

Revista multidisciplinaria de divulgación

Saberes y Comunidad

*Publicación semestral,
Vol. 2, Núm. 1, 2025*



Editorial Universidad La Salle Oaxaca

Publicación semestral, Vol. 2, Núm. 1, 2025
UNIVERSIDAD LA SALLE OAXACA

Luis Ignacio Salgado Fernández
Rector

Sergio Estuardo García Herrera
Director General Académico

Lorena Carina Broca Domínguez
Directora de Posgrado e Investigación

Editora en jefe

Etzel Cruz Cruz

Coeditor

Enrique Tinoco Valle

Diseño y maquetación

Dulce Angélica Rodríguez Rodríguez

Comité Dictaminador

Patricia Xochiquétzal Mendoza Cruz
Samantha Guadalupe Jiménez Grijalva
Zuri Sarai Altamirano Sánchez
Miguel Cornelio Cruz
María Fernanda Guzmán Torres
Yésica Alejandra del Moral Zamudio
María Del Rosario Nava Gómez
Rogelio Pachuca Ortiz
David Ramón López Bautista
Elisa Márquez Ferrer
Luis Joaquín Velázquez Cruz
Clara Iveth Gutiérrez Velásquez

Vol. 2, Núm. 1, 2025
Editorial La Salle Oaxaca
© Universidad La Salle Oaxaca, A.C.
Camino a San Agustín 407
Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca
C.P. 71230, Oaxaca, México
www.ulsaoaxaca.edu.mx
Tel. (951) 502 93 33

Revista Multidisciplinaria de divulgación “Saberes y comunidad”, Vol. 1, No. 1, enero-julio 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad La Salle Oaxaca, A.C. Camino a San Agustín 407, Santa Cruz Xoxocotlán, C.P. 71230, Oaxaca, México. Tel. (951) 52 9333. Página electrónica de la revista: <https://revistas.ulsaoaxaca.edu.mx>. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título pendiente, ISSN: pendiente, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: M.S.P.G.S.S. Etzel Cruz Cruz, editorial@ulsaoaxaca.edu.mx, Universidad La Salle Oaxaca, A.C. Camino a San Agustín 407, Santa Cruz Xoxocotlán, C.P. 71230, Oaxaca, México.

Contenido

Carta editorial	4
¡Y qué le pasa a la lectura! Una revisión de la promoción de la lectura en México	8
Diseño de programas académicos de nivel superior en modalidades distintas a la escolarizada: antecedentes metodológicos en México	18
Igualdad sustantiva	29
Manifestaciones de empoderamiento de mujeres del Valle de Tlacolula a través del emprendimiento y las microfinanzas	30
Artes escénicas	40
Un acercamiento al monstruo y al vestuario escénico	41
Comunalidad	53
La cartografía social comunitaria como herramienta didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico	54

Carta editorial

Un contenido diverso e interesante conforma el segundo fascículo de la Revista “Saberes y Comunidad”, de la Universidad La Salle Oaxaca. Esta edición contiene cinco escritos que abordan temas de interés local entretejidos con preocupaciones contemporáneas del país y del orbe.

Los asuntos reunidos por el equipo editorial corresponden, principalmente, al espacioso campo de las humanidades. Se estudian y comparten hallazgos relevantes sobre comunalidad, igualdad sustantiva, promoción lectora, artes escénicas y, desde luego, educación.

Dado que la revista promueve el diálogo y la investigación de estudiantes, docentes y colaboradores desde una perspectiva interdisciplinaria, los textos que el lectorado está por descubrir dan fe del abanico de intereses académicos de la comunidad lasallista en el Oaxaca del siglo XXI.

Se cuestionan y responden aquí, interrogantes como las siguientes:

¿Los programas de emprendimiento financiero empoderan en cualquier caso a las mujeres beneficiarias? Rosa María Cruz Avendaño, con la síntesis de una investigación de campo en la región de los Valles Centrales, establece las condicionales que posibilitan tal empoderamiento, aunado a una percepción positiva de las mujeres sobre sí mismas, sus familias y comunidades.

¿Es la cartografía social una herramienta factible para desarrollar el pensamiento crítico de la comunidad? Ángel Vásquez Rodríguez responde con la sistematización de una intervención educativa realizada en el Istmo de Tehuantepec, donde también se pulseó la eficacia de esta técnica para construir, mediante el diálogo, visiones compartidas sobre el desarrollo territorial y las identidades culturales.

Guadalupe Martínez Noriega se pregunta, legítimamente, frente a los cambios nacionales en la normatividad curricular y las lecciones aprendidas por la pandemia de COVID-19: ¿si ya existen suficientes bases para diseñar currículos en modalidades educativas distintas a la presencial? Como no encuentra respuestas contundentes, aporta desde su espacio universitario un método racional que ilumina la formulación no convencional de programas educativos.

El profesor Francisco Enrique Vidrio Amor, reflexiona críticamente sobre la situación mexicana de los niveles de lectura, ¡a la baja en este tiempo, por increíble que pudiera parecer! Hace ver como alternativa la unión de los sec-

tores gubernamentales que atienden la educación y la cultura para reconvertir las tácticas malogradas de antaño en auténticos tiros de precisión de una renovada política pública.

Finalmente, si el alguno de sus mundos ficcionales tiene usted un monstruo medio incomprendido, el artículo con que cierra este segundo número de “Saberes y Comunidad”, escrito por Gustavo Even Morales Morales, nos enseña a profundidad cómo vestirlo y maquillarlo para conseguir el efecto esperado de este personaje arquetipo en el escenario.

Mientras concluyo la carta editorial de la revista, anhelo la posibilidad de que alguien más coincida en la ilusión que la divulgación debería generar. Es apenas su segunda entrega, pero las revistas de este género conllevan avances sociales por la vía de la comunicación del progreso científico y de la innovación tecnológica.

Mejor que una comunidad educativa que lee es aquella que, además, escribe para compartir sus hallazgos.

*Marco Antonio Reyes Terán
Docente de Posgrado
Universidad La Salle Oaxaca*

Derechos de Autor © 2025 por Marco Antonio Reyes Terán



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —mezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

Promoción lectora

¡Y qué le pasa a la lectura! Una revisión de la promoción de la lectura en México¹

Mtro. Francisco Enrique Vidrio Amor²

Cómo citar este artículo:

Vidrio, F. E. (2025). ¡Y qué le pasa a la lectura! Una revisión de la promoción de la lectura en México, *Revista Multidisciplinaria de Divulgación “Saberes y Comunidad”*, 2(1). 8-19. <https://revistas.ulsaoaxaca.edu.mx/SaberesyComunidad/index>

Introducción

En los últimos años, entre 2016 y febrero de 2022, el nivel de lectura ha mostrado una tendencia a la disminución. Según la encuesta del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (inegi) del módulo de lectura y cultura (Molec), entre personas alfabetas mayores de 18 años el porcentaje de lectores pasó de 80.8% a 71.8% (2022, p. 14). Esto sugiere que los esfuerzos dirigidos a promover la lectura no han sido del todo fructíferos y, por el contrario, cada vez contamos con menos población lectora.

Puede suponerse que conforme se avanza en la vida académica la lectura se vuelve cada vez más importante para el desarrollo exitoso en el ambiente estudiantil. De hecho, se espera que, al progresar de una etapa a otra dentro del sistema educativo, la habilidad para leer se incremente. En términos lingüísticos se diría que debe haber un crecimiento en la competencia lectora: se lee mejor, con menor esfuerzo y con mayor frecuencia.

Sin embargo, esto no ocurre del todo. Si bien la maduración del cerebro ocurre por una evolución natural, como propone Piaget, es difícil imaginar que una competencia compleja, como la lectura, dependa únicamente de esa maduración.

Más bien, ésta depende de esfuerzos dirigidos durante su desarrollo, según señala Vygotsky.

¹ Artículo derivado del diplomado en Investigación Documental Digital 2023.

² Correo de contacto: fo.vidrio@gmail.com, [orcid: https://orcid.org/0000-0002-2352-9498](https://orcid.org/0000-0002-2352-9498)

Fecha de recepción: 13/09/2024 | Fecha de aceptación: 11/01/2020 | Fecha de publicación: 03/2025

Desde la perspectiva de estos dos paradigmas pedagógicos, resulta interesante establecer qué prácticas de promoción de la lectura se usan en nuestro país. Aún más importante es analizar bajo qué perspectiva administrativa se hace dicha promoción: si desde la política pública, desde las bibliotecas públicas o desde las instancias educativas como entidades culturales de la sociedad. Por ello, el presente artículo realiza un recorrido por las prácticas de promoción lectora implementadas en estos tres ámbitos.

