que acción y estructura son interdependientes, donde la estructura no solo restringe, sino también permite (Ritzer, 2005, p.93; Burke, 2001, p.11; Giddens, 1998, p.61; Sharpe, 1997, p.38; Burke, 1993, p.93).

Jürgen Habermas (1992) analiza la relación entre acción y estructura mediante el concepto de la colonización del mundo de vida, que es el espacio de interacción y comunicación entre las personas, afectado por estructuras sociales que, al volverse autónomas, dominan este mundo. En su teoría, el sistema abarca las estructuras que garantizan la reproducción material de la sociedad, mientras que el mundo de vida incluye el contexto de la acción social, dividido en tres componentes: instituciones que fomentan la integración social (sociedad), conocimientos y valores que lo sustentan (cultura), y competencias para la comunicación (personalidad).

El planteamiento teórico en cuestión desafía cuatro enfoques sociológicos tradicionales: el individualismo racional que se basa en el egoísmo y la maximización de intereses; el enfoque marxista que considera la lucha de clases y la economía como motores del cambio social; el funcionalismo que concibe a la sociedad como un organismo donde cada individuo tiene un rol específico; y el giro lingüístico, que entiende a la sociedad como un texto construido simbólicamente, donde la realidad y la subjetividad están mediadas por el discurso.

La importancia de Habermas radica en su capacidad para interconectar las estructuras micro y macro de manera continua, a diferencia de tradiciones anteriores que eran deterministas y reduccionistas. La Teoría del Proceso Migratorio aborda estas preocupaciones sociológicas actuales y presenta elementos epistemológicos relevantes en el contexto del debate teórico sobre la migración. Alejandro Portes, a finales de los 90, expresaba optimismo sobre el avance teórico en el estudio de la migración, destacando la investigación de las determinantes estructurales y las microestructuras que las sustentan (Portes, 1997, p.812).

Castles y Miller sostienen que los movimientos migratorios suelen estar influenciados por vínculos históricos entre países, como la colonización y las relaciones políticas y culturales. En el caso de la migración de México a Estados Unidos, esta se originó por la expansión territorial estadounidense en el siglo XIX y la posterior demanda de trabajadores mexicanos en el siglo XX. Esto sugiere que los desplazamientos migratorios tienden a dirigirse hacia antiguas metrópolis, lo que resalta la complejidad de los flujos migratorios, que van más allá de consideraciones económicas (Castles y Miller, 2004, p.39).

El movimiento migratorio es el resultado de la interacción entre tres niveles de estructuras: macroestructuras, que abarcan factores institucionales a gran escala como la economía política y relaciones entre estados; mesoestructuras, que incluyen instituciones e individuos que facilitan la migración, como agentes de viajes y servicios de envío de dinero; y microestructuras, que son las redes sociales informales creadas por los migrantes para sobrellevar los desafíos de la migración. Estas redes proporcionan apoyo cultural, social y económico y fomentan comunidades en los países de destino,

además de influir en la identidad de los hijos de migrantes, complicando el regreso de los padres a sus países de origen. Las estructuras están interconectadas y ninguna puede explicar de manera aislada la decisión de migrar (Castles y Miller, 2004, pp.39-42).

Visto de este modo, las migraciones no son simplemente decisiones individuales o grupales, sino respuestas a diversas circunstancias interrelacionadas. Este proceso involucra múltiples factores que influyen en su desarrollo, durabilidad y contexto. Además, se enfatiza que es necesario considerar tanto las partes como el todo en el análisis migratorio, donde el sujeto histórico puede ser visto como una parte y como un conjunto (Piastra, 2008, p.23).

Castles concluye que las migraciones contemporáneas deben ser analizadas como un proceso social multifacético, considerando la agencia migratoria, la sostenibilidad de los procesos y la dependencia estructural de los países involucrados. Además, enfatiza que la migración es un aspecto integral de las relaciones norte-sur en el contexto de la globalización y surge de la desigualdad global. Por último, aboga por vincular la explicación de los procesos migratorios con el análisis de la formulación de políticas en estados y entidades multinacionales (Castles, 2006, p. 53).

Castles, al igual que Portes, propone que, en lugar de buscar una teoría general de la migración internacional, se enfoquen en "teorías de nivel medio" que expliquen fenómenos específicos a través de investigaciones históricas y contemporáneas. Aboga por dejar de lado enfoques unidisciplinarios y adoptar una perspectiva que considere la interacción de múltiples factores en contextos de cambios económicos, sociales y políticos, destacando que las ciencias sociales están interrelacionadas y pueden comunicarse entre sí (Castles, 2006, p.54).

El cambio de residencia de grandes cantidades de personas tiene importantes consecuencias sociales y afecta diversas dimensiones de la vida en las sociedades de origen y receptoras, así como a los propios migrantes. A pesar de que la migración internacional no ha sido suficientemente estudiada en conjunto, se pueden sintetizar diferentes teorías que ayudan a comprender su complejidad. Estas teorías varían en

relevancia según las circunstancias históricas, políticas y económicas de cada región, lo que hace necesario un análisis cuidadoso y sin prejuicios.

Para comprender el fenómeno migratorio contemporáneo de mexicanos hacia Estados Unidos, y de otras latitudes, es esencial conocer sus antecedentes históricos. La dinámica migratoria se aclara al analizar eventos pasados que han influido en estos flujos. Siguiendo las ideas de Josep Fontana y Fernand Braudel, se enfatiza que la historia no solo traza un contexto para el presente, sino que también establece una conexión entre el pasado y lo actual, subrayando que el estudio de la historia es fundamental para entender la realidad social contemporánea (Fontana, 1999; Braudel, 1999).

Historiografía y migración

En el transcurso del siglo XX, la historiografía experimentó una revisión constante de sus enfoques epistemológicos y metodológicos, lo que debilitó las visiones positivistas tradicionales y reduccionistas. Este cambio dio paso a nuevas perspectivas en torno a las fuentes, temas, personajes, eventos, periodos históricos, así como en cuestiones de objetividad y escalas. La disciplina de la historia se tornó más compleja, abriendo un espacio para discutir su alcance, legitimidad y el diálogo interdisciplinario, influenciada por las ideas de autores como Febvre, Bloch y Wallerstein. Se resalta que la historia ya no se limita a eventos aislados, sino que se concentra en procesos y estructuras a largo plazo, apoyándose en las ciencias sociales y en métodos cualitativos que permiten un análisis más profundo. (Wallerstein, 2007; Febvre, 1983; Bloch, 1970).

El cambio en la investigación ha permitido un mayor acercamiento a lo subalterno y a las experiencias de los grupos menos escuchados, destacando la importancia de la microhistoria y lo cotidiano desde la perspectiva de la memoria. Para entender la migración, es crucial adoptar esta renovación teórico-metodológica. Así, los ejes de análisis que se plantean contribuyen a una mejor comprensión de la migración y su relevancia historiográfica, enfocándose en las inquietudes de los subalternos, el nivel micro y las experiencias vividas. La fragmentación y democratización del conocimiento requieren una inmersión profunda en el mundo intangible de la sabiduría, las formas de trabajo y las emociones de estos grupos.

Historiadores, filósofos de la historia y teóricos sociales destacan que, en los últimos años, el estudio de la historia ha adoptado enfoques innovadores para analizar el pasado (Burke, 2007; Franco y Levin, 2007; Jenkins, 2006; Morales, 2005; Burke, 1993). Sostienen que se ha superado la investigación de hechos aislados para enfocarse en la complejidad de la totalidad, que no solo incluye la actividad humana y sus múltiples efectos, sino que también contempla aspectos microestructurales poco explorados, como las relaciones interpersonales, las mentalidades, las motivaciones psicológicas y los elementos simbólicos y culturales. En este contexto, la historia contemporánea del micromundo de los migrantes se alinea perfectamente con estas tendencias psicosociales y culturales en auge.

Este paradigma se enfoca en el nivel micro de las escalas, revalorizando tanto a los grupos subalternos como aspectos intangibles, volitivos, cotidianos e imperceptibles. Braudel (1999), en su aguda capacidad analítica, sostenía que no se puede reducir la historia a un único factor dominante; para él, la historia es multifacética y el ser humano, en su complejidad, no puede ser comprendido de manera unilateral.

Burke (1993) afirma que, en respuesta a la historia positivista, la Nueva Historia ha provocado una significativa expansión en la perspectiva y el horizonte de los historiadores, dando lugar a nuevos campos de estudio. La historia tradicional, en cambio, se centra principalmente en la historia política, militar y en tratados, priorizando la narración de grandes acontecimientos y la vida de figuras destacadas. Este enfoque se basa en documentos que aguardan ser descubiertos en los archivos y busca la objetividad al relatar los hechos, sin considerar elementos subjetivos.

El nuevo modelo propone que cualquier aspecto de la realidad es susceptible de ser historiado siempre que cuente con fuentes que lo avalen. Esto posibilita la comprensión del pasado en temas como la niñez, la muerte, el cuerpo, lo cotidiano, la migración y aquellos que han sido olvidados. La historia, a su vez, examina las estructuras, representaciones, simbolismos y rutinas de los menos conocidos, utilizando una variedad más amplia de fuentes—documentales, orales, visuales y estadísticas—y reconociendo el papel de la subjetividad de los historiadores. Este enfoque hacia la

complejidad humana promueve una perspectiva interdisciplinaria y fomenta una colaboración para comprender la sociedad en su totalidad.

Historia del presente e historia oral

En la actualidad, vivimos en una sociedad en constante transformación, marcada por una modernidad acelerada que afecta tanto a las instituciones como a la vida cotidiana. La globalización y los medios de comunicación modernos alteran nuestras formas de convivencia y nuestra autopercepción en el mundo. Este contexto de rápidos cambios nos confronta con la historia reciente y sus desafíos (Pons, 2013; Garay, 2007).

Sartori (2008) señala que el acelerado cambio del mundo contemporáneo dificulta reconocer el pasado a lo largo de una vida, ya que la realidad es tan transformadora que el ser humano carece de tiempo para adaptarse. En este contexto, la historia oral emergió como una técnica de investigación relevante después de la Segunda Guerra Mundial (Thomson, 2007), ya que permite explorar áreas donde los documentos son escasos o insuficientes, contribuyendo así a una mejor comprensión y reconstrucción sociocultural del pasado inmediato. Además, la historia oral se basa en métodos interdisciplinarios para investigar hechos y estructuras de la vida contemporánea (Niethammer, 1993).

El análisis centrado en el sujeto social, según Quinto (2000), permite reconstruir las prácticas sociales y culturales cotidianas, relacionando lo micro-macrosocial y lo micro-macroespacial en un contexto histórico. La historia de vida abarca múltiples sujetos y actores sociales, que, aunque varían en proximidad e importancia, contribuyen conjuntamente a construir una historia y cultura que les otorgan significado y definen su identidad. Así, la cultura reside en la mente de cada individuo.

Las historias de vida son valiosas para comprender las prácticas sociales de una cultura, ya que reflejan procesos sociales importantes. Tanto las experiencias de las élites como de los grupos marginados contribuyen a la memoria e identidad colectiva, y el estudio de la vida de un individuo ofrece una oportunidad para entender y reconstruir la sociedad en que vivió (Garay, 2006; Camarena y Necochea, 2006). El instrumento es esencial para investigar la época contemporánea, ya que permite entrevistar a

informantes calificados y recuperar experiencias individuales no registradas, así como abordar procesos y eventos que han sido marginados o subestimados en relatos tradicionales u oficiales (Collado, 2006).

La historia oral ha utilizado las "historias de vida" como un método para reconstruir las experiencias de la sociedad, y hoy en día, las entrevistas permiten capturar de manera efectiva las representaciones e impresiones de las personas contemporáneas (Silvester, 2013; Aceves, 2006). La historia del presente se basa en la historia oral como un soporte metodológico clave. Según Aróstegui (2004), la historia no es solo una herencia, sino una conciencia formada por la experiencia individual; es decir, la historia se vive antes de ser narrada. Además, es importante reconocer que la historia vivida y la heredada están interrelacionadas.

En la década de 1990, la historia del presente se reconfiguró como un enfoque que invita a los historiadores a reconsiderar la escritura histórica desde la memoria. Este nuevo enfoque surge de una necesidad historiográfica, que busca alejarse de las narrativas tradicionales centradas en lo político y militar, y de una necesidad social de abordar temas contemporáneos. Se enfatiza el estudio de aspectos como la sociedad, cultura y economía, priorizando procesos y relaciones sobre acontecimientos únicos. Además, la expansión de los medios de comunicación y la disponibilidad de extensa documentación contemporánea permiten trascender el uso exclusivo de archivos, a la vez que el relativismo cuestiona la objetividad del documento histórico. La historia del presente es un enfoque metodológico en la historiografía que busca analizar y comprender las interpretaciones de las últimas décadas desde la perspectiva de quienes las vivieron. Este paradigma relaciona la realidad social actual con su escritura, manteniendo una conexión entre los actores de la historia y los historiadores que la documentan (Soto, 2004).

Se sostiene erróneamente que la investigación actual es exclusiva de las ciencias sociales, desestimando el papel de la historia en este análisis. Soto (2004) argumenta que esto no es cierto, ya que la historiografía puede ofrecer valiosas perspectivas sobre las complejas sociedades contemporáneas. La creciente conexión entre la historia y las

ciencias sociales ha permitido a muchos historiadores documentar su tiempo, abordando así los vacíos que dejó la historiografía positivista.

La nueva perspectiva historiográfica destaca la importancia de entender la historia como una búsqueda de significados, basada en las intenciones de los individuos y los valores que unieron a las sociedades. Desde este enfoque, la historia se centra en personas y culturas específicas del pasado. Luis González (2009) destaca que aspectos históricamente menospreciados por los historiadores de viejo cuño, como la historia de las mentalidades, la cultura, el arte, y lo cotidiano, ahora son reconocidos como importantes para la historiografía. Estas áreas abordan temas no contemplados en narrativas globales o sobre grandes personajes, enfocándose en lo subalterno y en relatos más detallados y específicos.

Algunos historiadores consideran que lo relevante de la historia se basa en eventos decisivos, representativos y duraderos. La historia es un proceso continuo de interpretación entre el historiador y los hechos, reflejando un diálogo perpetuo entre el presente y el pasado. Por lo tanto, para muchos investigadores, la historia se enfoca en las necesidades de comprender el presente (Pereira, 1984).

Conclusión

La migración es un fenómeno complejo, con múltiples causas y facetas, que ha sido objeto de estudio de diversas teorías a lo largo de la historia. Entre ellas, las corrientes funcionalistas y marxistas han tenido una influencia notable en el análisis de este fenómeno. Dos enfoques destacados son las teorías modernistas, de corte funcionalista, y las propuestas eclécticas de Stephen Castles, que consideran la migración como un proceso dinámico. Ambas teorías logran integrar de manera creativa los diferentes niveles estructurales (macro, meso y micro), armonizando con la visión historiográfica del presente que promueve la Escuela Francesa de los Annales, la cual valora el conjunto de la actividad humana y su interacción dialéctica.

La Teoría Modernista de la Migración desarrollada en el contexto del auge de la globalización y la modernidad, establece que las migraciones son una consecuencia de la transformación social y económica. Se centran en el papel de los estados-nación, los

mercados laborales y las estructuras socioeconómicas que alientan el movimiento de personas. Gino Germani analiza las migraciones a través de tres niveles: ambiental (factores de expulsión y atracción), normativo (pautas de comportamiento y valores) y psicosocial (actitudes y expectativas individuales). También identifica tres procesos en la adaptación del migrante: adaptación (interiorización de roles), participación (involucramiento con el grupo receptor) y aculturación (asimilación de cultura y valores), este último siendo bidireccional, ya que el migrante influye en su entorno receptor.

La perspectiva analítica de la migración como proceso de Castles y Miller, enfatiza la importancia de entender las migraciones desde una perspectiva más amplia que incluya factores como el contexto político, las identidades culturales y los derechos humanos. Argumentan que las migraciones actuales no son solo desplazamientos económicos, sino también respuestas a conflictos, persecuciones y crisis medioambientales. Además, subrayan la existencia de un "nuevo orden migratorio" caracterizado por la diversidad, la complejidad y la interrelación de flujos migratorios.

En el contexto de la historia del presente, estas teorías son útiles para comprender cómo los cambios en la economía global, las políticas migratorias y las redes sociales han influido en los patrones migratorios contemporáneos. Visto desde esta perspectiva la historia del presente de las migraciones resalta la interconexión global, ya que ambas teorías resaltan la naturaleza interconectada de los flujos migratorios actuales, donde factores económicos, políticos, sociales y culturales se entrelazan. Las migraciones, por ende, no pueden considerarse de manera aislada, ya que están íntimamente atadas a procesos más amplios de desarrollo global. Resaltan también, la desigualdad y vulnerabilidad, ya que las actuales crisis migrantes son el reflejo de desigualdades profundas. Por ejemplo, las personas más vulnerables, que huyen de la violencia, dificultades económicas o catástrofes medioambientales, a menudo enfrentan barreras severas y riesgos significativos en su búsqueda de seguridad y oportunidades. Otro aspecto importante es la reconstrucción de identidades, ya que las teorías aludidas también plantean que las migraciones favorecen a una redefinición continua de las identidades culturales y nacionales. A medida que las comunidades se vuelven más diversas, también se trasmutan las nociones de pertenencia y ciudadanía.

Y finalmente, retos para las políticas públicas y de Estado, en este sentido ambas teorías recalcan la necesidad de políticas migratorias más inclusivas y compasivas que reconozcan la complejidad del fenómeno migratorio y busquen proteger los derechos de los migrantes.

En suma, la migración contemporánea, influenciada por las teorías modernistas y las reflexiones de Castles, se manifiesta como un proceso intrincado que exige una comprensión holística y respuestas comprensivas que aborden sus múltiples dimensiones. No importa si se es funcionalista o no, la intención central es poder entender y abordar la migración de forma integral. Y desde nuestra perspectiva son las que más se acercan al enfoque de la Nueva Historia y la historiografía del tiempo presente.

Bibliografía

Aceves, J. E. (2006). Un enfoque metodológico de las historias de vida, en Graciela de Garay (coordinadora), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*, México: Instituto Mora.

Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid: Alianza Editorial.

Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*, Madrid: Alianza Editorial.

Borjas, G.J. (1989). Economic theory and international migration, *International Migration Review*, Special Silver Anniversary Issue, 23, (3).

Braudel, F. (1999). *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid: Alianza Editorial.

Bloch, M. (1970). *Introducción a la historia*, México: FCE.

Burke, P. (2007). *Historia y teoría social*, Argentina: Amorrortu/Editores.

Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona: Editorial Crítica.

Burke, P. (ed.), (1993). *Formas de hacer Historia*, España: Alianza Universitaria

- Camarena, M. y G. Necochea. (2006). Conversación única e irrepetible: lo singular de la historia oral, en Graciela de Garay (coordinadora), *La historia con micrófono*, México: Instituto Mora, pp.47-61.
- Castles, S. y M. J. Miller. (2004). *La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*, México: Universidad Autónoma de Zacatecas-Miguel Ángel Porrúa.
- Castles, S. y J. DeWind. (2006). (coordinadores), *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas*, México: Universidad Autónoma de Zacatecas/Miguel Ángel Porrúa.
- Collado, M.C. (2006). ¿Qué es la historia oral?, en Graciela de Garay (coordinadora), *La historia con micrófono*, México: Instituto Mora, pp.13-32.
- Escobar, A. (coordinador), (2008). *Pobreza y migración internacional*, México: CIESAS.
- Febvre, L. (1983). *Combates por la historia*, México: Ariel.
- Fontana, J. (1999). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona: Editorial Crítica.
- Franco, M. y F. Levin, (2007). El pasado cercano en clave historiográfica, en Marina Franco y Florencia Levin (compiladoras), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, pp31-65.
- Garay, G. (2007). Prólogo. ¿Por qué estudiar la historia del tiempo presente?, en Graciela de Garay (coordinadora), *Para pensar el tiempo presente. Aproximaciones teórico-metodológicas y experiencias empíricas*, México: Instituto Mora, pp.8-30.
- Garay, G. (2006). Prólogo, en Graciela de Garay (coordinadora), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*, México: Instituto Mora, pp.5-8.
- García, I. (2008). Del revés y del derecho: un paseo epistemológico por la sociología de las migraciones, en Enrique Santamaría (Ed.) *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*, España: Anthropos, pp.109-129.

- Germani, Gino, *Sociología de la modernización*, Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado*, Madrid: Taurus.
- González, L. (2009). *El oficio de historiar*, México: El colegio de Michoacán.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*, España: Taurus.
- Herrera, R. (2006). *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones*, México: Siglo XXI Editores.
- Jenkins, K. (2006). *¿Por qué la historia?*, México: FCE.
- Lee, Everett S., "A theory of migration", *Migration Sociological Studies*, No. 2, London, The Cambridge University Press, 1972, pp.282-297.
- Massey, D., et-al. (1993). Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación" *Population and Development Review* 19, (3).
- Morales, L. G. (compilador), (2005). *Historia de la historiografía contemporánea (de 1968 a nuestros días)*, México: Instituto Mora.
- Niethammer, L. (1993). ¿Para qué sirve la historia oral?, en Jorge Aceves (compilador), *Historia Oral*, México: Instituto Mora, pp.29-59.
- Pereira, C. (1984). Historia, ¿para qué?, en Carlos Pereira, et-al, *Historia, ¿para qué?*, México: Siglo XXI Editores, pp.11-31.
- Pons, A. (2013). *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*, España: Siglo XXI Editores.
- Piastro, J. (2008). Consideraciones epistemológicas y teóricas para una nueva comprensión de las identidades", en Enrique Santamaría (Ed.), *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*, España: Anthropos, pp.17-29.
- Portes, A. (1997). Immigration Theory for a New Century: Some problems and opportunities, *International Migration Review*, 31, (4): 799-825.

- Ragin, Ch. Y D.Chiro. (1984). The World System of Immanuel Wallerstein: Sociology and Politics as History, en T. Skocpol, *Vision and Method in Historical Sociology*, Cambridge University Press, pp.276-312.
- Ravenstein, E.G. (1885). The laws of migration, *Journal of the Royal Statistical Society*, XLVIII.
- Ritzer, George, *Teoría sociológica clásica*, México, Mc Graw Hill, 2005.
- Sartori, G. (2008). *¿Qué es la democracia?*, México: Taurus.
- Sharpe, J. (1997). Historia desde abajo, en Peter Burke (Ed.), *Formas de hacer historia*, España: Alianza Universitaria.
- Silvester, Ch. (2013). *Las grandes entrevistas de la historia*, México: Aguilar.
- Soto, Á. (2004). Historia del Presente: Estado de la cuestión y conceptualización. *HAOL*, núm.3, pp.101-116.
- Stark, O. (884) Migration decision making: A review article, *Journal of Development Economics*, (14): 251-259.
- Stark, O. y E. Blomm. (1986). The new economics of labor migration, *American Economic Journal*, (96): 173-178.
- Thomson, A. (2007). Four Paradigm Transformations in Oral History. *The Oral History Review*, 34, (1): 49-70.
- Wallerstein, I. (2007). *Abrir las ciencias sociales*. México: UNAM/Siglo XXI Editores.

El conflicto centroamericano y la política exterior de Cuba hacia Nicaragua, El Salvador y Guatemala

The Central American conflict and Cuba's foreign policy towards Nicaragua, El Salvador and Guatemala

Ricardo Domínguez Guadarrama¹⁴
<https://orcid.org/0000-0003-4125-8270>

RESUMEN

El conflicto Centroamericano fue una de las varias expresiones de una nueva crisis del capitalismo de los años setenta del siglo XX. Su expresión estructural, trastocó por supuesto las bases políticas e ideológicas en las que estaba sustentada también. En su carácter dicotómico entre lo interno y externo, la confrontación entre movimientos de liberación nacional y los gobiernos dictatoriales, sustentados por Estados Unidos, confluyeron intereses diversos. En primer lugar, los de Washington, que veía en la disputa interna centroamericana la intervención del comunismo con el apoyo de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas a través de Cuba. Por otro lado, la crítica estadounidense sobre la política internacionalista y solidaria de la Revolución Cubana con los grupos de liberación nacional. En el caso de México existía una doble preocupación; tener un conflicto de amplias dimensiones con potencialidad de ampliación en su frontera sur y la posibilidad de que la crítica social traspasara su frontera. En esa vorágine de intereses destacan las intenciones militares y contrainsurgentes de Estados Unidos, el apoyo de México y otros países para evitar a toda costa una solución militar y, por el contrario, promover una de carácter pacífica, negociada y latinoamericana a través del Grupo de Contadora, y finalmente el interés de Cuba por apoyar a los grupos de liberación nacional como parte de sus objetivos revolucionarios, pero siempre en apoyo a soluciones negociadas al cobijo del respeto a las soberanías. Es precisamente este último tema el que nos permite observar el papel

¹⁴ Dr. en Dr. en Estudios Latinoamericanos. Investigador UAER-ENES Mérida, UNAM. Dirección electrónica: ricardo.dominguez@enesmerida.unam.mx. Revisión de redacción y corrección de estilo bibliográfico del Mtro. Roberto Ruiz Ferrández. Técnico Académico, Asoc. "C". Responsable de Biblioteca. ENES, Unidad Mérida, UNAM.

activo que jugó Cuba en el conflicto y que, entre otras cosas, se aborda también la desmitificación del supuesto desconocimiento cubano del derecho internacional y sobre las relaciones diplomáticas al mantener un estrecho contacto y colaboración con las llamadas guerrillas centroamericanas.

PALABRAS CLAVE

Crisis Centroamericana, guerrillas, Cuba, México, Estados Unidos, diplomacia.

ABSTRACT

The Central American conflict was one of the various expressions of a new crisis of capitalism in the 1970s. Its structural expression, of course, disrupted the political and ideological foundations on which it was based. In its dichotomous character between the internal and external, the confrontation between national liberation movements and dictatorial governments, supported by the United States, brought together diverse interests. Firstly, those of Washington, which saw in the internal Central American dispute the intervention of communism with the support of the Union of Soviet Socialist Republics through Cuba. On the other hand, there was the US criticism of the internationalist and solidarity policy of the Cuban Revolution with the national liberation groups. In the case of Mexico there was a double concern: having a conflict of wide dimensions with the potential to expand on its southern border and the possibility that social criticism would cross its border. In this maelstrom of interests, the military and counterinsurgency intentions of the United States stand out, as does the support of Mexico and other countries to avoid a military solution at all costs and, on the contrary, to promote a peaceful, negotiated and Latin American solution through the Contadora Group, and finally Cuba's interest in supporting national liberation groups as part of its revolutionary objectives, but always in support of negotiated solutions under the protection of respect for sovereignty. It is precisely this last issue that allows us to observe the active role that Cuba played in the conflict and that, among other things, also addresses the demystification of Cuba's alleged ignorance of international law and

diplomatic relations by maintaining close contact and collaboration with the so-called Central American guerrillas.

KEYWORDS

Central American crisis, guerrillas, Cuba, Mexico, United States, diplomacy.

Introducción

I. Marco contextual de la crisis centroamericana; actores y posiciones.

Mucho se ha escrito sobre la crisis centroamericana de los años ochenta del siglo XX. De ella, se ha exaltado la confrontación entre los grupos de liberación nacional y los gobiernos. En Guatemala, a través de la Unión Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), en El Salvador, con el Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional (FMLN), en Honduras, con las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y el Movimiento Popular de Liberación (MPL) y en Costa Rica, a través de la Coalición del Pueblo Unido (CPU). En Panamá se mantenía la efervescencia política y dignidad nacional debido a los acuerdos Torrijos-Carter de 1977, que recuperaban la soberanía del Canal. Estos escenarios estuvieron alentados por el ambiente de lucha que llevó al triunfo de la Revolución de Maurice Bishop (del Movimiento Nueva Joya) en Granada, en marzo de 1979, y por el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) en Nicaragua, en julio del mismo año. (Suárez 2006).

La situación en Centroamérica formaba parte de la crisis internacional iniciada en los años setenta y tuvo impactos severos en el mundo en vías de desarrollo en la década siguiente. El modelo económico de producción adoptado por Occidente (Keynesianismo) a inicios de los años cuarenta, estaba agotado -lo mismo en el mundo desarrollado (Welfare State) que en el subdesarrollado (Modelo de Sustitución de Importaciones)-; producto, entre otros factores, del desgaste y los impactos generados por la Guerra Fría tanto en el bloque capitalista como en el socialista, por la crisis de dólar y del petróleo, así como la deuda externa. No es casual, por consiguiente, que las

luchas sociales en América Latina y el Caribe revivieran a finales de los años setenta y ochenta del siglo XX, décadas en las que:

El avance revolucionario o democrático en las distintas subregiones de Latinoamérica y el Caribe era alentador para las fuerzas progresistas de las distintas izquierdas, pero para Estados Unidos y las oligarquías regionales, la política de Carter había resultado en un completo desastre para su control nacional y regional, en lo que fue calificado como la ofensiva soviético-cubana sobre América Latina y el Caribe. (Domínguez 2013, 126-127).

