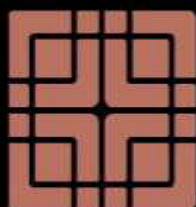


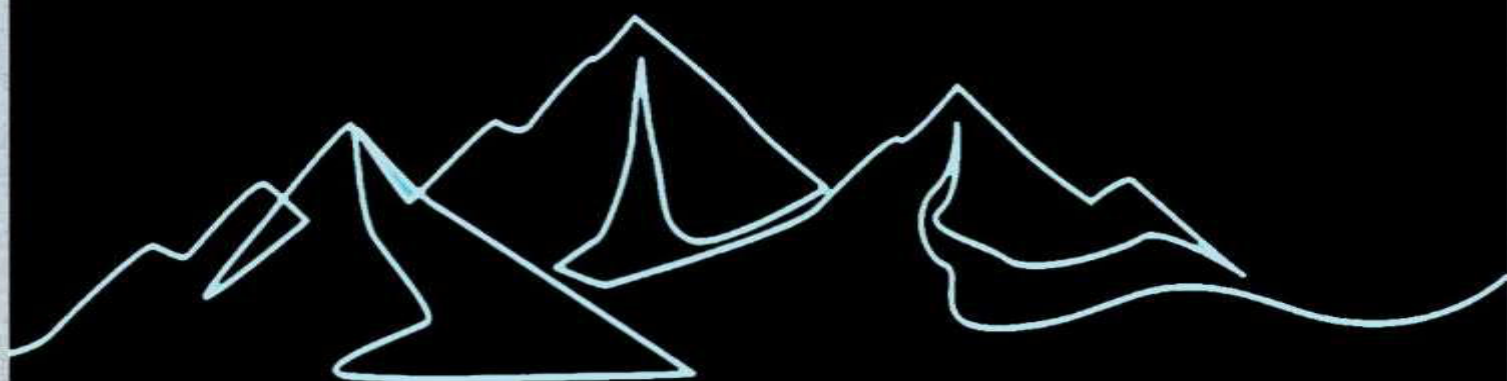
Año VII. Julio - Diciembre 2025

ISSN 2683-2143



QVADRATA

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



Q V A D R A T A

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

AÑO VII, NO. 14, JULIO-DICIEMBRE DE 2025

ISSN: 2683-2143



La Revista Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades, es una publicación de acceso abierto y semestral, que responde a estándares científicos y académicos internacionales. La revista busca generar un espacio abierto y plural para la comunicación del conocimiento en diversas temáticas relacionadas con los distintos sectores y especialidades de la educación, las artes y las humanidades, así como en sus relaciones con otros ámbitos

Las temáticas relevantes para la revista incluyen, pero no están limitadas, a las siguientes:

- Filosofía de la cultura
- Estética
- Críticas a la epistemología
- Pedagogía crítica
- Educación inclusiva
- Teoría y crítica literaria
- Historia e historiografía
- Pensamiento político
- Estudios culturales

Diseño de portada: Angélica Berenice Gallegos Anzures

QVADR ATA. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades año VII, número 14, julio-diciembre de 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Calle Escorza #900. C.P. 31000, Chihuahua, Chih. Tel. (614) 439-1500 ext. 3856, Editor responsable: Erslem Armendáriz Núñez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-061310212600-203 ISSN: 2683-2143, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. C.P. 31130, Apartado Postal 744).



Consulte la revista para obtener información detallada para colaboraciones en:

<https://revistascientificas.uach.mx/index.php/qvadrata/>

Editor en jefe

Dr. Erslem Armendáriz Núñez

La correspondencia editorial y las contribuciones deben dirigirse a: Erslem Armendáriz Núñez, Editor, Revista Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades, Avenida Universidad s/n, Ciudad Universitaria 31174 Chihuahua, Chih., México. Correo electrónico: qvadrata@uach.mx

Editor en jefe

Dr. Erslem Armendáriz Núñez

Asistente editorial

Mtro. José Luis Valdez Chávez

Asistente editorial del área de artes

Mtro. Jesús Iván Almanza Ponce

Diseño editorial

Mtra. Angélica Berenice Gallegos Anzures

Consejo editorial

Dr. Mauricio Beuchot Puente

Universidad Nacional Autónoma de México.

Dra. Sara Poot Herrera

Universidad de California, Estados Unidos.

Dra. Magali Velasco Vargas

Universidad Veracruzana

Dr. Roberto Sánchez Benítez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Dr. Héctor Cataldo González

Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

Dra. Roxana Rodríguez Ortiz

Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Dr. Pablo Brescia

Universidad del sur de Florida, Estados Unidos.

Dr. Luciano Prado Da Silva

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil.

Dr. Rolando Picos Bovio

Universidad Autónoma de Nuevo León.

Dr. Claudio Paolini Vincenti

Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Dra. Inmaculada Méndez Mateo

Universidad de Murcia

Dr. Juan Pedro Martínez Ramón

Universidad de Murcia

Dra. Cecilia Ruiz Esteban

Universidad de Murcia

Volumen 7 No. 14 julio-diciembre 2025

Artículos

La educación artística como territorio de estudio

Jorge Arturo Gayón López, Dolores Prieto Jaspeado, Luis Alejandro García Ruiz, José Luis Flores Quiñones..... **1-22**

Las habilidades para la vida y su relación con la felicidad en un grupo de trabajadores colombianos

Diego Alfredo Tamayo Lopera, Olena Klimenko, Nubia Hernández-Flórez, Caren Marcela Torres López, Juan Esteban Santamaria Restrepo..... **23-37**

Cartografía epistémica de la Nueva Escuela Mexicana

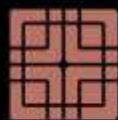
Jorge Arturo Vásquez Mora..... **38-52**

Las filosofías del Símbolo o del Símbolo Difuso en Cassirer, Langer y Nicol

Juan Granados Valdéz..... **53-60**

No me llamo María: El género y el racismo en la mujer Mazahua

Maricruz Payán Díaz, Jorge A. Flores Flores.....**61-73**



La educación artística como territorio de estudio

[en] Artistic education as a study territory



Jorge Arturo Gayón López

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)



Dolores Prieto Jaspeado

Independiente



Luis Alejandro García Ruiz

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)



José Luis Flores Quiñonez

Escuela de Antropología e Historia del Norte de México, Chihuahua

Recibido: 2025/03/7

Aceptado para su publicación: 2025/04/7

Publicado: 2025/06/10

RESUMEN

Resumen: La educación artística ha florecido en un campo educativo y de investigación desde su redefinición como disciplina (DBAE) en los años 1980. Esta eclosión invita a reflexionarla como un campo de estudio que construya un discurso sólido propio. Primero, presentamos un marco conceptual con distintas aproximaciones a la educación artística. Luego, establecemos una estructura de análisis metodológico para la revisión de 80 textos académicos obtenidos en bases de datos internacionales contrastando sus planteamientos teóricos en investigaciones identificadas como educación artística. Finalmente concluimos que es necesario acotar el territorio de la educación artística de acuerdo con los objetivos de aplicación contextual en que se desarrolla, para clarificarla y fortalecerla como campo de estudio.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, educación en el arte, educación artística basada en disciplina (DBAE), investigación basada en arte, investigación académica

Como citar (APA 7ª Edición):

Gayón, J. A., Prieto, D., García, L. A. y Flores, J. L. (2025). La educación artística como territorio de estudio. *Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(14), 1-22. <https://10.54167/qvadrata.v7i14.1937>

ABSTRACT

Abstract: Art education has blossomed as a research and education field since its redefinition as discipline-based art education in the 1980s. However, this growth also calls for a reflection on it, like a field of study to build a solid discourse. First, we present a conceptual framework on artistic education viewpoints. Then, we establish a methodological analysis structure. Next, we analyzed eighty papers from international academic databases to contrast the theoretical assumptions with research labeled as artistic education. Finally, we present some conclusions and propose further investigation ventures to strengthen this field of study.

KEYWORDS

Art education, artistic education, discipline-based art education, art-based research, academic research.

Introducción

La educación artística (EA) es un campo de estudio interdisciplinar inherente a las áreas del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), institución de educación superior ubicada al norte de México. Una primera revisión de textos e investigaciones durante el abordaje de los seminarios del programa nos permitió encontrar diversas acepciones del término *educación artística*, que van desde su identificación con actividades relacionadas con algún arte y/o la creatividad hasta el uso instrumental del arte con objetivos de mejora social, así como la educación formal de las artes en educación básica y media, las escuelas artísticas profesionales e incluso los centros universitarios, centros culturales, museos y galerías.

Esta confusión en la educación artística como objeto y campo de estudio motivó un proceso de investigación con la intención de esclarecer el panorama sobre su quehacer y características. La reflexión en torno a la EA les permitió a los investigadores construir un marco referencial sobre qué es, cuáles son sus ámbitos y alcances. Por lo anterior, surgió la necesidad de contrastar los enfoques oficiales y académicos con una revisión de investigaciones publicadas, para conocer qué tipo de investigación se realiza asociada al término EA y sus posturas implícitas. La relación encontrada en sus concepciones, sus usos y aplicaciones permite proponer algunos elementos para clarificar los discursos en torno a este tema como campo de estudio.

Formulación del problema

Dentro de la UACH, y el programa doctoral en Educación, Artes y Humanidades, existen diversas posturas para aproximarse a la confluencia de la educación y las artes, dando como resultado una concepción de la educación artística cuando menos difusa. Lo anterior ocurre posiblemente por la diversidad de perfiles en docentes, investigadores y artistas asociados; con distintas predilecciones en su quehacer profesional y abordaje de la investigación cualitativa, cuantitativa o mixta. Así se encontró que, al relacionar las artes con la educación o incluso con las humanidades, es difícil llegar a un consenso sobre la EA.

Leilani Duke (1988), como director del Centro Getty en la década de 1980, hace un recuento de la experiencia obtenida en los esfuerzos por cambiar el enfoque de la educación tradicional de las artes con énfasis en la producción o ejecución, hacia una educación artística basada en disciplinas (Discipline-based art education [DBAE]). El autor sostiene que es posible que se pierda el concepto del DBAE debido a los múltiples beneficios que brinda la educación artística y la extensión del conocimiento en el arte, pero apunta que el objetivo debe conservarse: “porque consideramos que las artes son el repositorio de los más altos logros culturales, el estudio de las artes es el principal medio para comprender la experiencia humana y transmitir valores culturales” (p. 7).

Aunque el término DBAE es comúnmente utilizado, se difundió su uso como parte de estos estudios y programas comenzados por el Getty. Hausman (2007) en su revisión sobre el tema considera que la educación artística eclosionó a partir del cambio en la perspectiva para enseñar arte, en tanto que atribuye el postulado DBAE a Dwaine Greer quien ve la *instrucción artística*¹ como una materia de estudio en cuatro disciplinas: estética, estudios artísticos², historia del arte y crítica del arte; cuyo objetivo es formar individuos que saben de arte en general, no sobre una disciplina artística específica, sino que pueden disfrutar y valorar el trabajo de artistas profesionales teniendo una participación activa en la cultura y el arte.

De estos componentes surge una confusión más, mezclar DBAE con el estudio disciplinar de cada arte, lo cual ya no es parte de la educación artística como materia de estudio puesto que cada arte tiene

¹ En el resumen de su artículo "Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a subject of study", W. Dwaine Greer (1984), se refiere a la DABE como "discipline-based art instruction".

² *Studio art*, también traducida como práctica artística.

su propia pedagogía: postulados teóricos, métodos y productos artísticos; así como, sus metodologías de investigación y producción artística. En cambio, por un lado, según Eisner (2002), la educación artística tiene como objetivo el estudio de aquellos elementos para el desarrollo integral del individuo que se refieren al tipo de conocimiento que solo puede obtener a partir de la experiencia artística, en la percepción somática y la expresión artística. Aunque, debido a los múltiples beneficios que brinda la EA y la extensión del conocimiento en el arte, la advertencia de Duke (1988), es válida pues existe la posibilidad de que se disperse y diluya el objetivo de la EA.

Por otro lado, de acuerdo con el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UDHR por sus siglas en inglés), se establecen tres aspectos sobre el derecho a la cultura: la participación en la vida cultural, el goce de las artes y el acceso al conocimiento y los beneficios de las mismas (United Nations Education, Science, and Culture Organization [UNESCO, 1982]). En un principio era claro que los objetivos de la EA estaban relacionados con un derecho humano, sin embargo, se han diversificado tanto los objetivos, que las metas relacionadas con identidad cultural, profesionalización de las artes y desarrollo sostenible han diluido los esfuerzos por fomentar el ejercicio este derecho humano.

A esto, se suman las consideraciones necesarias sobre la traducción al español del concepto de EA, puesto que podría ser tanto *educación del arte* como *educación artística*, o incluso como es llamada en México la materia oficial 'Artes' en la currícula (Estados Unidos Mexicanos, Subsecretaría de Educación Básica, 2020). Por otro lado, se realiza investigación académica etiquetada como 'educación artística', aunque ésta no sea el objeto de estudio en sus aspectos curriculares, propios y de formalización, sino que está relacionada con el marco teórico, las estrategias de indagación, el contexto o la temática.

La confusión existente al delimitar la relación investigación-arte, se presenta también en lo que enuncia Borgdorf (2006), quien distingue tres aproximaciones: *Investigación sobre las artes* cuyo objeto de estudio es la práctica artística; la *investigación para las artes* como investigación aplicada, en la que su objetivo es el arte mismo; y la *investigación en las artes*, en la que artista y práctica artística no se diferencian. Esta última es similar a la investigación basada en las artes (Art-Based Research [ABR]) que es un método de investigación en la que no hay distinción entre el artista y su práctica ya que ambos atraviesan por la experiencia artística.

A pesar de que estas investigaciones forman parte del contexto en que se inscribe este trabajo, por la amplitud que tienen las artes como área de conocimiento, no se desarrolla más extensivamente estas clasificaciones, ya que por sus características no se encuentran dentro del territorio de la EA sino que apelan a objetivos y formas de conocimiento distintas, aunque sean materias próximas a la misma.

Objetivos

El objetivo general que guió este trabajo de investigación fue construir un panorama de la EA que clarifique el campo de estudio asociado al término *educación artística*, a partir de un análisis de la literatura académica, en contraste con artículos de investigación encontrados en bases de datos. Así mismo, se asocian elementos que permiten clarificar qué es la educación artística, como base para realizar un análisis de contenido de los artículos consultados, y destacar puntos clave para llegar a un consenso sobre los siguientes objetivos específicos:

- Explorar la oferta de artículos académicos que pueden obtenerse en una búsqueda básica con los términos 'educación artística' e 'investigación' y así conocer sus asociaciones y pertinencia.
- Describir los tipos de investigación que se hacen en educación artística para poder establecer el grado de consolidación del campo de estudio de la EA en cuanto a su desempeño en la práctica investigativa.
- Conocer los elementos de la EA que son objeto de investigación y las metodologías utilizadas en su descripción para identificar qué tipo de investigaciones se realizan cuando el objeto de estudio es la EA.

1ª parte "de los discursos sobre educación artística"

Marco referencial

Marín Viadel (2011) afirma que el panorama de la educación artística está enmarcado por las siguientes características: una tendencia hacia la intra-especialización que requiere de más investigadores para lograr una contribución importante pues se vuelve un campo de estudio más complejo, una tendencia hacia la adopción de metodologías artísticas de investigación aún no consolidadas y, por último, una mezcla entre creadores artísticos y educadores. En tanto que Huertas (2010) afirma que es necesario un diálogo entre las dos disciplinas, arte y educación, para fortalecerse la una a la otra y lograr consolidar a la educación artística como un campo propio. Huerta y Domínguez Ruiz (2014) coinciden en que los investigadores en educación artística carecen de los mecanismos para realizar trabajos de amplio alcance.

Puede deducirse que la educación artística no está consolidada como una disciplina en sí misma ya que sus métodos de investigación carecen de firmeza y su práctica tiene límites difusos. Por lo tanto, es necesario clarificar los métodos, conceptos y categorías para contribuir a la definición del objeto de estudio de la educación artística y, por ende, de su práctica.

Para Kuhn (2011) resulta esencial que toda nueva disciplina defina su objeto de estudio, y se llegue a un consenso de las características y quehacer que abarca dicha área de conocimiento: paso fundamental para consolidar la formación de grupos de investigadores, y lograr trabajos de investigación y teorización propios que lleven a la construcción de conocimiento en la materia. Delimitar el objeto de estudio permite encontrar nuevas formas de resolver las preguntas que un antiguo paradigma de pensamiento no fue capaz de contestar, y entonces, desarrollar una nueva epistemología y ontología.

El proceso de creación de una nueva disciplina conlleva el uso de términos sin límites claros. Según Kuhn, en la formación de un nuevo paradigma se recorre el siguiente camino (p. 158): "Más bien es una reconstrucción del campo a partir de nuevos fundamentos, reconstrucción que cambia algunas de las generalizaciones teóricas más elementales del campo, así como muchos de sus métodos y aplicaciones ejemplares". Lo que significa que habrá un cuestionamiento y modificaciones en la forma de entender y explicar la realidad. Kuhn continúa:

Durante el período de transición habrá un solapamiento considerable pero nunca total entre los problemas que se pueden resolver con el viejo y con el nuevo paradigma, pero habrá también una diferencia en los modos de solucionarlos. Una vez consumada la transición, la profesión habrá cambiado su visión del campo, sus métodos y sus objetivos.

Se busca contribuir a una visión de la EA que permita hacer un bosquejo del campo de estudio para tomar posicionamientos que concentren esfuerzos en su desarrollo como un objeto de estudio propio. La EA como tal, posee características que la diferencian por sus objetivos: apreciación estética, práctica artística, historia del arte y crítica del arte; por lo tanto, los métodos de estudio y didácticos idealmente deberían ser acordes a los objetivos de aprendizaje y el desarrollo cognitivo del alumno. Esto requiere una forma de pensar la EA que abone al conocimiento y construcción de la misma como una disciplina distinta.

La educación artística es campo de intersección entre la educación y las artes, más allá de sus características disciplinares individuales. Las particularidades en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación artística la hacen única por las habilidades que desarrolla (Eisner, 2002), lo que justifica entenderla como una materia específica de investigación y práctica pedagógica. Aunque sus objetivos no se relacionan concretamente, existen diversas modalidades bajo el nombre de EA entre las que hemos encontrado las siguientes:

1. En la integración curricular el arte es usado transversalmente como instrumento, medio o estrategia para la consecución de otros objetivos educativos. (el teatro como secuencia didáctica)
2. La práctica artística como única faceta o método de la EA (los bailes folklóricos, las rondas infantiles)
3. La investigación con objeto de estudio u objetivos extrínsecos a la EA, en las que se le utiliza como método de indagación. (investigaciones sociológicas o de apoyo participativo utilizando la fotografía, el dibujo u otras)
4. La formación de educadores artísticos profesionales que pertenecen al ámbito de educación superior especializada.
5. Actividades y/o contenidos relacionados con el arte que buscan objetivos no artísticos (cursos de verano, talleres recreativos, prácticas amateurs)
6. Actividades relacionadas con la práctica artística cuyo objetivo es la creación de públicos o participación cultural (festivales locales, ferias y otros)
7. La intervención social o terapéutica con base en la práctica artística (la orquestas para la regeneración del tejido social, el arte terapia)

Todas estas variaciones tienen que ver con los beneficios y la amplitud que puede aportar la EA como interfaz de mediación, es decir la instrumentalización de la EA para fines extrínsecos a su naturaleza. Por lo que es necesario reconocer las relaciones y pertinencia de estas modalidades en las investigaciones actuales, e independientemente de su valor y utilidad, distinguirlas del campo propio de la EA.

Gimeno Sacristán habla de la necesidad de construir un discurso pedagógico para la educación artística que permita conservar la sensibilidad del arte por los valores sociales que difunde y contrarrestar su “nivel bajo de estructuración”, que, según él, carece “del peso necesario para hacerse presente en el competido territorio del currículum escolar” (p. 139).

Eisner concuerda en que la propuesta curricular en EA necesita de una oferta de contenidos adaptables a los constantes cambios en política educativa, sin olvidar que el objetivo del currículo debe ser el desarrollo cognitivo que se logra a través de una materia. En el caso de la EA comprende: el enseñar al alumno a construir su propio conocimiento a través de la experiencia sensorial y, las formas en las que se enseña esta habilidad a los alumnos.

Gimeno, sin embargo, explica en “Los dilemas de la educación artística” (Imagen 1), que el campo de estudio de la educación artística necesita ubicarse en torno a distintos elementos. Primero, analiza cómo hay una amplitud y dispersión del objeto de estudio, que va desde la sobre especialización en la práctica hasta el abandono de los cánones; y segundo, expone la posibilidad de que la educación artística sea para todos, en oposición a beneficiar solo a aquellos con talento artístico especial. Es trascendental, según Gimeno, situarse en estos contextos de discursos, prácticas y valoración, para comenzar a organizar el discurso pedagógico de la educación artística.

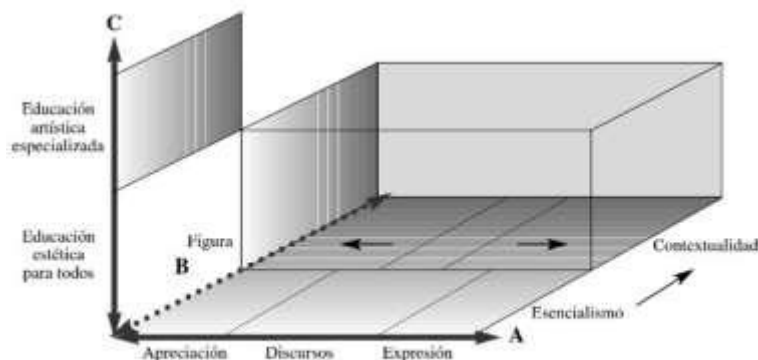
Figura 1. Los dilemas de la educación artística de Gimeno Sacristán

Fig. 2. Los dilemas de la educación artística

Fuente. Tomado de "La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística", en R. Huerta (coord.) *Los Valores del Arte en la Enseñanza*, 2002, p. 142.

El eje horizontal (A), muestra una progresión de complejidad en la sensibilidad, que va de la apreciación a la expresión personal o habilidades artísticas, pasando por el discurso o conocimiento del objeto artístico para comprenderlo. El eje sagital (B), presenta la dispersión y la amplitud de la educación artística como objeto de estudio que van del esencialismo a las prácticas heterogéneas en los diversos contextos. El eje vertical (C), representa la formalización e integración de la educación artística en el currículo, que comenzaría con una educación artística para todos en la educación básica y tendería hacia la especialización de profesores y profesionales del arte – desde gestores, críticos, curadores, productores... hasta artistas.

Estas consideraciones permiten encontrar elementos para una definición de la educación artística como objeto de estudio; es decir, qué la constituye como un área propia que responde a interrogantes no incluidos en otros campos (Kuhn, 2011) y, qué características le hacen una forma especial de crear conocimiento, como dice Eisner (2002), quien postula que el conocimiento generado por la educación artística es somático y experiencial. Esto lo distingue como una epistemología propia, y su inclusión en las asignaturas oficiales implica la consideración y la adaptación de los axiomas propios de cada disciplina artística y los objetivos de saberes, competencias y desempeños a los que se aspira. Consecuentemente, como todo componente de la educación formal, debe ceñirse a los objetivos curriculares, las evaluaciones y políticas públicas, tanto locales como internacionales (UNESCO 2006, 2010, 2019).

A partir de lo expuesto se propuso reinterpretar la propuesta de Gimeno Sacristán en un modelo que ahondara en estas consideraciones y delimitara las posibilidades de definir el objeto de estudio 'educación artística'. Se mantuvo la idea de Eisner (2002) de que "las artes tienen contribuciones distintivas que hacer" (p. 47) al desarrollo de formas específicas de pensar en las que la experiencia define el significado y valor intrínseco de acuerdo con un marco de referencia estético, pero cuya condición es que tiene poco que ver con la eficiencia y mucho que ver con los fenómenos culturales. Todo ello, desde esta aproximación, requiere un anclaje en la realidad para, mediante las prácticas artísticas, llevar a un aprendizaje significativo de la experiencia artística.

Eisner detalla ocho aprendizajes esperados que específicamente se desarrollan a través de la información artística presente en el contexto: 1. Atención a las relaciones, 2. Propósitos flexibles, 3. Usar materiales como un medio, 4. Moldear la forma para crear contenido expresivo, 5. Ejercicio de la imaginación, 6. Aprender a ver el mundo de forma estética, 7. Habilidad para transformar las cualidades de la experiencia en texto y habla – definidos en el apartado de metodología como variables descriptivas. Así, los alumnos desarrollan dos competencias principales: "aprender a pensar estéticamente acerca de

las imágenes y su creación, lo que les ayuda a mejorar su habilidad para ver el mundo estéticamente y describirlo en formas artísticamente sensibles” (p. 74).

Touriñán López (2016) hace tres distinciones de la EA desde la pedagogía, ‘como ámbito general de la educación’, ‘como ámbito de educación general’ y ‘como formación vocacional y profesional’. Para el autor, estos ámbitos se distinguen por el tipo de experiencia de aprendizaje que se da en torno a la educación artística. Cuando se habla de las artes como ámbito de educación general se habla del conocimiento específico que busca aprendizajes esperados en una materia; mientras que, cuando se habla de las artes como ámbito general de la educación se va hacia un espacio más amplio, que tiene que ver con la transversalidad curricular, la formación de los estudiantes y las legislaciones en torno a la educación artística. Finalmente, las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional conciernen a la cualificación de futuros artistas y educadores artísticos, es decir, la educación formal en una disciplina artística con fines de profesionalización.

Al reinterpretarlo, ‘como ámbito general de la educación’, se refiere a las particularidades de cada materia, en el caso de las artes, visto como DBAE. La segunda, se refiere a la inclusión de las artes en el currículo que imprime las particularidades de las políticas educativas con sus requisitos de planeaciones, contenidos, evaluaciones y objetivos – detallados en metodología como variables descriptivas. Touriñán, ‘como ámbito general de la educación’, incluye la integración de las artes al currículo, sin embargo, se debe considerar esto como parte de una tercera categoría que lleva a la instrumentalización de las artes con fines distintos a la educación de las artes para todos o la educación artística en educación básica.

Al incluir el arte y la cultura como parte de los currículos educativos oficiales, se han querido cumplir objetivos institucionales que van más allá de los aprendizajes esperados propios del campo, como ha sido su inclusión en los objetivos de la UNESCO expresado en la Hoja de Ruta para la Educación Artística con la justificación siguiente, “las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación” (2006 p. 2). Además, en el preámbulo a los objetivos para el desarrollo de la educación artística se manifiesta (entre otros temas) la “necesidad de las economías postindustriales de disponer de una fuerza laboral creativa y adaptable” (UNESCO, 2010. p. 2).

Esto significa, integrar la formación de los profesionales de las artes (Huerta, 2010) en el ‘ámbito de formación vocacional y profesional’ de Touriñán sin distinción. En una aparente epistemología interdisciplinar, al tratar en conjunto las diferentes necesidades en torno a la educación de los profesionistas y el ámbito vocacional, como un solo objeto de estudio bajo el término de educación artística, hace que se pierdan las características ontológicas de cada disciplina de conocimiento, tal como preveía Lanier en el 2005.

Aunque, ciertamente se desarrolla la creatividad al desempeñar actividades artísticas, el desarrollo de la creatividad como tal, no es inherente a las artes; el propio Gardner (1993), autor principal de la teoría de las inteligencias múltiples, ha aclarado que no existe tal relación directa. Además, ahonda en precisar que cada inteligencia requiere trabajo, y en la medida en que crecen la habilidad y maestría sobre un talento nato, otras inteligencias se desarrollan. Winner et al. (2013) precisan que “No debe considerarse, sin embargo, que estos hallazgos de correlación sean prueba de que los cursos de arte *causan* la mejoría del desempeño educativo” (p.23), ya que varios factores influyen en el aprendizaje de los alumnos, independientemente de los objetivos curriculares de cada materia.