La promoción de la lectura desde una perspectiva de política pública

¿Debe haber una política pública para la promoción de la lectura? En medio de las necesidades sociales que dependen de la creación de políticas públicas, se podría pensar que la promoción de la lectura debe resolverse desde la propia sociedad y no a partir de una política pública. Sin embargo, en un país que muestra bajos resultados en pruebas estandarizadas en el ámbito de la lectura, en que el número de libros leídos per cápita es de 3.8 (inegi, 2022, p. 17), se vuelve relevante que el Estado sea el responsable. Serrano y Cetina (2021), en su descripción de la teoría de la pam (promoción, animación y mediación de la lectura), indican que la promoción es una actividad que debe entenderse como una responsabilidad del estado. Ésta se diferencia de los términos “animación” y “mediación” precisamente por la amplitud de su cobertura, que es propia de una política pública. Ejemplo de ello es la política pública de 2008 de Precio Único, que pretende incidir en una mejor distribución de los libros a nivel nacional (Castañeda et al., 2019, p. 6).

El camino de la promoción lectora como política pública inicia formalmente en el siglo xx, tras finalizar el conflicto armado de 1910. Cabe mencionar que el porfiriato dejó una población con 20% de alfabetos y un país sin un sistema nacional de bibliotecas públicas.

Es por ello que José Vasconcelos impulsó un programa de alfabetización y la creación de bibliotecas públicas que sirvieron como guía a la política pública (Ramírez y Pimentel, 2022). Como resultado, hoy más de 90% de la población tiene la posibilidad de leer y contamos con un sistema de bibliotecas públicas que incluye 7 417 locales. Las cifras alcanzadas en el siglo XX justifican que la promoción de la lectura sea considerada una política pública. Sin embargo, los logros en alfabetización y cobertura de bibliotecas públicas sólo abren la posibilidad de leer; dotan a la población de la habilidad lectora y de lugares para acceder a los libros, pero distan mucho de fomentar el acto de lectura. El reto del siglo xxi es hacer una política pública que genere lectores, es decir, influir en el hábito lector. Desde la perspectiva de la pam, la política pública de promoción de la lectura debería estimular la animación, o sea, el

gusto por leer, lo que implica un cambio de visión. En 2008 se elaboró el programa “Fomento del Libro y la Lectura: México Lee”, que comprende cuatro ejes: 1) Acceso a la lectura y el libro; 2) Educación continua y formación de mediadores; 3) Difusión e información sobre la lectura y el libro; y 4) Lectura y vida comunitaria (Gobierno de México; Secretaría de Educación Pública; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2008, p. 13). Como se aprecia, esta política incluye elementos de animación y mediación de la lectura, no sólo el interés por el acceso al libro.

En 2012 se generó un nuevo programa, cuya perspectiva sobre la lectura sugiere que ésta es un elemento fundamental para el desarrollo y la inclusión de las personas, lo que da cuenta de una mirada más amplia que la del programa anterior. Esto produjo la creación de la Secretaría de Cultura en 2015, que impulsó el programa de fomento para el libro y la lectura hasta 2016, estableciendo 23 subprogramas (Mijangos y Alcocer, 2020, p. 679). Para 2019 se sumaron tres nuevos objetivos: 1) el eje formativo, que busca incrementar el hábito lector en niños y jóvenes haciendo que la lectura sea placentera; 2) el eje sociocultural, que implica que los libros sean asequibles a precios económicos; y 3) el eje comunicativo, que intenta anunciar que la lectura es una actividad extraordinaria que transforma (Expansión, 2019).

A diferencia del avance innegable que tuvo lugar en el siglo XX, en el siglo XXI el cambio de directrices anuló la progresión del programa anterior. Además, la falta de indicadores claros sobre el logro alcanzado por los programas propuestos imposibilita conocer su efectividad y, por lo tanto, su mejora (Mijangos y Alcocer, 2020). Para poder incidir en la actividad lectora a nivel nacional, se requiere una política pública con objetivos claros, cuyos indicadores sean evidentes, como en el siglo xx lo fueron el porcentaje de analfabetismo y el número de bibliotecas públicas en el país. Es necesario establecer metas claras con respecto a los resultados del índice lector del inegi o incrementar el nivel de resultados de pruebas estandarizadas; sólo la mirada de largo plazo puede dar lugar a una política pública efectiva, que involucre la animación en espacios públicos y la mediación a través de actividades lectoras en las escuelas.

Las bibliotecas públicas llevan en su apellido su sentido de ser

La función de la biblioteca ha cambiado a lo largo del tiempo. Inicialmente, las bibliotecas tenían el objetivo de conservar el acervo escrito de un pueblo. Contar con un gran archivo de texto tenía que ver con lo valioso que resultaba, dada su escasa distribución. Todos los libros eran escritos a mano, lo que los hacía muy poco asequibles, de ahí el interés de preservarlos. Hacia la Edad Media, las bibliotecas no sólo albergaban los textos; además, contaban con

un verdadero ejército de copistas que hacían la reproducción de los libros y, de paso, su distribución a otras bibliotecas de claustro; es decir, cubrían el proceso editorial. Hacia el final del siglo xii, ante el surgimiento de las universidades, la biblioteca pasó a ser, también, un acervo del conocimiento y una guía para la enseñanza. La imprenta revolucionó a la biblioteca, dando la posibilidad de aumentar la reproducción de libros. Las bibliotecas universitarias se vieron favorecidas, pero no es sino hasta el siglo xviii, con la Ilustración y la creación de la enciclopedia, que surgió un contacto con el público general. Los precios, todavía inaccesibles, de los libros motivaron la creación de bibliotecas privadas a las que tenía acceso un público selecto y la aparición de bibliotecas del Estado (Barbier, 2015). En el siglo xix, el perfeccionamiento del proceso editorial y la creación de publicaciones periódicas hicieron que la escritura se volviera una profesión. El aumento del número de personas alfabetas en el mundo, la creciente industria editorial y la necesidad de un mercadeo de las obras literarias dieron un nuevo papel a la biblioteca: la convirtieron en un espacio cultural donde los autores leían parte de lo que habían escrito, como ocurrió en el caso de Dickens, que hacía constantes giras para promover su obra y hasta viajó a Estados Unidos, en pleno Western norteamericano (Vegh, 2020).

En el siglo xx la biblioteca se volvió parte fundamental de la política pública. El Estado, en sus tres niveles, es el responsable de generar un espacio público para la lectura.

El modelo anglosajón de biblioteca pública vincula el espacio de ésta con actividades múltiples de la comunidad, por lo que no sorprende la celebración de conciertos o juntas vecinales en ella.

En México, el modelo es aspiracional: el esfuerzo inició con Vasconcelos (Restrepo, 2020) y la generación de bibliotecas a partir de la edición de nuestros clásicos. Muchas de las bibliotecas públicas de la actualidad surgieron en esta época. Hoy en día, la biblioteca pública debe concebirse como un espacio que motive la lectura, incluso si eso significa abandonar su origen como un acervo de material escrito. En la actualidad es posible tener una biblioteca sin libros, pero no sin lectores. La producción de libros virtuales da a la biblioteca pública una nueva labor: crear comunidades de lectores. Para Restrepo (2020), “la biblioteca pública atiende a sus usuarios con fines de creación y consolidación de hábitos de lectura y, más actualmente, de instrucción en habilidades informativas para la manipulación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (p. 3). Es decir, los servicios de la biblioteca del siglo xxi no se limitan a dar acceso a un acervo bibliográfico, sino que incluyen la animación a la lectura e incluso a la instrucción. Algunas prácticas usadas

en España implican la formación de clubes de lectura, la realización de eventos culturales en el recinto de la biblioteca, el impulso de círculos de lectores e incluso la formación de talleres de tareas. En México no hay una estrategia delineada para que las bibliotecas públicas puedan promover la lectura y los esfuerzos se reducen a los directores y encargados de cada biblioteca.