Los documentos de Santa Fe I de 1980, como sabemos, contienen la lista de objetivos y acciones internacionales que Estados Unidos debía asumir de inmediato; acabar con las revoluciones de Granada, Nicaragua y Cuba, regresar a manos de EU el Canal de Panamá y establecer un nuevo marco para las inversiones estadounidenses en América Latina y el Caribe. (Bossi 2009). Se trataba de recuperar los espacios que el país del norte había perdido como consecuencia de la agudización de la crisis mundial en los años setenta. (Urquidí 2005). Como parte de esa directriz estadounidense, se encuentran también la Iniciativa de la Cuenca del Caribe (CBI) de 1982 y el Informe de la Comisión Nacional Bipartidista sobre Centroamérica, dirigida por Henry Kissinger. La CBI condicionó la cooperación financiera a la política antirrevolucionaria de EU, mientras que el informe Kissinger promovió el consenso bipartidista para apoyar la política de Ronald Reagan en Centroamérica, bajo la lógica de que Cuba y Nicaragua, apoyados por la URSS, eran una amenaza a la seguridad nacional de Estados Unidos. (López 1985).

Rusia y su bloque trataban también de recuperarse. Había que mantener su presencia internacional y para ello, consideraron imperativo continuar el apoyo a la Revolución Cubana y a la Revolución Nicaragüense. (Harto de Vera 1992). No obstante, la cooperación que la URSS brindó a ambos países tuvo diferencias notables. Mientras incluyó a Cuba en sus intereses político-dipomáticos, además de la cooperación económica, comercial, financiera y militar a Nicaragua limitó su ayuda en comercio, financiamiento para equipo militar y programas de desarrollo. Los créditos financieros fueron sin duda el renglón de mayor importancia, pues entre 1979 y 1987 los países socialistas proporcionaron a Nicaragua 2,272 millones de dólares, de los cuales 1,394

eran de la Unión Soviética y el resto del Consejo de Ayuda Mutua Económica (CAME), al que Nicaragua había ingresado en calidad de observador en 1983. Para finales de la década de los ochenta “la Unión Soviética había enviado [...] en total 1,400 millones de rublos en bienes no militares, 300 millones de rublos en donaciones y había colaborado en 40 proyectos industriales o agrícolas conjuntos en Nicaragua”. (Domínguez 1990).

La Revolución de Granada se veía indirectamente beneficiada también por el campo soviético a través de la cooperación técnica, científica, educativa, cultural y de asesoría militar que Cuba le ofrecía. (Castro 2008). Su dirigente:

Maurice Bishop, líder del Partido Nueva Joya, la organización que dirigió la conquista del poder en Granada, acudió a nuestro país en busca de apoyo. Aunque no disponíamos todavía de la actual fuerza médica, enviamos la suficiente para impulsar programas de salud, así como personal calificado en distintas áreas, proyectistas, constructores, etcétera, para apoyar su progreso económico y social. En total sumaban 784 los cubanos que cooperaban con Granada cuando se produjo la invasión yanqui. Ya entonces más de 30 mil cubanos colaboraban en Angola y otros países de África...Enviamos constructores y equipos para construir una excelente y adecuada pista que pudiera recibir los grandes aviones de las aerolíneas internacionales. Destinamos a ese fin 60 millones de dólares, equivalentes a 600 dólares por habitante, que era como invertir en Cuba 6 mil millones de dólares en infraestructura turística. Las edificaciones del aeropuerto se aseguraban con crédito en divisas de un tercer país. Todo sería propiedad de Granada. Adicionalmente, se donaban productores cubanos equivalentes a otros 50 dólares por habitante. Su desarrollo estaba asegurado. (Castro 2008, 132).

Otros movimientos de liberación nacional o países de la región se veían beneficiados indirectamente por el campo socialista, no sólo en el terreno ideológico y político, sino en el material y logístico a través de Cuba. Entre los años sesenta y setenta el gobierno cubano cambió su percepción sobre el reformismo, los compromisos de diversos movimientos sociales y algunos países que en el pasado habían fustigado la Revolución. Específicamente, la llegada al poder por parte de militares nacionalistas en Perú y Panamá el 11 y 13 de octubre de 1968, respectivamente, renovaron la idea de

que las revoluciones populares y antimperialistas pudieran desarrollarse con el ejército y no al margen del ejército ni contra el ejército. (Martínez 1987).

Chile, con el triunfo electoral de la Unidad Popular encabezada por Salvador Allende, el 4 de septiembre de 1970, fue otro caso de importancia en este sentido. Con ello, “el triunfo en estos países de las fuerzas progresistas también significó una reivindicación de la Revolución Cubana, en tanto que los programas de los gobiernos progresistas contenían aspiraciones promovidos por Cuba y por otros grupos nacionalistas”. (Domínguez 2013, 108). Finalmente, la década de los setenta reunió las condiciones para la recomposición de relaciones diplomáticas entre diversos países de la región con Cuba (Argentina, Colombia, Ecuador, el mismo Chile, Perú, Venezuela, Costa Rica, Panamá, Nicaragua, Barbados, Granada, Guyana, Jamaica, Las Bahamas, Santa Lucía, Surinam y Trinidad y Tobago), (Domínguez 2013) lo que implicó para el gobierno cubano algunas modificaciones a su actuación internacional, principalmente en el orden diplomático que lo llevó, incluso, a establecer esquemas de colaboración sobre distintos temas, sin hacer a un lado su apoyo a las guerrillas, sobre todo a las que contendían con gobiernos que presionaban y atacaban a la Revolución. En ese sentido se puede señalar que todavía a finales de los años setenta y ochenta, un número importante de revolucionarios latinoamericanos se preparaban, o bien, permanecían en Cuba. Sobre el apoyo a la insurrección en Costa Rica:

Carlos Andrés nos había solicitado hasta cohetes antiaéreos para proteger a Costa Rica de la aviación militar de Somoza. Nuestra disposición fue la de apoyar a Costa Rica con armas antiaéreas no coheteriles, de por sí complejas, y a la vez aportar a los revolucionarios nicaragüenses. Esto último lo discutimos únicamente con las autoridades ticas que se sentían directamente amenazadas. En un momento oportuno, por cada tonelada de armas para Costa Rica iría otra para los revolucionarios de Nicaragua. Comprendimos que había quedado atrás la época en que Costa Rica fue usada como base para los ataques piratas contra nuestra Patria. Ahora desde su territorio los patriotas revolucionarios de Nicaragua recibirían ayuda. (Castro 2008, 128).

Por otro lado, los países en vías de desarrollo, principalmente en la región de América Latina y el Caribe, debían mantener las conquistas logradas en los años setenta. El Sistema Económico Latinoamericano (SELA), la Naviera del Caribe y la Comunidad del Caribe (CARICOM) habían surgido de la iniciativa tercermundista, gracias a la debilidad que padecían las potencias.¹⁵ El pluralismo ideológico se impuso en la región, así como la cooperación Sur-Sur y la exigencia de un comercio internacional justo a través de la Carta de los Derechos y Deberes Económicos de los Estados, aprobada en la Organización de las Naciones Unidas, aunque sin el apoyo de los países desarrollados. La solidaridad y la ayuda internacional entre los países en vías de desarrollo confrontaron al nuevo concepto de cooperación internacional que los países desarrollados promovían bajo el principio de la reciprocidad.

América Latina y el Caribe habían avanzado pese a la reticencia de Estados Unidos, en el establecimiento de esquemas de cooperación y ayuda económica. México y Venezuela, por ejemplo, convertidos en potencias medias gracias a su producción y reservas petroleras, establecieron un esquema de Cooperación Energética para Países de Centroamérica y el Caribe (Acuerdo de San José) el 3 de agosto de 1980. (Rocha y Morales, 2014). Con estímulos fiscales y la creación de fondos para proyectos de desarrollo, ambos países coadyuvaban a paliar los graves efectos del incremento de los precios del petróleo y, al mismo tiempo, buscaban apoyar el desarrollo y crecimiento económico de sus vecinos.¹⁶ El tema de la exorbitante deuda externa que llegó en 1984 a 360 mil millones de dólares y los onerosos intereses que alcanzaron los 40 mil millones

¹⁵ Si bien desde los años sesenta se crearon distintos mecanismos de “carácter latinoamericano” como la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC) el 18 de febrero de 1960, el Mercado Común Centroamericano, en diciembre de 1960, la Asociación de Libre Comercio del Caribe (CARIFTA) el 15 de diciembre de 1965 y el Acuerdo de Cartagena que dio origen a la Comunidad Andina de Naciones el 26 de mayo de 1969, lo cierto es que respondían a intereses estadounidenses enmarcados en el libre comercio para favorecer a sus empresas asentadas en territorio latinoamericano. (Vásquez 2008).

¹⁷ Mucho se ha discutido la exclusión de Cuba del Acuerdo de San José. Cuba no solicitó su ingreso toda vez

que sus necesidades energéticas y financieras estaban garantizadas por la URSS. Adquirir petróleo en el marco del Acuerdo de San José le resultaría menos favorable en cantidad y costos financieros. En los noventa

y hasta el 2000, se puede decir que México fue reticente al ingreso de Cuba a dicho esquema, antes no se vio

en la necesidad de fijar posición al respecto.

de dólares anuales en ese año, también aparecieron en la agenda reivindicadora de derechos de los países latinoamericanos, lo que había generado un par de años antes una declaratoria de moratoria de pago, suspendida, no obstante, por arreglos bilaterales con los acreedores. Para 1985:

Los países latinoamericanos tienen que pagar 40,000 millones de dólares cada año de intereses, ¡40 000 millones de dólares cada año!, a lo cual se añade la fuga de capitales y la repatriación de las ganancias de las empresas extranjeras. Sólo en los últimos años la salida neta de capitales de América Latina ascendió, según cálculos, a 55,000 millones de dólares. Bien, la deuda asciende a la pavorosa cifra de 360 000 millones, los intereses de esa deuda en diez años se elevarían a 400 000 millones. (López 1985, 237).

Como se puede apreciar, la década de los años setenta y ochenta, vista desde las condiciones económicas, políticas y sociales de América Latina y por añadidura de Centroamérica, explican la profundidad de la crisis que se vivía. En realidad, puede señalarse que la solución al conflicto centroamericano debía proyectar un nuevo panorama internacional a partir de soluciones regionales. Razones estructurales eran argüidas por América Latina, principalmente por México, Venezuela, Colombia y Panamá, como causas de las confrontaciones en Centroamérica. Las dictaduras en la misma región y en América del Sur, secundaban las opiniones de Estados Unidos, en el sentido de colocar como causa principal de la inestabilidad subregional la intervención directa de la Unión Soviética y su comunismo a través de Cuba y Nicaragua. (López 1985).

La Revolución Cubana, sin embargo, promovía su propia agenda en la región a partir de su internacionalismo y sus principios básicos de solidaridad y justicia social. Para Cuba, la lucha en Centroamérica era de liberación nacional, encaminada a lograr finalmente su independencia y, al mismo tiempo, dirigida a sentar las bases de su propio modelo de desarrollo y crecimiento económico, distanciado del comunismo soviético, pero sin renunciar al apoyo ideológico, político y militar que pudiera ofrecerle. Finalmente se trataba de un beneficio del mundo bipolar.

Como bien se conoce hoy, a través de una gran cantidad de literatura especializada sobre la crisis en Centroamérica, las respuestas iniciales para solucionar el conflicto en esa subregión fueron tan variadas como los actores involucrados en ella. Estados Unidos y sus aliados centroamericanos y sudamericanos (éstos a partir de apoyo político más que de involucramiento directo), optaron por la fuerza militar. Auspiciaron ejércitos paramilitares (llamados contrarrevolucionarios y democráticos), alentaron la creación de cuerpos de élite para eliminar a opositores y a guerrilleros (escuadrones de la muerte) y reprimieron a pueblos enteros para evitar apoyos efectivos a las guerrillas (grandes genocidios se registraron en comunidades campesinas en Guatemala y El Salvador). Al mismo tiempo, se presionó económica, política y diplomáticamente a los gobiernos de Nicaragua y Cuba, a través de bloqueos económicos, comerciales y financieros, y de aislamiento político, diplomático y económico internacional, sin dejar de lado atentados promovidos, organizados y muchas veces operados por la Agencia Central de Inteligencia de Estados Unidos (CIA), para terminar con su proyecto nacional, disminuir su presencia internacional y acabar con la imagen de sus revoluciones. En El Salvador:

Más de 50,000 personas han sido asesinadas por un régimen genocida cuyo ejército es suministrado, entrenado y dirigido por Estados Unidos. En Guatemala pasan de 100,000 los que han muerto a manos del sistema represivo que instaló la CIA en 1954, cuando derrocó al gobierno progresista de Arbenz. ¿Y cuántos han muerto en Chile desde que el imperialismo promovió el derrocamiento y asesinato de Salvador Allende? ¿Cuántos han muerto en Argentina, en Uruguay, en Paraguay, en Brasil, en Bolivia, en los últimos 15 años? (Castro 2008, 142).

Estados Unidos operó su política de guerra en el Caribe cuando logró dividir a las fuerzas político-revolucionarias granadinas. El líder de la Revolución y Primer Ministro, Maurice Bishop, fue arrestado el 15 de octubre y asesinado el 19 del mismo mes de 1983. Dividida la sociedad y los revolucionarios, Estados Unidos invadió, con el acompañamiento de diversos gobiernos caribeños de la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECO), la pequeña Isla el 25 de octubre de aquel año para acabar con

cualquier indicio de Revolución. (Márquez 1983). El Caribe fue controlado por la fuerza de las armas y con la Iniciativa para la Cuenca del Caribe (CBI). (García 1995).

México, por su parte, tras considerar que la situación en Centroamérica se debía a la pobreza, marginación, exclusión, falta de capacidad productiva, relaciones sociales de desigualdad, etc., destacaba que se requerían apoyos en esos sentidos. Ello explica, primero, la ruptura de relaciones diplomáticas con el gobierno dictatorial en Nicaragua de Anastasio Somoza el 20 de mayo de 1979 (Ojeda 2008) y luego la posterior ayuda otorgada al FSLN (armas y dinero).

En el libro de Emma Yanes se afirma que los integrantes del movimiento mexicano de solidaridad con Nicaragua siempre pudieron trabajar con absoluta libertad y aprovecharon las facilidades otorgadas por el gobierno, tales como lugares para hacer prácticas de tiro en Cuernavaca, casas de seguridad, dinero y pasaportes. Se refiere también a los apoyos de López Portillo, Jesús Reyes Heróles y Carlos Sansores Pérez, entonces dirigente nacional del Partido Revolucionario Institucional (PRI), quien les proporcionó dos millones de dólares en efectivo, un avión Cessna de turbohélices y un automóvil blindado Ford LTD. (Yanes 2008).

Como complemento de las acciones de México, se registró un acercamiento directo con los grupos guerrilleros de El Salvador y Guatemala y, al mismo tiempo, se pronunció por lograr una paz negociada en la región con la inclusión de todos los actores. México retiró a su Embajador de El Salvador en 1980, como respuesta al genocidio en ese país encabezado por José Napoleón Duarte, pero envió a un encargado de negocios *ad interim*, quien tuvo un acercamiento muy estrecho con la guerrilla salvadoreña; les otorgó asesoramiento diplomático y sirvió de enlace con el gobierno mexicano. (Cienfuegos 2003; Rico 2004).

Sin romper relaciones diplomáticas, como había sido el caso de Nicaragua, el gobierno mexicano junto con la Francia de Françoise Mitterrand (1981-1985), con quien tenía intereses comunes hacia Centroamérica, otorgó legitimidad a los movimientos guerrilleros de El Salvador. (Covarrubias 2013). En una Declaración dirigida a la Organización de las Naciones Unidas el 29 de agosto de 1981, ambos gobiernos

reconocieron “que la alianza del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional y del Frente Democrático Revolucionario, constituye una fuerza política representativa dispuesta a asumir las obligaciones y ejercer los derechos que de ella se derivan”. (Benítez y Córdova 1986). Ello les dio legitimidad como fuerzas políticas representativas para negociar con el gobierno.

En suma, más allá de episodios particulares, lo que conviene destacar primeramente es la diferencia que existía en las intenciones de Estados Unidos y México, y algunos países de América Latina para enfrentar la crisis Centroamericana. Lo segundo, es que desde el inicio del conflicto, el gobierno mexicano apostó por una estrategia a dos vías; por un lado, apoyó a los grupos guerrilleros como una manifestación en contra de las dictaduras genocidas, aunque promovió al mismo tiempo el acercamiento entre los gobiernos de Honduras y Nicaragua, o bien entre los de Cuba y Estados Unidos y, por el otro, alentó un plan regional que promoviera la paz a través del diálogo y la concertación política, enalteciendo los principios del derecho internacional. La pinza se cerraba precisamente en el propósito de lograr una paz negociada sin intervención extranjera. (Arriola 1986). No es casual entonces que en febrero de 1982 el gobierno mexicano diera a conocer su Plan Regional de Distensión, que en realidad fue el antecedente de lo que a la postre serían los objetivos del Grupo Contadora, integrada en enero de 1983 por México, Venezuela, Colombia y Panamá, y a partir de 1985 también por Brasil, Argentina, Perú y Uruguay. El Plan Regional de Distensión, a tenor de un discurso pronunciado por el presidente José López Portillo en la Plaza de la Revolución de la ciudad de Managua, Nicaragua, el 21 de febrero de 1982:

Proponía la búsqueda de una solución negociada para El Salvador, la formulación de un pacto de no agresión de Estados Unidos hacia Nicaragua y hacia el resto de los países centroamericanos, y la continuación del diálogo entre Cuba y Estados Unidos, para todo lo cual México se ofrecía como mediador. (Benítez y Córdova 1989, 57).

II. Revolución, política exterior y diplomacia (alternativa) cubana

El triunfo de la Revolución Cubana el 1 de enero de 1959, significó, entre otras muchas cosas, la recuperación de viejos proyectos. Por ejemplo, en materia de política exterior Carlos Manuel de Céspedes, en la guerra libertaria de 1868 y luego José Martí en la segunda revolución de 1895, habían delineado dos de los postulados de política exterior que devinieron en principios; privilegiar las relaciones con los pueblos por sobre los gobiernos y promover, al mismo tiempo, la liberación de las naciones oprimidas. El gobierno revolucionario de 1959 incorporó ambas iniciativas como estrategia y objetivos de la nueva política exterior de Cuba.

Para Cuba, la política exterior guarda una relación muy estrecha con su situación nacional, es ahí donde se encuentra el germen de sus principios, objetivos e intereses en su quehacer internacional. (D'Estéfano 2002). El proyecto nacional cubano a partir del triunfo revolucionario, antes que ser socialista desde el punto de vista ideológico, estuvo orientado a la justicia social. Acabar con las desigualdades y las diferencias implicaba reconfigurar las relaciones sociales de producción, así como el entramado político y jurídico que sostenía dicho modelo de crecimiento y desarrollo. En esencia, el proyecto democratizador debía establecer un nuevo pacto de convivencia social, político, económico y cultural.

El proyecto de la Revolución Cubana, sin embargo, pronto se enfrentó a las fuerzas reaccionarias de carácter nacional y transnacional. Las primeras, representadas por los banqueros, terratenientes y grandes comerciantes, incluido el sector del clero asociado a los capitalistas cubanos y norteamericanos. Las segundas, originarias en su mayoría de Estados Unidos, dueñas de las grandes empresas y los bienes nacionales. El gobierno cubano requirió entonces promover, establecer y direccionar valores sociales que fueran capaces de hacer frente a esos grupos. La solidaridad, la igualdad y la hermandad se conjuntaron entonces con el anticolonialismo y, posteriormente, con el anti-imperialismo. De esa manera quedó claro a Cuba que la promoción de un nuevo modelo de desarrollo debía necesariamente atravesar por conquistar una real y profunda independencia y soberanía, es decir; recuperar u obtener plena capacidad de autodeterminación.

De tal manera, que el proyecto de la Revolución quedó atado al desarrollo de las fuerzas productivas bajo nuevos valores y a la lucha constante por mantener a salvo su capacidad de determinación para combatir al colonialismo y al imperialismo. No era por cierto una lucha que podría ganarse de manera aislada, sino con el acompañamiento de los demás pueblos, como había asegurado el Che Guevara en 1962, en una conferencia ofrecida el 18 de mayo de 1962 a los miembros del Departamento de Seguridad del Estado:

El destino de las revoluciones populares en América está íntimamente ligado al desarrollo de nuestra Revolución. Ante las presiones de Estados Unidos, es muy importante luchar contra eso, porque nuestro contacto con América depende también de la forma en que el pueblo de América reacciona frente a los ataques del imperialismo, y de esta forma de reacciones depende una buena parte de nuestra seguridad.¹⁷ (Bell, López y Caram 1962, 495).

Las fuertes presiones políticas, diplomáticas y económicas por parte de Estados Unidos hacia América Latina y el Caribe, no sólo aislaron a Cuba del escenario regional, sino impusieron al gobierno revolucionario la necesidad de desarrollar nuevas formas de defensa a su proyecto nacional, que reforzaron su seguridad interna y su política exterior. Una de ellas, fue adoptar el socialismo promovido por la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, pero bajo una perspectiva de justicia social, más que por cuestiones político-ideológicas y de confrontación con Estados Unidos y, al mismo tiempo, promover la solidaridad entre los pueblos para lograr su independencia y su soberanía; en fin, que les diera márgenes de autodeterminación. Esta segunda línea de acción se desarrollaría a partir de apoyo logístico a grupos sociales, donación de material bélico, preparación de guerrilleros en La Habana, organización de la lucha y protesta social, desarrollo de estrategias y tácticas de lucha, así como a través del establecimiento de lazos de amistad, colaboración y entendimiento con el pueblo; todo ello como parte de su diplomacia alternativa. (Domínguez 2013).

¹⁷ “La influencia de la Revolución cubana en la América Latina”, conferencia ofrecida por el comandante Ernesto Guevara el 18 de mayo de 1962 a miembros del Departamento de Seguridad del Estado, Centro de Estudios Che Guevara, en Bell López y Caram, *Documentos de la Revolución Cubana 1962*, Editorial Política, La Habana, pp. 486-505.

El proceso interno y externo del proyecto revolucionario, se conjugó al mismo tiempo con la dinámica nacional, regional y mundial. La presión estadounidense contra los gobiernos incluyó una política económica en detrimento de las necesidades sociales de los pueblos, que al mismo tiempo detonó la organización y la lucha social. En esa dinámica, la confrontación entre las fuerzas sociales al interior de cada país y la hostilidad de los gobiernos hacia la Revolución Cubana, determinaron la más de las veces, el apoyo y los grados de ayuda de Cuba a las fuerzas revolucionarias o progresistas de cada país. Ello implicó al mismo tiempo, el nivel de relaciones diplomáticas que Cuba pudo desarrollar con sus vecinos. Además, entre más hostigamiento recibía por parte de Estados Unidos mayores eran los lazos que mantenía el gobierno revolucionario con la URSS y China. Todo se conjugaba en la política exterior cubana, país que ha promovido como objetivo e interés un sistema internacional multipolar; quizá la única fórmula que abre espacios de negociación a las naciones en vías de desarrollo para lograr sus propios objetivos.

De tal manera que luego de los primeros efectos psico-sociales del triunfo de la Revolución Cubana en los años sesenta, a lo que Estados Unidos respondió con políticas represivas, llegó una etapa de relajamiento de la lucha social (por la fuerte represión), mientras que la misma actitud estadounidense mostró cierta distensión en los años setenta, tanto por la crisis financiera como por la política de promoción de la democracia y la defensa de los derechos humanos del presidente James Carter, que implicó, no obstante, el arribo de las fuerzas progresistas a las presidencias de diversos gobiernos de América Latina y el Caribe, ya fueran de corte militar nacionalista o de carácter civil. En esa etapa, Cuba pudo restablecer vínculos diplomáticos con diversos gobiernos latinoamericanos y caribeños. Ello implicó brindar apoyo y cooperación por los canales institucionales, para consolidar sus vínculos, mientras que mantuvo, por otro lado, su compromiso con los movimientos sociales allí donde aún no triunfaban.

De cualquier modo, los principios de la política interna y externa de Cuba se mantuvieron. La justicia social como proyecto a construir o consolidar, pudo promoverse en unos y otros países, siempre partiendo del efecto de la demostración en su desarrollo al interior de la Isla, sin que fuera un proceso a salvo de errores. Para los años ochenta,

y como corolario del escenario de los años setenta, dominado por el tercermundismo (cooperación sur-sur), una nueva crisis financiera azotaba al mundo, aunque con un choque de fuerzas antagónicas, tanto al interior de los países como en el escenario internacional. En Cuba, luego del fracaso de las diez millones de toneladas de azúcar que se proyectaron en los años setenta, como motor del proceso de industrialización del país, debió mantener su matriz de producción basada en azúcar, tabaco, ron, viandas, arroz y cítricos e intensificar las acciones para consolidar su proyecto a partir de la relación con la URSS y el campo socialista a través del Consejo de Ayuda Mutua Económica (CAME). En realidad, esa estrategia derivó en la mejor etapa de la Revolución Cubana (entre 1971 y 1985): altos niveles de producción; desarrollo científico (sobre todo en el campo de la medicina); muy aceptables niveles de salario y empleo, así como de vivienda, educación y cultura, mientras que el resto de América Latina pasaba por una aguda crisis del Modelo de Sustitución de Importaciones desde finales de los años setenta y los primeros de la siguiente década, calificada de hecho por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), como la década perdida.

La URSS, por su parte, vivía una aguda crisis en su modelo de desarrollo, que la llevó hacia 1985 a establecer una nueva política económica (Perestroika) y reformas políticas (Glasnost) que terminaron con el experimento del llamado socialismo real (entre 1989 y 1991), mientras que Estados Unidos hacía ingentes esfuerzos por recuperarse de la crisis financiera que arrastraba desde finales de los años setenta, por lo que agudizó su política militar en los años ochenta. En ese sentido se destaca que Cuba, en este periodo, tuvo las posibilidades de mostrar que su modelo de desarrollo ofrecía amplios beneficios para el pueblo, mientras que los pueblos de América Latina y el Caribe, vivían una aguda crisis estructural. Esa es una de las razones que explican la capacidad cubana para apoyar a los movimientos sociales de la época, pero específicamente a Granada y Nicaragua para consolidar sus revoluciones.

No obstante, era claro que Cuba no podía oponerse de manera frontal a Estados Unidos y a su política de fuerza de los años ochenta. La crisis centroamericana que inicia su primera etapa a raíz del triunfo revolucionario de Granada y Nicaragua en 1979, y que se agudizaría en el primer lustro de los años ochenta con la fuerte ofensiva de las

guerrillas en Guatemala y El Salvador, principalmente, se desarrollaba en un ambiente adverso, pues la URSS fue siempre muy cautelosa con los movimientos de liberación nacional en América Latina y el Caribe, tanto por conveniencia política como por incapacidad económica; [un bloque sumergido en una aguda crisis financiera y política desde finales de los setenta y los primeros de los ochenta]. Sobre todo, se trataba de un escenario de arrebató estadounidense con la militarización de su política exterior para detener el avance de las fuerzas progresistas y acabar con las revoluciones, como fue el caso de Granada en 1983 y Nicaragua en 1990. La opción cubana era mantener su política de solidaridad y promoción de la justicia social, sin posibilidad de brindar apoyo militar como quizá hubieran deseado los guerrilleros centroamericanos.

De tal manera que la posición cubana fue, por un lado, mantener su apoyo de preparación guerrillera y formación de cuadros políticos latinoamericanos en su territorio y, por el otro, promover una solución negociada en Centroamérica que evitara la intervención militar de Estados Unidos, así como impulsar un ambiente de participación política con las distintas fuerzas sociales en los países donde el conflicto era agudo. La realidad de las capacidades de ayuda cubana, quedaron claras cuando en el marco del III Congreso del Partido Comunista (febrero de 1986), se llegó a la conclusión de que había errores en la construcción del socialismo cubano. (Partido Comunista de Cuba 1996). De hecho, entre 1986 y 1991 el gobierno redujo sensiblemente su presupuesto quinquenal y reajustó de manera importante sus planes de producción y redistribución, aunque sin sacrificar diversos sectores de primer orden social, como la educación, la alimentación, la vivienda y el trabajo. La cultura, si bien vivió cierto recorte de presupuesto, se mantuvo en general bajo los lineamientos de gratuidad.

La crisis económica que ya se sentía en Cuba, como resultado de la Perestroika y la Glasnost en la URSS, empezaba también a surtir efectos en sus relaciones internacionales. Su política exterior si bien mantuvo firmes sus principios y valores, para promover la solidaridad y la ayuda a los movimientos sociales de la región, debió, no obstante, enfatizar la necesidad de encontrar fórmulas negociadoras. El diálogo y el consenso se convirtieron en ejes fundamentales de la política cubana hacia la región. El

relajamiento del mundo bipolar y una mayor presencia de la política estadounidense obligaban a ser cautelosos, sobre todo a la Revolución Cubana. En ese marco, no resulta extraña la posición de total respaldo de Cuba a los esfuerzos del Grupo de Contadora, que desde 1983 promovía el diálogo y la concertación política como mecanismo idóneo para la solución de controversias en América Central.

Este contexto es el que sitúa la posición de Cuba frente al conflicto centroamericano. Sin embargo, para analizar de manera más detallada la actuación de Cuba frente a la crisis Centroamericana, se describen algunas experiencias particulares: una hacia el FSLN antes y durante su triunfo, así como hacia la Revolución de Granada, y otra hacia el FMLN y la URNG, movimientos que no alcanzaron el triunfo militar, pero que, sin embargo, lograron negociar la paz con sus respectivos gobiernos en la década de los años noventa: El FMLN lo logra en 1992 y la URNG en 1996.