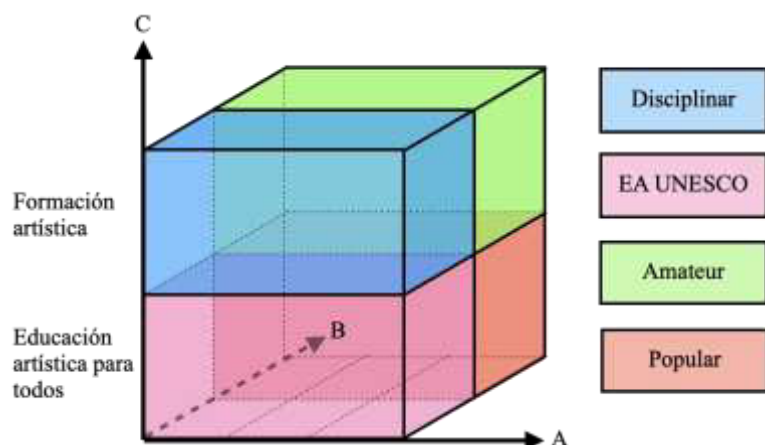
Es así como uno de los principales objetivos de tener educación artística como parte del currículo no puede ser alcanzado por los medios planteados, al menos desde los estudios cognitivos. Mientras que el objetivo oficial es que los alumnos “reciban una educación de calidad y pertinente, entre otras cosas sobre derechos humanos, arte y ciudadanía” (UNESCO 2015/2020, p. 37) lo que responde a políticas sociales y a la participación de las personas en la cultura, para su inclusión y función en el mercado laboral y económico, dejando en un plano secundario los valores sociales que promueve el arte, como cualquier otra materia formativa del individuo, y el valor intrínseco del arte como área disciplinar de conocimiento.

Delval, J. (1990) afirma que la educación reproduce el orden social y que los intereses para cambiar estos fines son muy poderosos, sin embargo, el identificarlos es necesario. Se advierte una concepción de la educación artística como un instrumento para la formación de personas adaptables a modelos productivos. Por ello, surge el interés por conocer si la concepción instrumentalista de la educación artística es un objeto central de investigación o si, otras formas de entender la educación artística ocupan a los investigadores en sus características propias, epistemologías y métodos que lleven a la construcción del discurso, como lo decía Gimeno Sacristán, pero que también consoliden el campo de estudio con conocimiento legítimo, valioso y pertinente.

¿Cómo delimitar la educación artística como campo de estudio?

Partiendo de “Los dilemas de la educación artística” de Gimeno Sacristan (2010), se proponen los siguientes parámetros para definir los contornos de la EA como campo de estudio. En la Figura 2 consideramos el proceso de aprendizaje artístico, el grado de formalización en que se da y los objetivos de especialización y profesionalización. Así el territorio de la EA se vislumbra en su complejidad y extensión, permitiendo posicionar una investigación en EA a partir de la identificación de su objeto de estudio.

Figura 2. La educación artística como territorio de estudio



Fuente. Elaboración propia adaptado de "La construcción del discurso y la práctica de la educación artística" (p. 142), por J. Gimeno Sacristán en R. Huerta (coord.), 2002, *Los Valores del Arte en la Enseñanza*, Fondo de Cultura Económica.

En el eje (horizontal) A, ubicamos el proceso de construcción de conocimiento artístico de Eisner que parte de la experiencia somática, implica un proceso cognitivo distintivo y una forma de construcción formal de este conocimiento que, a futuro, pueda conducir al desarrollo de enfoques pedagógicos específicos que favorezcan este tipo de inteligencias y competencias. El eje (sagital) B conserva la denominación de Gimeno Sacristan (2010) sobre el grado de formalización en el que se da la EA, pero considera que puede ir desde los contextos escolarizados, pasando por los culturales y hasta los informales; para ampliar la perspectiva de que el aprendizaje del arte puede ser un proceso educativo formalmente estructurado o resultado de la expresión individual y la interacción social. El eje (vertical) C sobre el grado de especialización de la EA que puede ir desde la educación estética para todos hasta la profesionalización y especialización.

La intersección de estos ejes nos da como resultado las siguientes áreas territoriales: Educación Artística para todos (de formal a lo popular) y Formación Artística (de disciplinar a lo amateur). Estas áreas ubican los contextos en que se puede dar el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte, lo que permite argumentar una posición sobre la situación en que se dan dichos procesos.

El área formal de Educación artística para todos, tal como es definida por la UNESCO (2010) a partir de la propuesta de Eisner (2002) de DBAE, cuyos objetivos son la formación integral del individuo, incluye el ejercicio del derecho a la cultura y la integración de las artes al currículo. Respecto a esto proponemos utilizar una traducción de DBAE (educación artística basada en las disciplinas) que conserve el significado y la sintaxis del idioma español por lo que no se utilizaría "basado en" sino el término *Educación artística como disciplina* para entenderlo como un campo independiente y especializado.

El área popular de la Educación artística para todos, recupera los saberes de las prácticas culturales y sociales esenciales en la transmisión y preservación del arte folklórico. Es importante señalar las innumerables posibilidades de investigación en las que se puede ahondar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje en este territorio que suele atribuirse a los estudios sociales, antropológicos y culturales, los cuales, siempre y cuando el objeto de la investigación sea la EA, abonarán a este campo de estudio.

El área disciplinar de Formación Artística considera el aprendizaje de las tradicionalmente llamadas disciplinas artísticas (teatro, danza, música, artes plásticas, etc) con sus lenguajes, repertorios, prácticas y corpus de conocimientos y sus especialidades. Excluye la formación de profesionales de las artes: gestión, difusión, promoción e incluso la enseñanza de las artes. Estas son especialidades que apoyan el desarrollo de la educación artística o la difusión del arte en distintos contextos, pero cuyos campos de estudio no pertenecen a la educación artística

El área Amateur de la Formación Artística, comprende aquellas prácticas y procesos en los que se da el aprendizaje y la formación de artistas fuera de los conservatorios y las escuelas, con fines de disfrute, entretenimiento o como práctica cultural. No porque se de en contextos informales podemos obviar su existencia ya que constituye un campo de pertinencia e investigación de la Educación artística (que forma artistas).

2º parte "de la práctica de la investigación sobre educación artística"

Metodología

La metodología utilizada para esta investigación es de alcance exploratorio y descriptivo. Para ello se utilizan términos metodológicos clásicos con el objetivo de abordar el campo desde la generalidad hacia las particularidades que se proponen sirvan para delimitarlo.

El supuesto que guía la formulación y desarrollo de la investigación presente es que no existe claridad en los planteamientos de investigación en educación artística. Cabe mencionar que esto no lleva a la inferencia hacia argumentos sobre la calidad o pertinencia de los artículos, en los que se reconoce un valor trascendental para el proceso de estudio y consolidación de esta área; sino a una labor de estructuración formal hacia el proceso de conceptualización del área de pertinencia de los proyectos. Los parámetros metodológicos y variables que se presentan a continuación están enunciados con la plena conciencia de que la categorización propuesta no es una única forma de comprender la educación artística, sino que esto precisamente delimita el análisis propuesto.

Método

La investigación tuvo dos momentos principales para conocer y explicar cómo la educación artística se plantea y aplica en el campo académico y de la investigación. Una primera etapa exploratoria con base en los pasos de revisión documental y de análisis de literatura de Creswell (2007). Esto llevó a la definición de dos tipos de búsqueda. Una que se enfocó en identificar los elementos para definir la educación artística, presentada en la primera parte con una propuesta teórica de delimitación de este campo; y esta segunda que aportará el panorama existente en torno a las búsquedas automáticas del término en bases de datos académicas de uso común en nuestro contexto, y la cual comprende un proceso descriptivo que contrastó las variables descriptivas planteadas desde la revisión teórica sobre las

particularidades de la educación artística, con un análisis de contenido de los textos sobre trabajos de investigación en el tema disponibles en bases de datos.

Se eligió Elsevier por ser representativa de una gran editorial. Según EBSCO Research Starters, Elsevier es una de las editoriales científicas y académicas más grandes y diversas del mundo, con más de 600,000 artículos publicados en 2022 y una tasa de crecimiento superior al 90% desde 2010 (EBSCO, 2025). Segundo, fueron sugeridas dos bases de datos en español: Redalyc y Scielo, como relevantes por el contexto geográfico, ya que atienden a publicaciones con mayor diversidad e inclusión a problemáticas y contribuciones Latinoamericanas. SciELO es fundamental para la visibilidad de la ciencia en América Latina y el Caribe, ya que permite que las revistas científicas regionales tengan acceso abierto y sean incluidas en un sistema que cumple con estándares internacionales de calidad editorial (Packer y Meneghini, 2007). De igual forma, Redalyc es una iniciativa importante para la difusión de la producción científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal debido a que su modelo de acceso abierto y sin fines de lucro favorece la democratización del conocimiento (Packer y Meneghini, 2007). Como tercer punto se consultó al cuerpo académico que cultiva la línea de investigación de estudios de la información en la Universidad Autónoma de Chihuahua, para que sugiriera una base de datos que amplíe el espectro de análisis hacia regiones y aproximaciones diversas, pero en el ámbito más alejado geográficamente, para este último criterio fue sugerida Dimensions como una opción global e inclusiva. Esta base cubre una cantidad comparable de publicaciones a Scopus y Web of Science, de modo que sus recuentos de citas se correlacionan fuertemente con los de estas dos, lo que indica alta fiabilidad (Thelwall, 2018). Su fin es el incluir investigaciones de acceso abierto.

Los artículos se organizaron y registraron para obtener la información primaria registrada en la Tabla 1. Ya que el análisis subsecuente era de tipo cualitativo y descriptivo, fue necesario establecer una muestra que permitiera conocer el campo, estableciéndose así, un número de 20 artículos obtenidos de los primeros resultados de cuatro bases de datos para analizar, considerando así las dos primeras pantallas de resultados que arrojan los buscadores. Vale decir que se realizaron búsquedas generales, y también se utilizaron buscadores booleanos para obtener resultados más precisos y relevantes.

Tabla 1. *Variables de identificación*

Identificador	Criterio
Título	Título completo, traducido al español o inglés por medio de traductor automático.
Autor	Autores mencionados en las bases de datos o citación sugerida.
Doi/ identificador URL	Verificado o completado a partir de búsquedas posteriores en la web.
Publicación o editorial	Verificado en el sitio de publicación.
País de publicación	Proporcionado o completado a partir de búsquedas posteriores
Año de publicación	Proporcionado o completado a partir de búsquedas posteriores
Palabras claves	Proporcionado o completado a partir de búsquedas posteriores, traducido al español o inglés por medio de traductor automático.
Resumen	Proporcionado o completado a partir de búsquedas posteriores por medio de traductor automático.

Fuente. Elaboración propia con los criterios proporcionados por la base de datos

Sin embargo, a pesar de los filtros y calidad de las bases, para asegurar un mínimo de 20 artículos que pudieran utilizarse por motivos de idioma, disponibilidad y/o vigencia, fue necesario complementarlos con los sucesivos en prelación en algunos casos.

Como segundo filtro se tomaron en cuenta solo aquellos textos que contaban con una pregunta de investigación, de acuerdo con Sala Roca y Arnau-Sabatés (2014) quienes afirman que cualquier trabajo investigativo comienza con el planteamiento del problema y su correspondiente pregunta. Aquellos que no enunciaban un supuesto de trabajo o pregunta, al menos indirectamente, fueron eliminados de los iniciales 80 textos.

Con el objetivo de tener variables de análisis de contenido bien definidos y referenciados, la Tabla 2 muestra los parámetros que se utilizaron en la clasificación. Para ello se consideraron las ideas de Creswell (2007) y Hernández Sampieri, *et al.*, (2014) comúnmente referentes en metodología en general y que dan amplio alcance de categorización.

Tabla 2. Variables de categorización

Variable principal	Definición	Variable secundaria	Criterio de selección
Tipo de publicación	Clasificación de Springer (2022) sobre publicaciones académicas	Investigación original	Informes de investigación con estructura completa.
		Reporte corto	Son comunicaciones breves de datos de investigación originales sensibles al tiempo.
		Revisión	Resúmenes amplios sobre cierto tema, estado de una disciplina. Normalmente solicitados por los editores.
		Estudio de caso	Casos específicos sobre cierto fenómeno.
		Metodologías o métodos	Nuevos métodos, perspectivas y avances en una disciplina.
Investigación	Otros tipos de publicaciones obtenidas de las fuentes.	Libro Exposición Dossier	Se identificó el tipo de publicación de existir alguna que no se detalle en la clasificación utilizada.
	Tiene una pregunta, supuesto o hipótesis que plantea el trabajo de investigación.	Si	Explícitamente escrito en el resumen y verificado o encontrado en el texto.
Fuentes de obtención de datos		Documental	Libros, fuentes históricas, otros textos
		Campo	Trabajo en el contexto.

Variable principal	Definición	Variable secundaria	Criterio de selección
Aproximación al conocimiento	Paradigmas utilizados para conocer (Creswell, 2009).	Experimental	Medición del fenómeno con el uso de instrumentos válidos y confiables (Mousalli-Kayat, G., 2015).
		Postpositivista	Ciencia tradicional o empírica.
		Apoyo participativo	Perspectivas sociales y de grupos; corrientes filosóficas aplicadas a la colaboración.
		Constructivismo	Conocimiento socialmente construido, experiencial, interpretativo.
		Pragmatismo	Métodos mixtos aplicados al contexto, enfocado al problema y sus efectos.
Alcance de la investigación	Etapas de desarrollo de la investigación en el campo de estudio (Hernández Sampieri, 2014)	Exploratorio	Primeras aproximaciones en la construcción de un campo.
		Descriptivo	Comprende la descripción de sus principales aspectos.
		Correlacional	Se hacen asociaciones hacia otras áreas del conocimiento para fortalecer el campo.
		Explicativo	Incluye la comprensión del campo, sus relaciones y la formulación de teorías.
Metodología	Enfoques de investigación que guían el diseño de un proyecto (Creswell, 2009)	Cuantitativa	Prueba de una hipótesis frente a un antes y después.
		Cualitativa	Constructivista, busca significados en fenómenos y participantes.
		Mixta	Enfoques pragmáticos y secuenciales de datos.

Variable principal	Definición	Variable secundaria	Criterio de selección
Estrategias de indagación o métodos	Tipos de procedimientos para investigar que siguen tradiciones y concepciones para dar dirección al diseño de investigación.	Etnografía	Esta información fue recolectada directamente de la forma en que es enunciada en los artículos.
		Fenomenología	
		Estudio de caso	
		Observación participante	
		Observación no participante	
		Intervención pedagógica	
		Art based reseach	

Fuente. Elaboración propia adaptada de las fuentes referenciadas.

El tercer filtro consistió en analizar artículos cuyo objeto de estudio fuese la educación artística, siguiendo el supuesto de Kuhn (2011). Y, finalmente el análisis de contenido se realizó con base en las variables descriptivas definidas en la Tabla 3, donde se pueden encontrar los elementos mencionados en el marco teórico previo que hace referencia a las particularidades de la educación artística como un territorio disciplinar amplio, pero que permite dispersar la investigación en ejes definidos para su posicionamiento.

Además, durante el análisis se registraron cuáles aspectos extrínsecos a la educación artística se atendían como objetivos de investigación o el uso de la educación artística como estrategia de indagación.

Tabla 3. Variables descriptivas

Variable principal	Características	Variable secundaria	Criterio
Objeto de estudio	Establecido por el autor de la investigación y verificado al analizar el texto.	NA	NA
Objetivo de la investigación	Establecido por el autor de la investigación y verificado al analizar el texto.		
Aspectos curriculares de la EA	Incluyen aquellas características que se estudiarían en la EA como una materia más dentro de un plan de estudios. Son objetos	Pedagogía	Aproximaciones teóricas de construcción y explicación del proceso de enseñanza aprendizaje que dirigen los esfuerzos del docente (Díaz Villa, 2019).

Variable principal	Características	Variable secundaria	Criterio
Aspectos propios de la EA	de estudio que competen al ámbito pedagógico y a los planes de estudio en sus objetivos de perfil de egreso y formación del alumno	Secuencia didáctica	Procesos de conocimiento en que se acompaña al alumno desde la zona de proximidad hasta la apropiación del conocimiento interiorizado (Vigotsky, 1979)
		Contenido – repertorio y modelos	Contenidos propios de cada disciplina que se utilizan como modelo de cada forma de creación artística.
		Contenido – aprendizajes pedagógicos	Competencias, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes que desarrollará el alumno. Como lo pide el currículo oficial mexicano (Secretaría de Educación Pública, 2018)
		Contenido – disciplinar	Conocimientos experienciales y teóricos de cada arte, técnicas y uso de materiales, creación e interpretación (Eisner, 2002)
	Son aquellas características ontológicas y pedagógicas que caracterizan a la educación artística como tal (Eisner, 2002) y, por lo tanto, son objeto de estudio específicamente del campo denominado educación artística.	Evaluación alumno	Formas de evaluación y seguimiento del aprendizaje del alumno que indiquen su avance o áreas de oportunidad respecto a los objetivos establecidos (Eisner, 2002).
		Atención a las relaciones	Desarrollo de la construcción del conocimiento somático.
		Propósitos flexibles	Desarrollo de micro descubrimientos y emergencia de formas y <i>schemas</i> .
		Usar materiales como medio	Transformar con sensibilidad de las restricciones y posibilidades.
		Moldear la forma para crear contenido expresivo	Desarrollar habilidades técnicas y sensitivas de la experiencia estética.
		Ejercicio de la imaginación	Reorganizar y contextualizar la realidad por medio de la experiencia somática.

Variable principal	Características	Variable secundaria	Criterio
Aspectos de la formalización EA	La educación artística se ha convertido en un objetivo institucional que es compartido por las diferentes autoridades educativas (ONU, UNESCO, secretarías de educación pública) y se extiende a la esfera cultural pública y privada. Son aquellos que apelan al quehacer contextual del desarrollo del campo de estudio de la educación artística (Huerta, 2002).	Aprender a ver el mundo de forma estética	Desarrollar una episteme de cualidades y contenidos expresivos.
		Habilidad para transformar las cualidades de la experiencia en texto y habla	Interpretar la experiencia estética en lenguajes para comunicarse.
		Integración de las artes al currículo	Interdisciplinariedad y transversalidad de las artes como estrategia para objetivos educativos ajenos a la EA. Uso en otras asignaturas como herramienta.
		Formación docente	Características del docente especialista en educación artística, su campo laboral y sus expectativas de desempeño. (Huerta, 2002)
		Desarrollo sustentable y desarrollo integral de individuo (UNESCO, 2018).	Inclusión de las artes en objetivos institucionales como una herramienta en la consecución de calidad de vida, y participación social.
		Evaluación para la calidad y mejora	Propósitos de generalización y estandarización de la práctica y estudio de la educación artística (Eisner, 2002).
		Profesionalización de las artes (Huerta, 2002).	Gestores culturales, museos, profesionales del entretenimiento, cultura folklórica y participación en el consumo de contenidos culturales.

Fuente. Elaboración propia adaptado de las fuentes referenciadas

Resultados e interpretación de la revisión de artículos de investigación sobre educación artística

Asociaciones y pertinencia de los conceptos 'educación artística' e 'investigación'

De los 80 artículos que se completaron para contar con un mínimo de 20 por base de datos que respondieron a la etiqueta de educación artística (*art education*), solo 52 contaron con una pregunta de investigación. Aquellos artículos que no contaban con un supuesto o pregunta comprenden revisiones documentales o ensayos que abordan una amplia gama de aspectos próximos a la EA, pero no

constituyen una aproximación a la realidad del desempeño del presente campo de estudio. Los resultados se pueden observar en la Tabla 4, donde se detalla su clasificación.

Tabla 4. *Clasificación de los artículos de investigación con elementos de estudio incluyendo la EA*

Variable principal	Variable secundaria	Número de artículos en los que se encuentra
Tipo de publicación	Investigación original	23
	Estudio de caso	17
	Metodología y métodos	7
	Reporte corto	2
	Metodología y métodos, Reseña	2
	Capítulo de libro	1
Aproximación	Constructivismo	14
	Apoyo participativo	15
	Pragmatismo	12
	Pospositivismo	4
	Apoyo participativo, Constructivismo	4
	Apoyo participativo, Constructivismo, Pragmatismo	1
	Constructivismo, Pospositivismo	1
Alcance	N/A	1
	Exploratorio	26
	Correlacional	16
	Descriptivo	6
	Correlacional, Exploratorio	1
	Descriptivo, Exploratorio	2
Fuente de obtención de datos	Explicativo	1
	Campo	25
	Campo, Documental	10
	Documental	8
	Campo, Experimental	4
	Experimental	2
	Documental, Experimental	2
Metodología	N/A	1
	Cualitativa	35

Variable principal	Variable secundaria	Número de artículos en los que se encuentra
	Mixta	9
	Cuantitativa	7
	N/A	1

Fuente: Elaboración propia con datos de las bases de datos seleccionadas

De los artículos de investigación, se eligieron aquellos cuyo objeto de estudio es la EA para enfocarse en sus características y elementos más relevantes en la práctica y así poder crear un panorama de su aplicación y desarrollo. Solo el 13.75 por ciento de los artículos que se recuperaron desde las bases de datos con la palabra clave educación artística proponían investigación sobre este campo de estudio.

Lo más frecuente fueron las investigaciones originales en las que se describen situaciones con el campo como fuente de obtención de datos y aproximaciones pragmáticas, sin embargo, de acuerdo con los textos, los alcances son correlacionales en su mayoría, aunque le sigan en frecuencia los exploratorios y descriptivos, lo que confirma la apreciación inicial que se tenía sobre una dispersión de lo que se entiende como EA, apelando a otras ciencias para sustentar el conocimiento obtenido en las investigaciones.

Tabla 5. Variables presentes por artículo de investigación cuyo objeto de estudio es la EA

Variable principal	Variable secundaria	Número de artículos en los que se encuentra
Tipo de publicación	Investigación original	8
	Estudio de caso	2
	Metodología y métodos	1
Aproximación	Pragmatismo	6
	Apoyo participativo	2
	Constructivismo	2
	Pospositivista	1
Alcance	Correlacional	7
	Exploratorio	3
	Descriptivo	1
Fuente de obtención de datos	Campo	7
	Campo, Documental	3
	Documental	1
Metodología	Cualitativa	6
	Cuantitativa	3

	Mixta	2
Método (estrategias de indagación)	Estudio de campo	3
	Art based research	2
	Intervención pedagógica	1
	Fenomenología	1
	Observación participante	1
	Diseño no experimental	1
	Lingüístico generativo	1
	Investigación acción	1

Fuente. Elaboración propia con datos de las bases de datos seleccionadas

Después, se les analizó con base en las variables descriptivas que se detallaron anteriormente, para saber qué aspectos de la educación artística son parte del quehacer de investigación en la actualidad. Como muestra la Tabla 6, las investigaciones se concentran ampliamente en las consideraciones pedagógicas, lo que reafirma el supuesto de que son correlacionales, pero, cabe recordar que la EA es educación, por lo cual esto no significa que esté fuera de sus características inherentes.

Tabla 6. Aspectos de la EA abordados en los artículos de investigación cuyo objeto de estudio es la EA

Variable principal	Variable secundaria	Número de artículos en los que se encuentra
Aspectos curriculares	Pedagogía	7
	Evaluación de los aprendizajes	5
	Contenidos - Aprendizajes pedagógicos.	3
	Contenidos - Repertorio y Modelo	2
	Contenidos – Disciplinar	1
Aspectos propios	Atención a las relaciones	
	Moldear la forma para crear contenido expresivo	5
	Aprender a ver el mundo de forma estética	5
	Ejercicio de la imaginación	4
	Propósitos flexibles	3
	Uso de materiales como medio	1

Aspectos de formalización	Integración de las artes al currículo	
	Formación docente	6
	Calidad y mejora	6
	Aprendizaje y participación en la cultura	3
	Profesionalización de las artes	2
	Desarrollo sustentable y formación integral del individuo	1
		1
	Evaluación para la calidad y mejora de la EA	1
Aspectos Extrínsecos de la EA	N/A	7
	cultura	1
	cultura, globalización	1
	Estrategia pedagógica, Estrategia psicosocial, Estrategia terapéutica	1
		1
	Paz	1

Fuente. Elaboración propia con datos de las bases de datos seleccionadas

Nota: algunos artículos de investigación presentan más de una de las variables secundarias, por lo que se cuentan las veces que se encuentran en total

Los aspectos curriculares tienden a mantenerse en el discurso pedagógico, pero sin llegar a consolidarse, y en cambio, se concentran en la evaluación y calidad de la EA, sin ahondar en el desarrollo de didácticas propias, métodos, o incluso el desarrollo más a fondo de los aspectos propios de la EA, los cuales se mencionan como parte de los elementos, pero no son parte de los objetivos; esto indica que no hay un trabajo concentrado en el desarrollo propio de la EA, sus contenidos o didácticas propias, sino una amplitud del panorama del campo.

Conclusiones

A partir de los artículos de investigación y textos académicos revisados, se puede constatar que el campo de estudio de la educación artística está disperso dentro de los planteamientos de su quehacer, pero no desde los supuestos académicos que son bastante claros y poseen estudios psicológicos y cognitivos que sustentan sus premisas, lo que los llevó hace ya varias décadas a ser parte de la normatividad educativa internacional, y nacional en el caso de México. Entonces, la consolidación del campo dependerá de las herramientas de recolección de datos y estrategias de indagación precisas que hagan crecer y evolucionar las pedagogías, didácticas y métodos propios de la EA.

En los artículos revisados, en cambio, la EA se diluye cuando se utiliza en talleres de sensibilización social y de psicoterapia, cuyos objetivos son la participación y la colaboración y empujan la EA hacia una estrategia de indagación subordinada a sus objetos de estudios y campos de investigación. Por otro lado, resulta evidente que es necesario encontrar estrategias de indagación propias de la EA que ahonden en la descripción y desarrollo de los elementos propios, así como contenidos y métodos que registren y mejoren la oferta curricular de EA.

Lo que plantea la cuestión, para quienes trabajan propiamente en el área de artes, cómo desde los propios métodos y metodologías se pueden hacer aportes para desarrollar un campo que haría abundante la formación inicial artística al alcance de una mayor población, resultando en mejores artistas al saber aproximarse al conocimiento en el arte, pero también mejores públicos, capaces de relacionarse con los productos artísticos, valorar el quehacer del artista, y de ser copartícipes de la experiencia que el arte crea en la persona.

Consideraciones finales

- Todo aquello que se denomina EA pero no persigue los objetivos de la EA (Eisner, DBAE) puede dar la impresión de ser EA sin tener su objeto de estudio, pues efectivamente se le puede utilizar interdisciplinariamente como estrategia de indagación (ABR), como secuencia didáctica, como instrumento de recolección de datos (utilizada en arte-terapia); sin embargo los pilares sobre los que descansa la EA delimitan sus objetivos en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje y el conocimiento somático que se construye a través de él.
- Los cuatro territorios (ver figura 2) son de igual importancia ya que sostienen la transmisión y la conservación del conocimiento artístico, en una relación de retroalimentación mutua.
- En las áreas de informalidad, para esta propuesta de territorios de la educación artística, se asume que cada uno tiene procesos pedagógicos poco estudiados desde el desarrollo del alumno y desde la riqueza que pueden tener todos estos contextos informales en métodos y didácticas que se pueden conformar como un discurso educativo propio.
- Debe reconocerse que hay una encrucijada entre la realidad impuesta por la hegemonía economía y política; sin embargo, mantener la ontología del arte en la educación se convierte en una necesidad para las artes como campo disciplinar del conocimiento, pero, sobre todo, para la identidad de los artistas.
- La educación artística como ámbito de formación vocacional y profesional debe ser distinguida como un área de formación profesional que tiene sus propias características y objetivos dependiendo de cada disciplina artística— artes plásticas, escénicas, música, danza, letras— a esto se le puede denominar formación artística. También habría una diferencia en las aproximaciones hacia la investigación de estos campos de creación de conocimiento del arte.
- Los profesionales de las artes (gestores, promotores, administradores, etc.) tienen sus propias especialidades en torno al arte, pero no tienen de una formación en una disciplina artística como tal, pertenecen al ámbito de las artes como parte de sus características de campo disciplinar del conocimiento, pero sus funciones son interdisciplinarias, con conocimiento y credenciales específicas de su área.
- Finalmente es muy importante la claridad respecto a lo que nos referimos con «formación artística», puesto que el uso indiscriminado de esta y otras apelaciones similares es parte del problema señalado.
- Los elementos encontrados para una definición de la educación artística dan la oportunidad de incidir en los programas educativos. Apoyando aquellos de la educación básica y media definidos por la UNESCO, así como los de las universidades en el ámbito general, para provocar trabajos interdisciplinarios, colaborativos alrededor de las artes que conserven la ontología del conocimiento artístico.