De la habilidad a la práctica, un viejo reto de la educación

El crecimiento de la cobertura de la educación básica y el abatimiento del analfabetismo logrados a lo largo del siglo xx deberían haber fomentado el aumento del número de lectores. ¿Qué ha impedido que esto haya ocurrido? En realidad, no basta con adquirir la habilidad de leer para formar a un lector. Felipe Garrido (2004) entiende que formar lectores es “lograr que cada día más gente —niños, jóvenes y adultos— dedique una mayor parte de su tiempo libre a mejores lecturas —las que exigen más del lector—, por voluntad propia” (p. 32). No es suficiente saber leer, se busca que se desee leer. Para el autor, “Nuestro mayor problema de lectura no es el analfabetismo, sino la población escolarizada que no llega a aficionarse a la lectura” (Garrido, 2004, p. 39).

¿Cómo lograr que las escuelas formen lectores? La labor de la escuela a partir de la primaria alta (cuarto, quinto y sexto años) debería cambiar su visión de alfabetización a la de la formación de lectores. Desde la teoría de la pam (Serrano y Cetina, 2021), la escuela es una instancia de mediación, es decir, un espacio de contacto directo para compartir y provocar una experiencia, una perspectiva pedagógica propia de Vygotsky. La educación escolarizada ha pasado de ser una educación conceptual, basada fundamentalmente en la memoria y el análisis, a fomentar esquemas de desarrollo de habilidades desde un paradigma cognitivo, siguiendo los principios de Piaget. Sin embargo, la promoción de la lectura no es una actividad de enseñanza de acuerdo con este paradigma, por lo que la afición lectora no se podría aprender. Este argumento es falso; las aficiones y pasiones son aprendidas por una vía diferente, con la mediación entre el individuo y la cultura. La teoría sociocultural está mucho más relacionada con el propio desarrollo del lenguaje y su íntima relación con la evolución del sentido crítico. Por ello, las escuelas que han desarrollado actividades de promoción lectora con éxito usan prácticas apegadas (ya sea en forma consciente o no) a esta perspectiva teórica.

Algunas prácticas desarrolladas en las escuelas involucran actividades en las que está presente la socialización de la experiencia lectora, que incluyen desde la lectura en voz alta hecha por un maestro en los primeros grados, hasta discusiones grupales sobre un texto leído. Entre las actividades usadas con mayor éxito, se puede mencionar la Filosofía para Niños, de Lipman, mediante

una lectura “interrumpida” por preguntas formuladas y resueltas por el grupo de niños guiados por un adulto. Digamos que es una lectura en voz alta comentada (Shapiro, 2019). Lo mismo ocurre con el uso de clubes de lectura, ya sea en el aula escolar o en el salón de clase, con una libre selección de textos de acuerdo con una temática acordada (libros de misterio, de detectives o fantasía, etc.), los cuales serán compartidos y comentados. La biblioteca circulante del salón, un espacio para el intercambio de libros entre estudiantes, favorece la recomendación entre pares. Como puede verse, las prácticas que logran la mediación y promueven que el otro se aficiona a la lectura tienen en común un componente social: la conformación de comunidades lectoras, una pedagogía mucho más cercana a la visión de Vygotsky.

Para recordar

El lector, entonces, no es sólo aquel que es capaz de leer, sino aquel que lee con frecuencia y por voluntad propia. La actividad lectora implica más que leer “libros de literatura”. Formar lectores es una tarea compleja que requiere una política pública dirigida a fortalecer el carácter de institución social del sistema de bibliotecas públicas y no necesariamente su cobertura, que refuerce la unión comunitaria a través de la lectura y contribuya a crear un acervo de lectores más que de libros. A su vez, para la primaria alta, la política pública debe generar un programa que permita la mediación en la formación de lectores con esquemas de socialización de la experiencia de lectura más que la enseñanza de tipos de textos o de aspectos literarios o técnicos. Como dice Garrido “A leer se aprende leyendo. Nada puede sustituir a esta verdad elemental” (Garrido, 2004, p. 40).

Algunos sitios de interés

Algunos sitios que desarrollan temas para la formación y la promoción de la lectura, adicionales a las fuentes citadas, son:

- https://www.izar.net/fpn-argentina/esp_filo0.htm
- http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/libros-e/Filosofia-para-ninas-y-ninos-en-Mexico.pdf
- <https://www.educacionimaginativa.mx/>
- <https://universoabierto.org/2020/05/05/como-organizar-un-grupo-de-lectura-en-linea-divertido-y-atractivo/>
- <https://www.imageneseducativas.com/101-ideas-organizar-la-biblioteca-aula/>

Referencias

- Barbier, F. (2015). La historia de las bibliotecas. De Alejandría a las bibliotecas virtuales (1a. ed.). Ampersand.
- Castañeda, A., Martínez, O., y Ruiz, D. (2019). La fijación de precios de reventa únicos por los editores de libros. *El Trimestre Económico*, 86(341), 5-27. <https://doi.org/10.20430/ete.v86i341.835>
- Expansión (2019, 27 de enero). Libros gratis y librerías accesibles, el plan de AMLO para fomentar la lectura. *Expansión Política*. bit.ly/4hcN6dv
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace: Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.
- Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2008). *Programa de fomento para el libro y la lectura*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/103893/1/MexLee.pdf>
- INEGI (2022). Módulo sobre lectura Molec resultados febrero 22. *INEGI Informa*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf

- Mijangos, L. J., y Alcocer, E. (2020). Análisis de las políticas públicas para el fomento de la lectura en la educación básica en México de 2006 a 2018. En A. Zapata, P. J. Canto, y E. J. Cisneros (Eds.), *Memoria del Congreso de Docencia, Investigación e Innovación Educativa 2020* (pp. 671-680). Universidad Autónoma de Yucatán. bit.ly/4h9Yk2n
- Ramírez, E. M., y Pimentel, B. A. (2022). Lectura en México: Un histórico y breve viaje por los caminos de los lectores, el libro y las bibliotecas. *Revista Panamericana de Comunicación*, 3(2), 11-21. <https://doi.org/10.21555/rpc.vi2.2432>
- Restrepo, M. C. (2020). La Biblioteca Pública en México: institución social para el fomento de la lectura y el libro. *Bibliotecas*, 38(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/rb.38-1.3>
- Serrano, J. y Cetina, Y. (2021). Cartografía conceptual de la pam (promoción, animación y mediación de la lectura). En Blanco, L.; Rodríguez, J.; Serrano, J.; Cetina, Y. y Becerra, W. *Cinco senderos de la promoción, animación y mediación de lectura en Colombia* (pp. 51-92). <https://doi.org/10.19053/9789586606028>
- Shapiro, C. (2019). El lugar de la deliberación en la filosofía para niños de Lipman. *Childhood and Philosophy*, 15(6), 1-18. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42723>
- Vegh, B. (2020). El encuentro Dickens-Sarmiento en Nueva York. En Cancino, H., Klengel, S., y Leonzo, N. (Coords.), *Nuevas perspectivas teóricas y metodológicas de la historia intelectual de América Latina* (pp. 151-164), Iberoamericana / Vervuert. <http://digital.casalini.it/9783964561565>

Derechos de Autor © 2025 por Francisco Enrique Vidrio Amor



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

Educación

Diseño de programas académicos de nivel superior en modalidades distintas a la escolarizada: antecedentes metodológicos en México

Guadalupe Martínez Noriega³

Cómo citar este artículo:

Martínez, G. (2025). Diseño de programas académicos de nivel superior en modalidades distintas a la escolarizada: antecedentes metodológicos en México. *Revista Multidisciplinaria de Divulgación “Saberes y Comunidad”*. 2(1). 21-33. <https://revistas.ulsaoaxaca.edu.mx/SaberesyComunidad/index>

Resumen

En el presente artículo se realizó una comparación entre cuatro antecedentes metodológicos de México para el diseño de programas académicos de nivel superior en modalidades distintas a la escolarizada. Esto permitió sintetizar el proceso de diseño en tres etapas fundamentales: 1. Elaboración del plan de estudios, 2. Implementación del plan de estudios, 3. Evaluación periódica. Finalmente, debido a la falta de una fundamentación teórica sólida de este tipo de procesos, se señala la necesidad de sistematizar, documentar y difundir las experiencias de diseño de este tipo de programas.