Antes de iniciar, es necesario señalar que el gobierno de Cuba, apoyado en su diplomacia alternativa hacia la guerrilla latinoamericana y caribeña, brindó su apoyo para que los movimientos de liberación nacional lograran alcanzar el poder. Una vez conseguido, como en el caso de Nicaragua, ofrecía ayuda por la vía formal para coadyuvar a sostener y concretar el proyecto revolucionario. En una segunda estrategia, ofreció su apoyo y compromiso decidido a los movimientos de liberación nacional de la región y aun cuando no alcanzaron el triunfo, como en los casos del Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional (de El Salvador) y de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (de Guatemala), su esfuerzo no cejó. No obstante, en ambas experiencias y estrategias, el gobierno de Cuba mantuvo una postura en común: apoyar y promover el diálogo y la negociación como mecanismo de solución de controversias entre los grupos enfrentados; una posición apegada siempre a los más elementales principios del derecho internacional; libre determinación y la no injerencia en los asuntos internos de los Estados. (Maribo 2008).

III. Claves de la posición de Cuba hacia Centroamérica.

a) Cuba y el FSLN

Como características del primer periodo, debe recordarse la ayuda logística y humana que Cuba ofreció a los guerrilleros nicaragüenses desde el primer año del triunfo de la Revolución Cubana en 1959. En aquella ocasión, Cuba aportó un contingente de expedicionarios, por cierto, muy reducido, para apoyar la lucha contra Anastasio Somoza Debayle en Nicaragua y Rafael Leónidas Trujillo en República Dominicana. (Piñeiro 1977; Monroy 1998). No existe aún a la luz pública una historia detallada de la ayuda que Cuba ofreció a los movimientos sociales nicaragüenses desde 1959, aunque es muy probable que les haya brindado asesoría para organizarse, así como lineamientos tácticos y estratégicos, tal fue el caso del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) en 1960; organización que entre otras cosas “sostuvo la visión estratégica y táctica de lo que se conformó como el modelo cubano de Revolución”. (Campos 2012, 185). Este movimiento:

Surgido a comienzos de la década del 60, bajo la influencia inmediata de la primera época de la Revolución cubana, ha estado compuesto, desde sus inicios, por representantes radicalizados de las capas medias urbanas y es entre éstas que tiene su principal base social de apoyo; últimamente además (1971) ha conseguido extender su organización a algunos núcleos campesinos. (Barahona 2003).

Algunos elementos que muy probablemente impidieron un mayor apoyo cubano al FSLN, fueron, por un lado, el proceso interno en ambos países. Por ejemplo, la construcción de las bases del proyecto revolucionario en Cuba, la confrontación con Estados Unidos y los grupos contrarrevolucionarios en la Isla, la invasión a Bahía de Cochinos, la crisis de los misiles, así como su cuidadoso quehacer diplomático hacia las guerrillas; primero para respetar el principio de no intervención e injerencia en los asuntos internos de cada uno de ellos y luego para no dar argumentos a Estados Unidos sobre invadir Cuba o cualquier otra nación. Por otro lado, la política de seguridad nacional de Estados Unidos y la permanencia de diversas dictaduras en la región, facilitaron la imposición del terror por parte de Anastasio Somoza Debayle en Nicaragua, quien logró cierto apaciguamiento y control de la lucha social hasta por lo menos 1977-78, aun cuando en 1974 el FSLN tomó la casa de un rico empresario somocista donde

estaba el embajador de Estados Unidos. La acción dio a conocer nacional e internacionalmente al Frente Sandinista, aunque provocó una cruel represión que, combinada con el deterioro de las condiciones de vida de la población, la inmovilidad social se agudizó. “En conclusión, de 1974 a 1977 se da una fase de relativo estancamiento del movimiento revolucionario.” (Salazar 2003, 405-406). Período en el cual:

Detrás de todas estas fuerzas políticas (*empresarios disidentes, iglesia católica, el Partido Socialista Nicaragüense y el FSLN*), se encuentra una gran mayoría del pueblo de Nicaragua, cada vez más harta de la opresión somocista, pero paralizada por el terror o doblegada por la corrupción y, por tanto, sin haber encontrado aún los cauces organizativos que le permitan volcar su descontento. Para movilizar políticamente a esta masa, todavía expectante, las principales organizaciones de izquierda -PSN y el FSLN- presentan alternativas estratégicas diferentes y, en cierto modo, opuestas. (Barahona 2003, 401).

La lucha social en Nicaragua tuvo un largo proceso, incluso, el mismo FSLN debió pasar por etapas de divisionismo entre sus tres frentes, proceso en el cual, no obstante, la participación de Cuba parece evidente, tanto en la estrategia como en la táctica que sigue, por un lado, el sector que apuesta por la Guerra Popular Prolongada (GPP), como finalmente, en la facción de los Terceristas.

Otro resultado del asesinato de Pedro Joaquín Chamorro (enero de 1978) y las posteriores protestas populares, fue conseguir el respaldo a la posición Tercerista del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz. Ernesto Cardenal, aprovechando su participación como jurado en Casa de las Américas, fue recibido por Castro, logrando que la Tendencia Insurreccional fuera apoyada por Cuba y elevando el nivel de los contactos de la lucha armada nicaragüense en la Isla. Fidel Castro había apoyado la lucha armada en Nicaragua desde la conformación del FSLN pero, por ejemplo, nunca recibió personalmente a Carlos Fonseca Amador (*creador del frente*). Además, el apoyo cubano estaba centrado en la GPP, cuya

visión y estrategia era más cercana a los planteamientos de Cuba. (Cardenal 2005, 200).¹⁸

La consolidación del FSLN a partir del trabajo de unidad y dirección desarrollada por la facción Tercerista o Tendencia Insurreccional, les permitió el apoyo del Partido Comunista de Honduras y del Ejército Revolucionario del Pueblo de El Salvador, del que obtuvieron entrenamiento militar, así como el apoyo decidido del gobierno de Cuba a partir de marzo de 1979, cuando finalmente se unificaron, al parecer, por influencia o recomendación de Fidel Castro, como condición *sine qua non* para la ayuda cubana. (Monroy 1998). “La idea de promover una insurrección para derrocar la tiranía pro yanqui de Anastasio Somoza prevaleció entre las tres concepciones sandinistas que luchaban por la Revolución en Nicaragua. La unión de las tres fuerzas en que se había dividido el movimiento logró instrumentarse con la cooperación de Cuba”. (Castro 2008, 129).

Una brigada de apoyo fue organizada rápidamente con revolucionarios nicaragüenses, salvadoreños, hondureños, guatemaltecos y uruguayos que se entrenaban entonces en Cuba (1979), y 51 oficiales del Partido Comunista de Chile, 20 del Partido Socialista de ese país y ocho del Partido Comunista Uruguayo, formados durante años en nuestras academias militares, que fueron integrados a esa fuerza con autorización previa de sus respectivas organizaciones políticas. Diez médicas y dos médicos chilenos, militares todos, formados igualmente en Cuba, fueron enviados al Frente Sur para atender a los heridos de guerra. (Castro 2008, 128).

La ayuda cubana fue fundamental en la última etapa de la lucha del FSLN, particularmente a partir de marzo y hasta julio de 1979 cuando triunfa el movimiento guerrillero. Los asesores cubanos tuvieron una importante participación en la última ofensiva del Frente Sur contra la Guardia Nacional del presidente Anastasio Somoza; el Teniente Coronel de Tropas Especiales, Alejandro Ronda Marrero, y el Asesor de Tropas

¹⁸ Debe recordarse que el asesinato de Pedro Joaquín Chamorro motivó amplias y crecientes protestas sociales, debido a la presencia popular que tenía el periodista. “Fue entonces que el pueblo se identificó de manera abierta y pública con los sandinistas como única alternativa de enfrentamiento con la dictadura somocista”. (Escalante 2009, 19).

Especiales, Teniente Coronel Alfredo Sugve del Rosario. Junto con los comunistas y socialistas chilenos y los oficiales comunistas uruguayos, como oficiales de carrera, tuvieron una destacada participación al lado de los combatientes nicaragüenses. (Castro 2008, 128). Ello quizá permitió una mayor coordinación, o por lo menos, un mayor contacto entre los miembros de distintos movimientos centroamericanos, apostados también en territorio cubano para recibir preparación táctica y técnica de guerrilla.

A partir del triunfo del FSLN el 19 de julio de 1979, la ayuda cubana se multiplicó en distintas áreas, particularmente en temas de educación, con el envío de miles de maestros para participar en la Cruzada de Alfabetización emprendida por las autoridades nicaragüenses entre 1981 y 1982. (Escalante 2009). El envío de brigadas médicas fue también uno de los aportes más importantes de Cuba a la nueva jefatura de gobierno en Nicaragua, así como el apoyo técnico en temas de producción agropecuaria. Cuba, de la misma manera, envió asesores militares.

La posición cubana de apoyo a una solución negociada en Centroamérica no está en contradicción con el apoyo y colaboración que presta a Nicaragua, y que es esencialmente en las esferas de la salud, la educación, la agricultura y otras de carácter civil, y que, en ocasiones, ha sobrepasado la cifra de 3 mil colaboradores. El presidente de Nicaragua, Daniel Ortega, declaró el 19 de marzo de 1985 en Brasil que los colaboradores cubanos en Nicaragua ascendían en total a 1,500, de los cuales sólo 786 eran asesores militares, y no 8 mil, como han afirmado los Estados Unidos. (López 1986, 51-52).

En realidad, la ayuda de Cuba a Nicaragua estaba más o menos equilibrada entre la civil (48%) y la militar (52%), y aunque se fijaron distintos alcances tenían un solo objetivo: coadyuvar en la consolidación del proyecto revolucionario. Los revolucionarios nicaragüenses no sólo se enfrentarían a la política de guerra directa y encubierta que diseñó el presidente de Estados Unidos, Ronald Reagan, sino además a los altísimos costos en vidas y la destrucción de la infraestructura que había dejado la guerra de liberación.

Nuestro país es un país pequeño, un país pobre. En 128 mil kilómetros cuadrados vivimos un poco más de 2,5 millones de nicaragüenses. Un país que depende fundamentalmente de la agricultura y que vio paralizada su producción por la guerra. Un país que tenía unas pocas fábricas que fueron destruidas por las bombas de la aviación somocista. Un país que ha tenido que sacrificar a miles de sus mejores hijos para rechazar tres intervenciones armadas yanquis, que han dejado más de 200 mil víctimas. Un país que en su última ofensiva contra la dictadura somocista tuvo más de 50 mil muertos, el 90% niños de ocho años a jóvenes de veinte. (Ortega 2009, 35).

De acuerdo con algunos datos, el impacto de la confrontación entre el FSLN y el gobierno de Anastasio Somoza Debayle entre 1961 y 1979, se estima en 580 millones de dólares, debido a los daños materiales en infraestructura física y social en el sector agropecuario, industrial y comercial causados por los bombardeos somocistas. De hecho, en 1979 el Producto Interno Bruto (PIB) disminuyó 25%, lo que representó un retroceso de 17 años. Es como si los niveles de vida y desarrollo en infraestructura que presentaba Nicaragua en 1979 fueran los de 1962. La deuda externa, por ejemplo, era de 1,530 millones de dólares en 1979, que equivalía a tres veces las exportaciones totales del país en un año. Por tanto, la primera tarea del gobierno revolucionario era abatir de manera urgente las condiciones económicas y sociales de la población, una tarea en la que no sólo Cuba apoyaría sino en general la comunidad internacional. No sería sino francamente hasta 1985, al inicio formal del bloqueo económico que impuso Estados Unidos, cuando los países europeos y latinoamericanos alineados a Washington disminuyeron sensiblemente su apoyo a la Revolución Nicaragüense.¹⁹

Precisamente, en ese ambiente fue que Cuba destacó en su apoyo a Nicaragua, uno de los pocos países que no disminuyeron sus relaciones bilaterales por cuestiones políticas y de presión, sino que estuvieron más bien condicionadas a las posibilidades de la economía de la Isla o bien como producto del ofrecimiento cubano para coadyuvar en la solución del conflicto centroamericano. Específicamente, Cuba declaró en diversas

¹⁹ Incluso el gobierno mexicano decidió en 1985 suspender el envío de petróleo a Nicaragua a pesar del Acuerdo de San José. El Gobierno de México argumentó la falta de pago. La Unión Soviética entonces abasteció las necesidades nicaragüenses. (Harto 1992).

ocasiones que disminuiría el número de asesores militares si Nicaragua se lo solicitara a fin de encontrar una solución negociada a su diferendo con Estados Unidos.

Es también comprensible la importancia gradual que adquirió la ayuda del campo socialista para el proyecto revolucionario nicaragüense, que se incrementó a medida que las relaciones de Nicaragua con Estados Unidos y sus aliados disminuían.

Para 1984 la ayuda oficial soviética ascendió a 150 millones de dólares, aumentando un 25% respecto a 1983. En esa misma fecha, el financiamiento que Nicaragua recibía de los países del Este ascendió al 50% del total del financiamiento externo [...] Paralelamente, la ayuda que Nicaragua recibía de los países del bloque Occidental disminuye de forma dramática desde el 78% en 1979 hasta el 40% en 1984. A partir de 1984 la ayuda del bloque socialista no hace sino aumentar: en 1985 estos recursos suponen 80% del total, en 1986 el 84% y en 1987 el 85%. (Harto 1992, 89-90).

La ayuda del bloque socialista empezó, no obstante, a declinar en 1988 y 1989, fenómeno asociado directamente con el cambio de política económica e ideológica que vivía la URSS desde 1985 con la Perestroika y la Glasnost. Por cierto, Cuba de igual manera empezó a padecer los efectos de los cambios en el bloque socialista, aunque la disminución de las relaciones con Europa del Este inició en 1986. Durante el III Congreso del Partido Comunista de Cuba en febrero de aquel año, se dejó sentir el cambio que se gestaba ya en las relaciones cubano-rusas, pues fue titulado como “La rectificación de los errores en la construcción del socialismo”. En aquella ocasión, ante el pleno de la Asamblea Nacional del Poder Popular, el Comandante Fidel Castro habría señalado que, si un día el mundo se despertara con la sorpresa de la desaparición del campo socialista, Cuba estaría lista a resistir, y así fue. En 1989 cayó el Muro de Berlín y con él los regímenes de corte socialista que dos años más tarde harían eclosionar a todo el bloque.

Aun con ello, el gobierno cubano siguió cooperando con Nicaragua. Cuba en realidad había dejado de vivir en 1986 su mejor etapa de crecimiento y desarrollo al cobijo de unas relaciones económicas, comerciales y financieras muy favorables con la URSS y el campo socialista, de las que Nicaragua, al igual que otras naciones del

continente resultaron directa o indirectamente beneficiadas, pues otorgaba aquel escenario mayores capacidades al gobierno cubano para brindar apoyo formal e informal a gobiernos o grupos progresistas.

Cuando el FSLN pierde las elecciones en 1990 frente a la Unión Nacional Opositora (UNO), encabezada por Violeta Barrios viuda de Chamorro, aliada a Estados Unidos, prácticamente se cierra una etapa de la diplomacia cubana hacia los grupos sociales latinoamericanos de liberación nacional, pues con la caída de la URR, la ideología del socialismo se vio seriamente cuestionada, así como la vía de las armas para obtener el poder. De hecho, hay un retorno a los procesos democráticos a los que incluso Cuba se sumaría luego de las reformas económicas y políticas derivadas del Periodo Especial en Tiempos de Paz adoptado en octubre de 1991, en el marco del IV Congreso del Partido Comunista de Cuba.

b) Cuba y el FMLN

Aun cuando la lucha social en El Salvador era de larga data, con particular énfasis en los años 30 del siglo XX, será hasta la década de los años setenta cuando las acciones revolucionarias alcanzaron un protagonismo que no habían tenido, frente al reformismo característico que promovieron los partidos comunistas, como fue el caso del Partido Comunista de El Salvador (PCS), que desde 1932 condujo, por cierto, con mucho éxito en algunos momentos, la inconformidad social. Sin embargo, luego de fracasados sus métodos de lucha, a finales de los años sesenta ante los fraudes electorales en su contra y los diversos golpes de Estado, las fuerzas que apostaban ya por las armas, se impusieron como cabeza de la lucha salvadoreña.

La lucha armada, en su manifestación foquista guerrillera, cubre el escenario político en muchas regiones del subcontinente, en los años sesenta. Mientras en Nicaragua se realizan intentos de creación de movimientos armados, a base de guerrillas, desde fines de los años cincuenta, y en Guatemala se entabla una encarnizada pelea entre varios organismos armados y el poder militar proimperialista, en El Salvador transcurre la década de los sesenta sin que la lucha clasista penetre el espacio en que “la crítica de las armas” sustituya el “arma de la crítica.” (Valiente 2003, 126).

Cuando el desgaste político y representativo se hace del PCS, se propicia el germen de la nueva organización y lucha en El Salvador. Empiezan su actuación las Fuerzas Populares de Liberación "Farabundo Martí" (FPL), que surgen en 1970, el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) en 1971 y las Fuerzas Armadas de la Resistencia Nacional (FARN) que aparecen en 1975, como consecuencia de una crisis del ERP, asociada con la muerte del poeta, escritor y militante, Roque Dalton.

Algunos datos dispersos harían suponer que, desde el surgimiento de las FPL y el ERP, existió, sino una estrecha relación, sí por lo menos vínculos claros entre los miembros de dichas organizaciones y los agentes cubanos adscritos al Departamento América, dependiente del Comité Central del Partido Comunista de Cuba, dedicado a estrechar relaciones con los grupos guerrilleros y de liberación nacional del continente. Las Fuerzas Populares de Liberación Farabundo Martí, por ejemplo, se prepararon para la Guerra Popular Prolongada (GPP), línea estratégica de lucha preferida por Manuel Piñeiro (Barbaroja), jefe del Departamento América o de la Dirección General de Liberación adscrita al Ministerio del Interior de Cuba, de la cual se sabe muy poco.²⁰

El triunfo de la Revolución Cubana, la unificación de las fuerzas políticas y militares en Nicaragua, y el triunfo de la Revolución Nicaragüense, son elementos que tuvieron un impacto de primera mano en los distintos integrantes que a la postre conformarían las fuerzas que se congregaron en el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), el 10 de octubre de 1980; "el factor de Cuba impregnaba toda la dirigencia del FMLN ... no había ni un solo líder que no encontró en Cuba un referente simbólico." (Oñate, 2011)

A finales de 1979 y principios de 1980, La Habana habría sido el escenario de diversas conversaciones entre las principales fuerzas político-militares de El Salvador: el

²⁰ Hay cuestiones no aclaradas todavía sobre la estructura administrativa cubana definida y dedicada al apoyo de las organizaciones sociales de liberación nacional en América Latina y el Caribe. Por ejemplo, la información disponible indica que entre 1960 y hasta 1974, el Ministerio del Interior a través de la Dirección para las Relaciones con los Movimientos Revolucionarios de América Latina y África, fue la oficina responsable de los contactos y relaciones entre Cuba y las organizaciones de lucha en la región. No obstante, se dice también que se trató de la Dirección General de Liberación Nacional o bien del Departamento América del Comité Central del Partido Comunista de Cuba. Aclarar esto en algún momento, servirá para realizar un análisis mucho más específico del grado de compromiso y actuación del gobierno cubano en los movimientos sociales de la región. (Domínguez. 2013).

Partido Comunista de El Salvador (PCS), las Fuerzas Armadas de Resistencia Nacional (FARN), y las Fuerzas Populares de Liberación (FPL). A ellas se agregaría en 1980 el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP), una organización surgida en 1971 y culpada de asesinar a su correligionario y poeta salvadoreño, Roque Dalton, el 10 de mayo de 1975, evento que llevó a la ruptura de vínculos entre Cuba y el ERP.²¹ Pese a ello, luego de 1980, uno de los dirigentes del ERP, Joaquín Villalobos, tendría una relación de especial amistad con el Comandante Fidel Castro, debido al especial interés y capacidad de ambos en materia de estrategia militar.

De hecho, miembros del FMLN han reiterado que el factor decisivo para la unificación de las distintas fuerzas salvadoreñas, fue Cuba, cuyo gobierno dejó clara su posición en el sentido de “que proporcionaría ayuda a gran escala a través de los armamentos, el apoyo financiero y entrenamiento militar sí, y sólo sí, los grupos acordaran unir y coordinar sus esfuerzos”. (Sancho 2003, []). De hecho, la ayuda cubana al FMLN se fortaleció a partir de octubre de 1980 para ya no debilitarse hasta el inicio de negociaciones entre el Frente y el gobierno salvadoreño, a inicios de los años noventa.

La ayuda que el FMLN recibió de Cuba puede clasificarse en tres ámbitos: 1) apoyo militar: logístico, táctico, estratégico, que incluyó preparación de guerrilleros y simulacros de asaltos a unidades militares salvadoreñas; además de armas de terceros países y dinero en efectivo; 2) apoyo político-diplomático: que Cuba presentó, promovió y representó para los miembros del FMLN y sus intereses en reuniones internacionales, y convenció a diversos países de apoyar al Frente, y 3) apoyo al FMLN para mostrar su decisión de negociar con el gobierno salvadoreño el fin del enfrentamiento.

En efecto, la importante ayuda en material de guerra que Cuba ofrecería y gestionaría para el Frente fue crucial para que ese movimiento alcanzara la importancia no sólo bélica que mostró frente al gobierno, sino también política, dada su capacidad de organización y sus planteamientos. No obstante, de acuerdo con la escasa

²¹ Roque Dalton, comunista y poeta reconocido salvadoreño, vivió en Cuba durante varios años antes de unirse en 1973 al ERP, donde tuvo estrechos lazos de amistad con destacados miembros dirigentes de la Revolución Cubana. Fue acusado de ser espía cubano y de la CIA, aunque en realidad no pudo comprobarse ni lo uno ni lo otro. (Sancho 2003).

información que se tiene, la influencia militar de Cuba en el Frente derivó también en una importante capacidad de incidencia del Comandante Fidel Castro en el movimiento. Por ejemplo, fue un factor decisivo para solucionar algunos de los conflictos que los dirigentes tenían frente a las decisiones que debían tomar. No obstante, tanto informes de la Agencia Central de Inteligencia de Estados Unidos como los entonces líderes del Frente, han señalado que pese a la influencia e importancia de la participación de Cuba, los dirigentes revolucionarios cubanos nunca buscaron la uniformidad ideológica entre los distintos segmentos que conformaban el FMLN, “no estamos aquí para imponer las relaciones entre los grupos, pero podemos hablar de la importancia de su sindicato y la coordinación colectiva, independientemente de sus diferencias ideológicas”. (Oñate 2011)

El factor que sí estuvo presente siempre ante la posibilidad de fraccionamiento de las fuerzas del FMLN, fue el retiro inmediato de Cuba. La ayuda cubana estuvo a cargo del Departamento América del Partido Comunista y del Departamento de Operaciones Especiales (DOE), todo hace suponer que pertenecía al Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias. El primero, actuaba políticamente en las relaciones de Cuba con los movimientos de liberación nacional del continente; el segundo, era el brazo de acción que entrenaba a los guerrilleros. De hecho, el DOE diseñó el sistema de comunicaciones del FMLN en todo el territorio salvadoreño, puesto en marcha por los miembros del Frente una vez instruidos para ello. La ayuda militar que Cuba ofreció incluyó la política humanitaria de la Revolución Cubana: cuidar de los enfermos y heridos enemigos, y ofrecerles un trato humanitario.

Aun cuando se ignora el número de salvadoreños preparados en la Isla, se sabe que fueron pocos (100 cuando mucho) aunque la estrategia de Cuba se caracterizó por el principio de efectos multiplicadores, aprendido durante la preparación de los combatientes cubanos ante la invasión a Playa Girón. De tal manera que el número de salvadoreños en Cuba (en el llamado Punto Cero, lugar de entrenamiento militar) fue muy reducido, pero su efecto se multiplicó con el entrenamiento que los guerrilleros preparados brindaron a sus correligionarios en El Salvador. Los guerrilleros salvadoreños también aprendieron de sus homólogos cubanos y nicaragüenses tácticas vietnamitas

que llevaron a mejorar la guerra de guerrillas (estrategia de combate del Vietcong).²² Es importante destacar que ningún cubano peleó en El Salvador, que fue una táctica que mantuvo el gobierno cubano durante todo el conflicto salvadoreño debido también a sus cálculos políticos, a fin de mantener a las revoluciones en un lugar seguro, es decir; que no motivara la acción militar directa de Estados Unidos. (Domínguez 2004).

Como parte del segundo elemento de apoyo al Frente por parte de Cuba, destacan las gestiones frente a distintos gobiernos para apoyar al FMLN en el terreno político, es decir; en alentar una idea en contra del genocidio en El Salvador y lograr el apoyo a la lucha de defensa y liberación nacional que protagonizaba el Frente. Ello fortalecía, incluso, la declaración mexicano-francesa que otorgó legitimidad al FMLN en 1981, como factor político de primer orden para lograr una paz negociada en el país.

Asimismo, el gobierno de Cuba, junto con el de Nicaragua, promovió la ayuda militar de terceros países. De hecho, se sabe que el pedido de Fidel Castro a diversos gobiernos del campo socialista fue mucho más efectivo que los esfuerzos de Shafik Handal, líder de los comunistas dentro del Frente; sus viajes a Moscú, Alemania, Checoslovaquia, Bulgaria y Etiopía rindieron pocos efectos. Los países de Europa del Este enviaban armas y pertrechos militares a través de los barcos y aviones comerciales cubanos, llegaban a la Isla y de allí eran transportados a Nicaragua, para ser llevados de manera clandestina a El Salvador a través del Golfo de Fonseca o por tierra a través de Honduras. En este rubro, conviene destacar que Cuba donó algo así como millón y medio de dólares al Frente, una cantidad ínfima para las necesidades bélicas de los guerrilleros salvadoreños, un dinero, no obstante, que los salvadoreños sabían era importante para Cuba dados sus problemas económicos ya para mediados de los años ochenta.²³

Los esfuerzos político-diplomáticos de Cuba, eran secundados de manera muy importante por la propia diplomacia del Frente, a través de la Comisión Político

²² Departamento de Estado de Estados Unidos, Cable secreto de Michael H. Armacost, Asunto: Apoyo Cubano para la subversión en América Latina, en Archivos de la Seguridad Nacional, Expedientes Digitales, 13 de febrero de 1989, Gobierno de los Estados Unidos de América.

²³ Algunos datos señalan que el FMLN tenía sus propios mecanismos para lograr financiamiento: secuestros, robos a bancos, fiscalización de territorio bajo su control, así como apoyo de gobiernos occidentales (Francia, por ejemplo), además de algunos socialistas como Libia. Especialmente Gaddafi habría dado importantes sumas de dinero a los guerrilleros salvadoreños. (Oñate 2011).

Diplomática (CPD), que había logrado establecer y estrechar contactos con innumerables gobiernos, quizá muchos más de los que Cuba y Nicaragua habrían logrado en su tiempo de lucha. La acción diplomática del Frente, sumada a la cubana y nicaragüense, permitió contrarrestar el punto de vista del gobierno salvadoreño y competir con la de Estados Unidos. Cuba y Nicaragua, fueron incluso portadores de las posiciones del Frente ante el Movimiento de Países No Alineados o en las reuniones de la Internacional Socialista. El respaldo de Cuba fue importante, además, porque la juventud de los representantes diplomáticos del FMLN causaba desconfianza ante diversos gobiernos y organizaciones internacionales. Pese a ello, la diplomacia de la Comisión Política Diplomática del FMLN, sumada a la ayuda cubana y nicaragüense, se tradujo en una gran cantidad de ayuda internacional hacia el movimiento, “quizá la mayor que haya recibido cualquier otro grupo insurgente latinoamericano de parte del mundo socialista durante la Guerra Fría”. (Moroni 1995, 3). Los miembros de la CPD del Frente, viajaban en aviones cubanos y las misiones diplomáticas cubanas organizaban la logística del FMLN. Otros gobiernos otorgaban cortesías de viaje a los integrantes del Frente, como Rusia o Francia, por ejemplo. México en su caso, fue un donador de recursos financieros al movimiento.

Finalmente, el apoyo de Cuba hacia el FMLN estuvo dirigido a la promoción de una actitud negociadora del Frente. Desde 1981, el FMLN habría manifestado al gobierno salvadoreño su disposición de sentarse a negociar la paz. Una táctica que le otorgó reconocimiento y apoyo internacional. Cuba y Nicaragua discutieron con los dirigentes del FMLN la plataforma de paz que se ofrecería al gobierno. Cuando el Frente y el gobierno salvadoreño acordaron iniciar pláticas para un acuerdo de paz, Cuba mantuvo su posición de inicio: el pleno respeto a la decisión del Frente.

c) Cuba y la URNG

Cuando la revolución nicaragüense triunfó (19 de julio de 1979), la situación en Guatemala había de hecho empeorado entre enero y marzo de ese año, pues fueron asesinados Alberto Fuentes Mohr, líder del Partido Social Demócrata, y Manuel Colom Argueta, fundador del Partido Frente Unido de la Revolución, lo cual cerró definitivamente la posibilidad de hacer política electoral en ese país. Para esta fecha:

Es en este contexto en el que emergieron con gran vitalidad las fuerzas guerrilleras representadas en el Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), las Fuerzas Armadas Rebeldes (FAR), la Organización del Pueblo en Armas (ORPA) y el Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT), posteriormente aglutinados en la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), las cuales elaboraron un proyecto político alternativo al vigente en Guatemala, pretendiendo llevarlo a la práctica mediante el triunfo revolucionario alcanzado a través de la lucha armada. (Castro1988, []).