Referencias

- Borgdorf, H. (2006). *El debate sobre la investigación en las artes*. Amsterdam School of the Arts.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education* (Prefacio de 1977). Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Creswell, J. (2007). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativos, cuantitativo y con métodos mixtos*. (2ª ed.). Universidad de Nebraska.

- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (3ª ed.). University of Nebraska.
- Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. (7ª ed.). Siglo Veintiuno.
- Duke, L. (1988). The Getty Center for Education in the Arts and Discipline-Based Art Education). *National Art Education*. <http://www.jstor.org/stable/3193106>
- EBSCO Research Starters. (s.f.). Elsevier. <https://www.ebsco.com/research-starters/business-and-management/elsevier>
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2001) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. (2ª ed). Fondo de Cultura Económica.
- Greer, W. D. (1984). Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study. *Studies in Art Education*, 25(4), 212–218. <https://doi.org/10.2307/1320414>
- Hausman, J. (2007). The Rise and Fall of the J. Paul Getty Foundation's Programs in Art Education. *Visual Arts Research*, <http://www.jstor.org/stable/20715429>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M., (2014). *Metodología de la investigación* (6ªed.). México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Huerta, R. (2002) *Los valores del arte en la enseñanza*. Universitat de Valencia
- Huerta, R. y Domínguez Ruiz, A. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *Educación Artística Revista de Investigación*, <https://doi.org/10.7203/eari.5.4139>.
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Educación y Pedagogía*, 22, 58, 165-176.
- Kuhn, T.S. (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lanier, V. (1975). Returning the Art to Art Education. *Art Education*, <http://www.jstor.org/stable/3192058>
- Marín Viadel, R. (2011), Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(03), 271-285. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822011000300003&lng=pt&tlng=es
- Marzano, R.J. y Pickering, D.J. (2005) *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*, (2ª ed.). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Meneghini, L. y Packer, M. (2007). Is there science beyond English? *EMBO reports*, 8(2), 112-116. <https://doi.org/10.1038/sj.embor.7400906>
- Mousalli-Kayat, G. (2015). Métodos y diseños de investigación cuantitativa. *Researchgate*. https://www.researchgate.net/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América y el Caribe*. (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.
- Sacristán, J. G. (2002). La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística. En R. Huerta (Ed.). *Los Valores del Arte en la Enseñanza*, 135-154. Publicacions de la Universitat de València.

- Sala Roca, J., y Arnau Sabatés, L. (2014). El planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación: criterios de redacción y check list para formular correctamente. <https://ddd.uab.cat/record/126350>.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). *Modelo educativo. Cultura en tu escuela*. Gobierno de México.
- Springer (2022). *Tipos de artículos de revistas*. <https://www.springer.com/la/authors-editors/tutoriales-de-autores-y-revisores/writing-a-journal-manuscript/types-of-journal-articles/10285504>
- Touriñán López, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XXI*, 19(2), 45-76.
- UNESCO (1982). *Declaración universal de los derechos humanos*. Universidad Central de Ecuador.
- UNESCO (2006). *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*, Lisboa.
- UNESCO (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl.
- UNESCO (2021). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del ODS 4*. París.
- Thelwall, M. (2018). Dimensions: A competitor to Scopus and the Web of Science? *Journal of Informetrics*, 12(2), 430–435. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2018.03.006>
- Vigotsky, L.S. (1979). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process*. Harvard University Press.
- Villa-Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*. 50, 11-28. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO121-24942019000100011&lng=en&nrm=iso
- Winner, E., Goldstein, T.R. y Vicent-Lancrin, S. (2013). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)/ Instituto Politécnico Nacional.



Las habilidades para la vida y su relación con la felicidad en un grupo de trabajadores colombianos

[en] Life skills and their relationship with happiness in a group of Colombian workers



Diego Alfredo Tamayo Lopera



Olena Klimenko



Nubia Hernández-Flórez



Caren Marcela Torres López



Juan Esteban Santamaria Restrepo

Universitaria de Envigado (Colombia), Universidad Sergio Arboleda Santa Marta (Colombia)

Recibido: 2025/03/14

Aceptado para su publicación: 2025/05/26

Publicado: 2025/06/10

RESUMEN

Introducción: El artículo presenta resultados de un estudio cuantitativo, descriptivo-correlacional, de diseño no experimental y transversal orientado a describir las habilidades para la vida y su relación con la felicidad en un grupo de trabajadores colombianos. Participaron 60 trabajadores operarios y administrativos, con edad promedio de M 26,7 (Dt.9) años, de los cuales 50,9% (29) fueron mujeres y 49,1 (28) hombres. Se aplicó la escala de felicidad de Alarcon (2006) y el cuestionario de habilidades para la vida de Diaz et al. (2013). Resultado indican la presencia de deficiencias a nivel de habilidades para la vida y bajos niveles de felicidad en la muestra de los trabajadores. Los operarios presentaron un mayor pensamiento creativo y los administrativos un mayor nivel de manejo de sentimientos y emociones. El pensamiento creativo mostró correlación positiva con todos los componentes de la felicidad, destacando su rol como habilidad transversal para el bienestar y felicidad. El manejo emocional se vinculó con mayor alegría de vivir y sentido de vida, reforzando la importancia de programas de inteligencia emocional en el trabajo. Se discuten las implicaciones prácticas de los hallazgos para la atención psicosocial de los trabajadores.

PALABRAS CLAVE

Felicidad, habilidades para la vida, trabajadores, ambiente organizacional.

ABSTRACT

Introduction: The article presents the results of a quantitative, descriptive-correlational study with a non-experimental cross-sectional design aimed at describing life skills and their relationship to happiness in a group of Colombian workers. Were participate 60 workers and administrative workers, with an average age of M 26.7 (Dt.9) years, of which 50.9% (29) were women and 49.1 (28) men. The happiness scale of Alarcon (2006) and the life skills questionnaire of Diaz et al. (2013) were applied. Results indicate the presence of deficiencies in life skills and low levels of happiness in the sample of workers. The operators showed a higher level of creative thinking and the administrators a higher level of handling feelings and emotions. Creative thinking showed positive correlation with all components of happiness, highlighting its role as a transversal skill for well-being and happiness. Emotional management was linked to greater joy of living and meaning of life, reinforcing the importance of emotional intelligence programs at work. The practical implications of the findings for workers' psychosocial care are discussed.

KEYWORDS

Happiness, life skills, workers, organizational environment.



Como citar (APA 7ª Edición):

Tamayo, D. A., Klimenko, O., Hernández-Flores, N., Torres, C. M. y Santamaría, J. E. (2025). Las habilidades para la vida y su relación con la felicidad en un grupo de trabajadores colombianos. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(14), 23-37. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v7i14.1942>

Introducción

En el ámbito laboral contemporáneo la felicidad de los trabajadores se ha convertido en un factor crucial para el éxito y la sostenibilidad de las organizaciones. Empleados felices tienden a ser más productivos, creativos y comprometidos con sus trabajos, lo que se traduce en un mejor desempeño organizacional y una reducción de la rotación laboral. En este contexto, es fundamental comprender los factores que contribuyen a la felicidad en el trabajo y cómo estos pueden ser promovidos de manera efectiva (Farooq et al., 2024; Bellet et al., 2024).

Las habilidades para la vida, entendidas como el conjunto de capacidades psicosociales que permiten a las personas enfrentar con éxito los desafíos de la vida diaria, han demostrado ser un factor importante para el bienestar y la adaptación en diversos ámbitos (Basak, 2022; Hvalby et al., 2024).

Estas habilidades, que incluyen la toma de decisiones, la resolución de problemas, la comunicación efectiva, el manejo de emociones y el pensamiento crítico, entre otras, pueden influir en la forma en que los individuos perciben y afrontan su entorno laboral (Gupta et al., 2024; Posadas de Julián et al., 2024).

Aunque existe evidencia sobre la relación entre las habilidades para la vida y el bienestar general (Ruggeri et al., 2020; Pandey, 2024), aún se conoce poco sobre cómo estas habilidades específicas se relacionan con la felicidad en el contexto laboral. En particular, se desconoce en qué medida las habilidades para la vida pueden influir en la satisfacción laboral, el sentido de propósito y el bienestar emocional de los trabajadores.

Considerando lo anterior, el presente estudio se orientó a indagar por las habilidades para la vida en un grupo de trabajadores colombianos y su relación con la felicidad autopercibida.

Se espera que los resultados del presente estudio contribuyan a una comprensión más profunda de los factores que favorecen la felicidad en el trabajo, con el fin de diseñar intervenciones más efectivas para promover el bienestar de los trabajadores. Además, esta investigación contribuirá al desarrollo de modelos teóricos que expliquen la relación entre las habilidades para la vida y la felicidad en el contexto laboral, lo que puede tener implicaciones importantes para la gestión de recursos humanos y el diseño de políticas públicas orientadas al bienestar laboral.

Metodología**Tipo de estudio**

Investigación cuantitativa, nivel descriptivo-correlacional, corte transversal y diseño no experimental, ex post facto.

Participantes

En el estudio participaron 60 trabajadores de dos empresas del valle de Aburrá, de los cuales 50,9% (29) fueron mujeres y 49,1 (28) hombres, con edad promedio de M 26,7 (Dt.9) años, más de la mitad fueron solteros 59,6% (N=34), 42,1% (N=24) con educación media y 35,15 (N=20) con educación superior, 22,8 % (N=13) contaron con cargo administrativo y 77,2% (N=44) fueron operarios.

Instrumentos

En el estudio se aplicó la escala de felicidad de Alarcón (2006), compuesta por 27 ítems contruidos según el formato de escala Likert de cinco alternativas: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. De acuerdo con el puntaje total se divide en cinco niveles de felicidad: de 27-87: muy baja felicidad; 88-95: baja; 96-110: media; 111-118: alta; 119-135: muy alta. La escala valora cuatro factores o dimensiones de la felicidad: sentido positivo de la vida, satisfacción con la vida, realización personal y alegría de vivir. Los valores Alfa de Cronbach para los 4 factores son altamente significativos con el rango de .909 a .915. La Escala total presenta, asimismo, una elevada consistencia interna ($\alpha=.916$, basada en ítems estandarizados). Se ha determinado el coeficiente de mitades de Spearman-Brown (longitudes desiguales) $r^{11}=.884$; y el de Guttman Split-Half $r=.882$, ambas magnitudes de las correlaciones son importantes, respaldan la alta confiabilidad de la Escala. La validez del constructo fue determinada a través de correlaciones entre la EFL y las sub-escalas de extraversión y neuroticismo del Inventario de Personalidad de Eysenck.

También se empleó la escala de habilidades para la vida que fue construida por Díaz et al. (2013) y consta de 80 ítems con 4 indicadores por dimensión y 2 ítems por cada indicador, divididos en las 10 dimensiones de habilidades para la vida: conocimiento de sí mismo; empatía; comunicación efectiva y asertiva; relaciones interpersonales; toma de decisiones; solución de problemas y conflictos; pensamiento creativo; pensamiento crítico; manejo de sentimientos y emociones; manejo de tensiones y estrés. Los ítems contemplan cinco opciones de respuesta: “siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca”. Los estudios de confiabilidad han encontrado valores de Alfa de Cronbach entre .492 y .843 para las 10 dimensiones, lo cual indica una buena consistencia de la escala.

Aspectos éticos

El estudio cumplió con todas las reglamentaciones técnicas, administrativas y éticas correspondientes a la resolución 8430 de 1993 de Ministerio de Salud (1993) y Código deontológico del psicólogo (Congreso de Colombia, 2006). Se firmó el consentimiento informado por los participantes del estudio.

Análisis de datos

Inicialmente se realizó la prueba de normalidad de distribución de variables, indicando la distribución no paramétrica en todas las variables del estudio. Para identificar medias y desviación típica de variables del estudio se empleó la estadística descriptiva. Considerando el tipo de distribución de variables en el estudio, se utilizó el estadístico de U de Mann-Whitney para la comparación de variables según grupos sociodemográficos, para dos grupos. Se empleó correlación Spearman para identificar la relación entre las variables. Se utilizó el software SPSS, versión 25

Resultados

En cuanto a la felicidad se encuentro que el 97,4% de las personas que participaron presentaron bajo sentido positivo de la vida. Adicional, se evidenció que el 82,5% de los participantes reportaron un nivel bajo en cuanto a la satisfacción con la vida y el 57,9% de los participantes indicaron poca realización personal, siendo un 38,6% que presentó un nivel medio. También se evidenció que 98,2% presentó un nivel bajo en cuanto a la alegría de vivir y en cuanto a la felicidad total se evidenció que el 93% de los participantes reportó un nivel muy bajo de felicidad (Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del cuestionario de felicidad de Alarcón en un grupo de trabajadores de dos empresas del Valle de Aburra

Cuestionario de felicidad	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Sentido positivo de la vida	Bajo	54	94,7 %
	Medio	3	5,3 %
Satisfacción con la vida	Bajo	47	82,5 %
	Medio	9	15,8 %
	Alto	1	1,8 %
Realización personal	Bajo	33	57,9 %
	Medio	22	38,6 %
	Alto	2	3,5 %
Alegría de vivir	Bajo	56	98,2 %
	Medio	1	1,8 %
Felicidad total	Muy bajo	53	93,0 %
	Bajo	2	3,5 %
	Media	1	1,8 %
	Muy alta	1	1,8 %

Fuente: *Elaboración propia*

En cuanto a los estadísticos descriptivos del test de habilidades para la vida, se encontró que el 98,3% de las personas que participaron tienen un nivel inferior y muy inferior en cuanto al conocimiento de sí mismo. También se evidenció que los participantes reportaron un nivel inferior y normal bajo de empatía con un 82,5%. Así mismo, se evidenció que los participantes alcanzaron poca comunicación efectiva o afectiva con un 73,7% que corresponde a un nivel inferior. Por otro lado, se encontró que el 98,2% de los participantes valoraron las relaciones interpersonales con puntuación muy baja. En cuanto a la toma de decisiones se evidenció que el 59,6% de los participantes indicaron un nivel inferior, así mismo, el resultado de la solución de problemas y conflictos mostró un nivel inferior y normal bajo con un 82,4%. La variable pensamiento creativo presentó un nivel inferior con un 91,2% demostrando así que los participantes no tienen un buen pensamiento creativo. En cuanto al pensamiento crítico, los resultados muestran un nivel inferior con un 71,9% y el manejo de emociones y sentimientos muestra un

nivel normal bajo con un 45,6%. Por último, se evidenció que un 71,9% de los participantes no tiene un buen manejo de las tensiones y el estrés (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del test habilidades para la vida en un grupo de trabajadores de dos empresas del Valle de Aburra

Habilidades para la vida	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Conocimiento de sí mismo	Muy inferior	29	50,9 %
	Inferior	27	47,4 %
	Normal bajo	1	1,8 %
Empatía	Muy inferior	2	3,5 %
	Inferior	23	40,4 %
	Normal bajo	24	42,1 %
	Normal alto	8	14,90 %
Comunicación efectiva o afectiva	Muy inferior	7	12,4 %
	Inferior	42	73,7 %
	Normal bajo	8	14,0 %
Relaciones interpersonales	Muy inferior	28	49,1 %
	Inferior	28	49,1 %
	Normal bajo	1	1,8 %
Toma de decisiones	Muy inferior	16	28,1 %
	Inferior	34	59,6 %
	Normal bajo	7	12,3 %
Solución de problemas y conflictos	Muy inferior	7	12,3 %
	Inferior	18	31,5 %
	Normal bajo	29	50,9 %
	Normal alto	3	5,3 %
Pensamiento creativo	Muy inferior	5	8,8 %
	Inferior	30	52,6 %
	Normal bajo	22	38,6 %

Pensamiento Crítico	Inferior	41	71,9 %
	Normal bajo	15	26,3 %
	Superior	1	1,8 %
Manejo de emociones y sentimientos	Inferior	12	21,1 %
	Normal bajo	26	45,6 %
	Normal alto	19	28,1 %
Manejo de tensiones y estrés	Muy inferior	19	33,3 %
	Inferior	22	38,6 %
	Normal bajo	16	28,1 %

Fuente: *Elaboración propia (2025)*

La comparación de variables constitutivas del constructo de la felicidad autopercebida según el género no presentó diferencia significativa para ninguna variable (Tabla 3).

Tabla 3. *Diferencias entre sexos en las puntuaciones de escala de la felicidad de Alarcón de un grupo de trabajadores de dos empresas del Valle de Aburra*

*Mediana y rango intercualartil

Escala de felicidad	Genero	Me (Ri)*	U de Mann-Whitney	Valor P
Sentido positivo de la vida	Masculino	23,5 (9)	391,000	0,81
	Femenino	24 (12)		
Satisfacción con la vida	Masculino	12,5 (9)	384,500	0,73
	Femenino	12 (10)		
Realización personal	Masculino	14 (5)	363,500	0,49
	Femenino	12 (8)		
Alegría de vivir	Masculino	6 (4)	381,500	0,70
	Femenino	7 (4)		
Felicidad total	Masculino	57 (26)	379,500	0,67
	Femenino	54 (33)		

Fuente: *Elaboración propia (2025)*

La comparación de las habilidades para la vida con respecto al género no se presentó diferencia significativa, salvo en la empatía indicando mayor nivel en el género masculino ($p=.01$) (Tabla 4).

Tabla 4. *Diferencias entre sexos en la escala de habilidades para la vida de un grupo de trabajadores de dos empresas del Valle de Aburra.*

Habilidades para la vida		Me (Ri)**	U de Mann-Whitney	Valor P
Conocimiento de sí mismo	Masculino	22 (3)	358	0,43
	Femenino	21 (2)		
Empatía	Masculino	24 (3)	248	0,01*
	Femenino	23 (3)		
Comunicación efectiva o afectiva	Masculino	21 (5)	388,5	0,79
	Femenino	21 (3)		
Relaciones interpersonales	Masculino	21 (3)	314	0,13
	Femenino	20 (5)		
Toma de decisiones	Masculino	20,5 (5)	359,5	0,45
	Femenino	21 (4)		
Solución de problemas y conflictos	Masculino	24 (3)	328	0,21
	Femenino	23 (7)		
Pensamiento creativo	Masculino	20,5 (6)	400	0,92
	Femenino	22 (8)		
Pensamiento crítico	Masculino	20 (5)	351,5	0,38
	Femenino	22 (5)		
Manejo de sentimiento y emociones	Masculino	26,5 (6)	349,5	0,36
	Femenino	25 (5)		
Manejo de las tensiones y estrés	Masculino	20,5 (6)	361	0,47
	Femenino	20 (6)		

* $p < .05$

**Mediana y rango intercuartil

Fuente: *Elaboración propia*

Con respecto a la variable cargo en la escala de felicidad de Alarcón, no se encontraron diferencias significativas entre los administrativos y operarios (Tabla 5).

Tabla 5. *Diferencias entre administrativos y operarios en la escala de felicidad de un grupo de trabajadores de dos empresas del Valle de Aburra.*

Escala de felicidad	Cargo	Me (Ri)*	U de Mann-Whitney	Valor P
Sentido positivo de la vida	Administrativos	20 (12)	219,500	0,250
	Operativos	24,5 (9)		
Satisfacción con la vida	Administrativos	13 (10)	284,000	0,970
	Operativos	12 (9)		
Realización personal	Administrativos	14 (6)	281,500	0,932
	Operativos	14 (9)		
Alegría de vivir	Administrativos	4 (4)	210,000	0,138
	Operativos	7 (4)		
Felicidad total	Administrativos	51 (27)	244,500	0,430
	Operativos	59 (29)		

*Mediana y rango intercuartil

Fuente: *Elaboración propia*

La comparación de las habilidades para la vida según los grupos de cargo, se presentó la diferencia significativa estadísticamente para la variable de pensamiento creativo a favor de operarios ($p = .028$), y en la variable de manejo de las tensiones y estrés a favor del grupo de administrativos ($p = .029$) (Tabla 6).

Tabla 6. Diferencias entre administrativos y operarios en el test de habilidades para la vida de un grupo de trabajadores.

Habilidades para la vida		Me (Ri)**	U de Mann-Whitney	Valor P
Conocimiento de sí mismo	Administrativos Operativos	22 (3) 21 (2)	270,5	0,765
Empatía	Administrativos Operativos	24 (3) 23 (3)	219,5	0,198
Comunicación efectiva o afectiva	Administrativos Operativos	21 (5) 21 (3)	201,5	0,106
Relaciones interpersonales	Administrativos Operativos	21 (3) 20 (5)	262	0,646
Toma de decisiones	Administrativos Operativos	20,5 (5) 21 (4)	231	0,292
Solución de problemas y conflictos	Administrativos Operativos	24(3) 23 (7)	240	0,379
Pensamiento creativo	Administrativos Operativos	20,5 (6) 22 (8)	170,5	0,028*
Pensamiento crítico	Administrativos Operativos	20 (5) 22 (5)	279,5	0,901
Manejo de sentimiento y emociones	Administrativos Operativos	26,5 (6) 25 (5)	227	0,26
Manejo de las tensiones y estrés	Administrativos Operativos	21,5 (6) 20 (6)	171,5	0,029*

**Mediana y rango intercuartil

*p<.05

Fuente: *Elaboración propia*

La correlación entre los factores de felicidad y las habilidades para la vida indicó la presencia de la correlación positiva entre el pensamiento creativo y todos los factores constituyentes de la felicidad (alegría de vivir (p=.017), sentido positivo de la vida (p=.003), satisfacción con la vida (p=.001), realización personal (p=.000), incluyendo la felicidad total (p=.000), indicando su gran valor y aporte a la felicidad. También se identificó la correlación positiva entre manejo de sentimiento y emociones y alegría de vivir (p=.005), sentido positivo de la vida (p=.001) y la felicidad total (p=.036) (Tabla 7).

Tabla 7. Correlación entre las variables de la escala de felicidad y las variables del test de habilidades para vida

Rho de Spearman	Alegría de vivir	Sentido positivo de la vida	Satisfacción con la vida	Realización personal	Felicidad total
Conocimiento de sí mismo	0,326	0,963	0,315	0,415	0,370
Empatía	0,170	0,976	0,508	0,535	0,851

Comunicación efectiva o afectiva	0,837	0,680	0,612	0,851	0,825
Relaciones interpersonales	0,915	0,773	0,386	0,466	0,448
Toma de decisiones	0,897	0,535	0,127	0,752	0,851
Solución de problemas y conflictos	0,225	0,323	0,841	0,495	0,469
Pensamiento creativo	0,017*	0,003**	0,001**	0,000**	0,000**
Pensamiento crítico	0,468	0,313	0,329	0,277	0,284
Manejo de sentimientos y emociones	0,005**	0,001**	0,394	0,443	0,036*
Manejo de las tensiones y el estrés	0,508	0,984	0,382	0,433	0,861

*p < .05

**p < .01

Fuente: *Elaboración propia*

Discusión

Los resultados de este estudio en trabajadores colombianos revelan una situación preocupante en relación con la felicidad y las habilidades para la vida. La alta prevalencia de un bajo sentido positivo de la vida, baja satisfacción con la vida, poca realización personal y muy bajos niveles de felicidad total sugieren un malestar generalizado en la población estudiada.

Estos hallazgos son consistentes con otros estudios que han documentado bajos niveles de bienestar en poblaciones trabajadoras, lo cual puede estar asociado a factores como el estrés laboral, las condiciones de trabajo precarias, la falta de oportunidades de desarrollo profesional y la dificultad para conciliar la vida laboral y personal (MISCO y Richmond Foundation, 2024; Carneiro y Bastos, 2023; Barua, 2025).

Es importante resaltar que la felicidad en el trabajo se vincula con aspectos como la motivación, la productividad y la retención del talento (Barua, 2025).

La evidencia de bajos niveles en las habilidades para la vida, incluyendo el conocimiento de sí mismo, la empatía, la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la solución de problemas, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico y el manejo de las tensiones y el estrés, puede explicar los bajos niveles de felicidad encontrados. La falta de estas habilidades puede limitar la capacidad de los trabajadores para afrontar los desafíos del entorno laboral, establecer relaciones interpersonales satisfactorias, tomar decisiones informadas y manejar sus emociones de manera efectiva (Nagesh Gharat, 2022; Haji, 2011; Rahm, et al., 2024).

Si bien no se encontraron diferencias significativas en la felicidad y las habilidades para la vida entre hombres y mujeres, es importante destacar que los hombres reportaron un mayor nivel de empatía. Este hallazgo contradice estudios que indican que las mujeres obtienen generalmente mayores niveles de empatía que los hombres (Toussaint y Webb, 2005; Díaz-Narváez et al., 2024). Sin embargo, también se

encuentran estudio que indican la ausencia de diferencias significativas entre los géneros en la empatía (García-Senlle et al., 2024; Claudel y García González, 2024).

En este aspecto, los estudios indican que, aunque existen ciertas diferencias neurológicas entre los géneros relacionados con el procesamiento de información emocional (Christov-Moore et al., 2014), la incidencia cultural y de educación durante el desarrollo ocupa también un lugar de gran importancia en la configuración de las habilidades socioemocionales de los seres humanos (Zhou y Che Hassan, 2024; Lim et al., 2034). En este aspecto, y considerando los cambios culturales importantes a nivel de roles y concepciones de género, es necesario profundizar más en los estudios de este tema, con el fin de comprender como estos cambios culturales pueden afectar el comportamiento de ambos géneros.

La diferencia significativa encontrada en el pensamiento creativo a favor de los operarios y en el manejo de las tensiones y el estrés a favor del grupo de administrativos sugiere que el tipo de ocupación puede influir en el desarrollo de ciertas habilidades para la vida. Los operarios, al realizar tareas más rutinarias, pueden desarrollar un pensamiento creativo para encontrar soluciones innovadoras a los problemas que se les presentan, mientras que los administrativos, al tener mayor control sobre su trabajo, pueden desarrollar mejores estrategias para manejar el estrés.

La correlación positiva encontrada entre el pensamiento creativo y todos los factores de la felicidad, así como entre el manejo de sentimientos y emociones y la alegría de vivir, el sentido positivo de la vida y la felicidad total resalta la importancia de estas habilidades para promover el bienestar en el trabajo. Fomentar el pensamiento creativo y el manejo de emociones puede ser una estrategia efectiva para aumentar la felicidad laboral y mejorar el desempeño organizacional.

Es muy relevante el hallazgo del valor y aporte del pensamiento creativo para la felicidad de los trabajadores que participaron en el estudio. Este hallazgo confirma lo afirmado por muchos autores que describen el significativo aporte de la creatividad al bienestar general y felicidad del ser humano.

El pensamiento creativo representa una estrategia cognitiva orientada a resolver problemas basada en la originalidad y el pensamiento lateral, conduciendo a mayores niveles de satisfacción personal; la creatividad es una actitud ante la vida que permite actuar sin limitaciones, con agilidad mental y flexibilidad para afrontar los retos e improvisar; la creatividad es una forma de meditación que te permite conocer a sí mismo, mejorar la autoconfianza, conectar mejor con el mundo emocional y evitar pensamientos negativos por medio de concentración en el presente, y, además, el estado creativo libera en el cerebro libera dopamina, un neurotransmisor conocido como “la hormona de la felicidad” (Bujacz et al., 2014; Tan et al., 2021; Ducel, 2024; Holinger y Kaufman, 2024; Liu et al., 2025).

Por otro lado, la habilidad relacionada con el manejo de sentimientos y emociones mostro ser indispensable para la alegría de vivir, el sentido positivo de la vida y la felicidad a nivel general.

En este aspecto, los autores también resaltan que el manejo adecuado de los sentimientos y las emociones contribuye de manera significativa a la felicidad, ya que permite afrontar las emociones menos placenteras, asumirlas y superarlas; además, reduce el estrés, la ansiedad y la depresión y aumenta la autoestima y la autoconfianza; fomenta las relaciones más satisfactorias y duraderas con amigos, familiares y parejas (García-Alandete, 2014; Tsujimoto et al., 2024; Gilar-Corbi et al., 2024). La habilidad de manejo de emociones permite ver los eventos y circunstancias de la vida de manera que refuerzan y promueven el bienestar, esperar resultados positivos en el futuro, tener un sentido de control sobre el resultado de las acciones y confiar más en propias habilidades, mejorando la calidad de vida en general, ya que permite disfrutar más de las actividades diarias y tener una mayor satisfacción en la vida (Sharma, 2024; Juchnowicz et al., 2024; Maharaj y Ramsaroop, 2024; Vasiou et al., 2024).