Introducción

En los últimos años, con el avance acelerado de la tecnología, la educación superior ha cambiado de manera significativa; ejemplo de ello es la aparición de programas académicos en modalidades distintas a la escolarizada, los cuales cada vez más son ofertados por las Instituciones de Educación Superior. Pese a esto, a nivel nacional existen escasos antecedentes metodológicos de elaboración de este tipo de programas.

El presente artículo tiene como objetivo identificar los elementos sustanciales de una metodología para el diseño de programas académicos en modalidades distintas a la escolarizada, partiendo de la comparación entre los antecedentes metodológicos identificados a nivel nacional. Esta comparación se realizó con el fin de sintetizar el avance académico documentado, como parte de una fundamentación teórica que sustente estos procesos.

³Guadalupe Martínez Noriega, es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, titulada en 2022 con Mención Honorífica por sustentación de tesis. En 2020 realizó una estancia en la Universidad da Coruña en España, en el Grado de Educación Social. Entre 2020 y 2024 colaboró en la evaluación de la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Desde 2022 y hasta la actualidad labora en la Universidad La Salle Oaxaca en el área de planeación curricular desempeñando actividades de diseño y actualización de programas académicos. Finalmente, a partir del 2023 estudia en esta institución la Maestría en Gestión Educativa. <https://orcid.org/0000-0003-3767-3703>
Fecha de recepción: 30/11/2024 | Fecha de aceptación: 26/12/2024 | Fecha de publicación: 02/2025

Contexto

En los últimos años, y particularmente a raíz de la pandemia por Covid-19, los procesos educativos mediados por las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (ticcad) han logrado una gran aceptación social; en la educación superior han surgido programas académicos que no requieren que los alumnos asistan a las instituciones educativas para ser cursados e, incluso, en los que no es necesario que coincidan temporalmente con sus docentes.

Este tipo de programas pueden denominarse programas académicos de tipo superior en modalidades distintas a la escolarizada y se alejan del tradicional enfoque escolarizado en que alumnos y docentes debían coincidir espacial y temporalmente. Dentro de cada modalidad se presenta una subcategoría referida a las opciones educativas en las que se pueden cursar; lo anterior tiene sustento en la legislación nacional y se explica de manera general en la tabla 1.

Tabla 1

Características básicas de las modalidades y opciones educativas de programas académicos de nivel superior según la legislación nacional

Modalidades	Opciones educativas
Escolarizada: Coincidencias espaciales y temporales.	Presencial: Se realiza dentro del plantel educativo y requiere la mediación docente en su totalidad.
No escolarizada: Coincidencias temporales, pueden llevarse a cabo mediante plataformas tecnológicas.	En línea o virtual: No existen coincidencias espaciales entre alumnos y personal educativo, conlleva un máximo de 40% de mediación docente.
	Abierta o a distancia: El proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza mediante procesos autónomos y conlleva un máximo de 40% de mediación docente.
	Certificación por examen: El proceso de aprendizaje es autónomo, los conocimientos se demuestran por medio de una evaluación.
Mixta: Combinación entre escolarizada y no escolarizada.	En línea o virtual: No existen coincidencias espaciales, pero puede haber de 41 a 99% de mediación docente en plataformas tecnológicas.

	Abierta o a distancia: El proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza mediante procesos autónomos, con mediación docente de 41 al 99%.
Dual: Involucra estancias laborales.	Dual: El proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en la institución educativa y en escenarios laborales reales.

Nota. Elaboración propia con información de la Ley General de Educación Superior, el Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior, y el Acuerdo número 20/10/22 por el que se emiten los lineamientos por los que se conceptualizan y definen las opciones educativas del tipo superior.

En México, el número de programas académicos de tipo superior en modalidades distintas a la escolarizada es cada vez mayor, lo cual se muestra en la tabla 2, en la que se indica el número de programas no escolarizados y mixtos, así como el número de estudiantes que los han cursado en un intervalo de 10 años.

Tabla 2

Número de programas de nivel licenciatura universitaria y tecnológica en modalidad no escolarizada y mixta a nivel nacional entre 2014 y 2023

Ciclo escolar	Modalidad	Total de programas	Estudiantes
2014-2015	No escolarizada	1 598	429 831
2016-2017	No escolarizada	1 869	564 588
2018-2019	No escolarizada	2 337	636 860
2020-2021	No escolarizada	2 848	782 577
2022-2023	No escolarizada	1 291	448 279
	Mixta	2 794	502 261

Nota. Solamente el último anuario publicado, correspondiente al ciclo escolar 2022-2023, ofrece información de la modalidad mixta. Elaboración propia con información de anuies (2016, 2018, 2020, 2022, 2024).

A pesar del significativo incremento de este tipo de programas académicos en los últimos años, a nivel nacional es muy escasa la bibliografía que fundamenta la metodología para su elaboración. Esto supone una problemática significativa, que hace que los profesionales encargados de esta labor cuenten con pocos referentes.

Antecedentes metodológicos en México

Para la redacción del presente artículo se realizó una búsqueda de información documental digital en bases de datos como Google académico, Scielo, Redalyc y Dialnet, así como en repositorios de instituciones educativas de nivel superior. A partir de ello se identificaron sólo cuatro documentos pro-

ducidos en el país bajo el criterio de que contuvieran elementos metodológicos sobre el diseño de programas académicos de nivel superior en modalidades distintas a la escolarizada.

Cabe destacar que otro criterio para la selección de documentos fue que cumplieran con una temporalidad de publicación no mayor de cinco años; sin embargo, esto sólo se logró con uno de los referentes elegidos, dada la escasa bibliografía relacionada con la temática abordada.

En un primer momento, el análisis de la propuesta metodológica de cada una de estas fuentes se centró en identificar los elementos sustanciales que las constituyen, específicamente las etapas que sugieren para realizar el diseño y delinear los productos obtenidos en cada una de ellas. Entendemos por productos obtenidos aquella evidencia del trabajo realizado que va conformando el programa académico. Finalmente se destacaron otros elementos de interés metodológico. A continuación, se muestran estos aspectos.

Tabla 3

Antecedentes metodológicos en México del diseño de programas académicos en modalidades distintas a la escolarizada

Autores	Etapas del proceso	Productos	Otros elementos de interés
Aguirre-Caracheo et al.	Fundamentación	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre • Objetivos • Perfil de ingreso • Perfil de egreso • Sustento teórico • Plan de evaluación curricular • Justificación 	Modelo educativo Plataforma educativa Marco legal Evaluación periódica
	Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa curricular 	
	Estructuración	<ul style="list-style-type: none"> • Documento con distribución de horas • Programas de asignatura 	

Freixas	Elaboración del plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación • Fundamentación del proyecto • Metodología empleada • Plan de estudios • Proceso, condiciones y criterios de implementación del plan de estudios • Programa de evaluación del plan de estudios • Proceso de actualización del plan de estudios • Estrategias para la formación y actualización de la planta académica 	
	Elaboración de los programas de asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de asignatura 	
Cabral	Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo • Propósitos • Perfil del estudiante • Perfil del egresado • Currículos • Contenidos • Perfil de los docentes a cargo del programa • Modelo pedagógico: teorías del aprendizaje • Modelo educativo • Misión y visión de la institución • Ambientes y espacios de aprendizaje 	Evaluación periódica
	Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo educativo • Recursos tecnológicos para la interacción y comunicación • Contenidos didácticos • Planeaciones didácticas • Materiales didácticos • Docentes • Instrumentos de evaluación • Centros de asesorías 	

	Consolidación	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpos académicos • Programa de investigación • Indicadores de calidad educativa 	
Gil	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Características institucionales • Necesidades educativas • Recursos humanos • Infraestructura tecnológica 	
	Elaboración del objetivo general	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo del programa 	
	Identificación, selección y organización de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos 	
	Diseño de objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos 	
	Diseño de situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de aprendizaje • Materiales didácticos • Medios de comunicación • Situaciones de evaluación 	

Nota. Elaboración propia con información de Aguirre-Caracheo et al. (2022), Freixas (2018), Cabral (2008) y Gil (2004).

Al respecto, cabe señalar la variación entre el número de etapas propuestas en cada referente, siendo dos el número menor de etapas sugeridas y cinco el mayor. Asimismo, varía el grado de especificidad que cada uno de los autores mencionados otorga a los productos obtenidos. Quienes detallan mayor cantidad de éstos permiten dimensionar mejor los elementos que constituyen un programa académico.