A la situación guatemalteca, se uniría la coyuntura internacional de finales de los años setenta, pues la crisis económica recaía de manera muy importante en las condiciones sociales paupérrimas en América Latina, a lo que vino una reacción social que precisamente alentó la fuerza de las armas para revertir dicha situación. Por un lado, la acción guerrillera se acelera en Granada y Nicaragua, y en diversos países de Sudamérica. Por el otro, se recrudece la política hostil estadounidense y se impulsan de manera efectiva los escuadrones de la muerte.

No obstante, la experiencia nicaragüense había dejado lecciones, una de ellas; la efectividad de la unidad. El papel que había jugado Cuba en la unidad del Frente Sandinista de Liberación Nacional, así como en la conformación del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional de El Salvador, en octubre de 1980, tendría también necesidad de replicarse en Guatemala. Aun cuando hay versiones encontradas, al parecer la idea que domina es que el apoyo que Cuba dio a los grupos guerrilleros guatemaltecos fue continuo e importante, incluso se atribuye a Fidel Castro la sugerencia a los distintos grupos armados guatemaltecos que se unificaran, creándose así en febrero de 1982 la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG).²⁴ El comandante:

Fidel Castro ofreció mantener su apoyo directo (a los revolucionarios guatemaltecos) pero con la condición de que las cuatro organizaciones (EGP, PGT, ORPA y FAR) se unieran en el esfuerzo, aunque cada una con sus comandantes,

²⁴ Página oficial de la UNRG, <http://www.urng-maiz.org.gt/quienes-somos/>

naciendo así la hasta hoy conocida Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) [...] Con la integración de la URNG y la toma del poder en Nicaragua por el sandinismo, el apoyo cubano fu más directo para los grupos subversivos.²⁵

(Fuentes

Ya desde los primeros años de la década de los sesenta, el joven movimiento de oficiales que se rebeló contra el gobierno el 13 de noviembre de 1960 (MR-13), viajó a Cuba donde recibieron instrucción guerrillera en 1962. No obstante, las divisiones entre las distintas fuerzas político-guerrilleras en Guatemala impidieron por muchos años acciones concertadas y contundentes. Sería precisamente hasta la década de los años setenta, más precisamente en la siguiente década, cuando las acciones y los grupos guerrilleros tienen mucho mayor impacto. A pesar de ello y a diferencia de los casos de Nicaragua y El Salvador, el conflicto en Guatemala no alcanzó todo el territorio. De hecho, esa situación le permitió al gobierno mantener como táctica una férrea política de represión en zonas campesinas e indígenas, donde se corría mayor riesgo de organización y apoyo guerrillero.

Precisamente, esas son algunas de las razones que llevan a suponer a diversos estudiosos que en realidad el apoyo que otorgó Cuba a la URNG fue muy escasa, si es que la hubo, en comparación con Nicaragua y El Salvador. (Castañeda 1993; Benítez 2006). No obstante, aun cuando hay una verdadera carencia de información al respecto, es de suponer que el gobierno de Cuba brindó asesoría logística, táctica y ayuda material y financiera a la URNG, de acuerdo con la práctica cubana. De la misma manera, no resulta complicado señalar que, como en los casos de Nicaragua y El Salvador, el gobierno cubano respetó las decisiones e ideologías de las distintas facciones que conformaron la guerrilla unida guatemalteca, contexto en el que es muy seguro que Cuba no sólo apoyara los esfuerzos de paz que lanzaron los guerrilleros y el gobierno guatemalteco, sino que además fue una clara posición del gobierno cubano desde siempre, como lo había hecho en el caso del FMLN de El Salvador.

²⁵ Coronel César V. Fuentes, “Monografía. Proceso de paz en Guatemala. Acuerdo: Fortalecimiento del poder civil y función del Ejército en una sociedad democrática y reformas constitucionales”, [en línea], Colegio Interamericano de Defensa, Departamento de Estudios, Clase XXXVIII. [Esta fuente no he logrado recuperarla de ningún sitio en la Web)

A final de cuentas, como se sabe, el gobierno de Cuba instruyó a poco más de 2,000 latinoamericanos, aunque menos de 40 cubanos lucharon en América Latina durante los 30 años de esfuerzos guerrilleros en la región.

A manera de conclusión; Cuba y el futuro inmediato de su política exterior hacia Centroamérica

Para la década de los años ochenta, la política exterior de Cuba estaba orientada a consolidar sus vínculos de carácter oficial y formal con los gobiernos de América Latina y el Caribe que habían decidido restablecer sus vínculos diplomáticos con el gobierno revolucionario. En América del Sur fueron Argentina (1973), Bolivia (1983), Brasil (1986), Ecuador (1979), Perú (1972), Uruguay (1985) y Venezuela (1974); en Centroamérica, Nicaragua (1979) y Panamá (1974), y en el Caribe, Barbados (1972), Guyana (1972), Jamaica (1972), Las Bahamas (1974), Santa Lucía (1979) y Trinidad y Tobago (1972). Quince países en total, de 34 en la región, incluido México. Con los otros 18, que no tenían relaciones diplomáticas con la Isla, su compromiso y apoyo continuó hacia los movimientos sociales, principalmente hacia el FMLN en El Salvador y la URNG en Guatemala. Fidel Castro expresó al respecto lo siguiente:

Tampoco oculto el hecho de que cuando un grupo grande de países latinoamericanos, bajo la inspiración y guía de Washington, no sólo trataron de asilar a Cuba políticamente, sino que la bloquearon económicamente y ayudaron a promover acciones contrarrevolucionarias (sabotajes, infiltración armada, atentados) para tratar de derrotar la revolución, nosotros respondimos en un gesto de legítima defensa, ayudando a todos aquellos que, en aquellos años, querían luchar contra dichos gobiernos. Nosotros no fuimos los que empezamos la subversión, fueron ellos. (Castro 1984, 51-52).

Había, no obstante, diversos factores que Cuba consideraba para no motivar una acción inmediata y directa de parte de Estados Unidos en contra de cualquier gobierno. Especialmente, la segunda mitad de la década de los años ochenta presentaba un panorama poco alentador para los esfuerzos guerrilleros. La URSS atravesaba una etapa de agonía, mientras que Estados Unidos gozaba de un ambiente prácticamente sin

obstáculos para lanzarse a la aventura militar, como había sido el caso de Granada en 1983 y el de Panamá en 1989. Incluso, Cuba debió actuar rápidamente en 1989 para acabar con cualquier especulación sobre su posible involucramiento en la cuestión del narcotráfico (pretexto de intervención en Panamá), razón por la cual, ese año, fusiló al General Ochoa y a otros militares combatientes en Angola por vínculos con el narcotráfico y el tráfico de marfil. De hecho, los años ochenta también representaban un momento de transición económica y política en América Latina; del Modelo de Sustitución de Importaciones al Neoliberalismo y un fuerte enfrentamiento entre nacionalistas y tecnócratas. Eso debilitaba mucho las posibilidades de éxito de las acciones guerrilleras en la región.

Un factor adicional era la situación política y económica en la Isla. Los efectos de la Perestroika y la Glasnost fueron casi inmediatos para Cuba. El debilitamiento de la URSS llevó a un despliegue de la hostilidad de Estados Unidos sobre la Isla. El gobierno del presidente Ronald Reagan destinó recursos para el establecimiento de Radio y T. V. Martí, utilizados para promover la subversión interna en Cuba. Al mismo tiempo, creo la Fundación Nacional Cubano-Americana (FNCA), supuesta representante del total de exiliados cubanos en Estados Unidos y autora de diversas acciones financieras, políticas y terroristas contra Cuba. La protección internacional que la URSS brindaba a la Isla se vio seriamente comprometida. De la misma manera, los cambios en la Unión Soviética limitaron el apoyo económico a la mayor de las Antillas y si bien Moscú trató de mantener la cooperación, poco pudo hacer en realidad. De ahí que el gobierno cubano empezara un programa de revisión de recursos y su reasignación, así como una evaluación político-ideológica sobre la construcción del socialismo en el país.

Los efectos también tocaron la política exterior cubana. Sin la participación de la URSS en el escenario internacional, sin posibilidades de apoyos sociales (los efectos de la URSS se resintieron en la idea revolucionaria de las armas, luego del fracaso que estaba mostrando la construcción del socialismo) y, sobre todo, sin los recursos necesarios para seguir apoyando a los movimientos sociales, debió enfatizar su posición favorable a la negociación entre guerrillas y gobiernos.

En realidad, esa había sido la postura de Cuba, pues la URSS nunca se comprometió de manera contundente con los movimientos de liberación nacional en la región. El avance de la lucha dependía de los grados de unidad que cada movimiento lograra en su territorio y de las redes que pudiera tejer con su entorno. De ahí que para la década de los años ochenta, el apoyo cubano fuera mucho más selectivo que en el pasado; sin recursos y sin apoyo político estratégico, poco se podía ayudar a la liberación nacional en la región; más al contrario, podría provocarse una reacción desmedida de parte de Estados Unidos. Aquí se entiende porque diversos académicos, como el cubano Jorge I. Domínguez, señalaran que en aquellos años Cuba estaba cuidando la revolución en la región. (Domínguez 2004).

Este contexto explica la posición de apoyo que el gobierno de Cuba mostró sin ambages hacia los esfuerzos que realizaba desde 1983 el Grupo de Contadora. Incluso, siempre respaldó la postura de no injerencia en los asuntos internos de los Estados que México promovió desde inicios de la década de los años ochenta, como una condición para encontrar, a través del diálogo y la concertación política, soluciones a los conflictos internos en cada uno de los países centroamericanos; una posición que luego se elevaría hacia toda la subregión.

Cuba apoya el proceso de Contadora, las negociaciones entre el FMLN-FDR y el gobierno de Duarte en El Salvador, así como toda otra iniciativa que conduzca a una solución política negociada en el área, sin sacrificar unilateralmente a ninguna de las partes. Cuba es partidaria de una solución verdadera y justa de los conflictos de Centroamérica que implique, entre otras medidas, la retirada de todos los colaboradores militares extranjeros, el cese absoluto de todo suministro de armas a Centroamérica y la aplicación estricta del principio de que nadie se inmiscuya en los asuntos internos de esos países. Las exigencias de los Estados Unidos de mantener bases militares y todo un aparato de intervención en los asuntos internos de los países centroamericanos, de chantaje y de amenaza de agresión contra cualquiera de ellos [son inadmisibles] para la comunidad internacional y para la conciencia, la dignidad y los derechos soberanos de todos los pueblos de América Latina. Sobre tales premisas, y mientras persista la idea

de liquidar al gobierno sandinista de Nicaragua y aniquilar hasta el último revolucionario salvadoreño –cosas ambas imposibles-, no puede concebirse una solución a los problemas de Centroamérica. Cuba continuará apoyando firmemente el esfuerzo del Grupo de Contadora por alcanzar un acuerdo justo que satisfaga a todos los países de Centroamérica. Esa posibilidad realmente existe, y si no se ha logrado se debe únicamente a los obstáculos y la abierta oposición del gobierno de Estados Unidos. Tal acuerdo, en todo lo que se relacione con nuestra colaboración en Nicaragua, una vez aceptado por el gobierno de ese hermano país, será rigurosamente cumplido por el gobierno de Cuba.²⁶

La posición de Cuba incluía su disposición a entablar negociaciones con Estados Unidos, como había sido con la intervención de México, así como disminuir su colaboración en el terreno militar a Nicaragua. Al final de cuentas, como es sabido, el Grupo de Contadora logró contribuir con la solución al conflicto Centroamericano, pese a las intenciones militares de Estados Unidos. Varios factores contribuyeron con ese desenlace: la oposición del Congreso estadounidense a la política de guerra que pretendía Ronald Reagan, la adversa opinión pública en Estados Unidos para intervenir militarmente en la región, los esfuerzos del Grupo Contadora, el apoyo de los gobiernos latinoamericanos y europeos a una solución de paz mediante negociaciones y, sobre todo, el poder de disuasión que implicaba la continuidad de las acciones de lucha social en diversos países de la región. (López 1986).

La derrota electoral del Frente Sandinista de Liberación Nacional en 1990, así como el proceso de negociación de paz entre el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional y el gobierno salvadoreño que se concretó en 1992, con los acuerdos de paz de Chapultepec, así como el proceso de paz alcanzado entre la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca y el gobierno de ese país en 1996, terminaron una etapa de la lucha revolucionaria a través de las armas, para dar inicio a un nuevo proceso de lucha por la vía democrática en la región. No obstante, las aspiraciones de Cuba no terminaron, al contrario, dieron inicio a una nueva etapa de lucha política de

²⁶ Declaración del Gobierno de la República de Cuba, *Granma*, 4 de marzo de 1985, p. 1

denuncia en contra del neoliberalismo y sus consecuencias (tratados de libre comercio), como nuevo mecanismo de dominación y control de América Latina y el Caribe. La diplomacia cubana hacia los movimientos no terminó sino se transformó sin variar sus objetivos.

Revolución es sentido del momento histórico; es cambiar todo lo que debe ser cambiado; es igualdad y libertad plenas; es ser tratado y tratar a los demás como seres humanos; es emanciparnos por nosotros mismos y con nuestros propios esfuerzos; es desafiar poderosas fuerzas dominantes dentro y fuera del ámbito social y nacional; es defender valores en los que se cree al precio de cualquier sacrificio; es modestia, desinterés, altruismo, solidaridad y heroísmo; es luchar con audacia, inteligencia y realismo; es no mentir jamás ni violar principios éticos; es convicción profunda de que no existe fuerza en el mundo capaz de aplastar la fuerza de la verdad y las ideas. Revolución es unidad, es independencia, es luchar por nuestros sueños de justicia para Cuba y para el mundo, que es la base de nuestro patriotismo, nuestro socialismo y nuestro internacionalismo. (Castro 2010)

Bibliografía

“Discurso pronunciado por el presidente José López Portillo en la Plaza de la Revolución de la ciudad de Managua, Nicaragua, el 21 de febrero de 1982.

Arriola, Mario. «El grupo Contadora y el problema de la distensión en Centroamérica.» *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 7, (1986): 109-115.

Barahona Portocarrero, Amaru. «Breve estudio sobre la historia contemporánea de Nicaragua.» En *América Latina: historia de medio siglo. [Vol. 2: México-Centroamérica y el Caribe]*, de González Casanova, Pablo. (Coord.), Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

Bell Lara, José; López García, Delia y Caram León, Tania. *Documentos de la Revolución Cubana 1962*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2009.

- Benítez, Jorge E. «La guerra oculta en Guatemala.» *Revista Estudios*, nº 96, (2006): 171-190.
- Benítez Manaut, Raúl y Córdova Macías, Ricardo. (Comps.). *México en Centroamérica. Expediente de documentos fundamentales (1979-1986)*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.
- Bossi, Fernando. *Latinoamérica frente a los planes anexionistas de los Estados Unidos*. 27 octubre de 2009. http://www.oocities.org/proyectoemancipacion/documentossantafe/documentos_santa_fe.htm
- Campos Hernández, Fabián. «La diplomacia de la fracción tercerista del Frente Sandinista de Liberación Nacional (1976-1978).» En *Relaciones Internacionales y Estudios de Geopolítica en Nuestra América*, de Domínguez Guadarrama, Ricardo y Campos, Fabián. (Coords.), Ciudad de México: Posgrado de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.
- Cardenal, Ernesto. *La Revolución perdida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Castañeda, Jorge G. *La utopía desarmada*. Ciudad de México: Editorial Joaquín Mortíz, 1993.
- Castillo, Manuel Ángel; Mónica Toussaint y Mario Vázquez Olivera, Vol. 2. Centroamérica, SRE, México, 2011.
- Castro, Fidel. *La paz en Colombia*. La Habana: Editorial Política, 2008.
- Castro, Flora. «Guatemala y su política internacional: 1979-1987. » En *América Latina y la crisis Centroamericana: en busca de una solución regional*, de Cristina Aguizábal. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1988.
- Cienfuegos, Fermán. *Crónicas entre los espejos*, San Salvador: Universidad Francisco Gavidia, 2003.
- Coronel César V. Fuentes, “Monografía. Proceso de paz en Guatemala. Acuerdo: Fortalecimiento del poder civil y función del Ejército en una sociedad

democrática y reformas constitucionales”, [en línea], Colegio Interamericano de Defensa, Departamento de Estudios, Clase XXXVIII.

Covarrubias, Ana. «La Declaración Franco-Mexicana sobre El Salvador.» *Revista Mexicana de Política Exterior*, número especial, (2013): 39-62.

D'Estéfano Pisani, Miguel Ángel. *Política exterior de la Revolución cubana*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2002.

Declaración del Gobierno de la República de Cuba, *Granma*, 4 de marzo de 1985.

Departamento de Estado de Estados Unidos, “Cable secreto de Michael H. Armacost, Asunto: Apoyo Cubano para la subversión en América Latina”, en Archivos de la Seguridad Nacional, Expedientes Digitales, 13 de febrero de 1989, Gobierno de los Estados Unidos de América.

Domínguez Guadarrama, Ricardo. *Revolución Cubana. Política exterior hacia América latina y el Caribe*. Mérida, Yuc.: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

Domínguez Reyes, Edmé. «La política soviética y cubana hacia Nicaragua: 1979-1989.» *Papers*, nº 35, (1990): 95-115.

Domínguez, Jorge. «La política exterior de Cuba y el sistema internacional.» En *América Latina en el Nuevo Sistema Internacional*, de Joseph S. Tulchin y Ralph H. Spach. (Eds.). Barcelona: Ediciones Balleterra, 2004.

Entrevista de Fidel Castro con Ricardo Urtilla y Marisol Marín, de la Agencia Española EFE, *Granma*, Órgano Oficial del Comité Central del Partido Comunista de Cuba, La Habana, viernes 22 de febrero de 1985.

Escalante Front, Fabián. *Nicaragua Sandinista. ¿Un conflicto de baja intensidad?* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2009.

Fidel Castro Ruz, “1ro de Mayo de 2000”, Proyecto de Lineamientos de la política económica y social, VI Congreso del Partido Comunista de Cuba, 1 de noviembre de 2010, publicación de circulación nacional noviembre de 2010.

Fidel Castro, “Entrevista”, *Newsweek*, 9 de enero de 1984.

- García Muñoz, Humberto. «La estrategia militar en el Caribe angloparlante.» *El Caribe Contemporáneo*, nº 11, (diciembre, 1995): 17-44.
- Harto de Vera, Fernando, «La U.R.S.S. y la revolución sandinista. Los estrechos límites de la solidaridad soviética.» *Revista África-América Latina*, nº 7, (1992): 95-112.
- López Segrera, Francisco. *Cuba y Centroamérica*. Ciudad de México: Claves Latinoamericanas, 1986.
- López Segrera, Francisco. *El Conflicto Cuba-Estados Unidos y la crisis centroamericana*. Ciudad de México: Editorial Nuestro Tiempo, 1985.
- Maribo, Max. *Las armas de ayer*. La Habana: Editorial José Martí, 2008.
- Márquez, Pompeyo. «Granada: una invasión anunciada.» *Nueva Sociedad*, nº 69, (noviembre-diciembre,1983): 4-8.
- Martínez, José. *Mi General Torrijos*. La Habana: Casa de las Américas, 1987.
- Monroy García, Juan. «La insurgencia democrática en Nicaragua: conservadores, liberales y marxistas.» En *Insurrección y democracia en el Circuncaribe*, de Sosa, Ignacio. (Coord.), Ciudad de México: CCyDEL-Universidad Nacional Autónoma de México, 1998: 137-168.
- Moroni Bracamonte, José Angel y David E. Spencer. *Strategy and Tactics of the Salvadoran FMLN Guerrillas: last battle of the Cold War, blueprint for future conflicts*, Westport: Praeger, 1995.
- Ojeda Gómez, Mario, *México y Cuba revolucionaria. Cincuenta años de relación*, El Colegio de México, 2008.
- Oñate-Madrado, Andrea . «The Red Affair: FMLN relations during the Salvadoran Civil War». *Cold War History*, nº 2, (2011): 133-154.
- Ortega, Daniel. «Discurso en la VI Conferencia Cumbre de Países No Alineados.» En *Nicaragua Sandinista. ¿Un conflicto de baja intensidad?*, de Escalante Font, Fabián. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2009.
- Página oficial de la UNRG, <http://www.urng-maiz.org.gt/quienes-somos/>
- Piñeiro Losada, Manuel. «Inmortalidad del Che.» *Tricontinental*, nº 38, (1977): 41-49.

- Rico Mira, Carlos. *En silencio tenía que ser. Testimonio del conflicto armado en El Salvador (1967-2000)* San Salvador: Universidad Francisco Gavidia, 2004.
- Rocha y Valencia, Alberto, y Daniel Efrén Morales Ruvalcaba. «Potencias medias y potencias regionales en el sistema político internacional de Guerra Fría y Pos-Guerra Fría. Propuesta de dos modelos teóricos.» *InterNaciones. Revista de Relaciones Internacionales*, nº 1, (enero-abril, 2014): 7-39.
- Salazar Valiente, Mario. «El Salvador: crisis, dictadura, lucha... (1920-1980).» En *América Latina: historia de medio siglo. [Vol. 2: México-Centroamérica y el Caribe]*, de González Casanova, Pablo. (Coord.). Ciudad de México: Siglo XXI, 2003.
- Salazar Valiente, Mario. «Nicaragua: los años últimos.» En *América Latina: historia de medio siglo. [Vol. 2: México-Centroamérica y el Caribe]*, de González Casanova, Pablo. (Coord.). Ciudad de México: Siglo XXI, 2003.
- Sancho, Eduardo. *Crónica entre los Espejos*. San Salvador: Editorial de la Universidad Francisco Gavidia, 2003.
- Suárez Salazar, Luis. *Madre América. Un siglo de violencia y dolor (1898-1998)*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2006.
- Urquidi, Víctor. *Otro Siglo perdido. Las políticas de desarrollo en América Latina (1930-2005)*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México, 2005.
- Vázquez Olivera, Gabriela. «La idea de integración latinoamericana en el pensamiento de la CEPAL: del mercado común al regionalismo abierto.» En *Integración Latinoamericana. Raíces y perspectivas*, de Paéz Montalbán, Rodrigo y Vázquez Olivera, Mario (Coords.), 139-152. Ciudad de México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- Yanes Rizo, Emma. *Araceli. La libertad de vivir (Nicaragua, 1976-1979)*. Ciudad de México: Ítaca, 2008.

Centroamérica ante los retos que depara el cambio climático global. ¿Existe una agenda regional?

Central America faces the challenges that global climate change brings. Is there a regional agenda?

Rafael I. Romero Mayo²⁷
ORCID: 0009-0004-7317-261X

RESUMEN

El presente trabajo hace una revisión general de los aspectos clave, tanto en materia del fenómeno del cambio climático y de sus efectos en Centroamérica, así como de algunas estrategias e iniciativas regionales para generar acciones en materia de cooperación, que buscan hacer frente al dicho problema. De igual forma, recupera las iniciativas que, en el marco de una agenda mundial, han reconocido al cambio climático como un tema de índole global, y en ese sentido, han establecido una agenda mundial ante los evidentes conflictos que representa el incremento sostenido de las temperaturas del planeta, con todas las repercusiones e implicaciones para la población del istmo centroamericano.

PALABRAS CLAVE

Cambio climático, Centroamérica, desarrollo, integración y cooperación regional.

SUMMARY

This paper makes a general review of the key aspects of the phenomenon of climate change and its effects in Central America, as well as of some regional strategies and initiatives to generate cooperative actions that seek to address this problem. Likewise, it recovers the initiatives that, within the framework of a global agenda, have recognized climate change as a global issue, and in this sense, have established a global agenda in the face of the evident conflicts represented by the sustained increase in global

²⁷ Profesor-Investigador, Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo rafromer@ugroo.edu.mx

temperatures, with all the repercussions and implications for the population of the Central American isthmus.

SUMMARY

Climate change, Central America, development, regional integration and cooperation.

El cambio climático como fenómeno global. El factor poblacional

En las últimas décadas, uno de los problemas a los que se enfrenta la humanidad es el del cambio climático global, fenómeno que tiene dos orígenes: natural y antropogénico. En ese sentido, para efectos del presente análisis, nos centraremos en los aspectos antropogénicos que han contribuido a que el cambio climático sea una amenaza para la humanidad, comprometiendo su supervivencia y poniendo contra la pared cualquier política de sustentabilidad que se quiera impulsar.

Para dimensionar las implicaciones que tiene el cambio climático para el planeta, es importante hacer una breve descripción acerca del fenómeno el cual, a su vez, detona otros fenómenos como el calentamiento global y el efecto invernadero, detonados por el incremento en la emisión de gases de efecto invernadero como el dióxido de carbono o el metano, entre otros.

En ese sentido, el cambio climático es “un cambio en el clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana, que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad natural del clima observada durante períodos de tiempo comparables” (ONU, 1992, p. 3).

La propia ONU en su propuesta Acción por el Clima, establece que:

El cambio climático se refiere a los cambios a largo plazo de las temperaturas y los patrones climáticos. Estos cambios pueden ser naturales, debido a variaciones en la actividad solar o erupciones volcánicas grandes. Pero desde el siglo XIX, las actividades humanas han sido el principal motor del cambio climático, debido principalmente a la quema de combustibles fósiles como el carbón, el petróleo y el gas.

La quema de combustibles fósiles genera emisiones de gases de efecto invernadero que actúan como una manta que envuelve a la Tierra, atrapando el calor del sol y elevando las temperaturas (ONU, 2024a, s/p).

Pero, ¿realmente el cambio climático representa una amenaza para la humanidad? Para dar respuesta a esta interrogante, basta señalar algunos de los efectos que se han presentado durante las últimas décadas, siendo los más representativos: incremento en la temperatura, aumento de las sequías, mayor ocurrencia y potencia de fenómenos hidrometeorológicos, incremento del nivel medio del mar, desaparición de especies, escasez de alimentos, surgimiento de más y nuevas enfermedades, desplazamiento de grupos humanos debido al incremento del nivel del mar, erosión en zonas costeras, pobreza, entre otros.

Para dimensionar el problema que representa el cambio climático, es importante partir de uno de los aspectos que mayores retos y complicaciones ha traído para el planeta desde mediados del siglo pasado: el incremento poblacional a escala global. Aunque el incremento poblacional comenzó a tener una condición exponencial a partir de la Revolución Industrial, esto se agravó a partir de mediados del siglo XX, manteniendo la tendencia de crecimiento hasta lo que va del presente siglo.

Esta situación ya había sido advertida en el informe auspiciado por el Club de Roma, denominado los límites del crecimiento, publicado en 1972, en el sentido de que hacia el año 2000, el planeta estaría en una situación complicada, no solo en la inequitativa distribución de los recursos planetarios, sino en una grave crisis de disponibilidad de los mismo, ante el acelerado crecimiento de la población mundial, sobre todo en países en vías de desarrollo o subdesarrollados.

En los límites del crecimiento, Donella Meadows y su equipo consideraron cinco variables, todas ellas interrelacionadas: monto y tasa de crecimiento de la población mundial, disponibilidad y tasa de utilización de los recursos naturales, crecimiento del capital y la producción industriales, producción de alimentos y extensión de la contaminación ambiental (Meadows, Meadows, Randers y Behrens III, 1973, p. 14).

Es importante mencionar que la principal conclusión presentada en dicho informe, establece que: "...la población y la producción globales no pueden seguir creciendo indefinidamente, porque se ponen en juego -están influyendo- factores que tienden a limitar semejante expansión, entre ellos el agotamiento progresivo de los recursos, el posible aumento de la mortalidad y los efectos negativos de la contaminación ambiental" (Meadows, Meadows, Randers y Behrens III, 1973, p. 14-15).

Aunque dicho escenario fue percibido como catastrofista por muchos académicos, científicos, políticos y empresarios, no dejaba duda de que algo estaba pasando y que se tenían que tomar decisiones y acciones preventivas ante los retos que deparaba el fin del siglo XX y la llegada de un nuevo milenio. Por ello, las proyecciones emitidas en los límites del crecimiento, establecieron que “hacia mediados del siglo XXI, será necesario haber logrado un equilibrio que permita sostener un nivel dado de población, en condiciones de vida material estables. De otra manera, se corre el peligro de un colapso de consecuencias incalculables...” (Meadows, Meadows, Randers y Behrens III, 1973, p. 15).

Para el caso de América Latina, el escenario se planteó aun más complicado, sobre todo porque en los 70's, dicha región del mundo presentaba serios problemas en cuanto a la disponibilidad o acceso a los recursos de consumo y necesarios para el desarrollo de los países que la integran. Esas asimetrías ponían a algunas naciones en condiciones diametralmente opuestas, ya que al tiempo de que existían, como hasta hoy, países con bajos niveles de desarrollo, pero altos niveles de contaminación, también existían naciones con mayores niveles de producción industrial y de contaminación. Asimismo, en materia de crecimiento poblacional, se estableció que la tasa era muy alta en los países del denominado Tercer Mundo, siendo el doble que el de los países industrializados, aunque en algunas regiones de América Latina, la tendencia de crecimiento poblacional era tres veces más alta que las de los países desarrollados.