Estos resultados sugieren la necesidad de implementar programas de intervención dirigidos a fortalecer las habilidades para la vida de los trabajadores colombianos, con el objetivo de promover su bienestar y mejorar su calidad de vida en el trabajo. Estos programas podrían incluir capacitaciones en habilidades de comunicación, resolución de problemas, manejo del estrés y desarrollo del pensamiento

creativo, así como intervenciones dirigidas a mejorar el clima laboral y fomentar el apoyo social en el trabajo (Castellanos Cabrera et al., 2019).

En cuanto a las limitaciones del presente estudio se puede mencionar una muestra relativamente pequeña, lo cual indica la necesidad de ampliar este estudio a las muestras más amplias y representativas para las poblaciones de trabajadores.

Conclusiones

Los resultados de este estudio revelan una relación alarmante entre las habilidades para la vida y los bajos niveles de felicidad en trabajadores colombianos, destacando la necesidad urgente de intervenciones organizacionales y políticas públicas.

El 93% reportó felicidad total muy baja, con déficits marcados en sentido positivo de la vida (97.4%), satisfacción vital (82.5%) y alegría de vivir (98.2%). Estos datos reflejan un malestar generalizado que coincide con estudios previos sobre estrés laboral en Colombia, donde hasta el 33% de trabajadores presenta altos niveles de estrés (Salamanca Velandia y Garavito Santander, 2021). La realización personal mostró resultados ligeramente menos críticos (57.9% nivel bajo), sugiriendo que aspectos como el propósito podrían ser áreas recuperables mediante intervenciones focalizadas.

Igualmente, se identificó un importante déficit en habilidades para la vida. Conocimiento de sí mismo (98.3% nivel inferior) y pensamiento creativo (91.2% nivel inferior) emergen como las habilidades más deficientes, lo cual limita la capacidad de los trabajadores para adaptarse a desafíos laborales.

Habilidades clave para el bienestar, como manejo de emociones (45.6% nivel normal bajo) y relaciones interpersonales (98.2% nivel muy bajo), están subdesarrolladas en la muestra del estudio, afectando directamente la calidad del clima laboral.

En cuanto a las diferencias por roles laborales, los operarios mostraron mayor pensamiento creativo, posiblemente por la necesidad de resolver problemas prácticos en entornos rutinarios. Y los administrativos sobresalen en manejo del estrés, lo que podría relacionarse con mayor autonomía en sus funciones.

El análisis de las correlaciones estratégicas indicó que el pensamiento creativo mostró correlación positiva con todos los componentes de la felicidad, destacando su rol como habilidad transversal para el bienestar y felicidad. El manejo emocional se vinculó con mayor alegría de vivir y sentido de vida, reforzando la importancia de programas de inteligencia emocional en el trabajo.

Considerando estos hallazgos, es evidente que se requieren intervenciones en habilidades blandas en la población de trabajadores, como capacitaciones en comunicación asertiva, resolución de conflictos y autoconocimiento, basadas en modelos como la teoría de las características del trabajo de Hackman y Oldham (Bakker et al., 2023). Igualmente, es importante implementar, como parte del rediseño organizacional, políticas de autonomía, retroalimentación constructiva y equilibrio vida-trabajo, factores críticos para la satisfacción laboral, según evidencia internacional (Bakker et al., 2023).

Por otro lado, es relevante fomentar la creatividad en los trabajadores mediante programas de innovación abierta y espacios para proponer soluciones, aprovechando el potencial detectado en operarios; al igual como formar a los gerentes en prácticas que promuevan el aprendizaje organizacional y el reconocimiento, claves para reducir el burnout.

Los hallazgos del presente estudio subrayan que la felicidad laboral no es un lujo, sino un requisito para la sostenibilidad empresarial. Organizaciones que inviertan en desarrollar habilidades para la vida y entornos laborales positivos no solo mejorarán el bienestar de sus equipos, sino que potenciarán su competitividad en el mercado.

Conflicto de intereses

Los autores expresan no tener ningún conflicto de intereses

Agradecimientos

Se ofrece el agradecimiento a los trabajadores participantes en el estudio y sus respectivas empresas que dieron su consentimiento para la realización del estudio.

Referencias

- Bakker, A.B., Demerouti, E., Sanz-Vergel, A., y Rodríguez-Muñoz, A. (2023). La teoría de las demandas y recursos laborales: nuevos desarrollos en la última década. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 39(3), 157-167. <https://dx.doi.org/10.5093/jwop2023a17>
- Basak, R. (2022). Role of Life Skills in Psychosocial Competence. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 27 (4), 60-65. <https://doi.org/10.9790/0837-2704096065>
- Barua, B. (2025). What Is Workplace Wellbeing? Unpacking the Concept. In B. Barua (Ed.), *Practices, Challenges, and Deterrents in Workplace Wellbeing: Strategies for Building Resilient and Thriving Workplaces* (pp. 1-20). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-6079-8.ch001>
- Bellet, C. S., De Neve, J. E., y Ward, G. (2024). Does Employee Happiness Have an Impact on Productivity? *Management Science*, 70(3), 1656-1679. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2023.4766>
- Bujacz, A., Dunne, S., Fink, D., Gatej, A.R., Karlsson, E., Ruberti, V. and Wronska, M.K. (2014). Does Creativity Make You Happy? The Influence of Creative Activity on Hedonic and Eudaimonic Well-being. *Journal of European Psychology Students*, 5(2), 19-23. <https://doi.org/10.5334/jeps.by>
- Carneiro, L. L., y Bastos, A. V. B. (2023). Organizational commitment and well-being at work: investigating alternative models of association. *Rev. CES Psico*, 17(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.7076>
- Castellanos Cabrera, G.L., Gómez Restrepo, D.C., y Palacios Chamat, C.P. (2019). *La felicidad en el trabajo*. [Tesis de grado], Facultad de medicina, Especialización en gerencia de la seguridad y salud en el trabajo, Universidad CES. <https://repository.ces.edu.co/server/api/core/bitstreams/466bf2b3-6dc3-4e7a-9c5f-oadea8139791/content>
- Claudel, A., y García González, A. J. (2024). Students' Assertiveness and Empathy Social Skills and Gender at the University of Seville. *Education Sciences*, 14(11), 1270. <https://doi.org/10.3390/educsci14111270>
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., y Ferrari, P. F. (2014). Empathy: gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 46 Pt 4(Pt 4), 604-627. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.001>
- Congreso de Colombia (2006). *Ley 1090 de 2006 (septiembre 6), Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Díaz-Narváez, V. P., Huberman-Casas, J., Nakouzi-Momares, J. A., Alarcón-Ureta, C., Jaramillo-Cavieles, P. A., Espinoza-Retamal, M., Klahn-Acuña, B. P., Epuyao-González, L., Leiton Carvajal, G., Padilla, M., Vilca, L. W., Reyes-Reyes, A., y Reyes-Reyes, F. (2024). Levels of Empathy in Students and Professors with Patients in a Faculty of Dentistry. *Behavioral Sciences*, 14(9), 817. <https://doi.org/10.3390/bs14090817>
- Ducel, J.-B. (2024). Creative expression and mental health. *Journal of Creativity*, 34 (2), 100083, <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2024.100083>.

- Farooq, F., Mohammad, S.S., Nazir, N.A., y Shah, P.A. (2024). Happiness at work: a systematic literature review. *International Journal of Organizational Analysis*, 32 (10), 2236-2255. <https://doi.org/10.1108/IJOA-08-2023-3902>
- García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En-claves del pensamiento*, 8(16), 13-29. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2014000200013&lng=es&tlng=es
- García-Senlle, M. L., Martín-Fernández, M., Conchell, R., Arrojo, S., y Lila, M. (2024). Do Boys Empathize Less than Girls? Exploring the Links Among Empathy, Gender and Sexist Attitudes in Adolescents. *Behavioral Sciences*, 14(11), 1065. <https://doi.org/10.3390/bs14111065>
- Gharat, S.N. (2022). The Empowering Relationship Between Life Skills and Happiness in Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 10 (4), 2324-2329, <https://doi.org/10.25215/1004.224>
- Gilar-Corbi, R., Perez-Soto, N., Izquierdo, A., Castejón, J-L., y Pozo-Rico, T. (2024). Emotional factors and self-efficacy in the psychological well-being of trainee teachers. *Front. Psychol.*, 15, 1434250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1434250>
- Gupta, D. B., Bhatt, V., Mathur, S., Badge, J., y Sharma, A. (2024). Role of ELT and Life Skills in Developing Employability Skills through Integrating Self Determination and Experiential Learning. *Austrian Journal of Statistics*, 53(5), 53-73. <https://doi.org/10.17713/ajs.v53i5.1919>
- Haji, T.M., Mohammadkhani, S., y Hahtami, M. (2011). The Effectiveness of Life Skills Training on Happiness, Quality of Life and Emotion Regulation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 407-411, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.080>.
- Hvalby, L., Guldbrandsen, A., y Fandrem, H. (2024). Life Skills in Compulsory Education: A Systematic Scoping Review. *Education Sciences*, 14(10), 1112. <https://doi.org/10.3390/educsci14101112>
- Holinger, M., y Kaufman, J.C. (2024). Measuring self-beliefs of creativity and well-being. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101604, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101604>.
- Juchnowicz, M., Kinowska, H., y Gasiński, H. (2024). The importance of emotions in contemporary human resource management. *Central European Management Journal*, 32 (3), 408-420. <https://doi.org/10.1108/CEMJ-05-2023-0202>
- Lim, J. H., Rho, E., y Yang, C. (2024). Evidence-Based Practices of Culturally Responsive Social and Emotional Learning (SEL) Programs: A Systematic Review and Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2432853>
- Liu, D., Wu, C., Meng, Y., y Dang, J. (2025). How Self-Belief in Creativity and Well-Being Is Associated with Life Satisfaction, Meaning in Life, and Psychological Richness: The Mediating Effect of Creative Self-Efficacy. *Journal of Intelligence*, 13(3), 25. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13030025>
- Maharaj, P., y Ramsaroop, A. (2024). Enhancing emotional intelligence for well-being in higher education: Supporting SDG 3 amid adversity. *SA Journal of Human Resource Management*, 22(0), a2705. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v22i0.2705>
- Ministerio de Salud (1993). *Resolución número 8430 de 1993 (octubre 4), por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.* <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>

- MISCO y Richmond Foundation (2024). *Well-being at the workplace, Report, 2024*.
https://miscomalta.com/wp-content/uploads/2021/06/Well-Being-at-the-Workplace-2024_Final-1.pdf
- Pandey, K.N. (2024). Happiness and Its Factors in Relation to Human Well-Being. *International Journal of Indian Psychology*, 12(3), 1242-1246. <https://doi.org/10.25215/1203.121>
- Posadas de Julián, P., Verdejo Lucas, C., de Rueda Villén, B., Haro-Soler, M. d. M., Gijón-Puerta, J., Cámara Aguilera, E., y García de Quesada, M. (2024). From Life-Skills Research and Training to Sustainability: A Case Study from a Spanish University. *Challenges*, 15(3), 35.
<https://doi.org/10.3390/challe15030035>
- Rahm, T., Oberleberg, N., y Mayer, A. (2024). Teaching happiness to students –implementation and evaluation of a program aiming at promoting wellbeing in elementary schools. *Front. Psychol.*, 15, 1289876. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1289876>
- Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á., Matz, S., y Huppert, F.A. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: a multidimensional analysis of 21 countries. *Health Qual Life Outcomes* 18, 192. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y>
- Salamanca Velandia, S. R., y Garavito Santander, Y. S. (2021). Análisis sistemático sobre estrés laboral en Colombia. *Análisis*, 53(99). <https://doi.org/10.15332/21459169.6806>
- Sharma, K., (2024). Emotional Intelligence, General Wellbeing and Acceptance Action among Young Adults: A Correlational Study. *The International Journal of Indian Psychology*, 12 (3).
<https://doi.org/10.25215/1203.029>
- Tan, C.-Y., Chuah, C.-Q., Lee, S.-T., y Tan, C.-S. (2021). Being Creative Makes You Happier: The Positive Effect of Creativity on Subjective Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7244. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147244>
- Toussaint, L., y Webb, J. R. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Empathy and Forgiveness. *The Journal of Social Psychology*, 145(6), 673–685.
<https://doi.org/10.3200/SOCP.145.6.673-686>
- Tsujimoto, M., Saito, T., Matsuzaki, Y., y Kawashima, R. (2024). Role of Positive and Negative Emotion Regulation in Well-being and Health: The Interplay between Positive and Negative Emotion Regulation Abilities is Linked to Mental and Physical Health. *J Happiness Stud*, 25 (25).
<https://doi.org/10.1007/s10902-024-00714-1>
- Vasiou, A., Vasilaki, E., Mastrothanasis, K., y Galanaki, E. (2024). Emotional Intelligence and University Students' Happiness: The Mediating Role of Basic Psychological Needs' Satisfaction. *Psychology International*, 6(4), 855-867. <https://doi.org/10.3390/psycholint6040055>
- Zhou, L., y Che Hassan, H. (2024). The role of culturally relevant instruction in enhancing social-emotional learning for marginalised students. *Conhecimento & Diversidade, Niterói*, 16 (44), 450-469. <https://doi.org/10.18316/rcd.v16i44.12267>



Cartografía epistémica de la Nueva Escuela Mexicana

[en] Epistemic Cartography of the New Mexican School



Jorge Arturo Vásquez Mora

Universidad Autónoma de Tlaxcala- Centro de Investigación Educativa (México)

Recibido: 2025/02/16

Aceptado para su publicación: 2025/04/29

Publicado: 2025/06/10

RESUMEN

Resumen: Este documento presenta la cartografía epistémica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como una ruta conceptual que explora diversas corrientes de pensamiento para reconfigurar la educación. El objetivo es examinar cómo la pedagogía crítica, que apunta hacia la emancipación mediante la reflexión del poder, la ecología de saberes junto a la descolonización del conocimiento, en su recuperación de conocimientos tradicionales y el cuestionamiento de epistemologías eurocéntricas, así como la interseccionalidad en su énfasis sobre opresiones múltiples (género, raza, clase), convergen en un enfoque que desafía las jerarquías epistémicas globales. Estas abordan la inclusión de saberes locales y subalternos articulados a través de la conciencia histórica, entendida como una interpretación crítica del pasado para transformar el presente. Basado en un estado del conocimiento, en esta aportación se comparan paradigmas que superan las limitaciones de un currículo monocultural centrado en enfoques occidentales hegemónicos. Los resultados destacan el posicionamiento de estas corrientes, sus fortalezas y las tensiones entre los constructos teóricos-epistémicos y su implementación práctica. El análisis concluye que, aunque persisten desafíos teóricos, la transformación ideológico-política del sistema educativo puede, a corto plazo, favorecer una mayor justicia social e inclusión epistémica..

PALABRAS CLAVE

Nueva Escuela Mexicana, pedagogía crítica, ecología de saberes, decolonización del conocimiento, conciencia histórica

ABSTRACT

Abstract: This paper presents the epistemic mapping of the New Mexican School (NEM) as a conceptual pathway that explores diverse currents of thought to reconfigure education. The objective is to examine how critical pedagogy, which aims towards emancipation through reflection on power; the ecology of knowledges alongside the decolonization of knowledge, in their recovery of traditional knowledge and questioning of Eurocentric epistemologies; as well as intersectionality, with its emphasis on multiple oppressions (gender, race, class), converge in an approach that challenges global epistemic hierarchies. These address the inclusion of local and subaltern knowledges articulated through historical consciousness, understood as a critical interpretation of the past to transform the present. Based on a state-of-the-art review, this contribution compares paradigms that overcome the limitations of a monocultural curriculum centered on hegemonic Western approaches. The results highlight the positioning of these currents, their strengths, and the tensions between the theoretical-epistemic constructs and their practical implementation. The analysis concludes that, although theoretical challenges persist, the ideological-political transformation of the educational system can, in the short term, favor greater social justice and epistemic inclusion.

KEYWORDS

New Mexican School, critical pedagogy, ecology of knowledges, decolonization of knowledge, historical consciousness..

Como citar (APA 7ª Edición):

Vásquez, J. A. (2025). Cartografía epistémica de la Nueva Escuela Mexicana. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(14), 38-52. <https://10.54167/quadrata.v7i14.1894>



Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) constituye una reconfiguración del modelo educativo centrada en un enfoque humanista. Desde su instauración en 2019, este modelo ha impulsado reformas estructurales en diversos ámbitos, en la búsqueda de una transformación del sistema educativo desde un marco normativo. Los cambios han conducido a la implementación de reformas jurídico-políticas que definen los principios teóricos y filosóficos que sustentan el modelo de educación en este enfoque. El primer apartado de este documento ofrece un análisis sucinto de los principales cambios estructurales realizados en el país.

Este Modelo educativo toma como fundamento diversas teorías filosóficas plasmadas actualmente en el currículum de diferentes niveles y modalidades escolares, donde destaca el reconocimiento de los saberes locales en la vida comunitaria. La incorporación de estos elementos exige adaptar procesos formativos desde las particularidades regionales, al vincular el entorno social, cultural y geográfico de los estudiantes (Leef, 2022); sin omitir la conformación histórica del contexto.

La NEM propone superar las limitaciones de un currículo tradicional y monocultural mediante la crítica a lo que señala como un conocimiento dominante, excluyente y desigual. Su propuesta plantea una reconfiguración filosófica que permea en las corrientes actuales y rompe con las concepciones eurocéntricas al integrar los conocimientos comunitarios en el desarrollo pedagógico, con la idea de superar un habitual posicionamiento intercultural que en la práctica no se refleja en las acciones educativas concretas. En esta línea, Medina et al. (2023) señalan que, aunque el discurso intercultural aparenta ser incluyente, todavía existen asimetrías que perpetúan la desigualdad y la exclusión, las cuales deben ser identificadas y corregidas.

A lo largo de este trabajo se examinan las bases epistémicas que sustentan esta nueva propuesta educativa. Aborda sus visiones sobre la institución escolar, el proceso educativo, la sociedad, además de la concepción del ser humano, con el propósito de ofrecer una interpretación coherente de su enfoque formativo. La diversidad epistémica se presenta como un medio para transformar el sistema educativo, cuestiona el enfoque dominante e introduce cambios que reflejan la pluralidad de saberes en las dinámicas socio-históricas.

En este marco, hablar de cartografía epistémica se propone como un recurso conceptual esencial para ubicar las distintas corrientes de pensamiento que conforman el modelo educativo de la NEM. Resulta pertinente hablar de ellas al visibilizar la diversidad de enfoques teóricos que coexisten y a veces se tensionan dentro de su proyecto educativo. Más allá de los esquemas teóricos, estas funcionan como representaciones dinámicas que ilustran la forma en que diversas epistemologías se entrelazan. Bajo esta óptica, permiten desentrañar múltiples niveles y perspectivas desde una visión compleja que evita reducir la pluralidad de saberes a un discurso homogéneo.

Este mapa ofrece una perspectiva para repensar el conocimiento y las prácticas pedagógicas a partir de diversas miradas. El contenido del documento se desarrolla en torno a los siguientes componentes epistémicos: la Pedagogía Crítica, que apunta a la reflexión sobre las estructuras de poder y busca emancipar a los estudiantes a través de una educación participativa. La Ecología de Saberes, como desafío a los sistemas de conocimiento convencionales y sugiere un conocimiento inclusivo que reconoce las epistemologías fundadas en el conocimiento tradicional. El Enfoque Decolonial, critica las epistemologías eurocéntricas y reivindica los saberes subalternos. La Interseccionalidad, analiza cómo las opresiones múltiples afectan la experiencia educativa. Finalmente, la Conciencia Histórica articula estos enfoques, al enmarcar un análisis crítico del pasado para comprender y transformar las realidades sociales.

La pedagogía crítica desde la reforma educativa

La reforma del modelo de la NEM se basa en las políticas públicas derivadas de la modificación del artículo 3º constitucional que apunta a una educación inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo

integral de las personas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2024). El nuevo marco legal propone dejar atrás los principios de individualismo, competitividad y utilitarismo, con el objetivo de favorecer una transformación social basada en la justicia, la igualdad y la eliminación de la discriminación en el ámbito educativo.

En consonancia con esta reforma, la Ley General de Educación de 2019 establece como principios de la NEM la equidad, la inclusión y el desarrollo integral del individuo. Dentro de este marco, se implementaron reformas estructurales que elevan a rango legal estos lineamientos. La ley subraya la importancia de formar estudiantes mediante un modelo que propicie activamente "la transformación de la sociedad, empleando el pensamiento crítico a través del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación para mejorar los ámbitos social, cultural y político" (Cámara de Diputados, 2019, p. 6).

De igual forma, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2020) destaca la revalorización del docente desde una crítica al enfoque neoliberal que hacía recaer en los maestros los problemas educativos, mientras ignoraba factores estructurales como la desigualdad y la exclusión social. En esta comisión se sostiene que evaluar el desempeño docente es solo uno de varios aspectos medulares; es necesario abordar las condiciones socioeconómicas que impactan los resultados educativos, por lo tanto, impulsa un enfoque integral que reconoce el papel de los maestros y enfrenta las desigualdades sistémicas que afectan el acceso y la calidad educativa.

De manera complementaria, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), junto con el *Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar* (SEP, 2019), impulsa una perspectiva humanista en la formación docente, centrada en los estudiantes. Su objetivo es desarrollar competencias profesionales junto con valores de inclusión, equidad e interculturalidad. Los principios resaltan la revalorización del docente como agente transformador, capaz de generar un ambiente de aprendizaje que respete la diversidad cultural y social presente en el entorno escolar.

Asimismo, el Plan de Estudio 2022 para la educación básica presenta varios puntos medulares que buscan una transformación del sistema educativo. Entre los más relevantes está su enfoque centrado en la inclusión y la equidad, como principios para la formación integral de los estudiantes (SEP, 2024). Reconoce la necesidad de articular el currículo con las realidades locales, con el énfasis en una educación que valore la diversidad cultural y lingüística del país. Con la integración de saberes comunitarios junto al pensamiento crítico, se postula un modelo educativo participativo, orientado hacia la justicia social y el desarrollo humano.

En este entorno de cambios, la NEM elabora una reestructuración integral del sistema educativo con la expectativa de una transformación. Según Chávez y Pagès (2020), dentro de este tipo de modelo se incorpora una pedagogía crítica que desafía la pasividad del estudiante para suscitar su reflexión sobre las estructuras sociales que lo atraviesan. Uno de sus objetivos es incentivar una actitud analítica y cuestionadora para desarrollar una mirada de escrutinio hacia las estructuras de poder que configuran la realidad cotidiana (Villarruel y Villarruel, 2023).

Inspirada en los principios de Freire (2005) y adaptada al presente, esta praxis educativa desafía continuamente las estructuras hegemónicas que influyen en el pensamiento. Su meta es lograr la emancipación individual para dar paso a una subversión colectiva frente a las narrativas dominantes. El diálogo y la reflexión crítica se destacan como medios para cuestionar las estructuras de poder que perpetúan las desigualdades sociales.

En este reciente modelo educativo, la pedagogía crítica se expresa al integrar saberes subalternos y reconocer diversas formas de conocimiento para configurar una ecología epistémica. Grosfoguel (2006) destaca que estos saberes dismantelan los modelos epistémicos hegemónicos del saber, al crear un espacio para legitimar el valor de identidades culturales y lingüísticas que han sido históricamente

marginadas o invisibilizadas. Desde esta visión, se revisan las dinámicas del saber y se cuestionan las estructuras de poder con el objetivo de alcanzar un equilibrio epistémico diverso.

Bajo esta perspectiva, se otorga a los educadores un papel crucial como agentes de cambio, encargados de desmontar las lógicas pedagógicas dominantes. Su actividad se convierte en un ejercicio intelectual disruptivo que revela cómo las culturas pedagógicas pueden perpetuar o desafiar las desigualdades estructurales, al posicionar la educación como un espacio de dinámicas conflictivas. En un ángulo más inquisitivo, Giroux (2006) propone una visión crítica de la pedagogía que desafía la enseñanza tradicional al situarla dentro de un entramado de relaciones sociales, donde las subjetividades y las estructuras de poder se construyen y transforman continuamente.

La Pedagogía Crítica se revela en este escenario como una fuerza moral y política centrada en la lucha por la agencia y el poder dentro del aula, así como en la creación de discursos que, desde una postura crítica, permiten replantear las bases de la convivencia social e implican una ruptura con los discursos pedagógicos tradicionales, que a lo largo de la historia han perpetuado las estructuras de dominación. (Soria, 2017). Sin embargo, como se argumentará posteriormente, llevar a la práctica esta pedagogía crítica en la realidad educativa mexicana presenta desafíos considerables que no pueden ser ignorados.

Ecología de saberes hacia un conocimiento inclusivo

En medio de estos desafíos, la mirada teórica de la *Ecología de Saberes* expande las posibilidades de un conocimiento inclusivo al cuestionar los ordenamientos epistémicos establecidos. De Sousa-Santos (2009), señala la convivencia y el diálogo entre diversas formas de conocimiento, al confrontar la hegemonía de las epistemologías occidentales. La NEM se asume discursivamente en esta pluralidad cognitiva e intenta incorporar conocimientos comunitarios que el discurso hegemónico ha relegado al margen. Pretende con ello un currículo plural que entienda el conocimiento como un proceso dinámico, moldeado inevitablemente por las particularidades socioculturales, y no por los dictados de un canon monolítico.

En tal sentido, las *Pedagogías del Sur* toman posicionamiento como corriente alternativa para contraponer una respuesta crítica a siglos de subordinación epistémica impuesta por las hegemonías occidentales. En lugar de supeditarse ante el predominio de una sola cosmovisión, teorizan la urgencia de abrir espacio a aquellos saberes que, por haber nacido en las márgenes del mundo "civilizado", han sido sistemáticamente invisibilizados (Rodríguez y Stienen, 2023). Esos mismos saberes, relegados al silencio, emergen hoy como piezas estratégicas para disolver las narrativas dominantes que han proclamado la superioridad de un conocimiento universal.

Como explica Iyer-Raniga (2020) es revelador que los centros de poder aún consideren que el conocimiento se distribuye como los grandes tratados filosóficos europeos sugieren: de arriba hacia abajo, de lo ilustrado a lo inculto, del norte al resto. Con una implacable crítica hacia esa estructura, estas pedagogías proponen una educación inclusiva, con una revalorización de las voces que durante siglos fueron silenciadas bajo el peso de una epistemología colonizadora (Walsh, 2013). Es una apuesta por la justicia epistémica, donde la pluralidad es una necesidad urgente frente a un mundo que aún se debate entre la homogeneización y el reconocimiento de la diversidad como motor de transformación social.

El modelo educativo de la NEM implica prácticas pedagógicas que integren dinámicas macro con especificidades locales, para vincular entornos escolares específicos con un mundo interdependiente, donde la educación responde a las exigencias globales, considera las realidades comunitarias, destaca las capacidades humanas como motor del desarrollo y forma individuos capaces de transformar su entorno mediante el uso de conocimientos prácticos y saberes diversos (Roberts et al., 2023).

Según Carro y Lima (2015), las escuelas en estos entornos rechazan la estandarización educativa para enfocarse en formar sujetos capaces de participar activamente en sus comunidades. En ellas se establecen pautas para la generación de cambios reales en las condiciones materiales que rodean a los

estudiantes, con una educación que se adapta a las realidades locales sin desatender los desafíos globales. La pertinencia de esta formación reside en preparar a los individuos para incidir directamente en la transformación de su entorno.

La ecología de saberes ofrece un marco conceptual que valida la coexistencia de diversas formas de conocimiento y revaloriza la sabiduría regional. Mediante el desafío a las formas de conocimiento dominantes, permite que los espacios pedagógicos integren prácticas y conocimientos subalternos, al evitar la subordinación a lógicas hegemónicas (Rivas-Flores et al., 2020). La relación entre lo global y lo local rebasa una simple adaptación a demandas externas; implica una reconfiguración del conocimiento que se genera, transmite y valida, crea espacios donde el desarrollo de habilidades se ajusta a las dinámicas específicas de cada comunidad, y se libera así de los cánones impuestos externamente.

La convergencia entre la ecología de saberes y las pedagogías del sur rompe con las epistemologías dominantes, al reivindicar la diversidad cognitiva en la construcción del conocimiento. Como indica Suárez-Guerra (2019), esta perspectiva teórica busca subvertir el orden epistémico establecido, al entablar un diálogo entre múltiples formas de conocimiento cuya validez, paradójicamente, ha sido desestimada por aquellos que proclaman la universalidad de su propia cosmovisión

De la monocultura a la pluralidad. La decolonialidad

La Nueva Escuela Mexicana critica las estructuras coloniales que han influido en la educación en México. Como alternativa a la perspectiva eurocéntrica dominante, propone una visión geopolítica y cultural postcolonial. Su propuesta curricular reconoce la diversidad epistémica, cultural y lingüística del país, cuestiona las visiones homogeneizadoras que han excluido los saberes no occidentales, y reconfigura la producción de conocimiento, para desafiar las relaciones de poder heredadas del colonialismo (Rodríguez y Stienen, 2023).