Síntesis de los antecedentes metodológicos en México

A partir de los antecedentes metodológicos antes expuestos, se elaboró la tabla 4, en la que se presenta la síntesis de sus elementos destacables; éstos fueron seleccionados tanto por la coincidencia entre las metodologías, como por su relevancia en el diseño de programas académicos. El proceso se dividió en tres etapas, donde la primera, por ser la que mayor número de elementos presenta, se seccionó en tres subetapas.

Tabla 4

Elementos sustanciales de una metodología para el diseño de programas académicos en modalidades distintas a la escolarizada

Etapas del proceso	Subetapas	Productos
Elaboración del plan de estudios	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Características institucionales • Necesidades educativas • Recursos humanos • Infraestructura tecnológica
	Fundamentación	<ul style="list-style-type: none"> • Justificación • Sustento teórico • Modelo pedagógico • Modelo educativo • Misión y visión de la institución • Marco legal • Metodología • Nombre del programa
	Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Perfil de ingreso y egreso • Mapa curricular • Documento con distribución de horas • Programas de asignatura (objetivos, contenidos, actividades) • Perfil de los docentes • Proceso de evaluación y actualización del plan de estudios • Estrategias para la formación y actualización de la planta académica • Proceso, condiciones y criterios de implementación del plan de estudios
Implementación del plan de estudios	Recursos tecnológicos para la interacción y la comunicación Docentes Planeaciones didácticas Materiales didácticos Instrumentos de evaluación Centros de asesorías	
Evaluación periódica		

El análisis de los antecedentes metodológicos antes señalados permite observar que el proceso de diseño de programas académicos de modalidades distintas a la escolarizada puede dividirse en tres grandes etapas. Como parte de la elaboración del programa, en un primer momento se realiza un diagnóstico que ayuda a contextualizar el diseño y a asegurar que sea relevante y adecuado a las condiciones reales del contexto.

Posteriormente, la fundamentación teórica del programa busca que esté bien estructurado, que se alinee con los objetivos institucionales y sea respaldado por teorías educativas sólidas. En la etapa de planeación se elaboran los elementos que conforman el programa académico, procurando que estén bien organizados y sean congruentes entre sí.

La implementación implica trasladar el programa del papel a la realidad, intentando que todo aquello que lo constituye funcione de manera coherente y efectiva. Finalmente, la evaluación periódica asegura que el programa se desarrolle correctamente y se adapte para cumplir con los objetivos institucionales a lo largo del tiempo.

Conclusiones

Si bien la educación superior ha adoptado las posibilidades que le proporcionan las TIC para diversificar sus programas académicos en modalidades diferentes de la forma tradicional de dar y tomar clases, hasta el momento dicha adopción se ha realizado con pocos referentes metodológicos que aseguren la idoneidad de los procesos de diseño de estos nuevos programas.

En este artículo se sintetizaron los escasos antecedentes metodológicos relacionados que fueron detectados a nivel nacional, lo que nos permitió identificar tres etapas fundamentales: 1. Elaboración del plan de estudios, 2. Implementación del plan de estudios, 3. Evaluación periódica. La primera incluye el desarrollo de todos los elementos que conforman un plan de estudios; la segunda, de aquellos necesarios para poner en marcha dicho plan; mientras que la tercera asegura la evaluación y actualización del mismo, así como el comienzo del proceso una vez más.

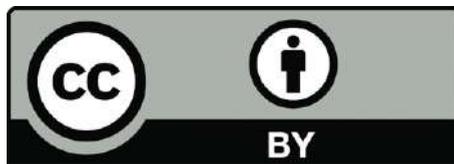
No obstante, lo anterior, es preciso mencionar que estas etapas y sus productos aportan una visión general del proceso de diseño que escasamente permite dimensionar de manera operativa las implicaciones que conlleva construir una oferta educativa en modalidad no escolarizada, mixta o dual. En este sentido, es imperante señalar la necesidad de sistematizar, documentar y difundir las experiencias de diseño de este tipo de programas que, más allá del campo teórico, refieran sus implicaciones prácticas, con la finalidad de brindar orientación a los profesionales que se desempeñan en este ámbito.

Referencias

- Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del tipo superior. Secretaría de Educación Pública (2017). [DOF - Diario Oficial de la Federación](#)
- Acuerdo número 20/10/22 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen las opciones educativas del tipo superior. Secretaría de Educación Pública (2022). [DOF - Diario Oficial de la Federación](#)
- Aguirre-Caracheo, E., Escudero-Nahón, A., y Medel-San Elías, Y. (2022). Diseño curricular en la Educación Superior a Distancia Centrada en la Autodeterminación de la Motivación. *Revista Internacional Tecnológica-Educativa Docentes 2.0.* 15(2), 56-67. [Vista de Diseño Curricular en la Educación Superior a Distancia Centrada en la Autodeterminación de la Motivación \(docentes20.com\)](#)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2024). Anuario Estadístico de Educación Superior 2022-2023. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2022). Anuario Estadístico de Educación Superior 2020-2021. [Anuarios Estadísticos de Educación Superior - ANUIES](#)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020). Anuario Estadístico de Educación Superior 2018-2019. [Anuarios Estadísticos de Educación Superior - ANUIES](#)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). Anuario Estadístico de Educación Superior 2016-2017. [Anuarios Estadísticos de Educación Superior - ANUIES](#)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2016). Anuario Estadístico de Educación Superior 2014-2015. [Anuarios Estadísticos de Educación Superior - ANUIES](#)

- Cabral, B. (2008). Elementos necesarios para una modalidad de educación a distancia en bibliotecología. Investigación bibliotecológica, 22(46), 59-89. [Elementos necesarios para una modalidad de educación a distancia en bibliotecología \(scielo.org.mx\)](#)
- Freixas, R. (2018). Guía para la Elaboración del Proyecto de Creación de un Plan de Estudios de Licenciatura. Modalidades Presencial, Abierta o a Distancia. Universidad Nacional Autónoma de México. [creacion.pdf \(unam.mx\)](#)
- Gil, M. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. Perfiles educativos, 26(104), 93-114. [2004-104-modelo-de-diseno-instruccional-para-programas-educativos-a-distancia.pdf \(unam.mx\)](#)
- Ley General de Educación Superior. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). [Ley General de Educación Superior \(diputados.gob.mx\)](#)

Derechos de Autor © 2025 por Guadalupe Martínez Noriega



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

Igualdad sustantiva

Manifestaciones de empoderamiento de mujeres del Valle de Tlacolula a través del emprendimiento y las microfinanzas⁴

Rosa María Cruz Avendaño⁵

Cómo citar este artículo:

Cruz, R. M. (2025) Manifestaciones de empoderamiento de mujeres del Valle de Tlacolula a través del emprendimiento y las microfinanzas. *Revista Multidisciplinaria de Divulgación “Saberes y Comunidad”*, 2(1). 34-49. <https://revistas.ulsaoaxaca.edu.mx/SaberesyComunidad/index>

Introducción

Este trabajo se encuentra alineado con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (onu), que establece un conjunto de estrategias integrales orientadas a la erradicación de la pobreza, mismas que se concretan en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ods). Resultan particularmente relevantes los objetivos que plantean lograr la igualdad entre los géneros empoderando a mujeres y niñas, así como promover el crecimiento económico inclusivo, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas y todos (ods 5 y 8) (onu, 2023). Así, el logro de ambos objetivos resulta fundamental para acceder a un mundo justo y sostenible.

Actualmente, la problemática de desigualdad en la participación económica por género afecta a cerca de 2,400 millones de mujeres en edad laboral, quienes carecen de las mismas oportunidades y derechos económicos que los hombres (onu, 2023). En el ámbito laboral mexicano y en particular en el estado de Oaxaca se registran menores tasas de empleabilidad formal para las mujeres que para los hombres; esto se traduce en mayores tasas de informalidad o precariedad laboral para ellas, ya que pueden estar empleadas en labores que no son remuneradas conforme a la ley (Pérez Romero et al., 2022; inegi, 2023).

La situación que viven las mujeres en relación con su participación en la fuerza laboral y los ingresos salariales que obtienen las colocan en una situación de vulnerabilidad que limita su autonomía, su independencia y su capacidad de acción.