Aunque los límites del crecimiento se constituyeron en un llamado serio ante el escenario prospectivo del planeta, esto ya había sido advertido también tan solo 4 años antes por Garret Harding en su artículo la tragedia de los comunes, donde señalaba lo siguiente:

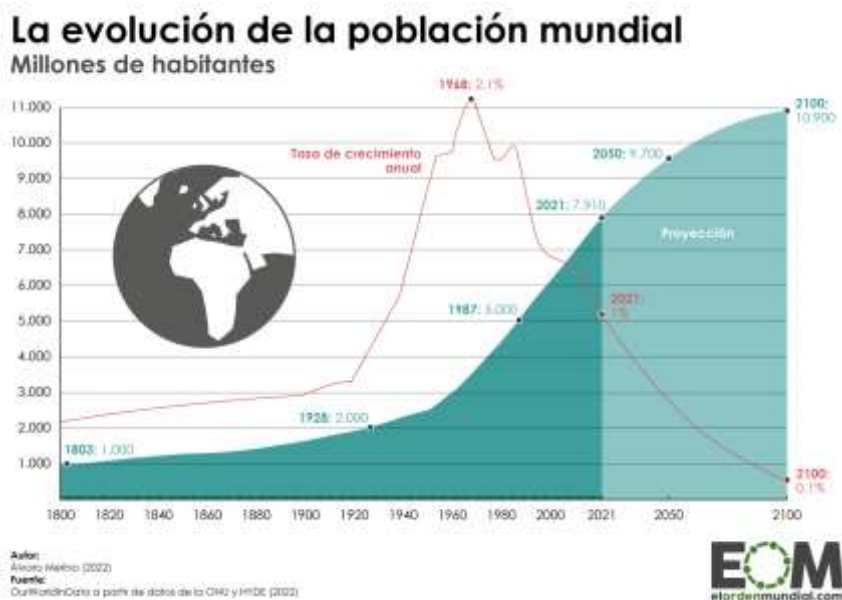
La población, como sostuvo Malthus, tiende naturalmente a crecer “geométricamente”, o como diríamos hoy, exponencialmente. En un mundo finito esto significa que, a medida que la población crece, la porción de bienes que corresponde a cada uno (per capita) va decreciendo. ¿Es acaso el nuestro un mundo finito? Una defensa legítima puede sostenerse en favor del postulado que el mundo es infinito, o que al menos no nos consta lo contrario. Sin embargo, desde el punto de vista de los problemas prácticos que debemos enfrentar en las próximas generaciones, con la tecnología previsible, queda en evidencia que aumentaremos en gran medida la miseria

humana si no asumimos, en el futuro inmediato, que el mundo disponible para la población humana es finito. El “espacio extraterrestre” no es una salida.

Un mundo finito puede sostener una población finita; por lo tanto, el crecimiento poblacional debe eventualmente igualar a cero (Hardin, 1968, p. 1243).

Tanto Meadows y su equipo como Hardin, coinciden en un aspecto: el problema del planeta, en términos de la contaminación y crisis por el acceso a los recursos, está plenamente asociada con el crecimiento exponencial de la población desde mediados del siglo pasado (figura 1).

Figura 1. Evolución de la población mundial de 1880 con proyección al 2100.



Fuente. EOM. 2024

Ante la necesidad de impulsar estrategias en materia de equilibrio, tal y como ya habían planteado Meadows y Hardin, que permitiera una mejor distribución de los recursos y una atención más tangible al crecimiento desmedido de la población mundial, en 1987 se planteó un modelo denominado como Desarrollo Sustentable, que pondría al medio natural en igual de condiciones y en equilibrio con los componentes social y económico. Dicha propuesta fue el resultado del trabajo que, desde 1983 encabezó la Dra. Gro Harlem Brundland y su equipo, quienes integraban la Comisión sobre Medio Ambiente y Desarrollo y que, por encargo de las Organización de las Naciones Unidas

(ONU), con el fin de “sugerir formas para que la creciente población del planeta pudiera satisfacer sus necesidades básicas el próximo siglo” (ONU, 1987, p. 16).

El informe presentado en 1987 bajo el título *Nuestro futuro común*, mejor conocido como Informe Brundtland, fue puesto a consideración de la ONU en su 42 periodo ordinario de sesiones de su Asamblea General, como una estrategia en materia de política mundial para un desarrollo menos agresivo con el medio ambiente y más incluyente para la sociedad. En dicha propuesta, el modelo de desarrollo se constituía en una especie de agenda global para el cambio, al menos así fu concebido, y constaba de tres objetivos esenciales (ONU, 1987, p. 18):

- Reexaminar los temas críticos del medio ambiente y el desarrollo y formular propuestas realistas para poder tratar cada uno de éstos.
- Proponer nuevas formas de cooperación internacional con respecto a estos temas, los cuales influirán sobre ellas políticas y los hechos, en la dirección de los cambios necesarios.
- Aumentar los niveles de comprensión y compromiso para la acción entre los individuos, las organizaciones internacionales, los hombres de negocios, los institutos y los gobiernos.

El Informe Brundtland hace una descripción del futuro del planeta, nada alejada de lo que, en parte, ya habían anunciado Meadows y Hardin, es decir, establece que el escenario mundial no era funcional debido al sistema económico internacional vigente, al acelerado y exponencial crecimiento poblacional, a los sistemas agrícolas predominantes, a la creciente cantidad de especies amenazadas o en vías de extinción, a la desmedida expansión urbana, a los procedimientos inadecuados para la administración de los denominados “bienes comunes” así como a la creciente disputa armamentista en varias regiones del mundo.

El informe presentado por Brundtland en 1987, fue el preámbulo para lo que a la postre sería el inicio de acciones más precisas y enérgicas por parte de la comunidad internacional para enfrentar los retos del nuevo milenio en materia de desarrollo y de cuidado del ambiente, al menos así se estableció en el discurso. Así, en 1992, la ONU convocó a las naciones del mundo para llevar a cabo la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD), celebrada en Río de Janeiro,

Brasil. Dicha reunión, también conocida como Cumbre de la Tierra o Cumbre de Río, reunió a representantes de 172 países del mundo con la finalidad de “establecer una alianza mundial nueva y equitativa mediante la creación de nuevos niveles de cooperación entre los Estados, los sectores claves de las sociedades y las personas. Procurando alcanzar acuerdos internacionales en los que se respeten los intereses de todos y se proteja la integridad del sistema ambiental y de desarrollo mundial. Reconociendo la naturaleza integral e interdependiente de la Tierra, nuestro hogar” (ONU, 1992b).

La Cumbre de Río es considerada el parteaguas para el desarrollo sostenible a nivel mundial, estableciendo 27 principios de acción, una Agenda de cara al nuevo milenio (Agenda 21), así como la puesta en marcha de tres Convenciones que se encargarían de atender problemas puntuales: Convención sobre Diversidad Biológica. Convención de las Naciones Unidas de Lucha contra la Desertificación y la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático (CMCC).

La Convención Marco sobre Cambio Climático y sus instrumentos de actuación

Sin duda alguna, Río '92 fue el parteaguas global para llamar la atención y convocar a la acción en materia ambiental, en el entendido que ningún modelo de desarrollo tendría éxito si no se ponía énfasis en la importancia del ambiente para la supervivencia humana, sobre todo, dadas las condiciones de crecimiento poblacional, cuyas proyecciones hacia el año 2100 son totalmente desfavorables en materia de atención a las necesidades esenciales de la población (acceso al agua, a los alimentos, al aire limpio, a entornos humanizados más amigables,, entre otros).

En ese sentido, una de las iniciativas más importantes demandas de Río '92 es, sin lugar a dudas, la Convención Marco sobre Cambio Climático, traducida posteriormente como una política mundial denominada por la ONU: Acción por el Clima. La CMCC ratificada por 197 naciones, a las que se les denominó las partes, entró en vigor el 21 de marzo de 1994, estableciendo como objetivo central la “la estabilización de las concentraciones de gases de efecto invernadero en la atmósfera a un nivel que impida interferencias antropógenas peligrosas en el sistema climático. Ese nivel debería lograrse en un plazo suficiente para permitir que los ecosistemas se adapten naturalmente al

cambio climático, asegurar que la producción de alimentos no se vea amenazada y permitir que el desarrollo económico prosiga de manera sostenible” (ONU, 1992a, p. 4). En dicha convención se establecieron una serie de principios y compromisos de manera que las naciones asumieran un alto nivel de responsabilidad en materia de investigación, educación, asesoría científica y tecnológica, financiamiento, asesoría científica, además del establecimiento de la Conferencia de las Partes (COP) y de los protocolos necesarios para la implementación de todo las acciones y políticas emanadas de la CMCC.

Para el caso de Centroamérica, las 7 naciones de la región firmaron la Convención Marco, por lo que adoptaron compromisos para hacer frente a los retos del fenómeno global, uniendo esfuerzos intergubernamentales, en materia de cooperación, para hacer frente a los desafíos provocados por el cambio climático y sus efectos en el cordón que une a los hemisferios norte y sur de América Latina.

Sin duda, los mecanismos de acción que le han dado peso político mundial a la CMCC, es el Protocolo de Kioto, aprobado el 11 de diciembre de 1997, aunque, debido a una serie de complicaciones políticas para su ratificación, entró en vigor hasta el 16 de febrero de 2005; 8 años después. Actualmente, existen 192 partes en dicho protocolo, el cual fue revisado y actualizado el 8 de diciembre de 2012 a partir de la aprobación de la Enmienda de Doha, mediante la cual se hizo una ampliación de vigencia al Protocolo de Kioto (ONU, 2012, s/p).

Entre las naciones que ratificaron el Protocolo de Kioto se encuentran los siete países centroamericanos, por lo que, al menos a nivel regional, ha habido un compromiso político y de cooperación para la acción en favor de la reducción de gases de efecto. Invernadero que contribuyan a la mejora climática del planeta.

De igual forma, y con el fin de reforzar los esfuerzos políticos y desde la sociedad que contribuyan a la disminución de los gases de efecto invernadero y a mejorar las condiciones de desarrollo, bajo un enfoque de sustentabilidad, el 12 de diciembre de 2015 se firmó el controversial Acuerdo de París, cuyo objetivo es “reforzar la respuesta mundial a la amenaza del Cambio Climático, en el contexto del desarrollo sostenible y de los esfuerzos por erradicar la pobreza” (ONU, 2015a, p. 18).

El Acuerdo de París entró en vigor en el 2020 con la pretensión de mantener el aumento de la temperatura global muy por debajo de los 2°C, aumentando la capacidad de adaptación a los efectos adversos del cambio climático y promoviendo la resiliencia

al clima y un desarrollo con bajas emisiones de carbono. Para el caso de Centroamérica, los países que ratificaron dicho Acuerdo son: Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá.

En materia política, y con la finalidad de examinar las comunicaciones nacionales y los inventarios de emisiones, la CMCC se apoya en un espacio para la toma de decisiones, denominado Conferencia de las Partes (COP). En dicha conferencia anual se examinan la aplicación de la Convención y de cualquier otro instrumento jurídico que la COP adopte, y toman las decisiones necesarias para promover la aplicación efectiva de la Convención, incluidos los arreglos institucionales y administrativos (ONU, 2024b, s/p).

Es importante mencionar que en la COP participan los países que ratificaron la CMCC, por lo que Centroamérica tiene un papel activo en dicho espacio de análisis, cooperación y de toma de decisiones. El historial de la COP es extenso; la COP 1 se efectuó en marzo de 1995 en Berlín, Alemania, en tanto la más reciente (COP 28), se llevó a cabo en Dubai, Dubai, del 30 de noviembre al 12 de diciembre de 2023. La próxima COP se realizará del 11 al 22 de noviembre en Bakú, Azerbaiyán.

Para la parte científica, la CMCC instituyó un mecanismo conocido como Panel Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés), el cual es un organismo internacional, científico e intergubernamental, responsable de la evaluación de la información científica relacionada con el cambio climático y de sus potenciales impactos ambientales, sociales y económicos. Dicho mecanismo fue creado en 1988 por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la Organización Meteorológica Mundial (OMM). Los trabajos del Panel tienen la finalidad de ofrecer al mundo una visión científica clara del estado actual de los conocimientos sobre el cambio climático y sus posibles repercusiones medioambientales y socioeconómicas.

El IPCC está cActualmente, el IPCC está organizado en tres grupos de trabajo y un grupo especial. Los grupos de trabajo y el grupo especial cuentan con la asistencia de Unidades de apoyo técnico. El Grupo de trabajo I se ocupa de las bases físicas del cambio climático; el Grupo de trabajo II, del impacto del cambio climático y de la adaptación y la vulnerabilidad relativas a él, y el Grupo de trabajo III, de la mitigación del cambio climático. Los grupos de trabajo se reúnen en sesión plenaria al nivel de representantes de los gobiernos. El objetivo principal del Grupo especial sobre los

inventarios nacionales de gases de efecto invernadero es el de formular y perfeccionar una metodología para el cálculo y notificación de las emisiones y las absorciones nacionales de gases de efecto invernadero (IPCC, 2024, s/p).

De manera paralela a los esfuerzos específicos para atender el problema del CC, la ONU ha continuado realizando las reuniones cumbre sobre la tierra ya que la agenda ambiental y de desarrollo es amplia y de grandes retos para el presente y el futuro. Después de Estocolmo '72 y de Río '92, siguieron diversas reuniones e iniciativas como la Cumbre de Johannesburgo en el 2002, la Cumbre de Río +20 (2012) y la Cumbre de París en el 2015. Las tareas son las mismas que las planteadas desde un inicio: impulsar acciones de sostenibilidad con el fin de atender la problemática de pérdida de biodiversidad, actuar en contra de la desertificación, proteger los recursos terrestres y actuar en contra del cambio climático.

Se trazaron diversos objetivos y agendas de trabajo, tal es el caso de la ya citada Agenda 21, pero también estrategias temáticas específicas como los Objetivos del Milenio para el periodo 2000-2015 o los vigentes Objetivos del Desarrollo Sostenible 2015-2030, conocidos también como Agenda 2030. En esta agenda, integrada por 17 objetivos, el tema del CC, se reitera como uno de los retos más importantes, de manera que cuenta un programa de acción que refuerza las iniciativas impulsadas a partir de la CMCC y de las acciones realizadas en el marco de las COP's y de los trabajos del IPCC.

En ese sentido, el ODS 13, Acción por el Clima, pretende adoptar medidas urgentes para combatir el Cambio Climático y sus efectos, para lo cual se plantearon las siguientes metas:

- Fortalecer la resiliencia y la capacidad de adaptación a los riesgos relacionados con el clima y los desastres naturales en todos los países.
- Incorporar medidas relativas al cambio climático en las políticas, estrategias y planes nacionales.
- Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana.
- Cumplir el compromiso de los países desarrollados que son partes en la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático de lograr para el año 2020 el objetivo de movilizar conjuntamente 100.000 millones de dólares anuales

procedentes de todas las fuentes a fin de atender las necesidades de los países en desarrollo respecto de la adopción de medidas concretas de mitigación y la transparencia de su aplicación, y poner en pleno funcionamiento el Fondo Verde para el Clima capitalizándolo lo antes posible.

- Promover mecanismos para aumentar la capacidad para la planificación y gestión eficaces en relación con el cambio climático en los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo, haciendo particular hincapié en las mujeres, los jóvenes y las comunidades locales y marginadas (ONU, 2024c, s/p).

La Agenda 2030 y su papel en materia de Acción Climática

Cuando en 1992 se emitió el Programa o agenda 21, en el marco de la cumbre sobre Medio ambiente y Desarrollo en Río de Janeiro, el escenario y los retos globales obligaban a crear mecanismo de cooperación a escalas global, regional o local, con el fin de establecer políticas de desarrollo más amigables con el entorno natural y con los recursos disponibles para la generación en turno o para asegurar que las generaciones futuras pudiesen vivir en condiciones adecuadas para garantizar la calidad de vida necesaria. Así pues, establecer Agendas en materia de acción, se convirtió en una política mundial de cara al siglo XXI.

Bajo este escenario, la Agenda XXI fue una propuesta ambiciosa y hasta cierto punto, incierta y llena de grandes expectativas. Dicho compromiso se integró por 40 capítulos con temáticas diversas, estructuradas en secciones, áreas de programas, bases para la acción, objetivos, actividades, medios de ejecución. Sin duda un programa ambicioso, aunque, desde nuestra perspectiva, atomizado en exceso, cuya filosofía se sustenta en que: “La humanidad se encuentra en un momento decisivo de la historia. Nos enfrentamos con la perpetuación de las disparidades entre las naciones y dentro de las naciones, con el agravamiento de la pobreza, el hambre, las enfermedades y el analfabetismo y con el continuo empeoramiento de los ecosistemas de los que depende nuestro bienestar (ONU, 2000a, p. 3).

Aunque el Programa 21 abordaba la problemática mundial actual en su momento de emisión, buscaba al mismo tiempo preparar al mundo ante los retos y desafíos del siglo XXI, reflejando al mismo tiempo un consenso global y una serie de compromisos políticos que deberían de ser incorporados en las agenda nacionales y regionales, con el

fin de que los procesos de desarrollo y de cooperación, consideraran como prioritaria la protección del medio ambiente.

No obstante, a nuestra consideración, es que a partir de lo extenso y ambicioso del Programa 21 la ONU tomó la decisión de establecer objetivos de mediano plazo, retomando de forma sintética, lo establecido en la Agenda 21. Es ese sentido, en el quincuagésimo quinto periodo de sesiones de la Asamblea General de la ONU efectuado en septiembre de 2000, se emitió la resolución A/RES/55/2, que dio pie a la Declaración del Milenio en la que se destacan una serie de valores esenciales en el marco de las Relaciones Internacionales que deberán de prevalecer en el siglo XXI. Tales valores son: Libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto a la naturaleza, responsabilidad común (ONU, 2000b, p. 2).

Con base en la resolución de septiembre de 2000, se emitieron 8 objetivos a los que se les denominó Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los cuales tendrían una vigencia de 15 años, es decir de 2000 a 2015, con el fin de poderse cumplir. Estos objetivos abordaban temas de interés global resumidos como sigue:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre
2. Lograr la enseñanza primaria universal
3. Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer
4. Reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años
5. Mejorar la salud materna
6. Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo

Figura 2. Objetivos del; Milenio 2000-2015.



Fuente. ONU. Declaración del Milenio, 2000.

Aunque muy generales, los ODM resultaron de poco alcance hacia su etapa de conclusión de vigencia ya que temas como la pobreza, la desigualdad de género, la enseñanza universal y la sostenibilidad del medio ambiente no solo no avanzaron, sino que se agudizaron, lo cual contravenga los acuerdos, o buenos deseos de las aproximadamente 190 naciones firmantes de la Declaración del Milenio.

En tal sentido, el 25 de septiembre de 2015, se aprobó en el marco de la Asamblea General de la ONU, a resolución 70/1 Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que se constituyó en “un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También, tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Reconocemos que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible” (ONU, 2015, p. 1).

La Agenda 2030 consiste en una propuesta de acción mundial a partir de 17 objetivos y 169 metas conexas de carácter integrado e indivisible. Retoma parte de la esencia de los ODM y muchos de los acuerdos previos emanados de las Cumbres de la Tierra, Cumbres sobre Desarrollo, Cumbres sobre Población; incluye, además, fundamentos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los tratados internacionales sobre derechos humanos, entre otras tantas que abordan el tema del desarrollo de las personas y de la atención a los diversos problemas que enfrenta el planeta, particularmente en materia ambiental como la iniciativa mundial contra el cambio climático, por citar alguno.

Los ODS que integran la Agenda 2030, abordan temas más específicos, buscando con ello, mayores y mejores resultados, aunque, a ciencia cierta, las metas propuestas parece que se han planteado en demasía ambiciosa, lo cual no está mal, aunque, compromete su cumplimiento, sobre todo para las naciones menos desarrolladas o de desarrollo medio. Dichos objetivos se presentan a continuación:

Figura 3. Objetivos del Desarrollo sostenible 2015-2030.



Fuente. ONU. Agenda 2030, 2015.

Es precisamente en el marco de la Agenda 2030 que se emite un objetivo específico en materia de atención al problema climático; ello no quiere decir que no hubiese una agenda específica ya que, como se comenté en un apartado previo, existe una Convención Marco sobre Cambio Climático, con una estructura operativa específica a partir de las propias Cumbres, de la Conferencia de las Partes o del IPCC, es decir, aun cuando en los ODS se establece un objetivo muy preciso sobre el tema, la ONU ha dejado claro que la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático es el principal foro intergubernamental internacional para negociar la respuesta mundial al cambio climático.

En los ODS, el objetivo 13 establece las políticas y alcances, cuyo objetivo será el de adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos, partiendo de una realidad imperante, tal y como lo señala el IPCC:

Con el aumento de las emisiones de gases de efecto invernadero, el cambio climático evoluciona a un ritmo mucho más rápido de lo previsto. Sus efectos pueden ser devastadores y pueden provocar fenómenos meteorológicos extremos y cambiantes, así como la subida del nivel del mar. De no controlarse, el cambio climático echará por tierra muchos de los avances logrados en materia de desarrollo en los últimos años. También provocará migraciones masivas que derivarán en inestabilidad y guerras.

Para limitar el calentamiento global a 1,5 °C por encima de los niveles preindustriales las emisiones ya deberían estar disminuyendo y necesitan reducirse casi a la mitad para 2030, dentro de solo siete años. Sin embargo, estamos muy lejos de lograr este objetivo.

Es crucial tomar medidas urgentes y transformadoras que vayan más allá de meros planes y promesas. Esto exige aumentar las ambiciones, abarcar economías enteras avanzar hacia un desarrollo resiliente al clima, al tiempo que se traza una trayectoria clara para lograr cero emisiones netas. El tiempo se acaba y es necesario tomar medidas inmediatas para evitar consecuencias catastróficas y garantizar un futuro sostenible a las generaciones venideras (ONU, 2024, s/p).

Respecto a sus metas, el ODS 13 establece las siguientes:

13.1 Fortalecer la resiliencia y la capacidad de adaptación a los riesgos relacionados con el clima y los desastres naturales en todos los países

13.2 Incorporar medidas relativas al cambio climático en las políticas, estrategias y planes nacionales

13.3 Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana

13.a Cumplir el compromiso de los países desarrollados que son partes en la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático de lograr para el año 2020 el objetivo de movilizar conjuntamente 100.000 millones de dólares anuales procedentes de todas las fuentes a fin de atender las necesidades de los países en desarrollo respecto de la adopción de medidas concretas de mitigación y la transparencia de su aplicación,

y poner en pleno funcionamiento el Fondo Verde para el Clima capitalizándolo lo antes posible

13.b Promover mecanismos para aumentar la capacidad para la planificación y gestión eficaces en relación con el cambio climático en los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo, haciendo particular hincapié en las mujeres, los jóvenes y las comunidades locales y marginadas (ONU, 2024e, s/p).

Los efectos del cambio climático global en la región centroamericana

Al referirnos al cambio climático, es importante señalar que este es un fenómeno que siempre ha existido a lo largo de la era geológica de nuestro planeta. De hecho, si partimos de la teoría del origen del universo a partir del Big Bang, hace unos 4500 millones de años, es esencial establecer que nuestro planeta, como producto de dicha teoría, ha sufrido cambios como parte de su formación. La Tierra ha vivido periodos de transformación constante, de forma que fenómenos como la deriva continental, la influencia de las explosiones solares, los efectos de la luna sobre las mareas, el impacto de meteoritos, las erupciones volcánicas, entre otros, han moldeado al planeta hasta lo que es en nuestros días.

No obstante, es a partir de la aparición del ser humano y de la forma en la que ha utilizado a la Tierra y sus recursos, que se han creado condiciones no naturales con una importante afectación al clima planetario. Esta situación se acentuó de manera exponencial a partir de la Revolución Industrial, cuya primera etapa se dio hacia mediados del siglo XVIII, bajo un modelo económico sustentado en la utilización de recursos generadores de vapor y combustión, con el fin de incrementar los niveles de producción en un menor tiempo, dando paso a una nueva sociedad de consumo pero, al mismo tiempo, generando aportaciones importante de gases de efecto invernadero como el dióxido de carbono y el metano, que han contribuido al incremento de las temperaturas en el planeta, tal y como se aprecia en la figura4, con datos de 1860 a 2022.

Figura 4. Incremento de la temperatura mundial a partir de la etapa preindustrial.

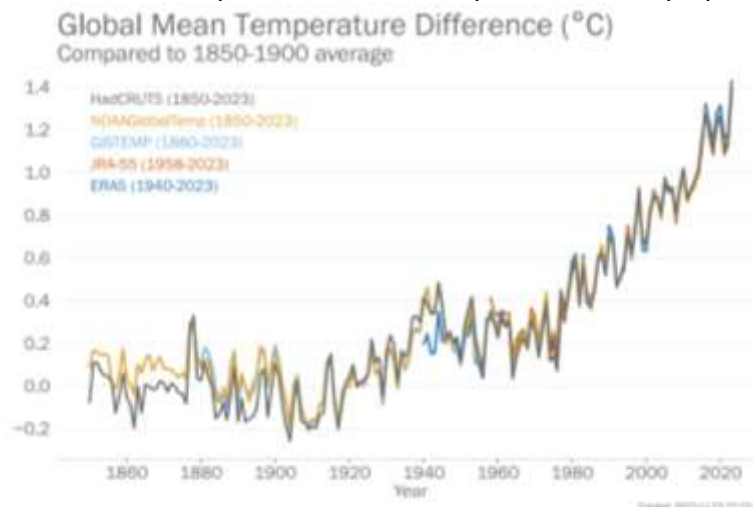


Figure 2: Annual global mean temperature anomalies (relative to 1850-1900) from 1850 to 2023. The 2023 average is based on data to October. Data are from five data sets, see Data sets and methods for details.

Fuente. WMO, 2023, p. 6.

Así, en el informe presentado por el Grupo 2 del IPCC en el 2022, se establecieron los riesgos latentes para las regiones de Centro y Sudamérica, siendo los más significativos: riesgo en la seguridad del agua; efectos severos en la salud, debido al incremento de epidemias; degradación de los arrecifes de coral, debido al blanqueamiento; riesgo en la seguridad alimentaria, debido a las frecuentes y extremas sequías; daños a la vida de las personas y a la infraestructura, debido a las inundaciones, deslizamientos de tierra, incremento del nivel medio del mar y erosión costera (IPCC, 2023, p. 59).

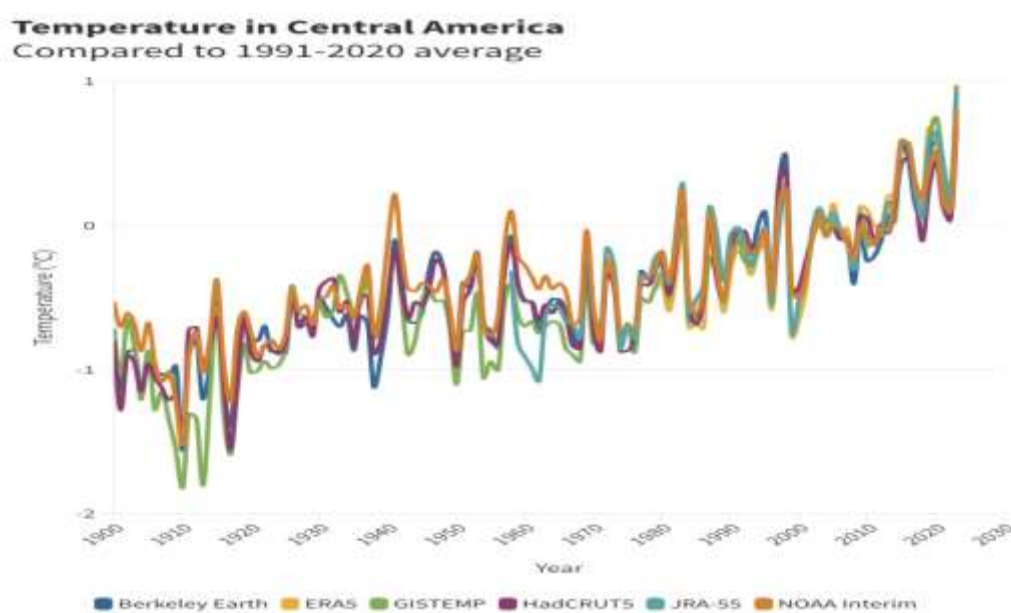
De forma adicional, en ese mismo informe, el IPCC enfatiza que el cambio climático está afectando de manera sostenida a los ecosistemas marinos, de agua dulce y terrestres, así como a los servicios ecosistémicos, al bienestar, a la economía, incluso, a la cultura. Todos los efectos o fenómenos planteados, como consecuencia del cambio climático, han propiciado la migración y el desplazamiento de personas con el fin de alejarse de las costas o de los alcances que puedan sufrir a partir de los efectos antes señalados. Al respecto, el informe del IPCC precisa:

Los patrones de migración debidos al cambio climático son difíciles de proyectar, ya que dependen de los patrones de crecimiento demográfico, la capacidad de adaptación de las poblaciones expuestas y las políticas de desarrollo socioeconómico y

migración (nivel de confianza alto). En muchas regiones, se proyecta que la frecuencia y/o gravedad de las inundaciones, tormentas extremas y sequías aumentará en las próximas décadas, especialmente en escenarios de altas emisiones, lo que aumentará el riesgo futuro de desplazamiento en las áreas más expuestas (nivel de confianza alto). En todos los niveles de calentamiento global, algunas regiones que actualmente están densamente pobladas se volverán inseguras o inhabitables, y el movimiento desde estas regiones ocurrirá de manera autónoma o mediante reubicación planificada (IPCC, 2022, p. 1099).