Autores como Said (2012, 2023) y Spivak (1999, 2003) han desnudado las dinámicas de poder que, lejos de disolverse con el fin del colonialismo, se adaptan y resisten. Estas fuerzas, aunque muten en función del momento cultural o político, conservan su capacidad de perpetuar desigualdades. La insistencia de estos teóricos en superar simplificaciones revela una paradoja: mientras que los análisis postcoloniales invitan a examinar minuciosamente los fenómenos locales, no puede ignorarse el entramado global de opresión que los articula. En consecuencia, la colonialidad del poder no se limita al pasado; más bien, representa una estructura que aún moldea de manera constante las relaciones sociales, económicas y políticas actuales.

Al desentrañar el entramado del discurso occidental desde una perspectiva decolonial, se revela cómo se ha construido una representación del *Otro* que legitima prácticas sistémicas de dominación y exclusión. La fabricación de estereotipos simplificadores y reductores facilita la perpetuación insidiosa de relaciones de poder de índole colonial en la actualidad (Salamanca y Sepúlveda, 2024). Simultáneamente, Spivak (2003), al cuestionar la posibilidad de que el subalterno se exprese, pone en tela de juicio las restricciones impuestas por las estructuras globales de poder en la articulación y visibilidad de las voces marginadas. Su análisis destaca que las desigualdades de género, raza y clase coexisten y se entrelazan, lo que complica sustancialmente el panorama de la opresión y presenta obstáculos adicionales a una resistencia efectiva.

¿Es la deconstrucción de narrativas hegemónicas suficiente para desestructurar las arraigadas estructuras de poder? Kunst et al. (2017) afirman que la desigualdad estructural y la violencia social impactan en las macroestructuras e impregnan las subjetividades colectivas, con la difusión de ideologías que sostienen la hegemonía de los grupos dominantes. Su internalización fortalece estereotipos y asimetrías sociales, al dificultar que el subalterno articule su voz. Las identidades fragmentadas y las experiencias dispares en los márgenes sociales hacen más compleja la resistencia colectiva. Por lo tanto, cualquier esfuerzo emancipatorio requiere confrontar estas complejidades, desde una mirada teórica que aborde las intersecciones de género, raza y clase para desarticular las dinámicas opresivas.

En este panorama, se manifiesta un desafío tanto teórico como práctico: concebir estrategias de resistencia y emancipación que puedan articular críticas a los sistemas de poder vigentes, tal como lo sugiere pedagógicamente el modelo de la NEM. La descolonización constante del pensamiento exige cuestionar las categorías impuestas y revalorizar los saberes y prácticas que han sido subalternizados (Leef, 2022).

Las narrativas homogeneizantes actúan como velos que ocultan las particularidades locales y las experiencias únicas de resistencia frente a la opresión, por lo que resulta importante eliminarlas en este contexto histórico y geopolítico. Como sugiere López (2015), aunque los patrones de dominación reflejan lógicas similares a nivel global, sus manifestaciones y las formas de resistencia que generan son intrínsecamente locales y heterogéneas. Comprender esto requiere un enfoque analítico que supere el eurocentrismo y adopte una perspectiva dialéctica, con una valoración de las historias de resistencia y las estrategias de supervivencia desarrolladas por comunidades subalternas (Laurent y Robillard-Martel, 2022).

En esta articulación de miradas, es crucial integrar la noción de *Geopolítica del Conocimiento* de Mignolo (2021), que destaca cómo los saberes y las epistemologías están situados y fuertemente marcados por relaciones de poder, sin pretensiones de universalidad ni neutralidad. Su propuesta cuestiona la hegemonía de las epistemologías occidentales y valora los saberes subalternos históricamente marginados. La crítica decolonial, entonces, expone y desafía las estructuras de dominación epistemológica, con la reivindicación de la pluralidad de saberes como una resistencia frente a las lógicas opresivas del colonialismo y el eurocentrismo.

Es pertinente destacar que la NEM critica la denominada monocultura del saber al promover un currículo intercultural que busca descolonizar el saber mediante una pedagogía que integre diversas perspectivas y sistemas de comprensión. Iniciativas como la incorporación de saberes indígenas, la inclusión de conocimientos afrodescendientes y la revalorización de las lenguas originarias actúan como resistencia frente a la imposición de una monocultura globalizada (Garrido, 2023).

Los enfoques epistémicos de la NEM, reflejados en su marco curricular y la serie *Libro sin Recetas para la maestra y el maestro*, buscan desafiar las monoculturas del saber (SEB, 2023). Promueven una pedagogía consciente de las herencias coloniales, con el propósito de subvertirlas mediante estrategias que valoran la oralidad, la memoria colectiva y las expresiones culturales locales. Zembylas (2018) explica que este enfoque actúa tanto como acto de resistencia como de re-existencia, al posicionar la educación como un espacio para descolonizar y reafirmar identidades múltiples.

Interseccionalidad en las jerarquías cognitivas

La necesidad de adentrarse en las dinámicas de opresión y resistencia dentro del ámbito educativo, conduce inevitablemente a la noción de interseccionalidad. Dicha perspectiva analítica permite examinar cómo múltiples ejes de subordinación—género, raza, clase, etnicidad—interactúan para configurar experiencias educativas que resultan diferenciadas, complejas (Giraldo, 2011).

El Marco Curricular de la NEM examina las barreras y exclusiones que afectan la educación básica en México, y reconoce que desigualdades como la clase social, género, condición física, origen étnico y orientación sexual se entrelazan para formar una red de inequidades que condiciona las experiencias educativas. Apoyado en el concepto de interseccionalidad, el análisis muestra cómo estas formas de opresión se superponen y se refuerzan entre sí. Collins y Bilge (2019) subrayan el impacto de estas exclusiones en el acceso y en las oportunidades de aprendizaje en el entorno escolar.

Ampliar el concepto de interseccionalidad para abarcar tanto dinámicas de opresión como de privilegio permitiría que el modelo de la NEM incorpore una aproximación compleja para analizar la variedad de las experiencias humanas, que facilite una comprensión más completa de cómo diversos factores interactúan en los contextos educativos. Crenshaw (2013), quien introdujo el término, destaca la importancia de un enfoque amplio que reconozca cómo diferentes identidades y desigualdades se

entrelazan en la vida de las personas, con un desafío hacia el modelo binario tradicional que simplifica las dinámicas de poder y opresión sin atender a la simultaneidad y el solapamiento de múltiples facetas.

El análisis de la opresión desde un enfoque binario resulta insuficiente; no captura la complejidad de las experiencias humanas, perpetúa una visión fragmentada de la justicia social, limita la efectividad de las estrategias destinadas a erradicar las opresiones (Juárez, 2024). Por tanto, la interseccionalidad ofrece un marco integral para comprender el entrelazamiento y refuerzo mutuo de las estructuras de poder que generan formas específicas de discriminación y privilegio.

La interseccionalidad es un recurso interpretativo que exige una evaluación exhaustiva en educación. La interacción entre distintas dinámicas de opresión requiere reconsiderar cómo las políticas educativas y las estrategias formativas abordan estas intersecciones sin caer en simplificaciones, en línea con la visión de Collins y Bilge (2016), quienes describen la interseccionalidad como un enfoque disruptivo que desafía las estructuras de poder y transforma las prácticas pedagógicas. La perspectiva exige que los educadores adquieran habilidades para abordar identidades desiguales y diversas en el aula, en entornos de aprendizaje inclusivos para todos los estudiantes (Collins, 2015).

Es crucial examinar críticamente cómo la interseccionalidad dialoga con marcos teórico-críticos como el feminismo decolonial y las epistemologías del sur en contextos formativos, enfoques teóricos que potencian la capacidad analítica en tanto dispositivos para abordar la intrincada trama sociocultural del aula contemporánea. Al problematizar los paradigmas hegemónicos eurocéntricos, se propone un giro epistémico que reconfigura las prácticas pedagógicas mediante la validación plural de experiencias situadas y saberes subalternizados. Paralelamente, se revela el desafío paradigmático de diseñar metodologías educativas capaces de gestionar la diversidad y de formar agentes pedagógicos en la deconstrucción crítica de matrices coloniales de poder (Walsh, 2013). Tal planteamiento exige trascender enfoques meramente inclusivos para impulsar una praxis transformadora que cuestione las arquitecturas opresivas inherentes a los sistemas educativos moderno-coloniales.

Conciencia histórica en la articulación de saberes

La conciencia histórica, dentro de la cartografía epistémica de la NEM, ayuda a revisar el pasado e invita a recuperar relatos silenciados que cuestionan las narrativas dominantes. Vincularla con enfoques como la ecología de saberes, la decolonialidad, la pedagogía crítica y la interseccionalidad permite explorar cómo las estructuras de poder han moldeado el conocimiento (Walsh, 2013; Mignolo, 2021). A través de un abordaje crítico, se puede hacer patente cómo se han construido las narrativas históricas, al identificar la presencia de relatos marginados, así como una visión intrincada de las relaciones entre el poder y el conocimiento en diversos contextos educativos y sociales.

La conciencia histórica ha sido abordada desde diversas perspectivas que subrayan su complejidad y multidimensionalidad. Rüsen (2004) la define como la capacidad de interpretar el pasado de manera significativa, vinculándolo con el presente y el futuro, mientras que Seixas (2004) destaca su papel en la construcción de narrativas que influyen en la percepción del mundo y la identidad. Wineburg (2001), por su parte, enfatiza la importancia del pensamiento histórico crítico para comprender el pasado. En sus análisis revelan que la conciencia histórica se configura como un proceso de interpretación, así como en una aproximación para construir marcos narrativos que dan sentido a la realidad contemporánea.

Asimismo, Anderson (2017) destaca cómo las narrativas nacionales y la pedagogía moldean tanto la conciencia histórica individual como colectiva, con la interacción entre la educación y las visiones del mundo dominantes. En consonancia con esto, Popa (2022) propone una visión multidimensional, sugiriendo la "operacionalización" de la conciencia histórica mediante la integración de hábitos mentales disciplinarios y cotidianos, donde la conciencia histórica se desarrolla en ámbitos formales e informales. Finalmente, Clark y Grever (2018) enuncian que la conciencia histórica es dinámica y relacional, al

permitir a los individuos aplicar el conocimiento del pasado para interpretar el presente y anticipar el futuro.

En la propuesta educativa de la NEM la conciencia histórica es un componente que tiene un trayecto formativo que encuentra su génesis en la educación básica. Es una construcción crítica donde los estudiantes entrelazan el pasado con las dinámicas contemporáneas. A través del uso del método histórico y la capacidad de explicar y analizar los procesos históricos, los estudiantes adquieren capacidades analíticas para decodificar el presente y proyectar posibles futuros, en un proceso de formación que se complejiza con cada etapa de su desarrollo educativo (SEP, 2024).

De igual manera, el proceso formativo de la conciencia histórica está diseñado para fortalecer las habilidades de análisis histórico a medida que los estudiantes progresan; alienta a los alumnos a cuestionar y reinterpretar los hechos históricos en relación con su presente. Desde una reflexión crítica sobre las estructuras sociales y los discursos predominantes, la historia se aborda tanto como herramienta cognitiva como un medio para impulsar la transformación social hacia una ciudadanía crítica (SEMS, 2024).

La conciencia histórica se articula recíprocamente con las perspectivas revisadas; puede ser tomada tanto como raíz epistémica, con una visión sobre la historia, el pensamiento y la reflexividad, y al mismo tiempo considerada como un constructo articulador que orienta, canaliza y favorece el desarrollo de los procesos de pensamiento cognitivo crítico a través de las miradas que proponen las raíces epistémicas que sustentan la NEM

Al retomar los constructos epistemológicos analizados, es claro que, desde su perspectiva epistemológica, el humanismo que propugna la NEM se entrelaza con la conciencia histórica al destacar al ser humano como núcleo central y agente transformador mediante el entendimiento del pasado. Al realzar la dignidad, la libertad y la responsabilidad individual, el humanismo cultiva una relación reflexiva entre pasado, presente y futuro, lo cual se alinea con la noción de conciencia histórica propuesta por teóricos como Rüsen (2004). Bajo esta óptica, el humanismo emerge como un marco filosófico que estimula la capacidad crítica para examinar acontecimientos históricos, mediante una comprensión que rescata la experiencia humana y enfatiza su potencial para forjar un futuro más equitativo.

Por otro lado, la pedagogía crítica forja un fuerte lazo con la conciencia histórica al incitar una educación que no se conforma con replicar saberes y desafía las estructuras de poder que subyacen en ellos. Como señala Plá (2017) el rechazo a la pasividad intelectual cultiva en los estudiantes una actitud interrogativa que lleva a desentrañar las dinámicas históricas que configuran las realidades actuales. El desmoronamiento de las narrativas oficiales revela las capas ocultas del pasado y amplía el horizonte de comprensión del presente. En este proceso, la pedagogía crítica se convierte en un vehículo de emancipación para una transformación colectiva reflexiva.

En el mismo tenor, la ecología de saberes, desarrollada por De Sousa Santos (2009), vincula la conciencia histórica con el intercambio de diversas formas de conocimiento y desafía la supremacía de las epistemologías dominantes. Como un puente hacia nuevas narrativas, recupera los saberes subalternos excluidos por la historia oficial, e integra sus perspectivas al relato histórico para enriquecer su interpretación. En su crítica a los paradigmas epistémicos dominantes, impulsa una visión plural del desarrollo humano que revela aspectos ignorados por una perspectiva centralizada, desde una lectura transformadora y multifacética de las dinámicas históricas.

Como aporte similar, el enfoque decolonial, al confrontar las estructuras epistémicas impuestas por el colonialismo y el eurocentrismo, se entrelaza con la formación de una conciencia histórica crítica. Bernardino-Costa (2011) señala que esta perspectiva socava los relatos hegemónicos que históricamente han ocultado o distorsionado las voces subalternas, y abre paso a la reivindicación de saberes antes deslegitimados. Concebir la conciencia histórica desde una óptica decolonial implica una relectura del pasado desde los márgenes, para revelar cómo las lógicas coloniales aún permean las dinámicas sociales

actuales. El ejercicio conlleva una resistencia activa que desafía los discursos dominantes y favorece una reconfiguración emancipadora de la memoria colectiva.

Como eje articulador final, la interseccionalidad, concepto planteado por Crenshaw (2013), actúa como una sofisticada lente multidimensional que desentraña las capas superpuestas de opresión que configuran las identidades y vivencias históricas. Género, raza, clase y otros ejes se entrelazan de manera no lineal, en un tejido denso y a menudo contradictorio, donde las estructuras de poder no operan uniformemente. Tal prisma ofrece a la conciencia histórica una perspectiva rica y diferenciada, para que el pasado se revele en su complejidad sin ser reducido a un relato único. De esta manera, se teje una narrativa diversa que destaca las múltiples formas de resistencia emergentes en escenarios de opresión, al romper cualquier intento de homogeneización.

Reflexiones y contrapuntos

La Nueva Escuela Mexicana es un intento transformador dentro del sistema educativo mexicano, con raíces en un enfoque humanista y enmarcado en políticas de justicia social, equidad e inclusión. A pesar de su promesa teórica, el modelo manifiesta contradicciones que merecen un análisis crítico, particularmente en lo que respecta a la implementación práctica y los choques ideológicos.

La ecología de saberes, uno de los conceptos básicos del enfoque de la NEM, presenta un desafío directo a las formas establecidas de legitimación del saber. Esta noción, articulada por autores como De Sousa Santos, se presenta como un acercamiento poderoso para desafiar la hegemonía del conocimiento occidental al integrar conocimientos originarios en el currículo educativo. No obstante, esta propuesta, que en teoría busca la democratización del conocimiento, enfrenta una contradicción inherente: el romanticismo de los saberes locales, los cuales pueden verse idealizados en el discurso educativo sin una crítica sustancial sobre su aplicabilidad o su validez en la diversidad de entornos educativos. El punto crítico está en conciliar la pluralidad epistémica con la necesidad de un currículo estructurado que prepare a los estudiantes para enfrentar desafíos globales, lo cual puede requerir formas de conocimiento más universalizadas. ¿Cómo se equilibra la inclusión de sistemas de conocimiento tradicionales con la necesidad de un estándar educativo que no sacrifiquen la calidad o la competencia internacional?

Otro punto central emerge en el enfoque de la interseccionalidad en las jerarquías cognitivas, que reconoce que las desigualdades educativas sobrepasan un enfoque binario de opresor y oprimido, resultado de la superposición de múltiples vectores de desigualdad, como género, clase y raza. El enfoque es indudablemente progresista y necesario para un análisis de fondo sobre las estructuras de poder dentro de las escuelas, pero uno de los mayores desafíos para los docentes es tratar con la complejidad inherente a estas dinámicas de poder. La falta de formación adecuada puede llevar a que la interseccionalidad se convierta en un ejercicio teórico desconectado de la realidad cotidiana de las aulas. Existe entonces un claro contraste entre la necesidad de abordar la diversidad y las múltiples identidades de los estudiantes y la posibilidad real de aplicar estos principios de manera efectiva en un contexto pedagógico en el que los recursos formativos son limitados y donde persiste la resistencia institucional al cambio.

El enfoque decolonial que subyace en la NEM también evidencia complejidades importantes. Aunque se postula una ruptura con las epistemologías eurocéntricas y una revalorización de los saberes subalternos, el sistema educativo sigue estando intrínsecamente influenciado por estructuras coloniales y neoliberales que resisten estos cambios. Este conflicto se manifiesta, por ejemplo, en la dificultad para integrar el enfoque decolonial en un currículo que sigue priorizando los estándares académicos globales. A pesar de la intención de transformar las bases de la enseñanza, sigue existiendo un arraigo en prácticas educativas tradicionales que dificultan la incorporación efectiva de epistemologías subalternas.

En el mismo sentido, la conciencia histórica como articuladora de estos enfoques, añade un nivel de complejidad crítico. A través de una reflexión sobre el pasado que cuestiona las narrativas dominantes, el modelo educativo busca generar en los estudiantes una capacidad de análisis crítico del presente, aunque surge una contradicción, dado que la implementación de este enfoque choca con una realidad

educativa que, en muchos casos, sigue dependiendo de métodos de enseñanza tradicionales y memorísticos, que no generan una auténtica comprensión crítica de la historia.

Aun cuando el nuevo modelo educativo está conceptualmente bien desarrollado y ofrece un marco prometedor para transformar la educación en México, su implementación enfrenta disyuntivas entre la teoría y la práctica. La incorporación de conocimientos originarios, la interseccionalidad, el enfoque decolonial y la conciencia histórica es algo relevante, pero su viabilidad dentro de un sistema educativo burocrático y tradicionalista presenta obstáculos significativos. Sin una revisión crítica y práctica de cómo se pueden aplicar estas iniciativas, persiste el riesgo de que la idea se quede como un proyecto teórico sin impacto real en las aulas.

La NEM se erige como una propuesta innovadora, pero su implementación enfrenta desafíos significativos que requieren atención crítica. Al respecto, una idea que merece mayor exploración es un posible equilibrio entre la pluralidad epistémica y la necesidad de estándares educativos globales. Si bien la ecología de saberes y la incorporación de epistemologías locales son medulares para desafiar los sistemas convencionales de validación del conocimiento (De Sousa Santos, 2009), existe el riesgo de que esta apertura genere un currículo fragmentado y poco cohesivo. La incorporación de saberes diversos debe equilibrarse cuidadosamente para garantizar que los estudiantes adquieran capacidades necesarias para operar en un mundo interconectado, sin comprometer la profundidad y relevancia de los conocimientos locales.

Por otro lado, es crucial analizar el papel de la formación docente en la viabilidad del modelo. La integración de la interseccionalidad, como argumentan Collins y Bilge (2016), exige un nivel de interpretación profunda y habilidades pedagógicas que muchos docentes pueden no poseer debido a las limitaciones estructurales del sistema educativo. Sin un acompañamiento sólido y recursos adecuados, estos conceptos corren el riesgo de quedar reducidos a un discurso teórico sin aplicación práctica significativa en el aula, mientras que la resistencia institucional y las desigualdades estructurales en las escuelas dificultan la implementación de enfoques que desafíen las normas tradicionales (Córica, 2020).

Otro desafío importante emerge en el enfoque decolonial. La NEM aspira a subvertir las epistemologías eurocéntricas, pero el marco curricular sigue influenciado por estándares globales que responden a dinámicas coloniales y neoliberales (Rodríguez y Stienen, 2023). Este doble compromiso entre las tradiciones locales y los parámetros internacionales pone de relieve una paradoja estructural: mientras el modelo busca emanciparse de las lógicas coloniales, debe operar dentro de una estructura educativa que aún refleja esas mismas lógicas.

Además, la conciencia histórica, como eje integrador, es ineludible para vincular pasado, presente y futuro, pero su implementación efectiva está condicionada por las dinámicas pedagógicas actuales. Los métodos tradicionales de enseñanza memorística y la resistencia a enfoques críticos pueden diluir el impacto transformador de este componente. Un modelo educativo que aspire a formar ciudadanos críticos debe priorizar el desarrollo de habilidades de pensamiento analítico desde las primeras etapas formativas, como proponen Rüsen (2004) y Mignolo (2021).

Es importante cuestionar si el modelo de la NEM puede articularse efectivamente en un contexto tan heterogéneo como el mexicano. Las desigualdades regionales, culturales y socioeconómicas crean entornos educativos altamente dispares que dificultan la implementación uniforme del modelo. La personalización de las estrategias pedagógicas debe ser una prioridad para adaptar el currículo a las necesidades específicas de cada comunidad sin comprometer los principios de inclusión y justicia social (Véliz et al., 2020).

La NEM representa un avance teórico significativo, pero su éxito dependerá de su capacidad para sortear las mencionadas discrepancias conceptuales y prácticas. La pluralidad epistémica, la interseccionalidad y la conciencia histórica tienen el potencial de transformar el sistema educativo, pero requieren una reconceptualización crítica y una implementación adaptativa que reconozca las

complejidades del contexto y también las convierta en oportunidades para una educación equitativa transformadora.

Conclusiones

La cartografía epistémica desarrollada en el marco de la Nueva Escuela Mexicana se concibe como un conjunto teórico complejo, cuyo objetivo central es mapear los entrecruzamientos de diversas corrientes de pensamiento que pretenden reconfigurar el sistema educativo desde una perspectiva inclusiva, crítica y decolonial. La relevancia de esta cartografía radica en su capacidad para desentrañar las estructuras epistemológicas hegemónicas, desde una ecología de saberes que legitima conocimientos históricamente marginados. La integración de la pedagogía crítica, la interseccionalidad, la conciencia histórica y la decolonización del saber, impulsa una transformación educativa que trasciende las nociones tradicionales de enseñanza, para orientarse hacia una justicia social más extensa y estructural.

Con todo ello, como se discutió previamente, el proyecto enfrenta coyunturas que comprometen su viabilidad práctica. El romanticismo hacia los saberes locales, por ejemplo, puede implicar un desafío para equilibrar la necesidad de una pluralidad epistémica y la demanda de estándares educativos globales. Del mismo modo, la incorporación de la interseccionalidad, aunque teóricamente promisorio, enfrenta retos en su aplicación debido a la formación insuficiente de los docentes y la complejidad de las dinámicas de poder que atraviesan el aula.

A pesar de estos desafíos, el valor de la cartografía epistémica de la NEM reside en su audacia para imaginar un sistema educativo que trasciende la enseñanza al buscar también la emancipación. El enfoque decolonial y la conciencia histórica, ofrecen un terreno fértil para cuestionar las narrativas oficiales y para formar ciudadanos capaces de transformar su realidad social. En este aspecto, el balance refleja un contraste constructivo: si bien los obstáculos son considerables, la potencialidad crítica y transformadora de la NEM puede, con el apoyo adecuado, ser un agente de cambio decisivo en la lucha por una educación más equitativa y plural en México.

Referencias

- Ahmed, S. (2012). On being included: Racism and diversity in institutional life. In *On being included*. Duke University Press. <https://lc.cx/mkZrzI>
- Anderson, S. (2017). The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-23. https://www.researchgate.net/publication/337135993_The_Stories_Nations_Tell_Sites_of_Pedagogy_Historical_Consciousness_and_National_Narratives
- Bernardino-Costa, J. (2011). Destabilizing the National Hegemonic Narrative: The Decolonized Thought of Brazil's Domestic Workers' Unions. *Latin American Perspectives*, 38(5), 33-45. <https://doi.org/10.1177/0094582X11408558>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación. Artículo 13 [Capítulo I, Título Segundo]*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024, 30 de septiembre) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3 [Título I]*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Carro O., A., y Lima G., J. A. (2015). El papel de la escuela localmente relevante frente a las actuales teorías del desarrollo. Un acercamiento al enfoque de las capacidades humanas. *Diálogos sobre educación*, (10). <https://doi.org/10.32870/dse.voi10.284>

- Chávez Preisler, C. y Pagès i, J. B., (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.06.24>
- Cho, S., Crenshaw, K. W., y McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785–810. doi:10.1086/669608
- Clark, A. and Grever, M. (2018). Historical Consciousness. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (eds S.A. Metzger and L.M. Harris). <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch7>
- Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual review of sociology*, 41(1), 1-20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Collins, P. H., y Bilge, S. (2020). Intersectionality. John Wiley y Sons. <https://lc.cx/i9HqJ->
- Collins, P. H., y Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Siglo XXI Editores.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDU. (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Gobierno de México. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), pp. 255-272. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Crenshaw, K. W. (2013). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In *The public nature of private violence* (pp. 93-118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203060902>
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Garrido, A. S. D. C. (2023). Do necrocurrículo para a política de vida na escola do quilombo: comunidade remanescente do Quilombo da Caçandoca. *Tesis de Doctorado. Pontificia Universidad católica de São Paulo*. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40868>
- Giraldo, F. U. (2011). Reflexiones sobre la experiencia del grupo de investigación CIDSE-COLCIENCIAS, “Estudios étnico-raciales y del trabajo y de sus diferentes componentes” en el campo de los estudios de género y sexualidad. *La manzana de la discordia*, 6(1), 61-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8892970>
- Giroux, H. A., y Giroux, S. S. (2006). Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 6(1), 21–32. doi:10.1177/1532708605282810
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula rasa*, (4), 17-48. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892006000100002&lng=en&tlng=es

- Iyer-Raniga, U., y Huovila, P. (2020). Learning through sharing: beyond the traditional North-South learning models for a circular built environment. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 588. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/588/2/022023>
- Juárez Ortiz, I. (2024). Aproximaciones del peritaje sociocultural para la incorporación de la interseccionalidad en la justicia penal para adolescentes. *Revista Mexicana De Ciencias Penales*, 7(22), 137-149. <https://doi.org/10.57042/rmcp.v7i22.632>
- Kunst, J., Fischer, R., Sidanius, J., y Thomsen, L. (2017). Preferences for group dominance track and mediate the effects of macro-level social inequality and violence across societies. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114, 5407 - 5412. <https://doi.org/10.1073/pnas.1616572114>
- Laurent, C., y Robillard-Martel, X. (2022). Defying national homogeneity: Hidden acts of Zainichi Korean resistance in Japan. *Critique of Anthropology*, 42, 38 - 55. <https://doi.org/10.1177/0308275X221074828>
- Leef, E. (2022). Descolonización del conocimiento eurocéntrico, emancipación de los saberes indígenas y territorialización de la vida. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 27(98), e6615824. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615824>
- Lino, A. P., Villao, C. O., y Espinoza, M. M. G. (2014). Horizontes epistemológicos que orientan el currículo de la carrera ciencias de la educación básica de la UPSE: Propuesta. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 2(2), 8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9462440>
- Medina, M. P., Guzmán, G. M., Sánchez, L. R., y Hidalgo, M. D. (2023). Movimientos sociales pedagógicos y pensamiento descolonizador latinoamericano en diálogo. Relaciones inter/constitutivas en las luchas por los sentidos de otras formas de vida y de otras educaciones (emergencia de otras cronologías). En *Ahondar en las Cartografías de las Epistemologías del Sur*. Publicar al Sur Editorial, 113-158. <https://publicaralsur.com/biblioteca-digital/>
- Mignolo, W. D. (2021). The politics of decolonial investigations. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1smjncs>
- Nouri, A., y Sajjadi, S. (2014). Emancipatory Pedagogy in Practice: Aims, Principles and Curriculum Orientation.. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 5. <https://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/228/671>
- Plá, Sebastián. (2017). Historia y Ciudadanía en el Bachillerato Mexicano. Una Mirada Desde la Pedagogía por la Justicia Social. *Diálogo andino*, (53), 33-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-268120170002000033>
- Popa, N. (2022). Operationalizing Historical Consciousness: A Review and Synthesis of the Literature on Meaning Making in Historical Learning. *Review of Educational Research*, 92(2), 171-208. <https://doi.org/10.3102/00346543211052333>
- Pugach, M. C., Gomez-Najarro, J., y Matewos, A. M. (2019). A Review of Identity in Research on Social Justice in Teacher Education: What Role for Intersectionality? *Journal of Teacher Education*, 70(3), 206-218. <https://doi.org/10.1177/0022487118760567>
- Rabotnikof, N. (2009). Política y tiempo: pensar la conmemoración. *Sociohistórica*, (26), 179-212. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-16062009000200006&lng=es&tlng=es
- Roberts, T., Cardey, S., y Brok, P. (2023). Developing a framework for using local knowledge systems to enhance capacity building in agricultural development. *Advancements in Agricultural Development*. <https://doi.org/10.37433/aad.v4i2.305>