⁴ Derivado del proyecto de investigación Evidencia de los efectos de un programa de microfinanzas en mujeres emprendedoras del Valle de Tlacolula, Oaxaca; Vinculado a la línea de investigación: Desarrollo humano social y sostenible

⁵ Doctora en Educación, Universidad de Southampton, Maestra en Artes Visuales, Universidad Nacional Autónoma de México, Docente de Asignatura, Universidad La Salle Oaxaca, correo electrónico: rosa.cruzav@ulsaoaxaca.edu.mx, <https://orcid.org/0000-0001-7408-0371>

Por ello, es importante abordar el emprendimiento como una vía que permite a las mujeres acceder al mercado laboral y tener una participación económica activa en el contexto específico de las comunidades pertenecientes al Valle de Tlacolula, en el estado de Oaxaca. El objetivo de lo que aquí se expone es presentar algunos hallazgos preliminares de una investigación en curso; por eso se limita a explorar, usando técnicas cualitativas, una serie de narrativas relacionadas con experiencias de gestión de negocios referidas por una muestra de mujeres. Dicha muestra se compone de mujeres que participan en un programa de microfinanciamiento con la Fundación En Vía, A. C. Los resultados obtenidos empleando categorías temáticas (véase Braun y Clarke, 2021) sirven para responder a las primeras interrogantes del estudio central: ¿de qué forma se manifiesta el empoderamiento femenino en el contexto de las mujeres participantes?, ¿es posible relacionar estas manifestaciones con el emprendimiento promovido a través del programa de microfinanzas de la fundación?

Contexto del estudio

La Fundación En Vía A. C. es una organización de la sociedad civil (osc) que opera en la ciudad de Oaxaca de Juárez desde 2008. Su misión es: “promover el empoderamiento de las mujeres, el bienestar de las familias y el fortalecimiento de las comunidades proporcionando programas participativos que fomenten el crecimiento de empresas generadoras de ingresos y el desarrollo personal” (En Vía, 2023, párr. 1). El enfoque del programa de microfinanzas de la fundación toma aspectos base del modelo del *Grameen Bank*, el cual se originó como una forma de abatir la pobreza en países como Bangladesh y está exclusivamente orientado a las mujeres (Hulme, 2009). En este sentido, las microfinanzas utilizan el microcrédito como una forma de financiamiento a negocios mediante pequeños préstamos dirigidos a personas con bajos ingresos o que carecen de acceso a servicios financieros de la banca tradicional. Además, las microfinanzas incluyen la entrega de otros servicios financieros con los que se busca mejorar la inclusión financiera y fortalecer la capacidad económica de poblaciones económicamente vulnerables (Oliva Zárate, 2010).

El modelo de microfinanzas de En Vía se ha extendido a seis localidades del Valle de Tlacolula, donde residen las 195 mujeres que actualmente pertenecen al programa (En Vía, 2023). Cerca de la mitad de éstas (56%) y sus negocios se encuentran en Teotitlán del Valle; le siguen, en proporciones similares (10%), las beneficiarias de San Miguel del Valle, San Sebastián Abasolo y San Marcos Tlapazola. Las poblaciones con menor número de emprendedoras activas en el programa son Santa Ana del Valle (7%) y Santa María Guelacé (6%). En cuanto a la edad, 71% de las mujeres se encuentra en el rango de 30 a 59 años,

mientras que el resto de las emprendedoras se ubica en edades menores a los 30 años (12%) y de 60 años en adelante (17%). En lo que respecta al nivel educativo que poseen, cerca de la mitad de las emprendedoras reporta haber cursado la primaria (47%), mientras que casi un tercio (29%) logró obtener estudios de nivel secundaria; sólo 12% de las mujeres cursó el nivel medio superior y 6% de ellas accedió a la educación superior.

Microfinanzas y empoderamiento femenino

En este trabajo se define el empoderamiento como un proceso de cambio cuyo punto de inicio está dado por la capacidad de elegir y la toma de decisiones como una forma de ejercicio de poder (Kabeer, 2019, 2020). En sentido opuesto, Kabeer (2019, 2020) describe el *desempoderamiento* como la capacidad de elección negada provocada por la exclusión, la marginación o que es resultado de otras brechas existentes en torno al género, como es la educación. Asimismo, hablar de empoderamiento involucra los procesos y condiciones a partir de los cuales las mujeres adquieren la capacidad de elegir, así como las consecuencias derivadas de esta capacidad (Kabeer, 2019, 2020).

De acuerdo con el Foro Económico Mundial (wef por sus siglas en inglés), los servicios de microfinanzas tienen un impacto positivo en la vida de las mujeres, ya que unos ingresos más elevados pueden ayudarlas a desempeñar mejor el rol de administradoras del hogar y el de cuidados. Además, el microcrédito puede aumentar el empleo de las mujeres en las microempresas y mejorar la productividad de las actividades que les generan ingresos. Finalmente, el hecho de que las mujeres puedan ser productoras independientes y proveedoras de valiosos recursos en efectivo para la economía del hogar acrecienta su confianza en sí mismas y su autoestima, permitiéndoles alcanzar un estatus más alto dentro de la familia (wef, 2024).

El empoderamiento de las mujeres ha sido un tema de debate crucial en el sector del desarrollo, por lo que las microfinanzas y la educación financiera se presentan como posibles vías para abordarlo. Algunos estudios han demostrado que el *desempoderamiento* de las mujeres prevalece en varios niveles, incluidos los niveles micro, meso y macro, y a menudo tiene su raíz en la discriminación basada en la clase, la casta, la religión y otros factores sociales (Nahar y Mengo, 2021).

El impacto de las microfinanzas en el empoderamiento de las mujeres ha sido objeto de varios estudios. Según un estudio de caso sobre el programa de microfinanzas en la India, las mismas han desempeñado un papel valioso en la reducción de la vulnerabilidad de los pobres, en la creación de activos, la estabilización de los ingresos y el consumo, la prestación de asistencia de

emergencia y el empoderamiento y envalentonamiento de las mujeres, al darles control sobre los activos y mayor autoestima y conocimiento (Mohapatra, 2016). Sin embargo, el mismo estudio encontró que no puede pasarse por alto el papel de la educación en el empoderamiento de las mujeres y que las restricciones sociales que éstas enfrentan pueden afectar negativamente su empoderamiento.

Análisis y resultados

Para esta primera exploración se integraron indicadores de empoderamiento de las mujeres resaltados anteriormente en otros estudios (véase Kato y Kratzer, 2013) y, de manera más reciente, en el trabajo realizado por Nahar y Mengo (2021). Derivado de esta revisión se destaca que las dimensiones del empoderamiento femenino aplicadas con más frecuencia en los países en desarrollo suelen incluir:

1. Toma de decisiones en el hogar: implica la influencia de las mujeres en las decisiones relacionadas con la atención sanitaria, la educación de los hijos, las compras del hogar y los asuntos financieros (Nahar y Mengo, 2021).
2. Control sobre los recursos: abarca el acceso de las mujeres a activos como la tierra, las finanzas y otros recursos productivos y su gestión (Nahar y Mengo, 2021).
3. Libertad de movilidad: se refiere a la capacidad de las mujeres de moverse libremente y tomar decisiones independientes sobre su paradero (Nahar y Mengo, 2021).
4. Participación económica: incluye la participación de las mujeres en actividades generadoras de ingresos, el empleo y el control sobre sus ingresos (Laszlo et al., 2020).
5. Autoestima y autoeficacia: se relaciona con la confianza de las mujeres en sus capacidades y su sentido de autoestima (Nahar y Mengo, 2021).

Considerando estas dimensiones y siguiendo la técnica de análisis temático, a partir de los datos se obtuvieron seis temas relacionados con posibles manifestaciones de empoderamiento con sus respectivos subtemas (figura 1).

Figura 1.

Categorías de empoderamiento resultado del análisis temático



Los temas y subtemas que se describen a continuación dan cuenta de manifestaciones de empoderamiento que no son mutuamente excluyentes entre sí. Para ilustrar mejor estos resultados, se presentan algunos extractos de las transcripciones provenientes de grupos focales y entrevistas realizadas durante la primera etapa de análisis.

1. *Control sobre los ingresos.* Se refiere a la capacidad de las participantes para ejercer un gran control sobre los ingresos relacionados con su negocio. Este tema contiene dos subtemas principales: *el grado de conocimiento y conciencia de las necesidades y el crecimiento del negocio* que poseen las participantes, así como su capacidad actual para distribuir los ingresos del negocio en áreas clave como la inversión, los beneficios y el ahorro.

digamos que hoy gané 100 pesos, gasto 50 y ahorro los otros 50 (para pagar) los gastos del negocio... entonces, si llega el proveedor del gas, sacamos dinero de esos ahorros... (SDT).