Para el caso específico de Centroamérica, el incremento histórico de las temperaturas (figura 5) ha propiciado que los niveles de riesgo y de afectación sean alarmantes, sobre todo si se toma en consideración su posición geográfica y su exposición ante fenómenos hidrometeorológicos, y sus efectos consecuentes, por mencionar alguno. Es importante señalar que, desde mediados del siglo pasado, las temperaturas medias se han incrementado de manera exponencial, en tanto las temperaturas frías han disminuido sustancialmente. Se han presentado incrementos significativos en la ocurrencia de ciclones tropicales, con el consecuente incremento en las precipitaciones pluviales, particularmente en la cuenca del Atlántico.

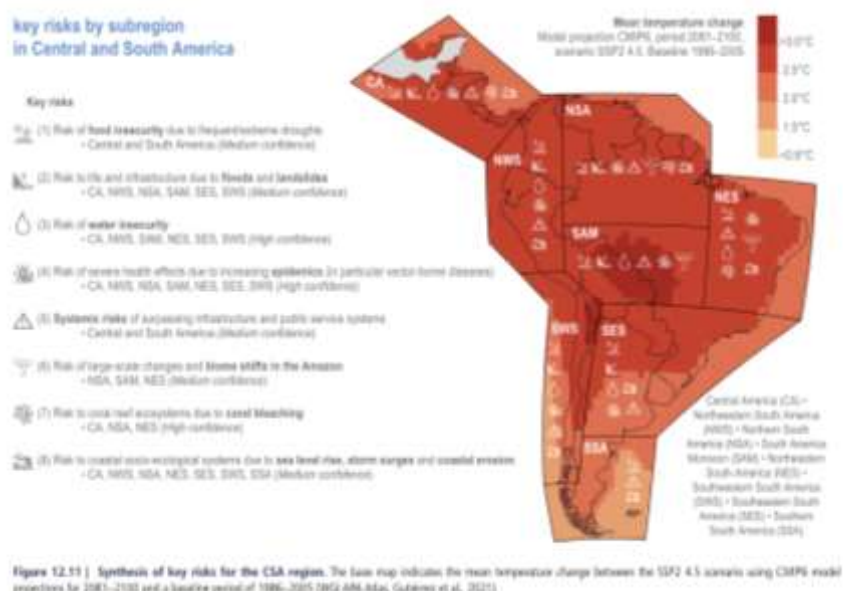
Figura 5. Incremento de la temperatura en Centroamérica desde 1900 hasta nuestra fecha.



Fuente. Storymaps. 2024.

En ese sentido, los principales impactos generados por la afectación climática se traducen en (figura 6): riesgo en materia de inseguridad alimentaria debido a las sequías extremas y recurrentes; riesgo para la vida humana y para la infraestructura debido a las inundaciones y deslizamientos de tierra; inseguridad para el acceso al agua potable; efectos severos en la salud debido al incremento de epidemias y enfermedades propiciadas por vectores; blanqueamiento y mortandad de arrecifes de coral; riego debido al incremento del nivel medio del mar, en las mareas y en la erosión costera.

Figura 6. Riesgos clave para Centro y Sudamérica, debido al cambio climático.



Fuente. IPCC, 2022, p. 1726.

Se mencionó, entre los efectos más significativos que el cambio climático ha tenido en la región, a los fenómenos hidrometeorológicos, particularmente los ciclones tropicales, cuya ocurrencia y magnitud se han acrecentado con el paso de los años. Algunos de los más devastadores en la región centroamericana en lo que va del siglo XXI son: Fifi, (1974), Mitch (1998); Stan (2005); Félix (2007); Iota y Eta (2020). Dichos fenómenos marcaron a la región dejando millones de personas desplazadas y/o damnificadas, miles de vidas humanas perdidas, afectación significativa a la infraestructura de comunicaciones y servicios, así como impactos negativos en viviendas y medios de vida. En materia ambiental, los efectos no fueron menores ya que se

erosionaron kilómetros de costa, se presentaron severas inundaciones, así como deslizamiento de miles de toneladas de lodo y piedras desde las zonas montañosas.

En resumen, los efectos antes señalados, derivados del cambio climático, han exacerbado durante los últimos años la vulnerabilidad en América Central, traducida en una alta desigualdad socioeconómica, étnica y de género; altos niveles de mortalidad y morbilidad materna e infantil; elevados niveles de malnutrición y de acceso a una alimentación adecuada y al agua potable o apta para el consumo humano, al mismo tiempo de generar altos niveles de movilidad poblacional (migración), ya sea al interior de los países centroamericanos, o hacia regiones como Norteamérica, buscando mejores condiciones de vida y de desarrollo.

La cooperación regional como mecanismo de acción climática. El Sistema de Integración Centroamericana (SICA).

Como región geoestratégica, Centroamérica ha tenido un papel fundamental no solo como espacio conector entre norte y sudamérica, sino como división natural entre los dos océanos más grandes del mundo.

Esto último quedó referido en el decreto de 1823 según el cual: “El escudo de armas de las provincias unidas será un triángulo equilátero. En su base aparecerá la cordillera de cinco volcanes colocados sobre un terreno que se figura bañado por ambos mares: en la parte superior un arco iris que los cubre y bajo el arco el gorro de la libertad esparciendo luces. En el triángulo y en forma circular se escribirá con letras de oro: Provincias Unidas del Centro de América” (Granados, 1985, p. 59).

La anterior descripción de Centroamérica, con base en el decreto de 1823, sienta las bases para una concepción espacial híbrida en el que la región se constituye, como ya se señaló, en un puente o zona de contacto entre las culturas del norte y del sur del continente, así como de su rol en términos de las necesidades de comunicación entre centros económicos y políticos, unidos no por la vía terrestre, sino por la geografía costera, en ambos lados del cordón centroamericano (Granados, 1985, p. 59).

Es precisamente dicha condición costera la que le confiere una atención fundamental a Centroamérica, especialmente a raíz de los efectos más frecuentes y severos que anualmente se presentan en la región, debido principalmente a los efectos del cambio climático global con fenómenos hidrometeorológicos que no solo han propiciado graves daños a la infraestructura de los países, sino que han generado

procesos de migración, erosión costera, declive en las actividades pesqueras, entre otros problemas de afectación social y ambiental.

Es importante no dejar de lado las álgidas y, en muchas ocasiones violentas transformaciones políticas y sociales que han configurado el escenario regional; transformaciones que han afectado en mayor proporción a algunas naciones del istmo, respecto a otras. Por ejemplo, países como Nicaragua, El Salvador, Guatemala y Honduras, ha vivido procesos sociales donde las guerras han sido parte de su historia. Los golpes de Estado, los efectos de la Guerra Fría, la intromisión de organismos como la CIA en los asuntos internos de dichas naciones, el militarismo y el paramilitarismo, el saqueo de los recursos naturales por parte de empresas extranjeras transnacionales, la migración y desplazamiento de poblaciones en el marco de las guerras internas, han sido parte del cordón centroamericano, al menos desde mediados del siglo XX, y hasta finales del mismo.

Hacia principios de los ochenta, la situación regional era de caos y de preocupación no solo para Colombia y México, por citar algunos. No era para menos ya que “existían problemas de gran envergadura que comprometían seriamente su futuro en lo individual y como región de integración. La confianza entre los distintos gobiernos había llegado a niveles muy bajos y el proceso de integración económica, por no renovarse, había entrado a una fase de agotamiento” (Soberanis y Chamorro, 2016, p. 11).

Algunos de los problemas más apremiantes se resumen a continuación:

En lo político la región atravesaba una situación de gran conflictividad, derivada a nivel internacional por su posición geoestratégica, convirtiéndola en un campo de confrontación este-oeste; y a nivel interno por las luchas armadas en algunos de sus países. Deben mencionarse el triunfo del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) en Nicaragua, en 1979; el conflicto armado interno de Guatemala que se desarrollaba desde 1960; el apoyo de Costa Rica a la insurgencia nicaragüense, incluyendo el uso de su territorio, y el estado de emergencia en El Salvador, estallando la guerra en diciembre de 1979 con el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) tomando posiciones de combate. Por su parte, Honduras estaba literalmente rodeada por los conflictos de los países limítrofes, acudiendo, dentro de una situación económica muy debilitada, a crecientes gastos militares para la

modernización de sus fuerzas armadas, finalizando por alinearse con los intereses norteamericanos en la región.

En lo social, los rezagos de orden estructural se vieron acentuados por la conflictividad política existente y la crítica situación económica de los países. La pobreza y pobreza extrema, la exclusión, la desocupación, y la inseguridad alimentaria y nutricional se deterioraron aún más en los años iniciales de la década de los ochenta, provocando una mayor ampliación de la brecha en la distribución del ingreso. A todo esto, se sumó como factor adicional la generalización de un enfoque militarista con apego a la doctrina de la Seguridad Nacional, de costos cada vez más elevados.

El balance económico de los años ochenta fue para la región de tan bajo perfil que con frecuencia se resume como siendo una década “perdida”. La economía internacional venía sufriendo fuertes presiones recesivas por los profundos desequilibrios y necesarios ajustes macroeconómicos desde los años setenta, con profundos efectos negativos en las economías del área, lo que en adición a los problemas económicos locales se tradujo en el peor desempeño económico de que se tenga registro, reduciéndose considerablemente el Producto Interno Bruto per cápita en todos los países entre 1980 y 1990 (Soberanis y Chamorro, (2016, pp. 12-13).

Es así que, como consecuencia de los conflictos político-sociales que aquejaban a la región, se impulsaron iniciativas de pacificación y desarrollo: Acuerdos como los de Esquipulas I y II, Grupo Contadora, Declaración de Tela, Grupo de Observadores de Naciones Unidas en Centroamérica (ONUCA), Acuerdo de Toncontín, Acuerdo de San José, entre otros. Estas iniciativas fueron esenciales para impulsar procesos de integración y cooperación regional, buscando que la paz se constituyera en el punto de partida hacia nuevos escenarios de desarrollo político y social de Centroamérica.

Lo anterior se constituyó en el preámbulo de lo que a la postre sería el Sistema de Integración Centroamericana (SICA), cuyo objetivo fundamental es la integración de Centroamérica, con la finalidad de constituirla en una región de paz, libertad, democracia y desarrollo; valores y principios que deben inspirar el comportamiento de los Estados de la región. De ahí que se especifique que “Paz, Democracia, Desarrollo y Libertad, son un todo armónico e indivisible que orientará las actuaciones de los países miembros del Sistema de la Integración Centroamericana” (Díaz, Romero y Morán, 2010, p. 7).

El SICA surgió como una estrategia de acción regional, primero como Organización de Estados Centroamericanos (ODECA) a partir de la Carta de San Salvador en octubre de 1951 para, posteriormente, y en el marco del Protocolo a la Carta de la ODECA o Protocolo de Tegucigalpa, firmado en 1991, pasar a ser lo que a la fecha conocemos como el SICA, teniendo como objetivo central, impulsar a dicha región como un espacio de paz, libertad, democracia y desarrollo. En el 2010, el SICA planteó una estructura operativa más precisa, a partir del lanzamiento de los cinco pilares prioritarios para Centroamérica, siendo estos: integración social, integración económica, fortalecimiento institucional, seguridad democrática y, cambio climático y gestión integral del riesgo.

Si bien, el origen de la ODECA y, posteriormente del SICA, estaba sustentado en gran medida en constituirse en una estrategia para la pacificación regional, así como para el desarrollo y la integración centroamericana, llamó la atención, cuando se dieron a conocer los cinco pilares prioritarios, el que uno de ellos se destinara para atender un problema que ha estado afectando de manera severa a la región, tal es el caso del cambio climático.

No es para menos el haberle dado prioridad a dicho tema, ya que debido a sus condiciones geográficas, Centroamérica está bordeada por costas y ecosistemas asociados a las mismas (playas, arrecifes coralinos, ecosistemas de manglar, entre otros), que representan ambientes propicios, tanto para los asentamientos humanos como para el desarrollo de actividades económicas como el turismo y la pesca que, sin duda, se traducen en áreas de oportunidad para el desarrollo regional.

En ese sentido, la atención al problema del cambio climático se volvió prioritario, ya que dicho fenómeno se constituye en una seria amenaza permanente, debido a los fenómenos hidrometeorológicos que año tras año golpean a la región, acarreando afectaciones severas no solo en materia de erosión y pérdida de la línea costera, sino alterando las pesquerías, generando desplazamientos humanos, enfermedades, daños a la infraestructura, deslaves en zonas altas, crisis sanitaria, entre otros aspectos.

El pilar del Cambio Climático y Gestión del Riesgo es considerado como un eje fundamental debido a que “Centroamérica una de las regiones más vulnerables ante el cambio climático” (SICA, 2024a, s/p), por tal razón y con el fin de generar una

Centroamérica más resiliente ante los efectos del cambio climático, se han establecido cinco aspectos clave para poder lograrlo:

- Priorizar a los más vulnerables.
- Actuar en diferentes niveles territoriales, en el plano regional, nacional y local.
- Trabajar por la planificación urbana, ya que Centroamérica es la segunda región con mayor crecimiento urbano del mundo.
- Integrar las agendas de los países con el fin de gestionar los riesgos climáticos comunes en la región.
- Incluir el financiamiento, para que los países puedan contar con la financiación del riesgo de desastres en el marco de su gestión pública (SICA, 2024b, s/p).

En el 2010, los países integrantes del SICA, a través de la Comisión Centroamericana de Ambiente y Desarrollo (CCAD)²⁸, impulsaron lo que denominaron Estrategia Regional de Cambio Climático (ERCC), reconociendo que:

el cambio climático representa un factor multiplicador y magnificador de los problemas sociales económicos y ambientales latentes de nuestros países centroamericanos. Los eventos naturales magnificados por el cambio climático multiplican los efectos negativos de estos sobre los bienes y activos de las personas, de las comunidades y de las sociedades en su conjunto, afectando la vida, la salud, la producción, la infraestructura y la calidad de vida de todos y acrecentando la relación entre vulnerabilidad y pobreza tan presente en la realidad de los países centroamericana (SICA, 2010, p. 6).

Con base en lo anterior, la ERCC se constituye en una estrategia regional para impulsar políticas de cooperación que ordenen y armonicen la asistencia regional complementaria a los esfuerzos e iniciativas nacionales de los países del SICA ante el cambio climático. Así, la CCAD estimad que: “la ERCC se constituya en una herramienta que consolide los esfuerzos para una integración regional ambiental- mente sostenible

²⁸ La Comisión Centroamericana de Ambiente y Desarrollo (CCAD) fue constituida en 1989 con la misión de desarrollar un régimen regional de cooperación e integración ambiental que contribuya a mejorar la calidad de vida de las poblaciones de sus Estados Miembros. Su accionar ha respondido a los Planes Ambientales de la Región Centroamericana (PARCA); el primero fue adoptado en 1999 para el período 2000-2004, y estuvo orientado a operativizar la [Alianza Centroamericana para el Desarrollo Sostenible \(ALIDES\)](#) e iniciar la consolidación de la CCAD en su conjunto (SICA-CCAD, 2024, s/).

en base a un modelo de desarrollo regional que se comprometa con su riqueza natural y cultural de sus habitantes garantizando su seguridad humana y de sus bienes materiales ante el cambio del clima mundial” (SICA, 2010, p. 7).

Como mecanismo de acción regional, la ERCC se constituyó en un instrumento de políticas cuyo objetivo es orientar medidas y acciones regionales que contribuyan a atender los problemas del cambio climático. En tal sentido, es importante darle un papel esencial a la educación como herramienta generadora de buenas prácticas sociedad-ambiente-desarrollo, de manera que su pudiese ir transformado la visión de desarrollo, al tiempo de generar una conciencia responsable.

Derivado de lo anterior, en el 2017 se presentó la propuesta de Plan de Acción 2017-2022 del Programa Regional Centroamericano para Mejorar la Educación, capacitación y Sensibilización sobre Cambio Climático en los países del SICA, con el objetivo de “promover un debate público de calidad sobre el cambio climático, y fortalecer la cooperación regional para maximizar sinergias e iniciativas comunes” (ONU-CCAD, 2017, p. 3).

Este Programa Regional responde al área estratégicas 4 de la ERCC, que cuyo objetivo establece: “Involucrar a la sociedad civil por medio de la educación y socialización de cambio climático para que participen en la toma de decisiones” (ONU-CCAD, 2017, p. 6).

Asimismo, dada su vulnerabilidad y condiciones de riesgo ante el cambio climático, Centroamericana ha tenido una participación activa en el marco de las COP, de tal forma que, en el 2019, Costa Rica fue sede de la reunión preliminar de la Cumbre sobre Cambio Climático; en dicha reunión preliminar Costa Rica recibió un reconocimiento debido a sus contribuciones para la paz centroamericana y, sobre todo, por ser líder regional en materia de protección de la naturaleza.

Es importante mencionar que el pilar del cambio climático establecido por el SICA, está alineado a las metas del ODS 13, particularmente en lo que corresponde a generar una política que impulse la resiliencia regional y, además, establecer mecanismos de fortalecimiento de la educación en materia ambiental, lo que deberá de contribuir a una mayor conciencia ambiental ante situaciones de riesgo, impulsando estrategias de adaptación y mitigación ante dicho fenómeno.

Con base en lo anterior, es pertinente considerar queden el marco de la Agenda 2030, algunos países Centroamericanos han implementado acciones para impulsar una agenda nacional en materia de CC; sin embargo, no todas las naciones de la región han avanzado a la par de las que sí lo han hecho. En la siguiente tabla se presentan los datos respecto a este aspecto:

Tabla 1. Acciones de los países centroamericanos en el marco de la Agenda 2030.

PAÍS	ESTRATEGIA NACIONAL AGENDA 2030	ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LOS ODS	REALIZADAS	PLATAFORMA DE MONITOREO ESTADÍSTICO
Belice	Sin información	Sin información		Sin información
Costa Rica	Sí	8 acciones		Sí
El Salvador	Sí	8 acciones		Sí
Guatemala	Sí	8 acciones		Sin información
Honduras	Sí	8 acciones		Sin información
Nicaragua	Sin información	Sin información		Sin información
Panamá	Sí	8 acciones		Sin información

Elaboración propia con base en ONU, 2024d.

Como se aprecia, no todas las naciones centroamericanas han llevado a cabo acciones en materia de política pública nacional para enfrentar los retos y la problemática que implica el esta geográficamente en una región bordeada por dos mares y con altas condiciones de marginación y de rezago en materia de infraestructura que les permitiera no ser tan vulnerables a los efectos que ocasiona el cambio climático, particularmente en lo que respecta a la ocurrencia año tras año de fenómenos hidrometeorológicos, con la consecuente afectación por deslaves e inundaciones costeras y en tierra adentro, deterioro de la infraestructura habitacional, de acceso así como la pérdida de tierras cultivables, por citar algunos de los efectos adversos.

Conclusiones

El cambio climático global representa una seria amenaza para la población mundial, particularmente para los países y/o regiones menos favorecidas en materia de desarrollo. Sin duda, uno de los factores que han contribuido al incremento del fenómeno del calentamiento global, causal del cambio climático, ha sido el crecimiento de la población mundial, sobre todo a partir de la Revolución Industrial, debido a la utilización de combustibles fósiles, generadores de una gran parte de los gases de efecto invernadero.

La relación exponencial del crecimiento poblacional con la masificación y ensanchamiento de las fronteras urbanizadas y agrícolas, ha sido causal de la pérdida de sumideros de carbono (bosques, arrecifes coralinos), acentuado el incremento de las temperaturas a escala global, poniendo al mundo ante la posibilidad de un punto de no retorno.

Las advertencias emitidas a través de informes científicos desde finales de los 60's del siglo pasado, así como la puesta en agenda del tema ambiental en las Cumbres de la Tierra, desde Estocolmo 1972 hasta nuestros días, con énfasis en una agenda climática propia, partiendo de Río 1992, con Convención Marco, su Protocolo de Kyoto y su Acuerdo de París, así como de la creación de espacios científicos como el Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático, de foros permanentes como la Conferencia de las Partes, o con un objetivo específico sobre Acción Climática (ODS 13) dentro de la Agenda 2030, dan pie a que el tema es, de sumo, impostergable y de acción obligada para todas las naciones del mundo.

Centroamérica, como región no está al margen del problema, por lo contrario, sus condiciones de ubicación geográfica, y su morfología (terrestre y marina), la hacen ser una región altamente sensible a los efectos del cambio climático, particularmente debido a los fenómenos ciclónicos que año tras año atraviesan el Mar Caribe, dejando a su paso graves daños humanos y materiales, así como un alto impacto ambiental en zonas costeras y montañosas.

Problemas específicos como el incremento en la temperatura anual, mayor ocurrencia de sequías, proliferación de enfermedades, pérdida de vidas humanas, alteración de costas y arrecifes de coral, daños en la infraestructura de por sí deficiente,

migración, acentuación de la pobreza, entre otros, son característicos de las naciones centroamericanas a raíz del cambio climático.

La importancia de contar con una agenda regional en materia de políticas nacionales y de cooperación multilateral para enfrentar los retos del cambio climático, es imperante. Por tal razón, los esfuerzos impulsados desde la agenda global y tomados como política regional por parte del SICA, es loable, sobre todo porque dentro de los cinco pilares para la integración, uno de ellos está destinado específicamente para atender el tema del cambio climático y para impulsar la gobernanza desde la gestión de los países que integran a dicho sistema. Trabajar desde las políticas públicas para definir estrategias de resiliencia, adaptación y mitigación, paralelos a los esfuerzos en materia de educación, son de suma importancia para que las generaciones actuales actúen de manera activa y responsable para garantizar que la esencia de la sostenibilidad pueda llegar a las futuras generaciones.

Fuentes consultadas

Díaz, C., Romero J. y Morán, S. (2010). Los conflictos armados de Centroamérica. Madrid: Ministerio de Defensa/Escuela de Guerra del Ejército/Instituto de Estudios Internacionales y Europeos “Francisco de Vitoria”.

EOM. (2024). La evolución de la población mundial. Recuperado el 30 de julio de 2024 de:

<https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/cuantos-habitantes-hay-mundo/>

Granados, C. (1987). Hacia una definición de Centroamérica: el peso de los factores geopolíticos. En Anuario de Estudios Centroamericanos 11(1). San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. The population problem has no technical solution; it requires a fundamental extension in morality. Science (New York, N.Y.), 162(3859), 1243–1248.

<https://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243>

IPCC. (2022) Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the

Intergovernmental Panel on Climate Change. *Cambridge University Press. Cambridge University Press, Cambridge, UK and New York, NY, USA, 3056 pp., Recuperado el 11 de agosto de 2024 de: https://report.ipcc.ch/ar6/wg2/IPCC_AR6_WGII_FullReport.pdf*

IPCC. (2023) *Cambio Climático 2022: Impactos, Adaptación y Vulnerabilidad. Contribución del Grupo de Trabajo II al Sexto Informe de Evaluación del Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático, Resumen Técnico (pp. 37-118) Cambridge: Cambridge University Press:Reino Unido. Recuperado el 5 de agosto de:*

<https://math.uchicago.edu/~shmuel/Modeling/Hardin,%20Tragedy%20of%20the%20Commons.pdf>

IPCC. (2024). *Actividades del Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático. Recuperado el 22 de julio de 2024 de: https://archive.ipcc.ch/home_languages_main_spanish.shtml*

Measows, Meadows, Randers y Behrens III. (1973). Los límites del crecimiento. México: Fondo de Cultura Económica. ONU. (1992). Convención Marco sobre Cambio Climático <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/convsp.pdf>

ONU. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf*

ONU. (1992a). *Convención Marco de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático. el 15 de julio de 2024 de: <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/convsp.pdf>*

ONU. (1992b). *Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo. <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm>*

ONU. (2000a). *Agenda 21 (2000). México: Secretaría de Relaciones Exteriores/Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.*

ONU. (2000b). Declaración del Milenio.

<https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

ONU. (2012). ¿Qué es el Protocolo de Kyoto?.

https://unfccc.int/es/kyoto_protocol.

ONU. (2015). Acuerdo de París. Recuperado el 15 de julio de 2024 de:

https://unfccc.int/files/meetings/paris_nov_2015/application/pdf/paris_agreement_spanish.pdf

ONU. (2015b). Transformar nuestro futuro: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

https://aguaysaneamiento.cndh.org.mx/Content/doc/Normatividad/Instrumentos/Resolucion_70_1TMA2030DS.pdf

ONU. (2024a) ¿Qué es el cambio climático?

<https://www.un.org/es/climatechange/what-is-climate-change>

ONU. (2024b). Conferencia de las Partes (COP).

<https://unfccc.int/es/process/bodies/supreme-bodies/conference-of-the-parties-cop>

ONU. (2024c). Los ODS en América Latina y el Caribe. Indicadores priorizados para el seguimiento de los ODS en América Latina y el Caribe.

<https://agenda2030lac.org/estadisticas/indicadores-priorizados-seguimiento-ods.html#13>

ONU. (2024d). Los ODS en América Latina y el Caribe. Monitoreo estadístico nacional.

<https://agenda2030lac.org/estadisticas/monitoreo-estadistico-nacional.html>

ONU. (2024e). ODS. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/climate-change-2/>

SICA. (2010). Estrategia regional de cambio climático. Documento Ejecutivo. SICA: El Salvador.

SICA. (2024a). Cambio Climático y gestión integral del riesgo.

<https://www.sica.int/pilares/cambioclimatico>

SICA. (2024b). Hacia una Centroamérica más resiliente.

<https://www.sica.int/iniciativas/resiliencia>

SICA.CCAD. (2017). Programa Regional Centroamericano para la educación, capacitación y sensibilización sobre cambio climático en los países SICA. Propuesta de Plan de Acción 2017-2022.

<https://www.uncclearn.org/wp-content/uploads/library/plandeaccionsica.pdf>

SICA-CCAD. (2024). Comisión Centroamericana de Ambiente y Desarrollo (CCDA) en breve.

<https://www.sica.int/ccad/breve.aspx>

Soberanis, C. y Chamorro, E. (2016) Los Acuerdos de Esquipulas y su decisivo aporte a la paz, la democracia, la integración y el desarrollo en Centroamérica. (Su especial contribución al proceso de paz en Guatemala). Guatemala: Fundación Esquipulas.

<https://www.sica.int/ccad/breve.aspx>

WMO. (2023). Provisional state of the global climate 2023.

<https://wmo.int/sites/default/files/2023->

[11/WMO%20Provisional%20State%20of%20the%20Global%20Climate%202023.pdf](https://wmo.int/sites/default/files/2023-11/WMO%20Provisional%20State%20of%20the%20Global%20Climate%202023.pdf)

Evolución de la protección de datos personales en México. Un recuento histórico y normativo

Evolution of Personal Data Protection in Mexico. A historical and normative account.

Jorge Martín García Anaya²⁹

Universidad Tecnológica de México

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7332-3734>

RESUMEN

En un contexto global marcado por la digitalización y un aumento en la preocupación por la privacidad, los esfuerzos del gobierno mexicano para establecer un marco legal de protección de datos personales iniciados en los años 2000 han sido amplios y significativos. El propósito de este estudio es mostrar la evolución histórica y normativa que rige la protección de datos en México. Basados en un enfoque cualitativo e interpretativo, la revisión bibliográfica se encaminó hacia la evolución de la legislación en este ámbito. Asimismo, a través de un análisis histórico y normativo se examinan los avances logrados y los retos persistentes en la implementación de políticas de protección de datos, así como las brechas en seguridad de la información y la concienciación ciudadana. Se concluye que es esencial fortalecer las políticas públicas con herramientas de seguridad robustas.

PALABRAS CLAVE

Protección de datos personales, legislación mexicana, privacidad, seguridad de la información, autorregulación.

ABSTRACT

In a global context characterized by digitization and an increasing concern for privacy, the efforts of the Mexican government to establish a legal framework for the protection of

²⁹ Candidato a Doctor en Administración Pública por la Universidad Anáhuac Norte. Actuario por la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestro en Ciencias en Administración de Negocios por el Instituto Politécnico Nacional. Ganador de la Presea Lázaro Cárdenas en 2009 por mejor desempeño en posgrado a nivel maestría en el IPN. Actualmente Profesor investigador de posgrado en la Universidad Tecnológica de México (UNITEC), Ciudad de México.

personal data that began in the 2000s have been extensive and significant. The purpose of this study is to demonstrate the historical and regulatory evolution governing data protection in Mexico. Based on a qualitative and interpretive approach, the literature review focused on the evolution of legislation in this area. Furthermore, through a historical and regulatory analysis, the achievements made and the persistent challenges in the implementation of data protection policies are examined, as well as the gaps in information security and public awareness. It is concluded that it is essential to strengthen public policies with robust security tools.