- Rodríguez G., H. M., y Stienen, A. (2023). Cooperación Sur y Norte globales en pedagogía y antropología: la orientación planetaria en la formación de profesores. *El cardo*, (19), 1-23. <http://dx.doi.org/10.33255/18511562/1735>
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En Seixas, P. (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press
- López Rodríguez, C. (2015). Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 9(-), 77-92. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2015/6>
- Salamanca-Aroca, C. y Sepúlveda-Bernales, V. J. (2024). Hacia una ecología de saberes para la formación docente interdisciplinar: algunas orientaciones prácticas. *Educación y Ciudad*, (46), e3010. <https://doi.org/10.36737/01230425.n46.2024.3010>
- Said, E. W. (2012). *Culture and imperialism*. Vintage Books.
- Said, E. W. (2023). *Orientalism. Social theory re-wired* (pp. 362-374). Routledge. Taylor & Francis Group.
- Santos, B. D. S. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Pluralismo epistemológico*, 31-84. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/44207/1/M%C3%A1s%20all%C3%A1%20del%20pensamiento%20abismal_31-84.pdf
- Secretaría de Educación Pública SEP (2024). *Plan de Estudio para la Educación Primaria y Secundaria 2022*. Gobierno de México. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Secretaría de Educación Pública SEP (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica*. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/ente/>
- Seixas, P., y Morton, T. (2012). The Big Six Historical Thinking Concepts. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17630>
- Soria, S. (2017). Crítica, política y pedagogía decolonial: Una lectura a contrapelo. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 19(1), 15-29. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902017000100002&lng=es&tlng=es
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Harvard university press.
- Spivak, G. C., y Giraldo, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de antropología*, 39, 297-364. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252003000100010&lng=en&tlng=es
- Suárez-Guerra, P. (2019). Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 130-142. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp130-142p>
- Subsecretaría de Educación Básica SEB (2023). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3. Primaria. Ciclo escolar 2023- 2024*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm>
- Subsecretaría de Educación Media Superior SEMS (2024). *Progresiones de aprendizaje: Recursos sociocognitivos*. <https://www.sep.gob.mx/progresiones-de-aprendizaje/recursos-sociocognitivos>

- Véliz Jorquera, P., Martínez, M. J., Parra Muñoz, H, y Garrido Reyes, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación Chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 468-499. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709>
- Villarruel Fuentes, M., y Villarruel López, M. de L. (2023). La educación superior y la nueva escuela mexicana: sus desafíos y posibilidades. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1088–1100. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.320>
- Walsh, C., (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: ediciones Abya-Yala. <https://goo.su/SQPzEt>
- Weijie, Xu. (2021). *Critical Pedagogy. Bildung und Gesellschaft*, 717-732. doi: 10.1007/978-3-658-30903-9_19
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Worthman, S. S. (2020). Las políticas de equidad educativa a nivel superior: Una propuesta de marco de análisis. *Tla-melaua: revista de ciencias sociales*, (48), 147-173. <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.14.48.507>
- Zembylas, M. (2018). The Entanglement of Decolonial and Posthuman Perspectives: Tensions and Implications for Curriculum and Pedagogy in Higher Education. *Parallax*, 24, 254 - 267. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>



Las filosofías del símbolo o del símbolo difuso en Cassirer, Langer y Nicol

[en] The philosophies of the symbol or diffuse symbol in Cassirer, Langer and Nicol



Juan Granados Valdéz

Universidad Autónoma de Querétaro (México)

Recibido: 2025/02/9

Aceptado para su publicación: 2025/04/21

Publicado: 2025/06/10

RESUMEN

Recientemente la noción de símbolo ha vuelto a los estudios disciplinares e interdisciplinares. Para este trabajo, empero, me detendré particularmente en las filosofías del símbolo de Cassirer (1968, 1998a, 1998b, 2016) y sus seguidores, a saber, Langer (1948) y Nicol (2001, 2003); además, sumaré algunas ideas de Sloterdijk (2006a, 2006b). Planteo que estas filosofías mantienen una concepción difusa del símbolo o, más bien, que el símbolo al que apelan estas filosofías es difuso. Lo digo porque el símbolo de estas filosofías sólo permite ver a lo lejos, sin precisión, es decir, vislumbrar algo más que la interconexión de símbolos con usuarios, objetos y otros símbolos.

PALABRAS CLAVE

humano, mundo, naturaleza, símbolo, lenguajeH

Como citar (APA 7ª Edición):

Granados, J. (2025). Las filosofías del Símbolo o del Símbolo Difuso en Cassirer, Langer y Nicol. *Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(14), 53-60. <https://10.54167/qvadrata.v7i14.1928>

Introducción

De un tiempo a la fecha abundan los estudios sobre el símbolo. Hay sociologías del símbolo, antropologías del símbolo, psicologías del símbolo y filosofías del símbolo. Incluso se indaga sobre las artes y el símbolo, esto es, sobre el simbolismo de éstas. Asimismo, hay trabajos sobre las religiones y el símbolo. Las diferencias que tienen en la concepción acerca de la naturaleza y el valor del símbolo son notables. Las ciencias sociales han secularizado los símbolos. Las artes se niegan a ser simbólicas o sus símbolos son confusos. Las religiones y sus tratadistas reconocen que el sentido de éstas es simbólico. Algunas filosofías, por su parte, con su aspiración universal, han planteado que el ser humano es un animal simbólico. En las culturas humanas, ni todos los símbolos son los mismos ni todo lo simbolizado por ellos permanece igual. Es común, sin embargo, que haya símbolos en todas las culturas; a los símbolos se los encuentra por todos lados. Así, se ha retomado recientemente, la noción de símbolo para entender la cultura y al ser humano.

ABSTRACT

Recently the notion of symbol has returned to disciplinary and interdisciplinary studies. For this work, however, I will dwell particularly on the philosophies of the symbol of Cassirer (1968, 1998a, 1998b, 2016) and his followers, namely Langer (1948) and Nicol (2001, 2003); Furthermore, I will add some ideas from Sloterdijk (2006a, 2006b). I argue that these philosophies maintain a diffuse conception of the symbol or, rather, that the symbol to which these philosophies appeal is diffuse. I say this because the symbol of these philosophies only allows us to see far away, without precision, that is, to glimpse something more than the interconnection of symbols with users, objects, and other symbols.

KEYWORDS

Human, world, nature, symbol, language.



Para los fines de este trabajo, me detendré particularmente en las filosofías del símbolo de Cassirer (1968, 1998a, 1998b, 2016) y sus seguidores, a saber, Langer (1948) y Nicol (2001, 2003). Además, sumaré algunas ideas de Sloterdijk (2006a, 2006b). Lo que planteo es que estas filosofías mantienen una concepción o noción difusa del símbolo o de los símbolos, que el símbolo al que apelan estas filosofías es difuso, entendiendo por ello que no tiene claridad o precisión, porque o es muy extenso o se lo ve, aplicado al símbolo y lo simbolizado, a lo lejos. A su vez, como definición nominal, basada en su etimología, partiré de que el símbolo es el signo que une dos cosas, dos elementos o dos dimensiones, a saber, lo material con lo espiritual, lo empírico con lo conceptual, lo literal con lo figurado. De estas dos partes, una nos pertenece y es con la cual se busca la otra. Se tiene la parte individual, concreta, sensorial y corporal del símbolo, y se espera que lleve a la universal, abstracta, conceptual y espiritual (Beuchot, 2005).

Desarrollo

Ernst Cassirer nació en 1874 y murió en 1945. Fue un filósofo alemán de origen judío, y ciudadano sueco desde 1939. Se lo reconoció por su obra titulada *Filosofía de las formas simbólicas* en el campo de la filosofía de la cultura, a la que se suman *Antropología filosófica* y otras. También hizo contribuciones a la epistemología, la filosofía de la ciencia y la historia de la filosofía; y sus aportaciones al estudio del ser humano, el símbolo y la naturaleza simbólica del arte y la cultura general, son insoslayables (Cassirer, 1968, 1998a, 1998b, 2016). Para este filósofo el ser humano es un animal simbólico, utiliza símbolos para configurar su mundo cultural.

En el sistema de símbolos (lenguaje, mito, religión, ciencia y arte), el espíritu humano se expresa de manera universal y variable: “Una de las mayores prerrogativas del simbolismo humano es la aplicabilidad universal, debida al hecho de que cada cosa posee un nombre. Pero no es la única. Existe otra característica de los símbolos que acompaña y completa a ésta y forma su necesario correlato. Un símbolo no sólo es universal sino extremadamente variable. Puedo expresar el mismo sentido en idiomas diversos y, aun dentro de los límites de un solo idioma, una misma idea o pensamiento puede ser expresada en términos diferentes” (Cassirer, 1968, p. 35). Lo mismo que para Eliade (1994) y Ricoeur (1982), para Cassirer (1968) el símbolo es el signo más rico, más cargado de significado (Cfr. Beuchot, 2013, p. 8). La crítica de la razón de Kant, en Cassirer se vuelve de la cultura: “Cassirer adoptó y elaboró o desarrolló las ideas que Kant dejó solamente señaladas, como las de símbolo, concepto-límite, lenguaje, religión y arte o estética” (Beuchot, 2016a, p. 14). Para Cassirer “la forma simbólica es una composición del mundo, que surge de la mente, y tiene que ser medida dentro de su contexto cultural, en el marco del cual cobra sentido; tiene que ser deducida del principio fundamental de su propia formación [...] En el símbolo, la cultura se revela en un objeto, el espíritu en la materia [...] El símbolo [...] condensa un significado universal en una realidad particular y concreta. Es un punto en el que lo universal se hace concreto. En él debe ser detectado el movimiento de lo que allí se da detenido” (Beuchot, 2016a, pp. 14–16).

En su *Antropología filosófica*, en el capítulo II de la Primera parte, “Una clave de la naturaleza del hombre: el símbolo”, Cassirer expone brevemente lo que considera el universo simbólico de desenvolvimiento del ser humano. Johannes von Uexküll dice que la vida no se reduce a procesos químicos o físicos, o, en otras palabras, que “La realidad no es una cosa única [...] se haya [...] diversificada, poseyendo tantos esquemas y patrones diferentes cuantos diferentes organismos hay. Cada organismo [...] Posee un mundo propio, por lo mismo que posee una experiencia peculiar” (Cassirer, 1968, p. 25). Cada organismo posee un sistema receptor y uno efector con los que recibe estímulos de la realidad y reacciona a ellos, respectivamente. Ante esto Ernst Cassirer pregunta si es posible aplicar el mismo esquema a la vida y el mundo humanos. Con lo que, si bien ninguno está exento de las leyes que gobiernan la vida, no obstante, sería posible identificar una característica que distingue la vida del ser humano de la del resto de los seres vivos. A diferencia de éstos, afirma nuestro autor, el ser humano ha encontrado una forma distinta, cualitativa y cuantitativamente hablando, de adaptación a su ambiente: “Entre el sistema receptor y el efector [...] hallamos en él [el hombre] como eslabón intermedio algo que podemos señalar como sistema “simbólico”” (Cassirer, 1968, p. 26). El ser humano no sólo vive una

realidad más amplia, sino que vive en una dimensión distinta (una segunda naturaleza). Mientras los animales reaccionan a los estímulos del medio, el ser humano responde; mientras lo primero es inmediato y directo, lo segundo es mediato, demorado e indirecto, retrasado por el proceso de pensamiento que lo prepara. Para quienes, como Rousseau, piensan que es una depravación ir más allá de la naturaleza, Cassirer señala que no hay vuelta atrás, no hay reversión al orden natural: “El hombre no puede escapar de su propio logro” (Cassirer, 1968, p. 26), esto es, de la cultura.

El ser humano no vive ya o únicamente en un universo físico, sino en uno producido por él, el simbólico. “El símbolo, que es el signo más rico, ocupa mucho lugar en nuestras vidas. Como dice Cassirer, desde que nacemos hasta que morimos estamos rodeados de símbolos” (Beuchot, 2010, p. 12). El ser humano no puede enfrentarse con la realidad de manera inmediata, “cara a cara”. La red de este universo la conforman el lenguaje, la historia, el mito, la religión y el arte. Se ha envuelto en palabras, imágenes, sonidos y estímulos artísticos, mitos, ritos religiosos, de los que no puede conocer nada sino a través de este medio artificial: el símbolo. Y ese conocimiento es un conocimiento de sí mismo, pues al serle imposible volver la vista a la realidad natural que dejó atrás en algún momento, cuando no se interponía un medio artificial, ahora se encuentra consigo mismo y con otros que, como él, participan, heredan y continúan la respuesta humana al ambiente, es decir, el universo simbólico. Sus más profundos e instintivos sentimientos están *marcados* por el símbolo (que es, también, una *marca*). Aunque no ha perdido validez la definición clásica del ser humano como animal racional, la razón, insiste Cassirer, es insuficiente si con ella quiere darse cuenta de las formas de la vida cultural humana en toda su riqueza y diversidad, formas que son, todas, simbólicas. Hay símbolos, la cultura es rica y el ser humano no sólo es racional: “en lugar de definir al ser humano como un animal racional lo definiremos como un animal simbólico. De este modo podemos designar su diferencia específica y podemos comprender el nuevo camino abierto al hombre: el camino de la civilización” (Cassirer, 1968, p. 27). El ser humano se da cuenta de que es más que el animal y que eso se concentra en los símbolos que es capaz de producir, por eso merece ser llamado animal simbólico.

Los símbolos son productos humanos. “Un símbolo humano genuino no se caracteriza por su uniformidad sino por su variabilidad. No es rígido o inflexible sino móvil” (Cassirer, 1968, p. 36). La respuesta que el ser humano da reflexivamente al ambiente es simbólica; punto intermedio entre el sistema receptor y efector de todo ser humano, y que refleja un desprendimiento cuantitativo y cualitativo de la naturaleza y la realidad al momento de crear su propio universo. Si todo el universo humano, distanciado así del natural, es simbólico, los productos surgidos en este universo lo son también. Se trata, pues, de una segunda naturaleza.

Susanne Langer, filósofa norteamericana y seguidora de Ernst Cassirer, nació en 1895 y murió en 1985. Es conocida por su libro *Nueva clave de la filosofía. Un estudio acerca del simbolismo de la razón, del rito y del arte*, de 1948. Ella concebía la investigación filosófica como una que debería enfocarse en los símbolos y la simbolización de las actividades humanas. De acuerdo con Beuchot, esta filósofa es una de los que han planteado que los símbolos nos hacen vivir: “Los símbolos nos representan esos aspectos profundamente humanos, por lo cual se plantean como algo que hace vivir, que mueve a actuar en la vida. Lo mismo ha señalado Whitehead, quien insiste en la importancia del simbolismo en nuestras vidas. Y muchos otros pensadores han marcado esa importancia, desde Susan Langer, pasando por Mircea Eliade, hasta llegar, más recientemente, a Gadamer y Ricoeur” (Beuchot, 2010, p. 12).

Langer distinguió entre señales (las de los animales), signos (que unen significado y significante), y símbolos (con los que se habla de las *realidades* humanas). Cassirer también lo dice: “A los fines de una exposición clara del problema hay que distinguir cuidadosamente entre signos y símbolos. Parece un hecho comprobado que se da un complejo sistema de signos y señales en la conducta animal, y hasta podemos decir que algunos animales, especialmente los domesticados, son extremadamente susceptibles a ellos [...] Pero hay una distancia inmensa desde estos fenómenos a la inteligencia del lenguaje simbólico y humano [...] Señales y símbolos corresponden a dos universos diferentes del discurso: una señal es una parte del mundo físico del ser; un símbolo es una parte del mundo humano del sentido. Las señales son

"operadores"; los símbolos son "designadores" (Cassirer, 1968, pp. 31-32). Para Langer el simbolismo es la *nueva clave* de la filosofía. Concebir los datos de los sentidos como símbolos y el manejo simbólico universal de lo real permitió que "el edificio entero del conocimiento humano se presente ante nosotros, no como una vasta colección de informes procedentes de los sentidos, sino como una estructura de *hechos que son símbolos y de leyes que son sus significaciones*" [*"the edifice of human knowledge stands before us, not as a vast collection of sense reports, but as a structure of facts that are symbols and laws that are their meanings"*] (Langer, 1948, p. 16). En la noción fundamental de simbolización radica la clase de problemas concernientes al ser humano. Lo característico de éste, que le ha dado enorme poder, no es la sensibilidad o la memoria, sino la capacidad de simbolizar. Ésta comienza con la palabra y acaba con la simbolización de los modos como los humanos tratan las cosas. Así, pues, los símbolos lo son de realidades humanas. Para Langer, en la línea de Cassirer, el conocimiento mismo es simbólico. Los símbolos han dado poder al ser humano.

Sin embargo, no puede no notarse que los símbolos, tal como se los trata filosóficamente, son difusos. Y lo son porque quedan a lo lejos, incluso en importancia, o queda como borroso aquello con lo que conectan. Que queden a lo lejos significa que filosóficamente se los aprehende en su generalidad y no en su particularidad concreta y tampoco se vislumbra con claridad lo que hay detrás de los símbolos, lo que los fundamenta, más allá del poderío que le conceden al ser humano.

Naturalizado mexicano, Eduardo Nicol fue un filósofo español, nacido en 1907. Destacan sus obras *Metafísica de la expresión* y *Crítica de la razón simbólica*. Murió en 1990. Para Nicol todo hablar refiere al ser. Su metafísica, por eso, se funda en la comunicación. El lenguaje permite al ser humano dar sentido a la realidad y al otro. La expresión integra vitalmente al ser humano con el mundo y revela su afán por complementarse en el espacio y el tiempo. El ser humano oscila entre lo dado y la posibilidad, entre lo *nombrable* y lo que tiene sentido. El lenguaje es simbólico porque en él el ser se hace presente en la diferencia. El ser se crea en una relación con los otros de manera simbólica. (Nicol, 2001). Eduardo Nicol, después de un largo recorrido de justificación y precisión de la *Metafísica de la expresión*, propone el modo de expresión —por cierto, simbólico— del sentido (lo que expresa) del ser humano (quien expresa) (Nicol, 2003). Este modo de expresión se da en lo que llama "relaciones simbólicas".

La primera relación simbólica se refiere a que "Todo símbolo, en tanto que es un producto del ser humano, guarda primariamente relación con su productor" (Nicol, 2003, p. 249). La segunda afirma que "Todo símbolo establece una relación entre el yo que lo produce o lo emplea y el otro yo que lo interpreta" (Nicol, 2003, p. 252). La tercera relación se expresa así: "Todo símbolo tiene un contenido significativo, y guarda relación con un objeto intencional que constituye la base real de su inteligibilidad" (Nicol, 2003, p. 258). El símbolo es un instrumento de comunicación y transmisión que alcanza su cumplimiento cuando apunta, señala, indica intencionalmente un objeto. Es el objeto al que se dirige su intención, que bien puede ser un sentimiento o una idea, una situación o un momento, una provocación o una suscitación, un objeto en sentido estricto o reflexivamente. La cuarta relación simbólica sostiene que: "Todo símbolo guarda relación con otros símbolos, y se integra con ellos formando un sistema con su propia unidad de sentido" (Nicol, 2003, p. 265). Y la quinta y última relación simbólica es la siguiente: "Todo símbolo es histórico, en tanto que ha sido creado por el ser humano y en tanto que es sujeto de una evolución dentro de su propio sistema formal. La función significativa y comunicativa que cumple en una situación presente depende de la relación no interrumpida con su pasado" (Nicol, 2003, p. 268).

Las cinco relaciones simbólicas que propone Nicol, también en la línea de Cassirer, explican que los símbolos están en el universo simbólico del ser humano, lo que desemboca inevitablemente en el estudio antropológico. Sin embargo, los símbolos son difusos, también por el planteamiento tan general que hace. De las cinco relaciones que propone Nicol, la primera y segunda relaciones se establecen entre "algo" y "alguien". Puede ser que el algo sea palpable (un texto, una escultura, una imagen, etc.), pero el "alguien" es algo más complejo, porque el símbolo no remite a lo palpable del ser humano. De hecho, la tercera relación se refiere a la intencionalidad. Cuando la cuarta relación establece el vínculo entre símbolos para apelar a su "significado", se llega al extremo de los castillos en el aire: construcciones cuya

solidez, validez, relevancia y demás, pareciera depender sólo de sí mismas. Pero los símbolos no significan por sí, como puede verse en las tres relaciones previas, luego son meras burbujas de la subjetividad. La quinta relación es una mera vuelta al antropocentrismo de las primeras. Lo que el símbolo representa concretamente para los seres humanos y aquello con lo que conecta profundamente se ve, entonces, como borroso.

[Peter Sloterdijk \(1947\)](#) es un filósofo alemán, catedrático de la Escuela de Arte y Diseño de Karlsruhe. Entre su ya vasta obra hay dos textos que por su temática se relaciona con las filosofías del símbolo que hasta ahora se han tratado. Una es *Normas para el parque humano*, de 1999, cuyo subtítulo es “Una respuesta a la *Carta sobre el humanismo* de Heidegger”. La otra es *Venir al mundo, venir al lenguaje*.

En *Normas para el parque humano* dice que, según el poeta Jean Paul, todos los libros antiguos, de Platón a Cicerón, son cartas teledirigidas a amigos lejanos y desconocidos, incluso, para los *emisores*, con la intención (o la idea) de *domesticar* (introducir, inducir, iniciar) a otros, para que se alejen de las prácticas embrutecedoras. En esto encuentra la esencia y la función del humanismo, tal como lo concibe. El humanismo es, pues, telecomunicación que funda amistades por medio del (lenguaje) escrito. La *humanitas* es una consecuencia de la alfabetización. No sólo hace falta quienes escriban los libros, faltan los lectores (o los adeptos). “El humanismo, tanto en el fondo como en la forma, tiene siempre un «contra qué», pues supone el compromiso de rescatar a los seres humanos de la barbarie” ([Sloterdijk, 2006a, p. 31](#)). El tema latente del humanismo es la domesticación del ser humano: “su tesis latente: una lectura adecuada amansa” ([Sloterdijk, 2006a, p. 32](#)). Es inquietante el hecho de que se retorne a un estado salvaje donde se desencadenen situaciones de violencia. Piénsese en el circo romano, en ese sangriento espectáculo que atraía a miles, y que hacía de estos una masa uniforme y desquiciada que exigía más sangre, más violencia. El humanismo tiene una concepción antropológica muy clara: “el hombre es un animal racional”, y de lo que se trata, pues, es de alejar al ser humano de lo animal y acercarlo a lo racional: “El potencial de la barbarie que se libera en épocas de interacciones humanas violentas suele coincidir con los tiempos en que más alta y apremiante es la voz reclamando humanismo. Quien hoy pregunta por el futuro de la humanidad y los medios de humanización en el fondo quiere saber si hay esperanzas de tomar bajo control las actuales tendencias *asilvestradoras* del hombre” ([Sloterdijk, 2006a, pp. 31–32](#)). Se trata de la batalla humana entre las tendencias embrutecedoras y las amansadoras.

Después habla de Heidegger y su *Carta sobre el humanismo*, que cuestiona la idea sobre el mismo y pide que se deje de pensar al ser humano como animal racional y ahora se lo piense como pastor del ser o guardián de su verdad ([Cfr. Sloterdijk, 2006a, pp. 36–52](#)). Tampoco funciona esto, dice Sloterdijk, quien recuerda que el Zarathustra de Nietzsche se encuentra con casas pequeñas y no sabe qué pasa con esos seres humanos, en qué se han convertido. Ni el humanismo clásico ni el del filósofo de la Selva Negra dan cuenta de todas las prácticas domesticadoras que se llevan a cabo. Nietzsche sí. Sloterdijk plantea que el amansamiento (domesticación humanística) del ser humano, por medio de la lectura obligatoria de escritos canónicos, fracasó rotundamente frente a la sociedad de la información y la comunicación y el cotidiano, no cabe duda, embrutecimiento de las masas. El humanismo ha demostrado, a la fecha, ser una ilusión. Las estructuras políticas y económicas no se han dejado organizar según el modelo, muy amable, de las sociedades literarias. De igual manera ha demostrado ser impotente y se ha revelado como una técnica para conseguir el poder. La nación tiene su objetivo en la escuela. Las distinciones entre sujeto y objeto, y entre señores y esclavos, han sido disueltas por el predominante factor de la información. El desciframiento del genoma humano y la intrusión de lo mecánico en lo subjetivo, ya superaron la naturaleza del ser humano y su técnica. De lo que se trata ahora es de *eugenesia* y de *antropotécnicas*. La urgencia de estas cuestiones ya no puede ser respondida por la actitud moralizante y cándida del humanismo y menos por una filosofía pastoral que repiensa la esencia del humano, ya no desde su origen animal sino como pastor del ser y guardián de su verdad. Sloterdijk juega con que la domesticación – práctica ancestral que ha funcionado con los animales, como cualquiera reconocería, pero que no menos se ha aplicado al *animal humano*– y los *humanismos* están siempre en contra de los embrutecimientos,

y parece concluir que *domesticación* y *embrutecimiento* son lo mismo (Cfr. Sloterdijk, 2006a, p. 52). La televisión, antes abierta, ahora sujeta al *streaming*, a la que normalmente se le adjudican propiedades embrutecedoras, domestica de alguna manera (para decirlo eufemísticamente): nos introduce, nos hace partícipes de una cultura, de una sociedad, de un Estado, de una nación. Y la domesticación es, así, simbólica.

Negándose a continuar la tradición filosófica de privilegiar la muerte y la finitud, futuro seguro e innegable en un sentido, pero impredecible en otro, Peter Sloterdijk sostiene y destaca que venir al mundo es venir al lenguaje. A partir del parto, el lenguaje abre el mundo al recién llegado (Cfr. Sloterdijk, 2006b, p. 93). Es bienvenido con palabras y es con palabras que intentará recuperar un periodo en el que las palabras aún no le pertenecían; en el que, como el *Libro de arena* de Borges, las primeras páginas de la vida en su comienzo escapan al dedo entre la pasta y más páginas. Con balbuceos y gestos (símbolos) se gana un lugar en el mundo. Con balbuceos y gestos se intenta dar con esa época perdida. La poética del nacimiento se da cuando el lenguaje habla de él, aunque no pueda dar cuenta cabal del inicio. Sloterdijk señala lo que llama *a priori* del parto: nacimiento, iniciación, escenario y transmisión. En todos ellos el lenguaje funge como medio de apertura, abre el mundo al ser humano, lo pone a su disposición tal y como el ser humano queda a disposición del mundo.

En tanto el lenguaje es un producto humano y este producto es un símbolo —marca fijada e interpretada como signo, entre otros, como diría Cassirer—, puede decirse que venir al mundo, es venir a los símbolos. Como se dijo más arriba, los símbolos son productos del ser humano, de la humanidad, y ésta, con sus símbolos, precede a los nuevos individuos que tienen que vérselas con ellos apenas nacen.