2. *Capacidad financiera.* Este tema hace referencia al grado en que se manifiesta la capacidad monetaria de las mujeres para adquirir activos para sus negocios, realizar inversiones importantes y ahorrar dinero.

yo no tenía local... cada vez que recibía un préstamo mejoraba [mi negocio] comprando más... ahora tengo abarrotes, empecé vendiendo tomates, cebollas... luego conseguí un poco de pollo... uno puede mejorar invirtiendo en más productos (SSA).

3. *Toma de decisiones.* Este tema se construyó considerando quién es el principal tomador de decisiones relacionadas con el negocio (por ejemplo, a quién y qué vender) y con asuntos del hogar (por ejemplo, mantenimiento del hogar, necesidades de los niños).

gracias al préstamo tengo materia prima... tengo mi propio hilo... puedo hacer lo que quiera... ya sean bolsos o simplemente tapetes. Antes no podía hacer esto porque era hilo de otras personas... (TDV).

4. *Autoeficacia.* Este tema surgió de la percepción de las participantes sobre sus propias habilidades y capacidades. El primer subtema tiene que ver con la capacidad de las mujeres para enfrentar riesgos y desafíos en sus negocios, incluyendo habilidades para resolver problemas. El segundo subtema se refiere a las interacciones —positivas— de las mujeres con otros miembros de la comunidad y la familia.

les dije a las clientas que no iba a vender mis productos mediante planes de pago a largo plazo, de lo contrario mi negocio fracasaría... (SMV).

5. *Autoconcepto.* Este tema incluye cómo las mujeres se valoran a sí mismas en términos de si reconocen haber hecho contribuciones importantes a su hogar o a su comunidad. De este tema se desprende otro subtema, relacionado con la confianza de las mujeres al hablar con personas externas a la comunidad, lo que les provoca diferentes percepciones sobre sí mismas. Un tercer subtema considera cómo las mujeres se perciben a sí mismas en comparación con los hombres, lo que lleva inferir que las relaciones entre ambos géneros pudieran tornarse más igualitarias de alguna forma.

la primera vez que recibimos un tour me sentí... nunca habíamos hecho demostraciones (tejido, teñido de lana) ... me di cuenta que éramos excelentes en todas esas cosas y no habíamos valorado eso (TDV).

6. *Movilidad.* Este tema tiene que ver con la libertad de movimiento que poseen las mujeres y cómo ésta les permite participar en actividades fuera del hogar (por ejemplo, asistir a reuniones, viajar fuera de su comunidad, etc.).

el sólo hecho de estar aquí nos saca de nuestra rutina... podemos pasar tiempo juntas... salimos de nuestra casa y... vemos otras caras... nos ayuda porque es relajante (SDT).

Conclusiones

Los resultados presentados muestran lo que la literatura señala como los efectos de las microfinanzas en las mujeres más allá del mero efecto del microcrédito como una forma de financiar sus emprendimientos. Dichos resultados revelan que ellas poseen cierto control sobre sus negocios, lo que, de alguna forma, lleva a la estabilización de los ingresos y a un ejercicio de competencias financieras. Por otro lado, retomando el concepto de empoderamiento utilizado en este trabajo, los temas permiten apreciar que, en mayor o menor medida, ocurren procesos de cambio que hacen que, a través del emprendimiento, las mujeres estén adquiriendo o hayan adquirido mayor capacidad de elección, lo que las lleva a ejercer cierto poder de decisión para mejorar su economía.

En relación con el programa de microfinanzas proporcionado por la Fundación En Vía A.C. a las mujeres, destaca el hecho de que algunas de las manifestaciones de empoderamiento encontradas son altamente mediadas por este modelo, por ejemplo, *la capacidad financiera, el autoconcepto, la movilidad y la autoeficacia*. Por otro lado, se sugirió que las manifestaciones de empoderamiento relativas al control sobre los ingresos y la toma de decisiones parecen no ser del todo atribuibles a este modelo. Esto puede deberse a que una parte de las mujeres ya habían impulsado emprendimientos antes de unirse al programa, por lo que tenían mayor experiencia en el manejo de sus negocios.

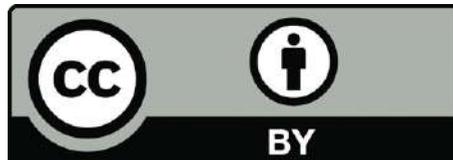
Por último, independientemente del momento en que las mujeres decidieron emprender, las narrativas destacan los cursos de educación empresarial que forman parte del modelo de microfinanzas como cruciales para adquirir y reforzar conocimientos financieros básicos relevantes para sus negocios que también permean en la estabilidad de los negocios y la tranquilidad de las mujeres. Esto último resulta importante, ya que el papel desempeñado por la educación en el empoderamiento femenino da la pauta para realizar un estudio posterior.

Referencias

- Bahta, D. T., Yun, J., Tekie, H., Atewabrhan, A., Tewelde, M., y Nugusse, H. (2019). El papel de las instituciones de microfinanzas en el empoderamiento de las mujeres en Eritrea. *European Journal of Business and Management* 11(36), 79-85. iiste. <https://doi.org/10.7176/ejbm/11-36-09>
- Banco Mundial (2018). *Financial inclusion*. Banco Mundial. <https://www.worldbank.org/ext/en/home>
- Braun, V., y Clarke, V. (2021). ¿Un tamaño para todos? ¿Qué cuenta como práctica de calidad en el análisis temático reflexivo? *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- En Vía (2023, septiembre). *About En Vía*. Fundación En Vía. <https://www.envia.org/about-en-via>
- Hulme, D. (2009). La historia del Banco Grameen: De microcréditos subvencionados a microfinanzas basadas en el mercado. En Hulme, D., y Arun, T. *Microfinance: a reader* (pp. 163-170). Routledge.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (inegi) (2023, septiembre). Encuesta *Nacional de Ocupación y Empleo*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- Kabeer, N. (2019). El empoderamiento de las mujeres y la cuestión de la elección. *Revista de Asuntos Internacionales.*, 72(2), 209-214. <https://www.jstor.org/stable/e26760825>
- Kabeer, N. (2021). Tres caras de la agencia en la economía feminista: Capacidad, empoderamiento y ciudadanía. En: Günseli, B., y Ebru, K. (Eds.), *The Routledge handbook of feminist economics* (pp. 99-107). Routledge.
- Kato, M. P., y Kratzer, J. (2013). Empoderando a las mujeres a través de las microfinanzas: Evidencia desde Tanzania. *ACRN Journal of Entrepreneurship Perspectives*, 2(1), 31-59. <http://www.acrn.eu/resources/Journals/201302c.pdf>
- Mohapatra, S. (2016). Empoderamiento de las mujeres a través de la participación: Un estudio de caso de un programa de microfinanzas. *International Journal of Gender Studies in Developing Societies*, 1(3), 207-218. <https://doi.org/10.1504/ijgsds.2016.076048>

- Nahar, S., y Mengo, C. W. (2022). Medir el empoderamiento de las mujeres en países en desarrollo: Una revisión sistemática. *Journal of International Development*, 34(2), 322-333. <https://doi.org/10.1002/jid.3594>
- Oliva Zárate, M. (2010). Las microfinanzas en México, un acercamiento. *Revista Ciencia Administrativa*, (1), 45-53. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/microfinanzas2010-1.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (onu) (2023, septiembre 30). *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Pérez-Romero, M. E., Flores-Romero, M. B., y Jiménez Islas, D. (2022). Brecha salarial por género en actividades económicas en México. *Inceptum*, 15(28), 61-79. <https://doi.org/10.33110/inceptum.v15i28.385>
- World Economic Forum (wef) (2024, marzo 20). El acceso a los servicios financieros puede transformar la vida de las mujeres. *Sistemas Financieros y monetarios*. World Economic Forum. <https://es.weforum.org/stories/2024/03/el-acceso-a-los-servicios-financieros-puede-transformar-la-vida-de-las-mujeres-una-experta-explica-como/>

Derechos de Autor © 2025 por Rosa María Cruz Avendaño



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

Artes escénicas

Un acercamiento al monstruo y al vestuario escénico⁵

Gustavo Even Morales Morales⁷

Cómo citar este artículo:

Morales, G. E. (2025) Un acercamiento al monstruo y al vestuario escénico. *Revista Multidisciplinaria de Divulgación “Saberes y Comunidad”*, 2(1). 51-65. <https://revistas.ulsaoaxaca.edu.mx/SaberesyComunidad/index>

Resumen

Este artículo pretende acercar al lector a algunos conceptos teóricos relacionados con la monstruosidad, destacando elementos fundamentales como el contexto sociocultural de la monstruosidad, su corporalidad y su belleza, claves en el proceso de análisis, para su apreciación a través del maquillaje y el vestuario escénico.