KEYWORDS

Personal data protection, mexican legislation, privacy, information security, self-regulation.

Introducción

En el contexto actual, en el cual la digitalización y el intercambio de información personal son omnipresentes, la protección de los datos personales ha surgido como un asunto de vital importancia, con profundas repercusiones para la privacidad y seguridad de los individuos. Desde el año 2000, el gobierno mexicano ha realizado esfuerzos significativos para construir un marco legal robusto que garantice el manejo responsable y seguro de la información personal. Este proceso legislativo comenzó con la identificación de la necesidad de regulaciones específicas para proteger la privacidad de los ciudadanos frente a un entorno tecnológico en constante evolución.

En tal sentido, a lo largo de más de dos décadas, México ha desarrollado un cuerpo de leyes y regulaciones, destacando hitos importantes como la Ley Federal de Transparencia (2002), la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares (2010), y la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados (2017). Estas medidas no solo han fortalecido los derechos individuales,

sino que también han buscado alinear las políticas mexicanas con los estándares internacionales de protección de datos.

Este artículo se propone explorar la evolución de este marco legal, analizando los avances significativos que han marcado la trayectoria legislativa de México en el tema. A través de un análisis histórico y normativo se examinan tanto las mejoras alcanzadas como las brechas en la infraestructura de seguridad de la información, que incluyen insuficiencias técnicas y falta de concienciación ciudadana.

En particular, se hace énfasis en cómo estas brechas afectan la eficacia de las políticas públicas y se discuten las medidas necesarias para superarlas. Para el análisis, en este documento se presenta la evolución de las políticas públicas de protección de datos en México, enmarcadas en sexenios y la política informática en este país; y a continuación se exponen las conclusiones, resaltando la urgente necesidad de fortalecer las políticas públicas con mecanismos de seguridad más efectivos para asegurar una protección integral de los datos personales en México. Es importante señalar que el documento forma parte de la tesis doctoral del autor y se centra en un estudio que describe la evolución de este marco legal, analizando los avances significativos que han marcado la trayectoria legislativa de México en el tema.

Evolución de las políticas públicas de protección de datos en México

Los esfuerzos realizados por el gobierno mexicano para establecer un marco legal de protección de datos personales han sido amplios y significativos, pues el tema comenzó a abordarse en la legislación federal desde los inicios del siglo actual (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Evolución de la legislación en materia de protección de datos personales en México (2001-2023)

Año	Medidas establecidas
2001	Surgimiento las primeras iniciativas en materia de protección de datos personales.

2002	Publicación de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental.
2004	Puesta en operación del Registro Público de Consumidores.
2005	Publicación de los Lineamientos de Protección de Datos Personales.
2007	Reformas a la Ley de Protección y Defensa de Usuarios de Servicios Financieros.
2009	Reconocimiento en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de la protección de datos personales como derecho fundamental.
2010	Expedición de la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares.
2011	Expedición del Reglamento de la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares
2014	Publicación de los Parámetros de Autorregulación en materia de Protección de Datos Personales.
2015	Publicación de las Reglas de Operación del Registro de Esquemas de Autorregulación Vinculante. Expedición de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública. Cambio de denominación del IFAI por Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales
2016	Abrogación de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental y expedición de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública.
2017	Expedición de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados.
2018	Publicación de los Lineamientos Generales de Protección de Datos Personales para el Sector Público. Publicación de Disposiciones Administrativas para las Evaluaciones de Impacto en la Protección de Datos Personales Publicación de los Lineamientos de Portabilidad de Datos Personales.
2019	Publicación de los Parámetros de Mejores Prácticas en materia de Protección de Datos Personales del Sector Público.

2020	Publicación de las Reglas de Operación del Registro de Esquemas de Mejores Prácticas en materia de Protección de Datos Personales.
2021	Expedición de la Ley Modelo Estatal de Protección de Datos Personales.
2022	Establecimiento del programa anual 2022-2023 de los sujetos obligados del ámbito público federal en relación con el cumplimiento de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados.
2023	Publicación del Informe Anual 2022-2023 de los resultados de la evaluación los sujetos obligados del ámbito público federal en relación con el cumplimiento de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados.

Fuente: Elaboración propia con información del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (2022, 2023) y del Diario Oficial de la Federación (2001, 2002, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021).

- *Sexenio 2001-2006*

Ernesto Villanueva (2012) expone el intenso debate sobre los alcances y límites de los conceptos de derecho a la información y derecho de acceso a la información pública durante los años 2000 y 2001. En este contexto, el 2002 se promulgó la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental. Esta normativa tenía como objetivo principal "proveer lo necesario para garantizar el acceso de toda persona a la información en posesión de los Poderes de la Unión, los órganos constitucionales autónomos o con autonomía legal, y cualquier otra entidad federal" (DOF, 2002, Art. 1), sin embargo, y como menciona Tenorio (2014), el ordenamiento solo se refirió al tratamiento de los datos personales por los sujetos obligados³⁰, dejando así a los entes privados y demás sujetos distintos de los llamados obligados sin un cuerpo jurídico y específico respecto del uso de datos personales. La promulgación de esta Ley fue parte de las diversas acciones del

³⁰ El artículo 3º de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental refería como sujetos obligados a: a) el Poder Ejecutivo Federal, la Administración Pública Federal y la Procuraduría General de la República; b) el Poder Legislativo Federal, c) el Poder Judicial de la Federación y el Consejo de la Judicatura Federal; d) los órganos constitucionales autónomos; e) los tribunales administrados federales y f) cualquier otro órgano federal.

Gobierno Federal para impulsar la política informática que se llevó a cabo durante el sexenio del entonces presidente Vicente Fox. A través del programa Gobierno Digital y el Sistema Nacional e-México³¹, se tuvo la finalidad de acercar las tecnologías de la información a la población (Quintanilla, 2015).

La Ley estableció que los datos personales fueran considerados como información confidencial y que su difusión, distribución o comercialización requería el consentimiento de los individuos. La legislación incluyó disposiciones sobre los derechos de acceso y corrección de datos personales, junto con una serie de reglas para garantizar su aplicación efectiva. Esta medida marcó la pauta para proteger la privacidad de los mexicanos. Asimismo, se propuso fomentar la transparencia en la gestión pública federal, asegurando la protección de los datos que las dependencias y entidades federales manejaban, favorecer la rendición de cuentas hacia los ciudadanos y regular la organización, clasificación y manejo de los documentos a nivel federal.

En su Artículo 33, la normativa definió al Instituto Federal de Acceso a la Información Pública (IFAI) como un órgano autónomo dentro de la Administración Pública Federal (APF). Este instituto tenía autonomía operativa, presupuestaria y de decisión, y se le encomendó la tarea de promover y difundir el ejercicio del derecho a la información. De igual manera tenía la responsabilidad de resolver sobre las negativas a las solicitudes de acceso a la información y de proteger los datos personales en posesión de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal³².

Durante el año 2004 se promulgó el Decreto mediante el cual se reformó la Ley Federal de Protección al Consumidor. Este cambio legal permitió a la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO) establecer el Registro Público de Consumidores (RPC), en el cual los ciudadanos tenían la opción de registrar sus números telefónicos si no deseaban recibir

³¹ El programa Gobierno Digital y el Sistema Nacional e-México respondieron a las exigencias de la sociedad del conocimiento del mundo globalizado contemplando las actividades desarrolladas con base en las tecnologías informáticas, particularmente el internet. Esta estrategia integró el Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006 con el objetivo de instituir un gobierno inteligente que entre otras cosas vincularía la utilización de la tecnología en las actividades públicas.

³² La Ley menciona en su artículo 20, párrafo VI que los sujetos obligados deberán adoptar las medidas necesarias que garanticen la seguridad de los datos personales y eviten su alteración, pérdida, transmisión y acceso no autorizado, aunque no menciona ninguna técnica o mecanismo para hacerlo.

publicidad o que su información fuera utilizada con fines mercadotécnicos o publicitarios (DOF, 2004, Art. 17). En el año siguiente, en 2005, el IFAI emitió los Lineamientos de Protección de Datos Personales, los cuales tenían como objetivo establecer políticas generales y procedimientos que las dependencias y entidades de la APF debían seguir. Su propósito era garantizar a los titulares de datos personales la facultad de decisión sobre el uso y destino de su información personal (DOF, 2005, Lineamiento Primero) así como establecer acciones para cada caso, entre los que se destaca:

- La definición de un sistema de datos personales.
- Los principios de la protección de datos personales y el consentimiento para su transmisión.
- Tratamiento exacto, adecuado pertinente y no excesivo.
- Conservación de los datos conforme a los Lineamientos Generales para la organización y conservación de archivos de las Dependencias y Entidades de la Administración Pública Federal.
- Condiciones técnicas para los sistemas de datos personales.
- Información oportuna al titular de los datos.
- Informes a usuarios de servicios telefónicos u otros medios o sistemas en cuanto a que sus datos serían recabados y el tratamiento que se les daría.
- Disociación de datos para fines estadísticos.
- Tratamiento de datos por terceros contratados por las Dependencias o Entidades de la APF.
- Transmisión con y sin el consentimiento del titular de los datos.
- Informes al IFAI sobre la transmisión de los datos.

- Las medidas de seguridad para la custodia de los datos personales.
- La reserva de la información y el resguardo de datos físicos.
- Definición de sitio seguro para los datos personales automatizados.
- La seguridad en la red internet.
- Documento de seguridad que contenga medidas administrativas, físicas y técnicas aplicables a los sistemas de datos personales y descripción de los sistemas de datos personales.
- Registro de incidentes y accesos controlados y bitácoras.
- Operaciones de acceso, actualización, respaldo y recuperación.
- Recomendaciones mínimas de seguridad.

- Sexenio 2007-2012

Durante este periodo, tanto el Programa e-México como la política informática continuaron su desarrollo sin cambios relevantes, (Quintanilla, 2015). En 2009, en el marco de la

Propuesta de Agenda Digital Nacional, México alcanzó un hito significativo en la protección de datos personales al reconocerla como derecho fundamental en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Al respecto, el segundo párrafo del artículo 16 de la Carta Magna (DOF, 2009a, Art. 16) establece que:

Toda persona tiene derecho a la protección de sus datos personales, al acceso, rectificación y cancelación de estos, así como a manifestar su oposición, en los términos que fije la ley³³, la cual establecerá los supuestos de excepción a los principios que rijan el tratamiento de datos, por razones de seguridad nacional, disposiciones de orden público, seguridad y salud públicas o para proteger los derechos de terceros.

En el mismo año, siguiendo una línea similar al RPC de 2004, se modificó la Ley de Protección y Defensa al Usuario de Servicios Financieros, agregando el artículo 10 Bis 2 que indica:

Las Entidades podrán contactar a sus clientes, que expresamente así lo hayan autorizado, únicamente en su lugar de trabajo, directamente o por vía telefónica para ofrecer algún servicio financiero, en el horario acordado. Las Entidades en todo caso deberán verificar el registro de usuarios a que se refiere el tercer párrafo del artículo 8 de la Ley de Protección y Defensa al Usuario de Servicios Financieros. (DOF, 2009b, Art. 8).

Esta adición se orientó a la creación de un registro de usuarios que no deseaban que su información fuera utilizada para fines mercadotécnicos o publicitarios. Una diferencia importante entre ese esfuerzo y el del RPC³⁴ fue el establecimiento de sanciones para las instituciones financieras que incumplieran con estas disposiciones, concretando en términos jurídicos una mayor responsabilidad y protección de los datos personales en el sector financiero. En el año 2010 se promulgó la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares (LFPDPPP), (DOF, 2010). Su propósito fue regular el tratamiento legítimo, controlado e informado de los datos personales en posesión de

³³ Denominados derechos ARCO.

³⁴ El RPC o Registro Público de Consumidores posibilitó al ciudadano para registrar su información a fin de evitar también, que su información fuera utilizada para fines mercadotécnicos o publicitarios por parte de organizaciones comerciales.

individuos y entidades privadas. Con la pretensión de garantizar la privacidad y el derecho a la autodeterminación informativa de las personas, la LFPDPPP estableció cómo los particulares debían manejar los datos personales que obtuvieran de manera lícita, basándose en una serie de principios fundamentales (ver tabla 2).

Tabla 2.

Principios de Protección de Datos Personales en México

Principio	Descripción
Licitud	Obligación del responsable a que el tratamiento sea con apego y cumplimiento a lo dispuesto por la legislación mexicana y el derecho internacional.
Consentimiento	El responsable deberá obtener el consentimiento para el tratamiento de los datos personales, a menos que no sea exigible con arreglo a lo previsto en el artículo 10 de la Ley. La solicitud del consentimiento deberá ir referida a una finalidad o finalidades previstas en el aviso de privacidad.
Información	El responsable deberá dar a conocer al titular la información relativa a la existencia y características principales del tratamiento a que serán sometidos sus datos personales a través del aviso de privacidad, de conformidad con lo previsto en la Ley y su Reglamento.
Calidad	Los datos personales deben ser tratados sean exactos, completos, pertinentes, correctos y actualizados según se requiera para el cumplimiento de la finalidad para la cual son tratados.
Finalidad	Los datos personales sólo podrán ser tratados para el cumplimiento de la finalidad o finalidades establecidas en el aviso de privacidad, en términos del artículo 12 de la Ley
Lealtad	El principio de lealtad establece la obligación de tratar los datos personales privilegiando la protección de los intereses del titular y la expectativa razonable de privacidad, en los términos establecidos en el artículo 7 de la Ley.

Proporcionalidad	Sólo podrán ser objeto de tratamiento los datos personales que resulten necesarios, adecuados y relevantes en relación con las finalidades para las que se hayan obtenido.
Responsabilidad	El responsable tiene la obligación de velar y responder por el tratamiento de los datos personales que se encuentren bajo su custodia o posesión, o por aquéllos que haya comunicado a un encargado, ya sea que este último se encuentre o no en territorio mexicano.

Fuente: Elaboración propia con base en la LFPDPPP (DOF, 2010) y su Reglamento (DOF, 2011).

Asimismo, la LFPDPPP describe el Aviso de Privacidad, con la finalidad de informar al propietario de los datos personales sobre el manejo de su información, en los términos establecidos por la Ley, por parte de aquellos particulares que los posean (DOF, 2010, Art. 15). El Aviso de Privacidad³⁵ puede ser un documento físico o electrónico, creado por la entidad responsable de la custodia de los datos personales. Describe el tratamiento que se dará a los datos personales, previa autorización del propietario. Esta autorización puede ser otorgada mediante una firma autógrafa, un consentimiento telefónico o una aceptación en una aplicación de internet. El aviso de privacidad sirve como un mecanismo transparente y legal para asegurar que los individuos sean plenamente informados sobre el manejo de sus datos personales, proporcionando un mayor control sobre su propia información.

El Reglamento de la LFPDPPP fue publicado año y medio después de la Ley, y en él se determinaron las características de cada uno de los Principios de Protección de Datos (DOF, 2011). De igual manera, la Ley definió el principio de autorregulación en cuanto a la

³⁵ El aviso de privacidad debe contener por lo menos lo siguiente datos: La identidad y el domicilio del responsable que los recaba; Las finalidades del tratamiento de datos; Las opciones y medios que el responsable ofrezca a los titulares para limitar el uso o divulgación de los datos; Los medios para ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición, de conformidad con lo dispuesto en la Ley; En su caso, las transferencias de datos que se efectúen, y el procedimiento y medio por el cual el responsable de los datos comunicará a los titulares de cambios al aviso de privacidad, de conformidad con lo previsto en la Ley.

protección de datos personales. Esta autorregulación instauró una corresponsabilidad en el derecho a la protección de datos personales entre el Estado mexicano y los particulares.

- Sexenio 2013-2018

En el año 2014, con la instauración de la Estrategia Digital Nacional, se buscó, además de promover el derecho de acceso a la información a través de medios electrónicos, hacer al gobierno más eficiente y acercarse a la sociedad de forma directa e inmediata a través de la adopción y desarrollo de las tecnologías de la información (Quintanilla, 2016). La Estrategia Digital se constituyó en un plan de acción a implementarse “paulatinamente durante cinco años, para desarrollar y utilizar las TI en diversas áreas gubernamentales” (Quintanilla, 2016, p. 146).

De esta forma, los Parámetros de Autorregulación se expidieron, proporcionando un marco legal para que los particulares pudieran establecer voluntariamente sus propias normas para reglamentar la protección de datos personales, con el fin de armonizar los tratamientos de datos afectados por los adheridos a estas normativas (DOF, 2014, Parámetro 1). Los parámetros de autorregulación vinculante operan con los principios de:

1) Voluntariedad: La adhesión o adopción de los esquemas de autorregulación vinculante será de manera libre sin que medie vicio alguno en el consentimiento; 2) Obligatoriedad: El esquema de autorregulación vinculante constriñe a quien se adhiere al mismo o lo adopta; 3) Transparencia: Las prácticas de protección de datos personales serán transparentes, salvo aquella información confidencial o reservada, siempre que exista el derecho a clasificarla de conformidad con las disposiciones aplicables; 4) Responsabilidad: El responsable tiene la obligación de velar por el cumplimiento de los principios de protección de datos personales previstos por la Ley; 5) Imparcialidad: Los esquemas de autorregulación vinculante deben organizarse e implementarse de forma que se salvaguarden la objetividad e imparcialidad de sus actividades.

De estos parámetros resalta que su adhesión por parte de algún particular poseedor de datos personales lo obliga a velar y responder por los datos personales que se

encuentren bajo su custodia con apego y cumplimiento a lo dispuesto por la legislación mexicana y el derecho internacional. Asimismo, lo acerca a incentivos como mejorar la reputación del responsable, el uso de un sistema electrónico que permite documentar el cumplimiento de la normativa, demostrar su compromiso ante la autoridad, facilitar las transferencias de datos personales y establecer mecanismos de solución de controversias.

Una limitante de los incentivos es que resultan poco atractivos para los particulares, principalmente porque las sanciones por el incumplimiento pueden ser de carácter económico (Objeto 36 de los Parámetros de Autorregulación en materia de Protección de Datos Personales, DOF, 2014). Para fortalecer los Parámetros de Autorregulación, en 2015 se emitieron sus Reglas de Operación, las cuales describen los aspectos operativos y los procedimientos necesarios para el funcionamiento del Registro de los Esquemas de Autorregulación Vinculante en materia de protección de datos personales, a fin de organizar, administrar, gestionar, facilitar el acceso y difundir información de interés general relacionada con los siguientes asuntos:

a) Las reglas para adaptar la normativa en materia de protección de datos personales; b) Los esquemas de autorregulación validados o con certificación reconocida por el Instituto; c) Las entidades de acreditación autorizadas por la Secretaría, facultadas para acreditar a organismos de certificación en materia de protección de datos personales; d) Los organismos de certificación acreditados para otorgar certificaciones en materia de protección de datos personales en el marco de los Parámetros, e) Las equivalencias de esquemas de autorregulación internacionales, y f) Los responsables y encargados que se hayan adherido a algún esquema. (DOF, 2015a, Art. 1).

En el mes de mayo del mismo año se emitió la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública, donde se sentaron los principios, bases generales y procedimientos para garantizar el derecho de acceso a la información en posesión de cualquier autoridad, entidad, órgano y organismo de los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial, órganos autónomos, partidos políticos, fideicomisos y fondos públicos, así como de

cualquier persona física, moral o sindicato que reciba y ejerza recursos públicos o realice actos de autoridad de la Federación, las Entidades Federativas y los Municipios (DOF, 2015b, Art.1).

Con la expedición de esta Ley se obligó a los tres órdenes de gobierno a garantizar el acceso a la información en posesión de cualquier autoridad, a través de la armonización de los marcos normativos sobre acceso a la información pública federal, estatal y, en ese momento, del Distrito Federal. Al día siguiente de la expedición de la Ley, el IFAI cambió su denominación a Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI), extendiendo así su alcance a nivel nacional.

Con la misma intención de extender el derecho al acceso a la información pública, el 9 de mayo de 2016 se abrogó la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental y se expidió la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública, (DOF, 2016, Art. 1). La tabla 3 muestra el ámbito de competencia de cada una de estas leyes.

Tabla 3.

Ámbito de competencia

Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental	Garantiza el acceso de toda persona a la información en posesión de los Poderes de la Unión, los órganos Constitucionales Autónomos o con autonomía legal y cualquier otra entidad federal.
Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública	Establece principios, bases y procedimientos para garantizar el derecho de acceso a la información de cualquier autoridad, entidad de los Poderes de la Unión, los órganos autónomos, partidos políticos, sindicatos, fideicomisos y fondos públicos.

Fuente: Elaboración propia con información del Diario Oficial de la Federación (2002, 2016)

En 2017, en el gobierno de Peña Nieto, el Diario Oficial de la Federación publica la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados (LGPDPPSO), instalando la obligatoriedad de toda la Administración Pública de proteger los datos personales que obren en soportes físicos o electrónicos, con independencia de la forma o modalidad de su creación, tipo de soporte, procesamiento, almacenamiento y organización (DOF, 2017, Art. 4).

Además, el gobierno complementó el alcance de la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares, y buscó cerrar la brecha en la cobertura de la protección de datos en el ámbito gubernamental, con independencia del orden de gobierno. Si bien no se ha publicado una Reglamento para esta normativa, el INAI anunció los Lineamientos Generales de Protección de Datos Personales para el Sector Público a través del oficio ACT-PUB/19/12/2017.10 (01 de diciembre de 2021)³⁶. El objeto de estos lineamientos es desarrollar las disposiciones previstas en la LGPDPPSO, en lo relativo al ámbito federal.

En enero de 2018, fueron publicadas las Disposiciones Administrativas para las Evaluaciones de Impacto en la Protección de Datos Personales, encaminadas a establecer el marco general aplicable en la elaboración, presentación y valoración de las evaluaciones de impacto en la protección de datos personales y a la administración pública en todo el territorio nacional. La evaluación de impacto en la protección de datos personales es un documento mediante el cual el responsable de los datos valora los impactos reales respecto de un tratamiento intensivo o relevante de datos personales, a efecto de identificar y mitigar posibles riesgos relacionados con los principios, deberes, derechos y demás obligaciones en la materia (DOF, 2018a, Art. 1).

La LGPDPPSO describe el concepto de portabilidad de datos personales como la posibilidad del titular de llevarlos de un sistema automatizado a otro. Con el fin de dar

³⁶ Si bien el oficio fue emitido internamente en la Administración Pública, fue hasta 2021 que se hizo de carácter público y hoy se puede encontrar en la dirección <https://inicio.inai.org.mx/AcuerdosDelPleno/ACT-PUB-19-12-2017.10.pdf>.

cumplimiento a dicha portabilidad, en febrero de 2018³⁷ se publicaron los Lineamientos de Portabilidad de Datos Personales. La intención de estos lineamientos fue estar en posibilidad de atender solicitudes de migración de su información por los titulares de datos personales a través de un medio electrónico, cumpliendo con los Principios de Protección de Datos Personales (DOF, 2018b, Art. 1).

- Sexenio 2019-2024

En octubre de 2019, el INAI aprobó los Parámetros de Mejores Prácticas en materia de Protección de Datos Personales del Sector Público (DOF, 2019, Acuerdo Primero). Estas medidas tienen por objeto definir el sistema de mejores prácticas, incluyendo la certificación y el establecimiento de las reglas y criterios generales para el reconocimiento y validación de mejores prácticas en materia de protección de datos personales por parte de los sujetos obligados.

De manera complementaria, en 2020 fueron publicadas las Reglas de Operación del Registro de Esquemas de Mejores Prácticas en materia de Protección de Datos Personales (DOF, 2020, Art. 1), que define y describe los aspectos operativos y los procedimientos necesarios para el funcionamiento del Registro de Esquemas de Mejores Prácticas en materia de protección de datos personales del sector público, previsto en el artículo 73 de la Ley promulgada para tal fin.

El objeto del Registro de Esquemas de Mejores Prácticas es organizar, administrar, gestionar, facilitar el acceso y difundir información de interés general relacionada con los siguientes aspectos: a) Las reglas para adaptar la normativa en materia de protección de datos personales, a las que refiere el Capítulo IV de los Parámetros; b) Los sistemas de gestión validados por el Instituto a los que refiere el Capítulo V de los Parámetros; c) Las entidades de acreditación autorizadas por la Secretaría, facultadas para acreditar

³⁷ Es importante destacar que, en diciembre de este mismo año, asumió la presidencia de México Andrés Manuel López Obrador. “El presidente electo iniciaba una visión de gobierno denominada la Cuarta Transformación (4T), un paradigma que promueve la responsabilidad social y a través de políticas públicas en los distintos ámbitos garantizar el bienestar del pueblo mexicano” (Roncal, 2018, p. 179).

a organismos de certificación en materia de protección de datos personales; d) Los organismos de certificación acreditados para otorgar certificaciones en materia de protección de datos personales en términos del Capítulo VI, Sección III de los Parámetros; y, e) Los certificados emitidos por los organismos de certificación a que se refiere la fracción anterior.

Es claro que el fin de las mejores prácticas es elevar el nivel de protección de datos personales en el sector público, armonizar el tratamiento de datos personales en un sector específico, facilitar la portabilidad de datos personales a los titulares y demostrar ante el INAI el cumplimiento de la normatividad en la materia. El esquema de mejores prácticas busca obtener de los sujetos obligados propuestas para determinar la o las mejores maneras de proteger datos personales a través de un registro voluntario.

A finales de 2021, tras dos décadas y el desarrollo de una política informática en México que propició la emisión de las primeras normas y su posterior desarrollo y consolidación jurídica respecto a la protección de datos personales, el INAI estableció las bases, principios y procedimientos para garantizar el derecho que tiene toda persona a la protección de sus datos personales en posesión del sector público de los tres órdenes de gobierno señalando como sujetos obligados a cumplir con la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados a cualquier autoridad, entidad, órgano y organismo de los Poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, órganos autónomos, partidos políticos, fideicomisos y fondos públicos, del ámbito federal, estatal y municipal.

Lo anterior, a través del Acuerdo mediante el cual se aprueban los Instrumentos Técnicos que refiere el Título Décimo de los Lineamientos Generales de Protección de Datos Personales para el Sector Público, en materia de evaluación del desempeño de los sujetos obligados del sector público federal en el cumplimiento a la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados, (DOF, 2021).

En la tabla 4 se muestran los instrumentos técnicos de evaluación para medir el desempeño de los sujetos obligados en materia de protección de datos personales (DOF,

2021, Acuerdo Tercero). Estos instrumentos otorgan un marco para evaluar de manera estandarizada a todos los sujetos obligados.

Tabla 4.

Instrumentos técnicos de evaluación

Documento técnico de evaluación		Guía y Consideraciones para la evaluación	
Anexos	Guía 1. Información sobre el aviso o los avisos de privacidad integrales	Anexos	Bitácora de registro evaluación diagnóstica.
	Guía 2. Instrumentos jurídicos que regulan la relación con los encargados.		Bitácora de registro evaluación vinculante.
	Guía 3. Instrumentos jurídicos de la contratación de cómputo en la nube y otras materias.		Herramienta de Evaluación.
	Guía 4. Transferencias de datos personales.		Dictamen de medición de cumplimiento.
	Guía 5. Información sobre derechos ARCO.		Autorización o negativa de excepción de cumplimiento.
	Guía 6. Avisos de privacidad portabilidad.		Recomendaciones de carácter general.
	Fichas técnicas e indicadores.		Recomendaciones de carácter particular.
	Formatos obligatorios para publicación de medios de verificación.		

Fuente: Elaboración propia con información del Diario Oficial de la Federación (2021)

El 18 de mayo de 2022, el INAI aprobó el Acuerdo ACT-PUB/18/05/2022.05 mediante el cual se estableció el Programa de Evaluación Anual 2022-2023, de los sujetos obligados del ámbito público federal, en relación con el desempeño en el cumplimiento de las disposiciones contenidas en la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados. En 2023, se presentó el Informe Anual 2022-2023 de resultados de la evaluación y medición del desempeño de los responsables sobre el cumplimiento de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados y demás disposiciones aplicables en la materia (INAI, 2023).

El informe evaluó seis vertientes: a) apartado virtual “Protección de datos personales”; b) principios; c) deberes; d) ejercicio de los derechos ARCO³⁸; e) portabilidad; y f) acciones preventivas en materia de protección de datos personales y responsables en materia de protección de datos personales. Entre los resultados se destaca que, de 635 sujetos obligados evaluados, sólo 142 cuentan con un documento de seguridad³⁹ (22%) y sólo 157 (25%) establecen controles para proteger la confidencialidad en el tratamiento de los datos personales. La brecha existente para la protección de datos personales en el sector público es evidente.

Desde 2018, México experimenta una nueva dirección en la política gubernamental y que debió afrontar, como el resto del mundo, la aparición de una pandemia que presentó desafíos, la protección de datos continúa siendo un tema relevante, pues la industria en este ámbito está en crecimiento e incluso se incrementó por la contingencia sanitaria, de manera legal, con las redes sociales, por ejemplo, e ilegal, con la venta de datos personales extraídos de manera ilícita para diversos fines. Esta última exige que se refuerce las medidas jurídicas, pero también tecnológicas para mejorar la protección de los datos personales de los ciudadanos.