Aun si se admitiera que es el lenguaje el que da a los símbolos el carácter de símbolos, con él se “nombran”, tendría que aceptarse que la adaptación lingüística supone cambios convencionales y por tanto producidos por aquellos que usan el lenguaje. Los cambios mismos serían símbolos. Con el lenguaje, por ejemplo, se da cuenta de la historia, el lenguaje y el arte, con el lenguaje se habla de ellos. Pero la historia, el lenguaje y el arte hablan por sí mismos apenas han sido generados. Si la historia, el lenguaje y el arte son productos humanos, ningún otro ente es tan consciente de sí como para registrar su paso por el mundo, y puede predicarse que todo producto humano es símbolo del ser humano como marca particular de carácter universal. El ser humano habla (interpreta), pues, de sí mismo a través de los símbolos (marcas y agrupamientos) que encuentra desde que nace, que han sido fijados como signos y que hace suyos.

El nacimiento mismo es símbolo, por ejemplo, de la unión marital, símbolo de la comunidad elemental de la sociedad y, si se quiere, del “y serán una sola carne” bíblico. Venir al mundo es venir a los símbolos porque se nace ya en un mundo que de antemano es simbólico o está plagado de símbolos. Los recién llegados, apenas han cruzado el umbral del mundo, a través del ducto maternal, comienzan su iniciación en los símbolos que algún día los harán partícipes y herederos de ese mismo mundo que los recibe. Los que ya han avanzado en la comprensión e interpretación de esos símbolos, los que ya se han adaptado a la nueva naturaleza que se les impone, la simbólica, transmitirán, comenzando con la lengua nacional, esa serie de símbolos a quienes acaban de arribar. He aquí la domesticación (y el embrutecimiento). El mundo es escenario del despliegue de símbolos (palabras, gestos, obras, etc.), de ida y vuelta. En un sentido, el de emisor y receptor, el mensaje que conforman los símbolos se comunica. No puede, empero, negarse la dialéctica que supone la respuesta del receptor, favorable o desfavorable, que invierte los papeles. El mensaje asumido, llevado, aplicado y vuelto a comunicar cambia la acción en transmisión en el escenario que es el mundo. Lo que se comunica y transmite son símbolos codificados, pero con la posibilidad de decodificación temporal, porque son comunes a todos los seres humanos. La iniciación y la transmisión dan el carácter de esotérico-exotérico a los símbolos. Esto devuelve a la situación de iniciación que comienza desde el nacimiento, pero inacabada a lo largo de la vida: aprender todos los símbolos resulta imposible, si se admite que hay símbolos ocultos en los símbolos comunes. No se nace al mundo, producto de los seres humanos, sino hasta que se es iniciado en lo que caracteriza al mundo, la red de símbolos. Al nacer, la primera naturaleza, la de la especie biológica, queda condicionada

por esa otra segunda naturaleza, la simbólica; de modo que cuando se nace, se nace ya en la segunda naturaleza, la simbólica, la creada, la producida, como se vio con Cassirer.

Reflexión y conclusión

Para las filosofías del símbolo, el afán y el énfasis en él y con él tienen su antecedente en la antropología filosófica, el "estudio filosófico del hombre [respecto a una] idea general [esencia]" de él (Beuchot, 2011, pp. 84–85). Entre todas las corrientes antropológicas de cuño filosófico, en el marco de la recuperación del símbolo, destaca la antropología simbólica, fundada por Ernst Cassirer, que parte de la relación estrecha que guardan los símbolos y el ser humano. Qué sean unos y otro, depende del tipo de relación que se trate. Se da por hecho que unos y otro existen y que entre ellos se da una relación estrecha. Y aunque no se diga nada del tipo de relación, sí se supone que los símbolos están presentes en la cultura, la sociedad y el ser humano. Además, otra área de la filosofía para la que el símbolo resulta muy provechoso, es la estética, rama de la filosofía que estudia la (propia) sensibilidad (Beuchot, 2012), y que, orientada por el intelecto, es con lo que se capta la belleza, tanto natural como artificial. Por tanto, conecta con las artes que son objeto de la belleza y motivan especialmente a la sensibilidad (Beuchot, 2012; Blanco, 2007). El arte como disciplina, por ejemplo, y sin que obste a que se extienda a sus objetos materiales, se descubre como símbolo de una cultura en su interpretación. Conocer, por tanto, qué es el símbolo, su valor y cómo opera, ayudaría no sólo a entender al ser humano sino también el quehacer estético y a su saber propio. Esto es la razón de la demora en las filosofías del símbolo en este trabajo.

Para Cassirer, los símbolos son productos humanos y respuesta del ser humano dada reflexivamente al ambiente —naturaleza, realidad—, del que se desprendió cuantitativa y cualitativamente cuando creó su propio universo; son, así, una segunda naturaleza. Para Langer, los símbolos lo son de realidades humanas; el conocimiento mismo es simbólico, ya que los hechos conforman una estructura de símbolos, cuyas significaciones son las leyes que los rigen. Para Nicol, la expresión de los símbolos se da en cinco relaciones simbólicas, porque el símbolo es producto humano, relaciona a quien lo produce con quien lo interpreta, se relaciona con un objeto, con otros símbolos y es histórico. Finalmente, para Sloterdijk, todos nos iniciamos en los símbolos al nacer y después participamos en su transmisión, y en esto se encuentra la llamada domesticación o amansamiento; el mundo es escenario del despliegue de símbolos (palabras, gestos, obras, etc.), tanto de ida como de vuelta.

Al inicio aclaré lo que entendería por símbolo y por difuso (lo que no tiene claridad o precisión, porque o es muy extenso o se lo ve, aplicado al símbolo y lo simbolizado, a lo lejos, y, por tanto, sin la nitidez para identificar lo *simbolizado*). Para Cassirer los símbolos son universales y variables. La universalidad de la simbolización es formal, pero la variabilidad de los símbolos los decanta a cualquier cosa, lo que los vuelve difusos. Sus seguidores, Langer y Nicol, también conciben al símbolo de manera difusa. Sloterdijk precisa su función introductoria y domesticadora, pero, asimismo, al ensayar la idea de emparejamiento entre la domesticación y el embrutecimiento, el símbolo y lo simbolizado por éste se hacen difusos.

Mauricio Beuchot, hablando de Vattimo (1998), dice que éste, que se proclama heideggeriano, rechaza la verdad como correspondencia y adopta la verdad como *desocultamiento*. De esta manera, tiende al futuro, pero no se da en el presente. Los estudios de las filosofías del símbolo hacen lo mismo y al hacerlo, no se puede hablar de firmeza en la verdad y, mucho menos, que el lenguaje *refleje* la realidad. Además “muchos otros autores han insistido en que la verdad heideggeriana como desocultamiento necesita la verdad aristotélica como correspondencia; pues, de otra manera, ¿qué es lo que se desoculta?” (Beuchot, 2016b, p. 47). “¿Qué *desoculta* el símbolo para las filosofías del símbolo?” (Granados, 2020). La realidad humana como segunda naturaleza, la cultura como un sistema de símbolos, el modo en el que nos la tenemos que ver con el mundo. ¿Y nada más? ¿No se rebasa lo *humano*? Digo que el símbolo de estas filosofías es difuso, porque, a lo lejos, sin precisión, se vislumbra algo más que la interconexión de símbolos con usuarios, objetos y otros símbolos: se ve, aunque distante y borrosa, la existencia y su causa final.

Fuentes de consulta

- Beuchot, M. (2005). Hermenéutica, analogía, ícono y símbolo. En *Sym-bolom. Ensayos sobre cultura, religión y arte* (pp. 75–88). México: UNAM.
- Beuchot, M. (2010). Hermenéutica simbólica y hermenéutica analógica. En *Hermenéutica analógica. Símbolo e imagen* (1a ed., pp. 11–20). México: UNAM.
- Beuchot, M. (2011). *Manual De Filosofía*. México: San Pablo.
- Beuchot, M. (2012). *Belleza y analogía*. México: San Pablo.
- Beuchot, M. (2013). Hermenéutica analógica y Ontología. *Hermes analógica*, (4), 1–11.
- Beuchot, M. (2016a). Prólogo. En E. Cassirer (Ed.), *Filosofía de las formas simbólicas I* (pp. 8–18). México: FCE.
- Beuchot, M. (2016b). *Triángulo de enigmas*. México: UNAM.
- Blanco, P. (2007). *Estética de bolsillo* (2a ed.). Madrid: Palabra.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica*. México: FCE.
- Cassirer, E. (1998a). *Filosofía de las formas simbólicas II*. México: FCE.
- Cassirer, E. (1998b). *Filosofía de las formas simbólicas III*. México: FCE.
- Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas I*. México: FCE.
- Eliade, M. (1994). *Imágenes y Símbolos*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Granados, J. (2020). "El simbolismo, las artes o del símbolo confuso" en *Crítica* (Artículo publicado el 21/08/2020) en <https://critica.cl/historia-del-arte/el-simbolismo-las-artes-o-del-simbolo-confuso>
- Langer, S. (1948). *Philosophy in a new key. A study in the symbolism of reason, rite, and art* (1a ed.). USA: A Mentor Book.
- Nicol, E. (2001). *Crítica de la razón simbólica* (1a ed.). México: FCE.
- Nicol, E. (2003). *Metafísica de la expresión* (2a ed.). México: FCE.
- Ricoeur, P. (1982). *Finitud y culpabilidad*. España: Taurus.
- Sloterdijk, P. (2006a). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger* (4a ed.). Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2006b). *Venir al mundo, venir al lenguaje. Lecciones de Frankfurt* (1a ed.). Valencia: Pre-Textos.
- Vattimo, G. (1998). *Introducción a Heidegger*. Barcelona: Gedisa



No me llamo María: El género y el racismo en la mujer Mazahua

[en] My Name Is Not Maria: Gender and racism in the Mazahua women



Maricruz Payan Díaz



Jorge Alan Flores Flores

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Recibido: 2025/04/04

Aceptado para su publicación: 2025/05/21

Publicado: 2025/06/10

RESUMEN

Resumen: Este estudio cualitativo explora la persistente influencia del colonialismo y el patriarcado en la representación de las mujeres Mazahua en Chihuahua, con un enfoque centrado en el uso del nombre "María". A través de entrevistas semiestructuradas, encuestas y un análisis bibliográfico se realiza un breve recorrido histórico sobre la carga simbólica del nombre desde la época colonial a la contemporánea, siendo la cúspide de ello la figura de la "India María". Se desvela entonces, cómo la *Colonialidad del poder* de Aníbal Quijano, analizada a través de María Lugones y Breny mendoza, se manifiesta sutilmente en el lenguaje. Se concluye que estas estructuras de poder se perpetúan a través del racismo disfrazado de comedia, moldeando las realidades cotidianas y la calidad de vida de las mujeres Mazahua. El objetivo es proporcionar una visión integral de cómo estas opresiones continúan impactando y reproduciéndose en la sociedad como un elemento de la cultura popular.

PALABRAS CLAVE

Identidad cultural, Subalternidades, Discriminación étnica, Cultura dominante, Colonialismo

Como citar (MLA 9ª Edición):

Payán, M. y Flores J. "No me llamo María: El género y el racismo.." _Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades. doi [https:// 10.54167/qvadrata.v7i14.1948](https://10.54167/qvadrata.v7i14.1948)

El Pueblo Mazahua y la colonialidad del poder

Para fines aclaratorios se utiliza el término Mazahua, ya que las mujeres entrevistadas se autonombran así al momento de interactuar con población no indígena, ya que es el nombre con el que se les identifica comúnmente; si bien, el nombre correcto es Ñajtrho y es utilizando entre la comunidad para nombrarse y nombrar su idioma, sin embargo, se respeta que se nombren Mazahua durante la interacción con su oyente mestiza. El término "María" para referirse a las mujeres de la comunidad

ABSTRACT

Abstract: This qualitative study explores the persistent influence of colonialism and patriarchy on the representation of Mazahua women in Chihuahua, with a specific focus on the use of the name "María." Through semi-structured interviews, surveys, and a comprehensive bibliographic analysis, the research traces the historical symbolic burden of the name from the colonial era to the contemporary period, culminating in the figure of "La India María." The study reveals how Aníbal Quijano's coloniality of power, analyzed through of María Lugones and Breny Mendoza frameworks, subtly manifests in language. It concludes that these power structures are perpetuated through racism disguised as comedy, profoundly shaping the daily realities and quality of life for Mazahua women. The overarching objective is to provide a holistic understanding of how these oppressions continue to impact and reproduce within society as an element of popular culture.

KEYWORDS

Cultural Identity, Subalternities, Ethnic discrimination, Dominant culture, Colonialism.



Mazahua es peyorativo y discriminatorio porque conlleva una visión reduccionista de género, además de ser un término intrínsecamente ligado a la raza y a la colonialidad del poder. La interacción de estos elementos lingüísticos, mismos que moldea la representación social de las mujeres no blancas e impacta directamente la manera en que a ellas se refieren en el entorno social.

El pueblo indígena Mazahua forma parte de los 68 pueblos originarios de México¹, al utilizar el término originario, se hace referencia a su presencia y previa organización en el territorio antes de la llegada de los españoles (Secretaría de Gobernación, 1). En el portal *atlas de los pueblos indígenas de México* realizado por el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI) menciona que su territorio ancestral comprende parte de lo que actualmente son el Estado de México y el estado de Michoacán, pero habiendo una mayor concentración poblacional en el primero; la población Mazahua que actualmente habita en la ciudad de Chihuahua proviene del municipio de Temascalcingo, Estado de México, comenzó a migrar hacia el norte del país a partir de la crisis del campo de 1950 y se acrecentó con los procesos industriales de la maquila y la agroindustria a partir de 1970 (Torres 50).

Actualmente, la comunidad Mazahua en Chihuahua cuenta con dos representantes para llevar a cabo gestiones ante las instancias de gobierno. Cabe mencionar que las principales representantes y sus ayudantes en su mayoría son mujeres, pues debido a que se dedican al comercio cuentan con un poco más de flexibilidad en sus horarios, lo que les permite realizar juntas con las comunidades y asistir a las oficinas gubernamentales. Del mismo modo esta representación obedece en un primer término a que las figuras del gobierno tradicional se encuentran en el Estado de México y que dichas representaciones se encuentran en el ámbito de la gestión de recursos. En segundo, dado que se encuentran ubicado en distintos puntos de la ciudad quienes se agrupan con una u otra representante se decide por afinidad, relaciones parentales, comunidad de origen y por cercanía de la zona en que viven; dado que se encuentran una en el norte y la otra al sur de la ciudad.

Respecto al significado no se tiene un solo origen pues se le acuñan varios de acuerdo a diversos investigadores, por ejemplo, en la obra de Cristina Oehmichen: *Identidad, género y relaciones étnicas, Mazahuas en la ciudad de México*, menciona que proviene de la lengua Náhuatl basándose en dos autores quienes acuñan diferentes significados al origen del nombre. Carrasco coincide en el significado “gente del venado” y por el otro, Sahagún para quien el origen se deriva de *Mazaltecutli*, su primer caudillo y a quienes consideraba “de la misma vida y costumbre que los matlazincas y ocuiltecas (77). Mientras que para Verónica Torres el nombre proviene del *Mazahuatl* (28) a partir del nombre del jefe de una de las cinco tribus Chichimecas que arribaron en los siglos VI al XII (Benítez. 2002, p. 11), además Torres puntualiza que el origen no es preciso. Sin embargo, Benítez describe que dentro de la historia oral se cuenta que provienen de una tercera generación del Dios Sol y de la Madre Luna (11).

Esta falta precisa del origen del nombre es una prueba de la violencia hacia las poblaciones indígenas, México como estado nación se ha enfocado en la creación de una sola identidad nacional, al grado de desaparecer la figura indígena durante algunos periodos de su historia y con ello, atentado contra la identidad de los diversos pueblos indígenas; Oehmichen menciona que apoyarse de la legislación fue un punto clave, ya que, se promulgaron las leyes de desamortización, las cuales fragmentaron sus territorios y disminuyeron sus derechos políticos, con ellos, la figura de sus gobernadores indígenas que hasta entonces durante la colonia fueron reconocidos dentro de las Repúblicas de indios² (*Identidad, género y relaciones étnicas, Mazahuas en la cd. de México* 86). La

¹ En la página llamada *Atlas de los Pueblos Indígenas* del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas se define de manera oficial la existencia de 68 agrupaciones lingüísticas y que son, asimismo, pueblos indígenas diferenciados. En ese sentido el comunicado de prensa 430/22 del INEGI presenta los datos estadísticos a través del uso de las 68 lenguas. <https://atlas.inpi.gob.mx/> https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf

² Abelardo Levaggi en su artículo *República de indios y república de españoles en los reinos de las indias* (2001), hace mención del término república con el significado clásico griego de una sociedad política, además agrega el aporte del teólogo vasco Francisco de Vitoria, quien menciona es una república por tener leyes propias; en este caso las leyes de indias, por lo que, a

preservación de sus historias han sido una tarea de resistencia ante el Estado. Aunque, actualmente el estado mexicano jurídicamente es el garante de los derechos humanos, como se muestra en el artículo 2 de la constitución o la reforma constitucional sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano realizada en el 2021³, la realidad muestra que en materia de protección a sus derechos, en contraste con los atropellos del pasado, los avances son pocos.

El periodo de la colonia instaló un régimen de dominación y violencia hacia la forma de vida de los pueblos indígenas. De acuerdo a lo que estipulan las autorías de *Identidad, género y relaciones étnicas, Mazahuas en la cd. de México*, uno de los primeros y principales cambios fue la introducción del sistema de encomienda (se asignaban un grupo de personas indígenas a un español para que se hiciera responsable de ellos tanto de forma espiritual como su bienestar general), lo que trajo consigo la desarticulación de la organización Otomiana (Oemichen 82). Dentro de esa organización Otomiana se encontraba el pueblo Mazahua, por lo que sus autoridades quedaron relegadas a un papel intermediario. Del mismo modo, Oemichen hace mención que los encomendados, se asentaron en las principales congregaciones para pasar a ciudades de españoles y que las poblaciones indígenas fueron desplazadas hacia las periferias y los barrios (83). Verónica Torres en *Migración y proceso de adaptación de una cooperativa Mazahua* menciona cómo en los municipios con presencia Mazahua en el estado de México la organización social de las personas mestizas se encuentra alrededor de las presidencias municipales, mientras que, las comunidades indígenas se encuentran en las afueras de las mismas (Torres 31), de esta manera, les permite seguir practicando la agricultura y demás actividades rurales, sin embargo, se mantienen en el papel del dominado, pues esta organización se han ido replicando hasta la actualidad.

Para explicar por qué aún en pleno siglo XXI se continúa hablando de dominación sobre el pueblo Mazahua, aunque ya no se está en el periodo colonial es debido a lo que Aníbal Quijano denomina como *Colonialidad del poder*, en el libro homónimo, una dominación que surge desde la colonia y continúa operando en el sistema capitalista. Para Quijano la base y origen de la dominación es el uso del término raza a partir de las diferencias en la estructura biológica, que hasta entonces solo había sido usada como procedencia geográfica, creando así nuevas categorías identitarias como indios, mestizos y negros, para poder justificar su poder sobre ellos (778). Se codificó el color (779) así que, mientras más cercano al blanco se fuese más poder se podría ejercer sobre los demás. Por esta razón a partir de los datos proporcionados por Oehmichen y Torres, la población Mazahua fue desplazada a las periferias y el centro de los nuevos pueblos han estado dirigidos por blancos y mestizos, es la forma de operar de la *colonialidad del poder*, porque el dividir a las personas por colores de piel fue para justificar que unos sean mejores que otros, por lo tanto, que sus condiciones de vida lo sean también, lo que lleva a la división racial de trabajo (Quijano 781); primero, como lo describen Oehmichen y Torres a través de permitirles ser pequeños agricultores, comerciantes y artesanos pero no siendo dueños del capital; permitiendo a Europa ser potencia mundial, y sus descendientes blancos los dueños del capitalismo.

Ante semejante herencia de dominación, el mensaje ha sido claro, pertenecer a un pueblo indígena trae mayores desventajas que no serlo, particularmente en América Latina donde el mestizaje fue bien visto, tal como lo señala Matthew Lange al decir que “los gobiernos alentaron a las poblaciones no europeas y mestizas a blanquearse con el propósito de assimilarlas a la cultura dominante” (*Matar al otro, historia natural de la violencia étnica* 311). Pues ha sido a través del mestizaje que las personas han perpetuado esta división, siendo muy conocida la frase “mejorar la raza” entre las familias mexicanas al momento que sus hijas e hijo eligen una pareja para formar una familia y que también se puede ver en las familias chicanas como lo menciona Peggy Macintosh. Raza es signo, color es signo dice Rita Segato, ante la inconformidad de otorgar becas universitarias a personas de color y es que el signo está

pesar de ser un virreinato encabezado por la corona española, se reconocía como república de indias por su personalidad jurídica.

³ Para mayor información se puede consultar en: <https://www.gob.mx/inpi/articulos/iniciativa-de-reforma-constitucional-sobre-derechos-de-los-pueblos-indigenas-y-afromexicano>

condicionado a contextos definidos y delimitados (*La nación y sus otros: raza etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de identidad* 187), en el caso de México mientras más claro sea el tono de piel mayor apreciación social tendrá, y que ha sido definido por la historia de mestizaje. Es decir, estas aproximaciones teóricas destacan la necesidad de considerar cómo las mujeres indígenas son afectadas de manera diferente por estructuras de poder que operan simultáneamente a través de categorías de raza y género.

La división del trabajo refleja este sistema colorista y que se ve reflejado en el acceso a mejores puestos laborales, en el trabajo de Estefanía Vela Barba *La discriminación en el empleo en México*, menciona el informe del CONEVAL del años 2016, en dónde hasta entonces una persona indígena con estudios universitarios que vive en alguna zona urbana solo tiene el 17% de posibilidades de acceder a empleos altamente calificados y aun así suele ganar un 12% menos que una persona no indígena (77–78) y suma los datos intercensales del 2015 del INEGI, donde se desglosan las principales ocupaciones de la población indígena, tales como: empleados u obreros, trabajadores por su cuenta y en labores del campo (78). Con estos datos se puede constatar que las ocupaciones de la población indígena del periodo colonial al presente poco han cambiado. En consecuencia, las mujeres de la comunidad Mazahua no solo enfrentan la opresión basada en su género, sino que esta opresión también se refuerza por la jerarquía social impuesta por el colonialismo y se entrelaza inseparablemente con su identidad racial, exacerbando las desigualdades y la falta de oportunidades para su desarrollo educativo y económico.

Ante esta situación de discriminación laboral, Cecilia Valencia Canul entrevistada por Blanca Juárez publicada por *El Economista* menciona que se tiene que recurrir a una asimilación forzada para poder salir del estereotipo o también llamado imaginario indígena (*Brechas laborales y discriminación: desafíos persistentes para las personas indígenas*), es decir iniciar un proceso de blanqueamiento para poder acceder a ciertos trabajos, sobre todo aquellos en la ciudad, así como dice Segato después de la experiencia del rechazo, resta existir en la otredad (139), sin embargo, todo blanqueamiento tendrá un límite, este es la vitrina de los colores, pues se deja de estar en el imaginario indígena, pero el signo del color prevalece.

La condición indígena está estrechamente ligada a las relaciones de poder, y se encuentra sometida por el racismo, condicionando a su vez el acceso al trabajo y por ende a una vida plena, pero ¿qué pasa cuando a la condición indígena se le suma la condición de género? El análisis del término "María" para referirse a las mujeres indígenas, especialmente a las mujeres de la comunidad Mazahua, revela por medio del lenguaje la complejidad de las dinámicas de poder que atraviesan tanto el género como la raza. Al considerar la interseccionalidad, podemos explorar desde distintas consideraciones la manera en que los múltiples ejes de la opresión y el privilegio se entrelazan, afectando de manera única y acumulativa la experiencia de vida de las mujeres indígenas.

Ser mujer e indígena, una perspectiva interseccional

Ya se ha hablado de la dominación por cuestión de raza, pero occidente no solo fue el inventor de esta dominación, pues también trajo consigo la dominación por cuestión de género, dónde el hombre se eleva sobre la mujer, por lo que se le ha llamado patriarcado y del cual se ha servido el sistema colonial y así el capitalismo. Al respecto, Simone de Beauvoir al momento de nombrar su obra como *El segundo sexo*, ya pone en evidencia la condición de dominación, como un segundo lugar después del primero, después del hombre y dice que la mujer ha sido “condenada a representar el papel del Otro” (30). En ese sentido María Lugones en *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya yala* basándose en los trabajos de Oyewumi y Allen (64–65), menciona que antes de la colonia las diferencias tan marcadas de género no existían en las sociedades de los pueblos originarios. Entonces, tenemos al igual que con Segato, una doble filiación (140) pero en este caso en la otredad y en la dominación.

Estar en dos categorías o dimensiones de dominación y otredad se le ha denominado interseccionalidad, y es la forma en que varias condiciones se cruzan en la vida de las mujeres y ha de ser

tomada en cuenta la interacción de la interseccionalidad con el contexto. Para Kimberlé Crenshaw raza, género y clase están interrelacionados (91), pero como se ha mencionado la raza es un condicionante al momento de pertenecer a una clase, pero al agregar el género, las mujeres de color suelen estar en una clase económica menor que los hombres racializados. También, dentro de la interseccionalidad se pueden sumar más categorías determinantes del contexto de las mujeres, por ejemplo, en el caso de las mujeres Mazahua en Chihuahua su interseccionalidad las vuelve vulnerables a las violencias a partir de la raza, el género y ser consideradas migrantes. Cabe mencionar que no todas las categorías que componen la interseccionalidad son negativas, también son categorías de apoyo. Crenshaw propone la interseccionalidad como una herramienta en la atención de lo que llama una identidad múltiple (115), ya que dentro de los movimientos feministas se ha denunciado que dentro del feminismo blanco no hay cabida para las mujeres racializadas, quienes tienen varias dimensiones desde las cuales se vive la dominación del sistema patriarcal.

María Lugones integra la *interseccionalidad* de condición de género dentro de la *colonialidad del poder* de Quijano, identificando una exclusión de las mujeres no blancas, las indígenas, mestizas, las mujeres cafés y colonizadas, en los movimientos feministas hegemónicos (58), ya que dentro de estos hay un vacío, en el cual la interseccionalidad entra para visibilizar lo que las mujeres blancas están dejando de lado (61). Y es que las mujeres blancas heterosexuales a su vez representan un grupo dominante (61); quiero puntualizar aquí la aparición de otra categoría de dominación, la orientación sexual, ya que, la heterosexualidad representa la hegemonía y dominación ante las demás orientaciones, puesto que la familia heterosexual es la base reproductiva de la fuerza de trabajo que necesita el capitalismo para seguir operando. Por tales razones quien se encuentra en el centro de todo, el dueño de la dominación es el hombre blanco heterosexual, quien además Breny Mendoza reconoce como el ciudadano masculino: “un individuo libre, que posee control sobre su cuerpo y el derecho y el tiempo para la participación política; derechos legales, civiles, individuales y políticos que excluyen a mujeres y esclavos” (96). Entonces, tenemos a las mujeres blancas que luchan por acceder a las condiciones de privilegio que tiene el hombre blanco dentro del sistema de *la colonialidad del poder*, a los hombres racializados sobre quienes se les ejerce la dominación de la colonialidad, aunque, hay un reconocimiento por su condición de hombre a diferencia de las mujeres no blancas y colonizadas fuera de este sistema, sin un reconocimiento, y que podemos ver en el siguiente esquema.



Elaboración propia.

Al analizar cómo la *colonialidad del poder* a través de la raza se materializa en la división laboral, se mencionaba que las personas indígenas tienen menor acceso a empleos bien remunerados y que estos poco han cambiado desde la época colonial; cuando se integra la interseccionalidad, por raza y género a

la colonialidad como lo proponen Lugones y Mendoza se observa que las mujeres indígenas tienen peores condiciones laborales que los hombres. En términos generales las mujeres en México presentan una segregación laboral, Patricio Solís en *Discriminación Estructural*, menciona que las mujeres tienen una participación menor en las labores manuales asalariadas y aún menor en el sector agrícola, y que se concentran en actividades de administración y comercio, en el trabajo informal de actividades manuales como el trabajo doméstico (91), es decir aún se seleccionan los trabajos por condición de género, pero al ser mujeres indígenas el acceso al espacios laborales se reduce, pues retomando de nuevo la nota de *El Economista* Blanca Juárez (*Brechas laborales y discriminación: desafíos persistentes para las personas indígenas*) presenta varias estadísticas entre ellas del Consejo para prevenir y Eliminar la discriminación en la Ciudad de México, y que señala que para que una mujer indígena tenga una entrevista de trabajo tiene que enviar un 23% más veces sus curriculum a comparación de las mujeres no indígenas; a esto se le suma el uso de la lengua y su ropa tradicional, como aspectos que aseguran la discriminación a la hora de acceder a un empleo; y agrega Juárez que ante esta situación de cada 100 mujeres de piel oscura, 58 se quedan en la misma situación económica en su vida adulta y que solo el 71% de la población que habla una lengua indígena tiene una participación económica a comparación del 81% de quienes no lo son.