Conclusiones

Con el tiempo, es previsible que las Entidades Federativas adopten y adapten los lineamientos establecidos en la legislación sobre protección de datos personales dentro de su ámbito de competencia. Sin embargo, persiste la ausencia de propuestas reguladoras equivalentes para la iniciativa privada en sus diversas clasificaciones. Esta omisión ha llevado a que las organizaciones tomen decisiones discrecionales sobre cómo proteger y

³⁸ Derecho humano contenido en el artículo 16 párrafo segundo de la Constitución, la cual señala que toda persona tiene derecho a la salvaguarda de su información personal y además, al acceso, rectificación, cancelación y oposición de los mismos, en los términos que fije la ley.

³⁹ Se refiere al documento denominado “Política de seguridad” cuyo objetivo es determinar las acciones de seguridad de la información en una organización determinada.

asegurar adecuadamente los datos personales de los individuos, lo que puede resultar en enfoques inconsistentes y potencialmente insuficientes.

El Aviso de Privacidad se presenta como el esfuerzo gubernamental más relevante para regular la protección de datos personales; no obstante, su alcance se limita a informar a los usuarios sobre cómo se tratarán sus datos. Aunque en teoría ofrece un mecanismo de garantía, en la práctica no proporciona la certeza necesaria de que las organizaciones cumplan con estándares básicos de seguridad de la información. Esta debilidad compromete la efectividad del marco regulatorio actual.

Después del análisis del marco legal vigente se concluye que existen carencias significativas en la implementación de herramientas que promuevan una protección efectiva de los datos personales. La seguridad de la información debe ser un elemento central en estas estrategias para garantizar la privacidad de los ciudadanos. Por lo tanto, es imperativo que el gobierno mexicano establezca políticas públicas que no sólo se enfoquen en la regulación, sino que también incorporen prácticas y estándares robustos de seguridad de la información.

Finalmente, es fundamental abordar la brecha considerable entre la concienciación pública sobre el valor de la información personal y la necesidad de protegerla. Fomentar una cultura de protección de datos, que incluya la educación y sensibilización de los ciudadanos, es esencial para fortalecer el marco de protección y garantizar el manejo más responsable de los datos personales en México.

Referencias

- DOF. (11 de junio de 2002). Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Federal. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (04 de febrero de 2004). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley Federal de Protección al Consumidor. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.

- DOF. (30 de septiembre de 2005). Lineamientos de Protección de Datos Personales. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (01 de junio de 2009a). Decreto por el que se adiciona un segundo párrafo, recorriéndose los ubsecuentes en su orden al artículo 16 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (25 de junio de 2009b). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley de Instituciones de Crédito, la Ley para la Transparencia y Ordenamiento de los Servicios Financieros y la Ley de Protección y Defensa al Usuario de Servicios Financieros. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (05 de julio de 2010). Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (21 de diciembre de 2011). Reglamento de la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (29 de mayo de 2014). Parámetros de Autorregulación en materia de Protección de Datos Personales. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (18 de febrero de 2015a). ACUERDO del Pleno del Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos, por el que se aprueba el Proyecto de Reglas de Operación del Registro de Esquemas de Autorregulación Vinculante y se instruye su publicación oficial. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (04 de mayo de 2015b). Decreto por el que se expide la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (09 de mayo de 2016). Decreto por el que se abroga la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental y se expide la Ley Federal de

- Transparencia y Acceso a la Información Pública. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (26 de enero de 2017). Decreto por el que se expide la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (23 de enero de 2018a). Acuerdo mediante el cual se aprueban las disposiciones administrativas de carácter general para la elaboración, presentación y valoración de evaluaciones de impacto en la protección de datos personales. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (12 de febrero de 2018b). Acuerdo mediante el cual se aprueban los Lineamientos que establecen los parámetros, modalidades y procedimientos para la portabilidad de datos personales. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (09 de octubre de 2019). Acuerdo mediante el cual se aprueban los Parámetros de Mejores Prácticas en Materia de Protección de Datos Personales del Sector Público. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (24 de junio de 2020). Acuerdo mediante el cual se aprueban las Reglas de Operación del Registro de Esquemas de Mejores Prácticas.. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- DOF. (26 de noviembre de 2021). ACUERDO mediante el cual se aprueban los Instrumentos Técnicos que refiere el Título Décimo de los Lineamientos Generales de Protección de Datos Personales para el Sector Público, en materia de evaluación de desempeño de los sujetos obligados del sector público federal en el cumplimiento a la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados. *Diario oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. México.
- Gobierno de México. (01 de diciembre de 2021). Acuerdo mediante el cual se aprueban los Lineamientos Generales de Protección de Datos Personales para el Sector Público. *Presidencia*. México. <https://www.gob.mx/conafe/documentos/lineamientos-generales-proteccion-de-datos-personales-para-el-sector-publico>

- INAI. (2023). Acuerdo ACT-PUB/30/03/2023.13 mediante el cual se presentó el Informe Anual 2022-2023 de resultados de la evaluación y medición del desempeño de los responsables sobre el cumplimiento de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados y demás disposiciones aplicables en la materia. *Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales*. México. <https://home.inai.org.mx/wp-content/documentos/AcuerdosDelPleno/ACT-PUB-30-03-2023.13.zip>
- INAI. (2022). Acuerdo mediante el cual se establece el programa de evaluación anual 2022-2023, de los sujetos obligados del ámbito público federal, en relación con el desempeño en el cumplimiento de las disposiciones contenidas en la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados y demás normatividad aplicable en la materia. *Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales*. México. https://home.inai.org.mx/wp-content/documentos/herramientased/programaanual22_23/acuerdo.pdf
- Quintanilla, G. (2015). Política Informática en México: Desarrollo, lecciones y avances. *Espacios públicos* 19(45), p. 133-162. UAEM. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67646966007.pdf>
- Roncal, X. (2023). Educación y Ciencia en México. Los desafíos de la “Cuarta Transformación”. *Mujer Andina*, 1(2), p. 179-197. <https://doi.org/10.36881/ma.v1i2.723>
- Tenorio, G. (2014). *Transparencia y acceso a la información: los casos difíciles*. Universidad Panamericana.
- Villanueva, E. (2012). Prólogo. En K. Cantoral, *Derecho de protección de datos personales de la salud* (pp. xi-xiv). Novum.

PALABRAS PARA EL DEBATE

La victoria de Claudia Sheinbaum desde un punto de vista histórico. ¿Qué significa este resultado para México?

Claudia Sheinbaum's victory from a historical point of view. What does this result mean for Mexico?

Pedro Antonio López de Haro

Universidad Autónoma Indígena de México
pedrolopezh@uaim.edu.mx

Introducción

El 2 de julio de 2024, ocurrieron las elecciones presidenciales de México, cuyo ganador iniciare su mandato el 1 de octubre de 2024 y concluyere el 30 de septiembre de 2030. Este ensayo busca dar explicación a los resultados desde el punto de vista histórico y cultural, para esclarecer el posible futuro del país. Para empezar, es importante recalcar que el resultado no fue sorprendente, la candidata Claudia Sheinbaum ya era la favorita a ganar desde que comenzó la campaña, mientras que los demás partidos tenían una batalla complicada. La sorpresa del resultado no se debió tanto a la victoria, sino al margen tan alto de diferencia entre el primer y segundo lugar, ya que, como es usual, las encuestas, tanto oficiales como no oficiales, no reflejaron exactamente lo que ocurrió el día de la elección. ¿Por qué estas encuestas son tan poco confiables?, ¿Habría alguna manera de hacerlas más confiables?, ¿Por qué, después de tantos fracasos, el partido Morena siguió llevando a tantas personas a confiar para otro sexenio? Creo que, para poder responder estas preguntas, es importante examinar la situación desde un punto de vista histórico, cultural y holístico. Considero que, al menos, una parte de los resultados, se puede explicar por medio de la falacia de la información faltante, y la otra parte se encuentra escondida en el contexto histórico, que es muy importante no olvidar para no seguir cometiendo los mismos errores del pasado.

Contexto histórico

Como muchos otros países, México nació del conflicto armado, de la resistencia ante la opresión y de la guerra, sin embargo, nunca dejamos de ser mexicanos. A veces no es fácil, especialmente para los jóvenes, comprender los contextos históricos, el hecho de que la división política de los mapas no está escrita en piedra y el hecho de que las cosas plasmadas en el libro de historia, ocurrieron simultáneamente hace muchísimo tiempo, y hace muy poco tiempo. Entonces se podría hacer un profundo análisis filosófico acerca de ¿cuándo surgió México? ¿Acaso fue cuando el cura Hidalgo dio el grito de independencia?, ¿Fue un llamado a las armas de un sacerdote el que creó un país?, ¿Habría sido cuando se firmó la declaración de independencia o la constitución?, ¿Fue acaso un papel escrito y firmado el que dio lugar al surgimiento del país?, ¿Fue cuando se nombró al primer presidente?, ¿o será cuando fuimos por fin reconocidos por la comunidad internacional? Esta clase de cuestionamientos debe, cuando menos, invitar a la reflexión acerca de los sistemas y jerarquías que nos rigen, qué les da poder y cómo es que pueden mantenerlo. ¿Por qué creer en las instituciones y en la democracia? ¿Costumbre? ¿Miedo? ¿Estabilidad? ¿o algo más?

Plutarco Elías Calles fundó instituciones que siguen funcionando hoy en día y cambió el rumbo de la historia del país, participando en toda clase de proyectos, que finalmente tenían el objetivo de beneficiar al país, incluso cuando expresó claramente su desprecio por ideas radicales de comunismo y marxismo (Loyo, 2001).

Sin embargo, a lo largo de todo este tiempo, México siguió siendo un país francamente azotado por la pobreza extrema, la drogadicción, la violencia, la represión y la corrupción. Nuestros políticos abandonaron sus vestimentas tradicionales en favor de la misma vestimenta de todos los demás burócratas de todos los países, ofreciéndonos una ilusión de seriedad para con el resto del mundo, pero ¿y México? ¿Su verdadera gente? ¿Estos millones de trabajadores? Ellos en realidad no sufrieron un cambio tan drástico, seguían en sus pueblos natales, existiendo, trabajando y batallando cada vez más para

conservar su cultura y sus creencias, la mayoría aceptando con la cabeza baja, las decisiones de los burócratas que siempre los terminaban perjudicando, arrebatándoles sus tierras que habían sido trabajadas por sus antepasados, en nombre de un papel, introduciendo industrias extranjeras y trabajos forzados, saqueando los recursos naturales del país, que al menos en teoría, deberían pertenecerle a esta extraña cosa llamada “México”.

Incluso las personas capaces y dispuestas a rebelarse y a oponerse a la opresión, finalmente requerirían una organización, una jerarquía, recursos, alimentos, un espacio físico, símbolos a seguir, un plan en el que creer. Así que México (por supuesto, su gente), siendo tan resiliente, se acostumbra a vivir entre la corrupción, la violencia y la escasez.

Definitivamente, la industrialización y la globalización trajeron algunas comodidades y mejoraron muchas condiciones físicas y tangibles de muchas personas, aumentando el acceso a servicios públicos, médicos, vestimenta, alimentación, etc. Son estos beneficios, aunados a la idea de que los pobres también cayéramos en la corrupción si tuviéramos la oportunidad, lo que mantuvo al país votando por el PRI por tantas décadas. La costumbre de la normalidad, el hecho de que no conocemos otra cosa, que algún día ya nos tocará oportunidad de robar, cuando tengamos algún “huesito” por ahí, después de todo, ¿para qué me hago? Yo haría lo mismo, yo también robaría.

Eventualmente, después de 70 años de dominio de un partido de derecha, que privatizó la industria, aumentó la brecha económica, despojó al país de muchos bienes y continuó azotando a los más necesitados con la misma corrupción y violencia de siempre, México (el pueblo) estaba listo para un cambio. Por lo tanto, pasamos de un partido de derecha, a un partido de más derecha, el PAN, el partido del neoliberalismo y el fanatismo católico. Y ¿cuál fue el resultado de 12 años del nuevo partido? ¿Acaso había otro posible resultado? El panadero, que antes hacía pan, ahora continuó haciendo pan; el albañil, que construía casas, ahora continuó construyendo casas, el chofer, que manejaba su autobús, ahora manejaba su autobús, el pobre sufría y el rico vivía, bueno, como rico.

¿Y macroeconómicamente? Bueno, México pasó de ser azotado por la inestabilidad económica, la incertidumbre, el dólar carísimo, la violencia y la corrupción, a una situación de mayor inestabilidad económica, mayor incertidumbre, el dólar más caro, más violencia y más corrupción, al menos para las personas más necesitadas. Los ricos se hicieron más ricos, y los pobres se hicieron más pobres. Esta silenciosa mayoría, que por tantos años ha soportado tantas cosas, si no por su propia integridad física, por la de su descendencia, porque siempre es mejor vivir, por la esperanza de un mejor mañana, siguió soportando las mismas injusticias de siempre.

Mientras todo este ambiente se cocinaba, afortunadamente, la derecha mexicana no era tan fuerte como para abandonar todo sentido común, se reconocía al gobierno como una entidad con un listado de responsabilidades que incluía el asegurarle a su población un mínimo de servicios médicos, seguridad, educación e infraestructura, que por supuesto, refleja tanto a sus mandatarios como a su propia gente, siempre con miras de beneficio personal, más allá de beneficio para los demás, y la izquierda seguía esperando su turno, esperando pacientemente su oportunidad para gritar a los cuatro vientos esto que los mandatarios tanto deberían escuchar, que los pobres sí importan, que los políticos trabajan para ellos y deberían representar los intereses del pueblo.

En el año 2018, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), político de toda la vida y representante de la izquierda mexicana, recibió más de 30 millones de votos, aplastando por más del doble al segundo lugar, por medio de un partido de reciente creación, Morena (dato que continúa mencionando, y sintiéndose orgulloso, aun a pesar del hecho de que en realidad México tiene aproximadamente 130 millones de habitantes). El otro partido, el PRD, de donde surgió Morena, mostró automáticamente su compromiso con valores de izquierda al hacer coalición con los demás partidos de derecha con el fin de dificultar la victoria de AMLO.

Las promesas estaban plagadas de optimismo e ideas que, por primera vez en la historia del país, iban más dirigidas a beneficiar a los pobres, que a beneficiar a la clase

privilegiada a la que prácticamente todo mexicano aspira a pertenecer. ¿Acaso alguien realmente llegó a creer que AMLO iba a cumplir todas las promesas de campaña?

Antes del ascenso oficial al poder de AMLO, el trabajador trabajaba, y después de su toma de protesta, el trabajador trabajaba. Algunas promesas de campaña fueron más fáciles de cumplir que otras, sin embargo, dos de sus principales promesas, con alto nivel de apoyo de la población, fueron adoptadas de manera expedita: Eliminar la pensión vitalicia a todos los expresidentes, por supuesto, incluyéndolo a él mismo (política que llegó a tener sentido en épocas de Elías Calles, ya que ser presidente de México fue históricamente una ocupación bastante peligrosa), y otorgar apoyo económico incondicional a personas de la tercera edad.

Esta política de regalar dinero a personas que no necesariamente van a sacarle provecho, criticada por muchas personas de derecha como, “apoyar a los flojos”, que “va a causar inflación”, “el dinero ya no va a valer nada”, “seremos Venezuela”, “mejor denle dinero a quien sí quiera trabajar”, fue implementada por el primer presidente de izquierda que México ha tenido. Y a 6 años de regalarle dinero gratis a personas “no productivas”, ¿cuáles han sido los efectos macroeconómicos de estos cambios? ¿se cumplieron las predicciones de la oposición con respecto a la inestabilidad económica?, ¿ya somos Venezuela?

El resultado ha sido, que el trabajador ha seguido trabajando, el albañil sigue *albañileando*, el conserje sigue *conserjeando*, el maestro sigue *maestrando*, el doctor sigue *doctorando* y el abogado sigue *abogando*. Mientras, las personas más marginadas, indefensas y pobres de la sociedad, tienen un poco más de calidad de vida, temen menos el fin de mes, tienen un poquito más de carne, pollo, pescado o queso en la mesa. Difícilmente se darán el tiempo de subir esta información a sus redes sociales, agradeciendo al presidente de izquierda, probablemente porque no tienen internet, o simplemente interés, pero siguen existiendo, desde su trinchera y sin hacerle daño a nadie.

La realidad es que México sigue azotado por la corrupción, la violencia, la drogadicción, la ignorancia y todos aquellos problemas que tenía durante los sexenios anteriores, pero ahora millones de personas silenciosas, marginadas y necesitadas, de la tercera edad, tienen un poquito más qué comer; Sin embargo, el presidente, que hoy más que nunca, es un reflejo de su gente, no tiene miedo de salir a dar la cara a los medios de comunicación diariamente, la gasolina ha aumentado de precio, pero el aumento ha sido el menor en toda la historia del México contemporáneo, el peso se ha mantenido fuerte con respecto al dólar y las demás divisas, y en general, la economía está más estable que en gobiernos de derecha.

Las redes sociales son, para muchos, una fuente confiable de información, para otros es la única fuente de información, y si uno está dispuesto a confundir las redes sociales con la realidad, podría empezar a creer la falsa idea de que el presidente es una figura extremadamente impopular, fácilmente encontrando millones de personas vocalmente cuestionando cada decisión, enfocándose (con buena razón) en que todos esos supuestos problemas que se iban a resolver y que siguen ahí, que todavía hay corrupción, narcotráfico y violencia. Finalmente, por más que uno diga “estaríamos mejor con el otro” o “estaríamos peor con el otro”, la realidad de las cosas es que no tenemos ese universo paralelo donde comparar a ambos Méxicos, para ver cuál está mejor. Solo tenemos la existencia que nos tocó.

Sesgo de confirmación

El sesgo de confirmación es una de las falacias lógicas más famosas y comunes, que consiste básicamente en prestar especial atención a la información que confirme lo que uno ya cree, ignorando o restando atención a toda aquella información que pudiera llegar a contradecir las ideas previamente mantenidas. En realidad, esta falacia puede tener varias causas, que pueden ir desde consciente y voluntariamente ignorar información relevante, hasta simple descuido o alteración y manipulación de otras fuentes. Una de las versiones del sesgo de confirmación más interesantes de analizar, es simplemente cuando la información que

podiera llegar a contradecir nuestras ideas, simplemente jamás fue recolectada, así que no se ignora la información a propósito, sino que, por las características específicas de la situación, no hay acceso a ella.

Considero que esto fue lo que pasó en la elección presidencial de México en 2024. Los millones de personas beneficiados por políticas económicas como la Pensión Universal para Personas Adultas Mayores, no siempre se encuentran disponibles para realizar encuestas en línea, tal vez viven en lugares demasiado alejados o simplemente están ocupados como para contestar una encuesta acerca de a quién van a apoyar estas elecciones.

Es importante reconocer que la izquierda mexicana, y ninguna izquierda en general, es perfecta, definitivamente todavía no existe el sistema político ideal, pero de este conflicto ideológico, de esta dialéctica Hegeliana, pueden resultar algunas concesiones, y mientras tanto, mientras siga ocurriendo este pleito político, las personas, que solo quieren existir y trabajar, van a seguir viéndose beneficiadas o perjudicadas. Curiosamente, cuando una política es suficientemente popular, y funciona por el suficiente tiempo sin esas repercusiones prometidas por la oposición, estas decisiones se vuelven muy difíciles de revertir. Esto significa, que, a 6 años del apoyo incondicional a las personas de la tercera edad, sin haber llevado a un colapso económico del país, podríamos admitir que, incluso si en algún futuro lejano, la derecha vuelve a tomar control del país, por más que quisieran eliminar esta clase de apoyos, se verían forzados a mantenerlos; o, en caso de eliminarlos, tendrían que ofrecer una muy buena justificación o pagar las consecuencias políticas.

Considero que, al menos en México, muchas de estas decisiones de beneficio social, que deberían ser prácticamente sentido común en otros países industrializados, se mantendrán incluso cuando el péndulo inevitablemente se devuelva hacia la derecha. Los próximos gobiernos, aun si quisieran hacerlo, no podrán revertir varias de las decisiones de apoyo social de esta y las próximas administraciones de izquierda.

Si nos damos a la tarea de conversar con algún mexicano trabajador promedio, que no esté muy interesado en la política, seguramente nos dirá que esta supuesta “cuarta transformación” no ha tenido el impacto prometido, realmente las cosas han seguido bastante similares para los trabajadores; sin embargo, si se cubren temas como las promesas no cumplidas, la violencia, deuda y corrupción que todavía están plagando el país, los fallos de carácter del presidente, etc., el mexicano promedio seguramente te dirá que, con poquito se conforma, con que mis abuelos tengan apoyo económico, que los políticos roben poquito menos y que los expresidentes ya no tengan su exorbitante pensión, es más que suficiente para seguir apoyando este partido de reciente creación, es más, es posible que si muchos de ellos tuvieran la oportunidad de volver a votar por AMLO, lo harían sin dudar. En México, el presidente no se puede reelegir desde la Revolución Mexicana, así que esa pregunta es puramente académica, sin embargo, para muchos, el votar por la candidata propuesta por AMLO era lo más cercano a volver a votar por él, y esto fue justo lo que ocurrió. La metodología, cantidad de encuestados, tipos de preguntas, etc., tenían que ver en los resultados de las encuestas, pero es claro que había información faltante. Muchas de estas encuestas son realizadas por computadora o celular, ¿dónde queda la opinión de las personas que no cuentan con celular, computadora, acceso a internet o incluso corriente eléctrica? La opinión de estas personas simplemente no se ve reflejada en las encuestas.

Claudia Sheinbaum

Claudia Sheinbaum es la primera presidenta del país, un logro que puede atribuirse a su afiliación a uno de los partidos políticos más influyentes de la nación. Es relevante señalar que, aunque una porción significativa de la población, predominantemente hombres, se resistió a la idea de ser representados por una mujer, el padrón electoral está compuesto mayoritariamente por mujeres (51.93%) (INE, 2024). Esta demografía pudo haberle otorgado una ventaja significativa, aunado al hecho de que su principal contrincante, Xóchitl Gálvez Ruíz, por la coalición PRI-PAN-PRD, también es mujer.

Es crucial destacar que muchas de las propuestas y apoyos de Sheinbaum se centraron en beneficiar a las mujeres, abordando necesidades específicas de género. El Proyecto de Nación (2024-2030) reconoce las diversas formas de violencia, exclusión y discriminación que sufren las poblaciones LGBTIQ+ y promete luchar para eliminar la discriminación y visibilizar su participación. También propone continuar con la disminución de la brecha salarial, instaurar un programa nacional de Abogadas de las Mujeres en Ministerios Públicos, garantizar los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, consolidar y avanzar su participación social y política e incluir a las mujeres en un nuevo modelo agrario. Algunas de las iniciativas ya implementadas en la Ciudad de México, y propuestas para todo el país, incluyen:

- El programa para el bienestar de niñas y niños, hijos de madres trabajadoras.
- Reformas legales que presentará al Congreso para elevar la igualdad sustantiva de las mujeres a rango constitucional en todas sus formas y asegurar el derecho a una vida libre de violencias.
- La replicación del programa SOS Mujeres, implementado previamente durante su gestión en la Ciudad de México.
- La creación de fiscalías especializadas en feminicidios y la obligatoriedad de investigar toda muerte de mujer como feminicidio (Proyecto de nación 2024-2030).

Estas propuestas pudieron haber sido decisivas para convencer a la mayoría del padrón electoral. En mi humilde opinión, la enorme victoria de Claudia Sheinbaum hubiera sido más claramente reflejada en las encuestas, si todas ellas se hubieran realizado de manera presencial, yendo físicamente a todos aquellos rincones de México que tiene olvidado el neoliberalismo, lugares que todavía batallan para hacer llegar su agua potable, que muchas veces se interrumpe su suministro energético, donde no hay carreteras y las calles están hechas por el mismo caminar de estos verdaderos mexicanos, el verdadero corazón de México.

Es importante recordar que a pesar de la victoria de Morena 6 años antes, tanto la Cámara de Diputados como la Cámara de Senadores continuaron con una mayoría de otros

partidos, particularmente el PRI y el PAN, en algunas ocasiones, por medio de coaliciones, así que, a pesar de tener el Ejecutivo, Morena no tenía asegurado el Legislativo.

Elecciones presidenciales de México en 2024

El domingo 2 de julio de 2024, día de elecciones, no solamente presidenciales, sino también para alcaldías, diputaciones locales, para el Senado, etc., ya se olía un ambiente extraño en el país. Claudia Sheinbaum estaba proyectada para ganar, según las encuestas, con un promedio de 56.41%, mientras que su principal rival, Xóchitl Gálvez, estaba proyectada a recibir el 28.55% de los votos.

El resultado final fueron 35,924,519 (59.75%) votos para Sheinbaum, 16,502,697 (27.45) votos para Xóchitl Gálvez y 6,204,710 (10.32%) votos para Máynez, además de una serie de victorias a nivel local y estatal para Morena, lo que proyectan el partido a tener, por fin, dominio de las Cámaras de Diputados y Senadores. Este margen de victoria no estaba completamente reflejado en las encuestas y, de manera inesperada, mandó una pequeña ola de inestabilidad por todo el país; por fin muchas políticas que AMLO había propuesto, pero no había alcanzado mayoría en el Senado, se podrían llevar a cabo, al menos de manera virtual. ¿Qué le depara el futuro a México?

Según Jorba y Díaz (2024), el triunfo de Sheinbaum se debió tanto a la satisfacción del pueblo mexicano durante el sexenio de AMLO, como al debilitamiento y falta de organización de los partidos de oposición, así que en este sentido, siempre y cuando el proceso electoral sea justo y transparente, el apoyo popular se transforma en la única forma en que los ciudadanos demuestran su satisfacción o insatisfacción con el gobierno actual.

Propuestas de campaña de Claudia Sheinbaum

En materia económica, Sheinbaum propone continuar con el apoyo a programas populares dirigidos a personas necesitadas que, de acuerdo con el Banco Mundial, contribuyeron a disminuir la tasa de pobreza en México de 43% en 2018 a 36% en 2022. También se busca

seguir aumentando el salario mínimo para estar por encima de la inflación y asegura que no habrá aumento en los precios de gasolina y energía (Proyecto de Nación 2024-2030).

En cuestiones de seguridad, AMLO se ha visto criticado por la ineffectividad a corto plazo de sus políticas, ya que es conocido por la frase “abrazos, no balazos”, la cual es interpretada por algunos como poco interés por la impartición de justicia e impunidad para los cárteles de drogas que dominan el país. Tanto AMLO como Sheinbaum mantienen la estrategia de atacar el crimen desde su origen, argumentando que, con educación y oportunidades económicas, con el paso del tiempo, a los jóvenes les parecerá poco atractiva la opción de la criminalidad (Proyecto de Nación 2024-2030).

En lo ambiental, se espera que Sheinbaum sea mucho mejor que su predecesor, ya que esta no es solo una admitida debilidad de AMLO, ya que, durante este sexenio, se ha seguido dependiendo de fuentes de energía no renovables, incluyendo la planeación de varios mega proyectos de refinerías. En cambio, Sheinbaum es científica ambientalista, así que se espera una fuerte inversión en energías renovables, el establecimiento del derecho humano al agua en el país y la limpieza de algunos ríos y mantos acuíferos contaminados. Además, se propone la inversión en sistemas de transporte públicos de primer nivel, para disminuir la emisión de gases de efecto invernadero (Proyecto de Nación 2024-2030).

Conclusión

El 2 de julio, México eligió continuar con la “Cuarta Transformación”, otorgándole casi 36 millones de votos a la candidata de izquierda Claudia Sheinbaum, a pesar de todos los problemas e incertidumbre que sigue enfrentando el país. La victoria no fue inesperada, pero el margen de la victoria sí, ya que muchas de las opiniones acerca de la presidencia, incluyendo muchas de las encuestas, sufren de sesgos de confirmación. Es verdad, México sigue sumergido en la pobreza extrema, la drogadicción, violencia, represión política, corrupción, etc., así que todavía queda mucho trabajo por hacer, pero estos seis años han demostrado que se pueden mantener programas de apoyo económico social, apostar por la independencia alimentaria y energética, y aumentar consistentemente el salario mínimo

para estar por encima de la inflación, sin desestabilizar demasiado la economía. El 2 de julio, México confió en Claudia Sheinbaum, y dentro de unos años, habrá evidencia si el resto del mundo confió en México, para mantener su estabilidad económica, sin perjudicar el bienestar de sus pobladores de todos los niveles socioeconómicos, especialmente los más marginados.

Referencias

INE (2024). Estadísticas Lista Nominal y Padrón Electoral. Recuperado de: <https://ine.mx/credencial/estadisticas-lista-nominal-padron-electoral/>

Jorba Garvey, E. & Díaz Oyarzabal, J. (2024). El segundo piso de la Cuarta Transformación en México. Factores condicionantes y perspectivas a corto plazo. *Revista Científica Universitaria Ad Hoc*, 5(12), 68-86.

Loyo, M. (2001). Entrevista de José C. Valadés al general Plutarco Elías Calles, abril de 1936. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*. 22.

Proyecto de Nación (2024-2030). 100 pasos para la transformación. Morena. Documento recuperado de: <https://claudiasheinbaumpardo.mx/proyectodenacionarchivo>



Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria Oriental

San Miguel, El Salvador, C.A.

Revista Conjeturas Sociológicas

Año 12, Mayo-Agosto 2024 - ISSN 2313-013X