Como se ha visto hasta aquí la *colonialidad del poder* opera sobre las mujeres indígenas limitando su acceso a la vida laboral y segregándolas en actividades que por los estereotipos de género se consideran propias de las mujeres, como el trabajo doméstico o el comercio. Pero también en los aportes de Lugones y Mendoza se identifica que las mujeres indígenas al no ser blancas son dominadas por estas quienes las consideran sus subordinadas. Al estar en una jerarquía también los derechos se presentan en escalada y se reflejan en la calidad de vida, para que la *colonialidad del poder* y la jerarquía de color pueda seguir funcionando es necesario mandar mensajes a la población que refuercen estas ideas, así los estereotipos promueven las falacias del poder.

Como se puede identificar dentro de las dinámicas de la *colonialidad del poder* la interseccionalidad se encuentra en el mismo engranaje, ya que de manera simultánea la raza, clase y género, les limita a las mujeres Mazahua un lugar en el espacio social y dónde las dominaciones toman acción desde las políticas públicas, la religión y la opinión pública, valiéndose de los medios de comunicación con el fin de legitimarlas entre la población hegemónica.

“La india María”, el racismo que borra a la mujer Mazahua

Las mujeres Mazahua han sido estereotipadas a través del personaje de la *india María*, un personaje que, tomó popularidad en los años setenta, se gestó en las llamadas caravanas artísticas, un teatro de variedad compuesto por diversas escenas de comedia; y después en el programa de variedades *Siempre en Domingo* (Castro, “La india María en el cine mexicano, indígenas, frontera e inmigración” 40). Es una mujer que hace alusión a las mujeres Mazahua y que habían migrado a la ciudad de México (Pineda, *Estereotipo, Frontera y género. Una lectura negociada de tres cintas de la India María*¹), porta dos largas trenzas adornadas con coloridos listones, usa vestimenta tradicional del pueblo Mazahua, para Pineda este es un personaje ambivalente, pues en una primera aproximación es un estereotipo del imaginario mestizo sobre los pueblos indígenas, que “constituye un tipo de identificación de origen colonial que es necesario analizar para comprender la persistencia de una imagen del indígena como primitivo, retrasado...” (3). Por otro lado, para la autora también representa la resistencia de los pueblos indígenas y cuestionamiento a las instituciones (5). Sin embargo, se postula que, de esta dualidad, el estereotipo ha prevalecido en las generaciones que crecieron durante las décadas de los setenta y ochenta, años en los que sus películas gozaron de popularidad y amplia difusión por la televisión abierta.

La comedia y su actitud inocente que solía representar a través del “salirse con la suya” de entre diversas situaciones en las cuales terminaba involucrada de manera involuntaria, pero es en este personaje aparentemente inofensivo que a través del cine y la televisión mandaban un mensaje a la sociedad: Ser mujer indígena es motivo de mofa, ya sea por su manera de hablar, vestir y de concebir el mundo, ya que esa ignorancia del mundo “civilizado” solo puede acarrear problemas. Para dejar claro el

mensaje, el personaje era insertado en escenarios donde su mera presencia resalta y deba de quedar fuera de lugar, pues ese siempre ha sido el mensaje que el estado nación ha dado a los pueblos indígenas, o te sumas al progreso y al proyecto de nación o te conviertes en un personaje que no tiene cabida.



Fig. 1 Escena de la película *Tonta tonta, pero no tanto* (1972) Fernando Cortes

El origen de este personaje es más viejo incluso que el estado nación y no como se podría decir que se originó en el siglo XX. Para poder rastrear aún más atrás las raíces de este personaje y, con el fin de comprender como *la colonialidad del poder* tiene efectos directos en la actualidad y en la vida de las mujeres Mazahua, es necesario remontar al origen de la costumbre de llamar *María* a las mujeres de los pueblos indígenas, pero particularmente a las mujeres del Pueblo Mazahua. Marialba Pastor en *el marianismo en México*, presenta el origen de llamar Marías primero a las mujeres indígenas, a partir de la evangelización católica, por lo tanto, con tal de sustituir las religiones de los indígenas se les impone la figura de la Virgen María como la madre (*El marianismo en México: una mirada a su larga duración*, 261). Asimismo, menciona las tres apariciones clave que tuvo la Virgen en distintos puntos de Latinoamérica: México, Perú y Bolivia (262); estas apariciones tenían el propósito de crear una afinidad, ya que tuvieron lugar en lugares significativos para los pueblos de estos países.

Por lo que, una vez creada la afinidad y cercanía ya se podía, en el caso de las mujeres tener un freno sexual; Lugones explica que para los españoles la intersexualidad indígena y sus miedos sexuales les llevaron a imaginarles como seres hermafroditas (*Colonialidad y género* 63), así que había que darles un compromiso a las mujeres como “protectora, reproductora y divulgadora de la religión católica” (*El marianismo en México: una mirada a su larga duración* 264) y por supuesto de su propia moral y recato como consecuencia del concilio de Trento lo que llevó a considerar la sexualidad como pecaminosa y lo virginal como un ideal para las mujeres (264), considerando que la visión de la sexualidad en el mundo indígena no era el mismo que dentro del catolicismo. Las mujeres criollas y sobre todo las indígenas deberían de semejar la figura virginal y materna de la madre de Dios, pues para los hombres de aquella época había que descender de “un acto sexual puro” y “el fundamento del honor es la sangre incólume: esa sangre en la que se afirma la superioridad de la raza o comunidad” (268).

La religión se suma al orden jerárquico de la colonialidad y el género, así las mujeres deben garantizar una buena descendencia, y dado que había que salvar tanto el alma de los indígenas como mejorarles la raza a través del mestizaje. Pero esta imposición espiritual tuvo el efecto esperado ya que Pastor menciona que el culto a la virgen les permitió llenar el vacío cultural y espiritual, no miraron a la virgen como un ser de carne y hueso si no como parte del cosmos, símbolo de vida, protección y unificadora de la diversidad (270). Al respecto Maricruz Castro coincide y agrega la catequesis y los bautismos masivos del siglo XVI y que a manera de reafirmación al culto mariano los nombres indígenas son sustituidos por nombres religiosos siendo María el principal para las mujeres (43). Esta costumbre arraigada de la colonia y la iglesia para unificar los pueblos indígenas con el tiempo se ha convertido en un estereotipo reforzado por el Estado. Cristina Oehmichen relata que a partir de un conflicto de tierras que se dio en San Felipe Pueblo Nuevo en 1923, se dispuso a hacer un censo a fin de determinar si correspondía el reparto agrario para la población Mazahua y que en dicho censo las mujeres fueron registradas sin apellido y anteponiéndoles el María a su nombre. En este sentido, Oehmichen señala la carencia de apellido como una aniquilación simbólica de las mujeres lo que las excluía del reparto agrario (93).

Pasar de una intención de unificar la población a que un nombre les reste de derechos es lo que hace la violencia cultural, no es solo una inocente forma de llamarles, es una herramienta que les despoja de identidad. Aura Cumes reconoce que la colonialidad no solo es una superioridad étnica si no de género y clase que se refleja en el uso de “Marías” pues es mirarlas como una masa sin individualidad (4), sin nombre propio. Esto permite no considerarlas como iguales, para poder usar el término de forma peyorativa sobre todo en las ciudades. A partir de la crisis del campo de 1950 la población Mazahua migra a la ciudad de México en busca de mejores oportunidades de vida, Castro menciona que dicha migración fue vista como el “desplazamientos de cientos de Marías” (40), las cuales era fácil de identificar por el uso de su vestimenta colorida y sus largas trenzas a comparación de los hombres quienes pasan inadvertidos al menos en la categoría étnica por usar vestimenta a la usanza mestiza; al ser fácilmente identificables al ojo del ciudadano, y no hablar el español, las personas en la ciudad reforzaron el término María para nombrarles de forma despectiva. Se popularizó tanto al grado de convertirse en un personaje de comedia y de igual modo esta forma de nombrar que, recuerda la jerarquía de *la colonialidad de poder*. Estas dinámicas ayudan a comprender cómo las representaciones mediáticas y lingüísticas afectan la identidad cultural de las mujeres Mazahua.

Maricruz Castro hace un recorrido sobre la imagen de la india María en el cine, pero quisiera resaltar las características y el origen del personaje interpretado por María Elena Velasco, al basarse en la migración urbana de las mujeres Mazahua y que vendían sus productos en las calles de la ciudad de México (40). A partir de las películas “Ni de aquí ni de allá” (1988) y “Tonta, tonta pero no tanto” (1972) enmarcadas en la migración del personaje de lo rural a lo urbano, ya sea dentro de los márgenes nacionales o en el internacional. En ambas películas María es enfrentada por una figura femenina alienada que le reprueba por mantener las características del imaginario indígena y son las desencadenantes de la trama, ya que en ambas es perseguida por agentes del Estado, por el hecho de no “pertenecer” a la modernidad. Sin embargo, Castro también señala el aspecto de la identidad en construcción y flujo, “un deseo de mostrar un microcosmos en donde diversas culturas son capaces de convivir, sin perder elementos propios de su cultura (50); pues al final de sus películas María suele salir victoriosa de las persecuciones policiales sin perder ninguno de sus elementos identitarios, pero lamentablemente el mensaje de la convivencia intercultural no fue el que traspasó las pantallas, en la audiencia se remarcó y difundió el uso peyorativo (que hasta entonces era usado en la ciudad de México) de usar el término María para referirse no solo a las mujeres Mazahua sino ahora a toda mujer indígena que portara su vestimenta o algún distintivo étnico. Al comprender cómo ciertas representaciones mediáticas, películas y programas de televisión, refuerzan la subalternidad de las mujeres indígenas, se puede trabajar hacia la eliminación de percepciones erróneas y la construcción de un lenguaje más respetuoso.

El uso del término María no es agradable para las mujeres indígenas quienes se sienten a disgusto cuando les llaman así o se refieren como “comadres”, al respecto, en el año 2019 la entonces Comisión Estatal para los Pueblos indígenas lanzó una campaña contra la discriminación, a partir de los testimonios recogidos en los grupos de trabajo con mujeres indígenas. Los mensajes se distribuyeron a través de posters en las principales estaciones de transporte público y en redes sociales, donde los comentarios por parte de las personas no indígenas mostraron lo que Macintosh llama el olvido del privilegio blanco, pues entre los distintos comentarios se encuentran algunos como: “es de cariño y ellas se ríen y más si les das una moneda” (@Patricia Montañez) demuestran el no querer reconocer que las acciones de discriminación como el uso de comadre y María no son ni de cariño ni bien recibidas por las mujeres indígenas pues manifiestan sentirse incomodas.

Al respecto las mujeres Mazahua que fueron entrevistadas mencionan que al llegar a la Ciudad de Chihuahua hubo gente que les llamó Marías cuando usaban su vestimenta tradicional, Estela García relata que en dos ocasiones cuando recién llegó en los años 90, dos mujeres y un hombre al verle comentaron en voz alta “mira ahí va la india María” (García) comentario que le hizo sentir mal. Al igual que a Estela, Teresa Luciana quien es de las primeras personas Mazahua en migrar a la ciudad de Chihuahua menciona que, al llegar a vivir en la colonia Zapata los vecinos dijeron “ya llegaron las indias a vivir aquí” (Sánchez), este racismo fue sentido también por sus hijas pues agrega que al graduarse una de sus hijas de la secundaria, esta se escondió de Teresa Luciana pues se avergonzaba de su vestimenta y no quería que sus compañeros le dijeran india. Por tal razón, hay mujeres Mazahua que ya no portan su traje como es el caso de Erika quien dice no portar el traje tradicional y por lo tanto no resalta, pero que cree que si lo usara si la discriminarían (Blas). Entender cómo estas dinámicas se manifiestan en la actualidad es el primer paso para desafiar y transformar las estructuras opresivas de poder que están presentes en el uso del lenguaje.

¿Hacia una revalorización?

Actualmente, las películas de la india María ya no son tan populares como lo fueron en su tiempo y las generaciones más jóvenes no suelen verlas, por lo que el término María lo suelen escuchar en casa, y tal parece haber una disminución en su uso entre la población más joven, pues a partir de 100 encuestas de percepción hacia la población migrante, indígena y población joven⁴, aplicadas por los autores durante los meses de febrero y julio de 2023 entre la población de Chihuahua, al preguntar sobre el uso del término María hacia las mujeres indígenas, las personas cuyo rango de edad de 40 a 70 años el 37% respondió usar el término María, mientras que el rango entre 20 y 39 años solamente el 4.8% mencionó usarlo y en el rango de 12 a 19 años, el cual corresponde a la adolescencia ninguna respuesta fue positiva, presentándose casos en que desconocían que se les dice así. Otra respuesta entre los adultos es la mención que hicieron a la campaña de prevención de discriminación realizada en el 2019 por la Comisión Estatal para los Pueblos Indígenas, comentando que antes si solían llamarles así pero que a partir de ver los posters dejaron de hacerlo (Comunicación Personal).

Al respecto a dicha campaña participaron personas de los distintos pueblos indígenas, y para la imagen relacionada con el apodo “María” participó Estela García, una de las representantes de la comunidad Mazahua en Chihuahua. La campaña se difundió a través de posters en las paradas de los camiones y por medio de la página de Facebook de la institución, algunos comentarios estuvieron a favor y otros consideraron una exageración que el llamarles así sea un acto discriminatorio, cuando para la realización de dicha campaña se reunieron los testimonios de los distintos grupos de trabajo, en los cuales tanto mujeres Mazahua como Ralámuli mencionaron incomodidad y disgusto por ser llamadas así. A continuación, se muestra la imagen y algunos de los comentarios, así como de la misma Estela en respuesta y defensa de la campaña.

⁴ Las encuestas mencionadas forman parte de la tesis de investigación *Mazahuas norteros, migración, asentamiento e identidad en la ciudad de Chihuahua*, realizada por Maricruz Payán Díaz



Fig. 2 Imagen parte de la campaña #NoDiscriminación, de la página de Facebook de la actual Secretaría de Pueblos y Comunidades Indígenas, 8 de noviembre de 2019, <https://www.facebook.com/SPyCIchihuahua/photos/pb.100064822475680.-2207520000/1494814370682350/?type=3>

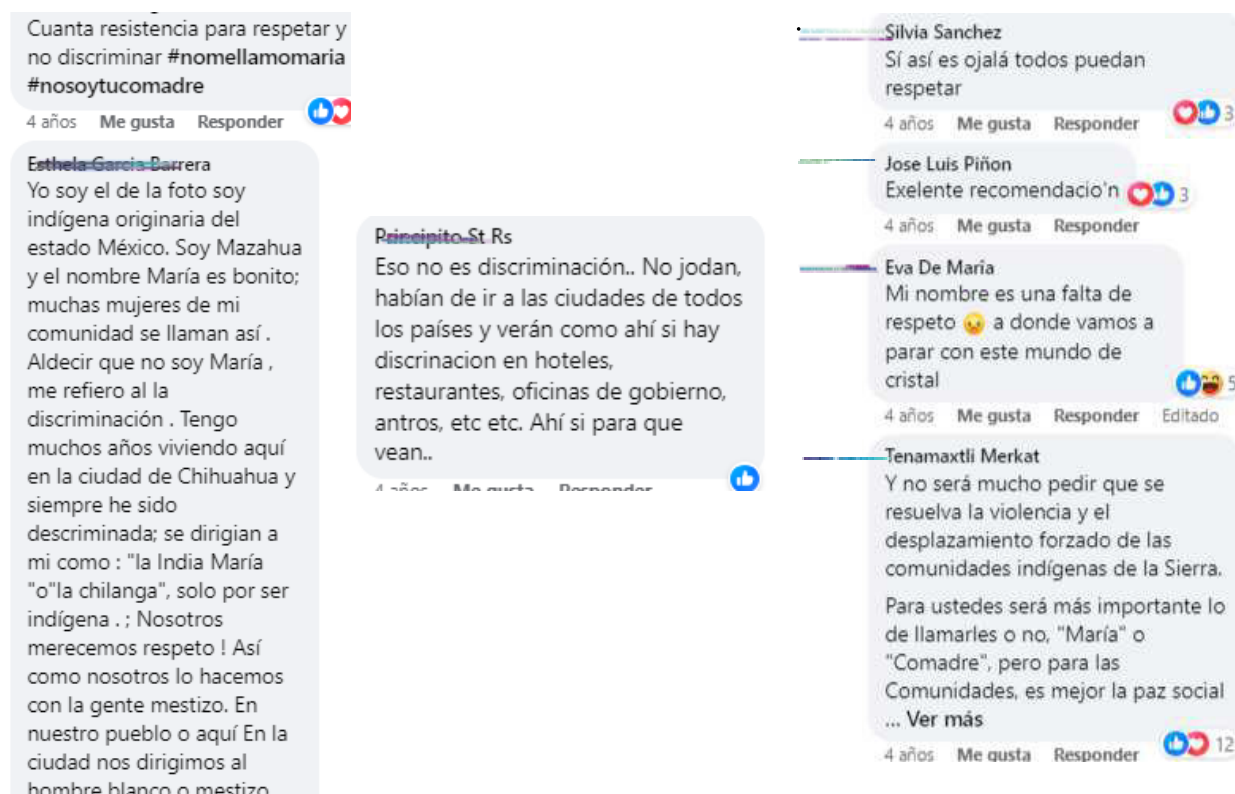


Fig. 3 Screenshots de los comentarios a la Fig. 2 de la página de Facebook de la actual Secretaría de Pueblos y Comunidades Indígenas, 8 de noviembre de 2019

Como se puede apreciar a pesar de existir un comentario explicando la relación entre María y la india María, algunas de las personas considera que no es discriminación, que hay mayores problemas en que centrarse y ponen de ejemplo, el desplazamiento forzado por el que pasan las comunidades Ralámuli, sin relacionar que la violencia cultural caracterizada en un apodo, impersonaliza a estos grupos, los encierra en estereotipos que distan mucho de su realidad y que a su vez son la base de las violencias y abusos que ellos mismos reclaman, porque las violencias culturales justifican las demás; en un ejercicio colonial.

Asimismo, para la realización de la investigación sobre la población Mazahua en la ciudad de Chihuahua, se realizaron diversas entrevistas dentro de las cuales resalta el testimonio de Jessica, mujer Mazahua, representante también de la comunidad y que, pertenece a la primera generación nacida en Chihuahua, menciona que cuando usa la vestimenta tradicional ya sea para presentar danzas o en eventos culturales las personas no indígenas le suelen elogiar su vestido y preguntarle por la procedencia del mismo y la cultura. Considera que, en la actualidad hay más respeto por los pueblos indígenas, pero al contrastar las percepciones contra los porcentajes sobre el acceso al trabajo, este avance y respeto a sus derechos continua en ciernes.

Aunque “la india María” ya no se mantiene vigente entre la población existe una comediente que bajo el personaje de “la india Yuridia” realiza shows de comedia, utilizando vestimenta que ella misma menciona es “tipo Mazahua” (Vanguardia, <https://vanguardia.com.mx>) pero que a diferencia de la “india María” no imita algún acento, y sus temas giran en torno a situaciones sobre familias de clase media baja, sin ninguna relación con temas indígenas, utilizando elementos que le son ajenos para captar la atención y ligando el imaginario indígena con la comedia una vez más. La misma comediente menciona en la entrevista haberse inspirado en “la india María” pero que a diferencia de ella su personaje es diferente, ya que “si estudió y le sabe a todas esas cosas de la tecnología” y que, además el personaje es feminista por llevar el mensaje de ya no ser sumisa. Si bien Yuridia no intenta reproducir la performatividad de la indígena discriminada y su comedia gira más bien a situaciones de la clase media mexicana, el hecho de mantener el vestido indígena y presentarse como india, contiene y exhibe el presupuesto de que esta presentación es risible, es decir se mantiene el imaginario de que portar un traje indígena no es para situaciones formales, pero si tiene cabida dentro de la comedia.

En este ejemplo podemos ver como el privilegio blanco que menciona McIntosh en *El privilegio blanco: deshaciendo la maleta invisible* se expresa en el personaje de “la india Yuridia” pues para Perla Yuridia al ser una mujer mestiza y hegemónica considera su vida moralmente neutra, normativa (25) y piensa que beneficia la imagen de las mujeres indígenas al decir que estudiaron y usa las tecnologías para que su personaje se vea integrado a la modernidad; a la vez que, dentro de su feminismo y personaje las mujeres indígenas son mal representadas e invisibilizadas, reduciéndolas a mera indumentaria, tal y como lo han expresado las feministas de la interseccionalidad como Crenshaw.

Comprender la discriminación implícita en el uso del lenguaje beneficia a las comunidades indígenas afectadas, porque fomenta una mayor concientización, lo cual es un componente clave del proceso de equidad, para que las mujeres Mazahua y su comunidad puedan reconocer y participar activamente en la construcción de sus propias representaciones.

Conclusiones

El apodo “María” ha tenido desde sus orígenes un dominio colonial y se ha naturalizado al grado de que la sociedad no lo puede ver como una forma de discriminación y que tiene repercusiones en el acceso a una vida digna. Ahora el hecho de que sigan en la actualidad personajes de comedia que siguen repitiendo la receta de la india María, puede ser un nuevo aire para perpetuar el dominio colonial, ahora bajo la bandera de un feminismo blanco, que lejos de buscar una emancipación por igual, se prioriza la de las mujeres no racializadas, por lo que la tendencia de ocultar los elementos identitarios permanecerá, sin una plena concientización acerca de los efectos que conlleva una “simple manera” de nombrar.

A través del término María, a las mujeres Mazahua no solo se les negó su identidad, sino también fue su signo, y les limitó el acceso a la educación y a la vida económica relegándolas en el comercio ambulante, los cambios de clase social han sido pocos y lentos, pero en la mayoría de los casos condicionada a la alineación, el proyecto de unificación que se inició durante la colonia no ha dejado de operar sobre las mujeres indígenas, *la colonialidad del poder* se adapta al tiempo, el uso del término María ha perdido fuerza, pero como lo menciona McIntosh el privilegio hegemónico del mestizo al ser negado y protegido, se mantiene adaptándose para no perderse en la interculturalidad y sostener a base del signo de la raza la jerarquía que le mantiene vivo.

En síntesis, de la información anterior, el análisis interseccional del término "María", utilizado para referirse a las mujeres indígenas de la comunidad Mazahua, posibilita una comprensión más completa de cómo *la colonialidad del poder*, el género, y la raza se entrelazan y se manifiestan en la construcción de identidades. Reconocer estas intersecciones es crucial para reflexionar, desde el uso del lenguaje, sobre las complejidades de la opresión y la discriminación. Reconocer la connotación y los significados implícitos en estos términos peyorativos nos permite, por medio de la concientización, avanzar hacia una convivencia más respetuosa e inclusiva.

Los pueblos indígenas se han mantenido en resistencia, adaptándose y creando estrategias para pasar desapercibido el signo de la etnicidad y permitiendo vivir su identidad indígena dentro de su comunidad, sin embargo, pertenecer a una cultura minoritaria en cuestión de poder no debería de ser algo sufrible, las personas mestizas aunque incomode nuestra forma de vida tenemos una deuda y tenemos que empezar a deshacer la maleta del privilegio y reconocer que al romper la jerarquía de colores se crean otras formas de convivencia lejos de la violencia cultural, porque reconocer que los mestizos somos los huérfanos y huérfanas que dejó la evangelización y que a su vez inventamos una identidad mexicana en la cual nos sentimos cobijados, pero esta misma nos mantiene dentro del sistema de explotación de la colonialidad pues el privilegio es proporcional a la claridad de nuestra piel y vertemos el racismo hacia las pieles más oscuras que las nuestras.

Con esto quiero recuperar la conclusión de Peggy McIntosh, quien menciona que aunque el cambio sistémico tome varias décadas, es necesario comenzar a reconocer nuestras propias creencias y violencias a la par que reconocemos las violencias a nivel estructural porque para que una "india María" existiera se necesita de una estructura que la avale y poder reconocer que aunque estemos en una jerarquía, igual estamos en el mismo sistema de explotación, que la meritocracia no existe y no nos permitirá ser parte de la cúspide, siglos hemos estado dentro del sistema, y no son pocos los movimientos sociales, dejemos de estorbar, y tomemos nuestra parte en las distintas interseccionalidades que nos encontremos.

Referencias

- Blas, Erika. Entrevista Personal. Entrevista realizada por la autora, 7 de marzo de 2023.
- Benítez, Rufino. *Vocabulario práctico bilingüe mazahua – español*. Colección vocabularios en lenguas indígenas, INI, 2002.
- Castro, Maricruz. "La india María en el cine mexicano, indígenas, frontera e inmigración", *Revista Cinémas d'Amérique latine*, 1 diciembre 2011, pp. 39 – 45, consultado el 12 de octubre 2023 en: <https://docplayer.es/184317389-La-india-maria-en-el-cine-mexicano-indigenas-fronteras-e-inmigracion.html>
- Crenshaw, Kimberlé. "Cartografiando los márgenes: interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color" en *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra editores, 2012, , pp. 87 – 122.
- De Beauvoir, Simone, "Historia", parte segunda, en *El segundo sexo*, Ediciones Siglo veinte.
- García, Estela. Entrevista Personal. Entrevista realizada por la autora, 20 de febrero 2023
- González, Estefanía. Yuridia, una india millennial. Vanguardia, 9 de mayo de 2017, consultado el día 2 de diciembre de 2023 en: <https://vanguardia.com.mx/show/yuridia-una-india-millennial-PTVG3304913>
- INPI, "Mazahuas, etnografía", en *Atlas de los pueblos indígenas de México*, consultado el 27/11/2023 en: <https://atlas.inpi.gob.mx/mazahuas-etnografia/>
- Juárez, Blanca. Brechas laborales y discriminación: desafíos persistentes para las personas indígenas. El economista+. 2023, consultado el día 28 de noviembre de 2023 en:

<https://www.eleconomista.com.mx/capitalhumano/Brechas-laborales-y-discriminacion-Desafios-persistentes-para-las-personas-indigenas-20230810-0053.html>

- Lange, Matthew. *Matar al otro, historia natural de la violencia étnica*, Fondo de Cultura Económica, 2022,.
- Lugones, María. “Colonialidad y género”, *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya yala*, Editorial Universidad del Cauca, 2014,.
- Mcintosh, Peggy. “El privilegio blanco: deshaciendo la maleta invisible”, *La Güera y otros escritos para el desarraigo de la blanquitud*. Pensaré Colectiva. 2018.
- Mendoza, Breny. “La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano”, *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya yala*, Editorial Universidad del Cauca, 2014.
- Montañez, Patricia (@Patricia Montañez). “es de cariño y ellas se ríen y más si les das una moneda” Comentario en la publicación del Gobierno del Estado de Chihuahua, Facebook, 4 de octubre 2019, <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10156539150575770&set=a.141228495769>)
- Oehmichen Bazán, Cristina. *Identidad, género y relaciones étnicas, Mazahuas en la cd. de México*, Universidad Autónoma de México, Instituto de investigaciones antropológicas, 2015.
- Pastor, Marialba. “El marianismo en México: una mirada a su larga duración”, *Revista Cuicuilco* Vol. 17, No. 48 2010. México.
- Pineda Dawe, Mariana. *Estereotipo, Frontera y género. Una lectura negociada de tres cintas de la India María*. Tesina de maestría de la facultad de estudios superiores y postdoctorales de la Facultad de Artes y ciencias, Universidad de Montreal, 2012,
- Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO, 2014.
- Sánchez, Teresa Luciana. Entrevista personal, entrevista realizada por la autora, 10 de marzo de 2023
- Secretaría de Gobernación. *Artículo 2º*. Unidad General de Asuntos Jurídicos, Reformado el 14 de agosto de 2001. En: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/2.pdf>
- Segato, Rita. “Raza es signo” en *La nación y sus otros: raza etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de identidad*. Prometeo Libros, 2007.
- Torres, Verónica Isabel. *Migración y proceso de adaptación de una cooperativa Mazahua*, Tesis de licenciatura, INAH, 1997.
- Vela Barba, Estefanía. *La discriminación en el empleo en México*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, 2017.