Palabras clave: Monstruosidad, Belleza/Monstruosa, Vestuario escénico.

Introducción

A pesar de que los monstruos han acompañado al hombre desde las primeras civilizaciones y sus diversas manifestaciones han sido exploradas en las artes, en la literatura, la pintura y el teatro, adquirieron mayor relevancia durante el Romanticismo, que fue influenciado por la Revolución francesa y la búsqueda del ser social.

Desde finales del siglo xviii se ha observado una creciente apreciación de los monstruos en el cine, principalmente de aquellos que encontramos en clásicos de la literatura gótica y de horror, en películas de culto y filmes considerados “clásicos” de la productora “Universal Pictures”, que en los últimos años han sido reinterpretados en nuevas versiones para la pantalla grande.

⁶Artículo derivado del Diplomado en Investigación Documental Digital 2024.

⁷Licenciado en Diseño Textil, diseñador de vestuario y maestrante en Investigación Teatral en el Centro Nacional de Investigación Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli <https://orcid.org/0009-0009-7187-3304>



Nota. Publicada por John Hamilton Mortimer en 1775. Se trata de una representación de Calibán, personaje deforme de la obra *La tempestad* de Shakespeare – Imagen de dominio público de la National Gallery of Art.

Figura 1

Calibán de "Doce personajes de Shakespeare"

Tanto *Frankenstein* de Mary Shelley, como *Drácula* de Bram Stoker, *El fantasma de la Ópera* de Gaston Leroux y *El hombre invisible* de Hebert G. Wells han sido producciones clave para el desarrollo de nuevos imaginarios en torno a la monstruosidad en el cine de fantasía, horror y ciencia ficción.

Este artículo pretende acercar al lector a este tipo de personajes, explorando aquello que los convierte en monstruos, sobre todo los elementos relacionados con su cuerpo y su abrigo. Busca propiciar un acercamiento a la monstruosidad y la belleza desde el maquillaje y el vestuario escénico.

La pertinencia de este acercamiento se vincula directamente con los *Monster Studies*, o estudios del monstruo, un campo de investigación multidisciplinario emergente que sienta sus bases en 1996, con las siete tesis del monstruo de Jeffrey Jerome Cohen; éstas pretenden analizar la monstruosidad desde el campo psicológico, antropológico y cultural.

En este artículo se hablará de la monstruosidad como eremos los elementos del maquillaje y el vestuario que constituyen al monstruo para su relevancia en escena.

La monstruosidad

Desde la Antigüedad, la monstruosidad ha acompañado al ser humano en su experiencia en este mundo. Los vínculos sociales que nos unen y nos han hecho sobrevivir a lo largo de la historia han sido claves para reconocer nuestras semejanzas, tanto en nuestra identidad individual como en nuestra identidad colectiva.

Sin embargo, las diferencias también han sido un aspecto crucial para la segregación y el aislamiento de ciertos grupos o individuos. Cuando encontramos rasgos diferenciadores, sobre todo aquellos ajenos a nuestra cultura, es posible que percibamos algunas de esas manifestaciones como monstruosidades.

La “monstruosidad” podría entenderse como el fenómeno cultural que encarna en un individuo, a quien, tras reconocer la disrupción que provocan sus diferencias de sexo, raza, o contexto socioeconómico, percibimos como “el otro”. Esta otredad suele venir acompañada de sensaciones calmantes o incendiarias, que desatan emociones de miedo, deseo, ansiedad, fantasía o incluso de placer (Cohen, 1996). La otredad representa esa barrera política que separa la hegemonía de lo desconocido.

Timothy Beal, académico en estudios de religión y autor de *Religion and Its Monsters*, menciona que la palabra monstruosidad deriva del latín “Monstrum”, un término relacionado estrechamente con los verbos “monstrare”, que significa “enseñar” o “revelar”, y “monere”, que podría traducirse como “advertir” o “presagiar”, dando a entender que la mención del monstruo refiere a un presagio o mensaje proveniente del plano de lo divino (Weinstock, 2020).

En otras disciplinas, como la medicina, el concepto de monstruosidad es abordado como una patología, resultado de una influencia externa que altera el desarrollo normal de un embrión en condiciones anómalas. Es decir, se considera la monstruosidad como un acontecimiento biológico que da lugar al nacimiento de un monstruo y a la transformación de las especies (Gorbach, 2008).

Una vez reconocida la monstruosidad de un individuo o de una comunidad, éstos poseen un elemento de diferenciación que usualmente se lee a través del cuerpo. El cuerpo se convierte en un texto, en un soporte físico de

información, que comunica nuevas posibilidades y nuevos límites de nuestra naturaleza. Con esto me refiero a que se trata de reconocer y nombrar a aquellos cuerpos que rompen con la idea de lo normativo, cuerpos cuyas características hacen que el individuo normativo identifique que no hay monstruosidad en él. En otras palabras, cuando percibo un cuerpo monstruoso, reconozco que “yo soy normal a su lado”.

En la actualidad pareciera moralmente incorrecto catalogar a un individuo como un “monstruo”; sin embargo, habrá que entender que la monstruosidad es resultado de un proceso sociocultural que engloba elementos que antagonizan, excluyen y separan a unos de otros. De esto habla la quinta tesis de Cohen, en la que se aborda al monstruo como “policía de los bordes de la posibilidad”. Representando una posición en los límites de lo conocido, su presencia opera como una alerta para no explorar más allá de la frontera del conocimiento, delimitando los espacios sociales en los que el cuerpo se mueve. Es decir, hasta dónde puede el cuerpo llegar a diferenciarse. Esta diferenciación convierte al cuerpo del otro en un cuerpo monstruoso. El monstruo de Frankenstein de Mary Shelley es una representación clara de esto, ya que la monstruosidad de su cuerpo es tan evidente y distintiva que lo vuelve una “criatura horrorosa”, no sólo por cómo se ve, sino también por lo que supone la posibilidad de su existencia biológica, pues su creación trasciende los límites de lo que se creía posible. Su existencia pone en riesgo el orden natural de la sociedad como la conocemos.

Cuando el cuerpo es monstruoso, ¿qué tan monstruoso es?

Cuando se habla del cuerpo monstruoso, es necesario definir cómo se mide la monstruosidad. Históricamente, los cuerpos diferenciados del cuerpo normativo han sido los cuerpos enfermos, los cuerpos compuestos, los cuerpos en descomposición, los cuerpos en transición, las deformidades y las diferenciaciones sexuales. Eran los cuerpos de locos, discapacitados e individuos que fueron reclusos en instituciones cerradas y estudiados por distintas ramas de la ciencia (Alonso, 2012).

Más tarde, éstos serían exhibidos como si de un zoológico humano se tratase. Aquí es que el cuerpo monstruoso da lugar a un espectáculo, en el que el morbo del espectador comienza a jugar entre la curiosidad y el rechazo. Podríamos decir que, a mayor curiosidad y morbo, la monstruosidad provoca mayor inquietud.

Cuanto más exagerado sea, más grande es la teatralidad de su monstruosidad, y se manifiesta en cómo actúa, cómo se mueve, en sus ademanes y en los signos que porta. Entre más controversial y exagerada sea su performatividad,

mayor será su monstruosidad. Dado que la monstruosidad supone un proceso de exhibición y de espectáculo, su apreciación conlleva a definir qué tan bella puede ser. La artista e historiadora del arte Joanna Frueh, en su obra *Monster/beauty Building the Body of Love*, describe algunos de los elementos que definen la belleza de la monstruosidad.

Frueh aborda este concepto belleza/monstruosa como un artificio; es placer y disciplina, es intervención cultural, extravagante y generosa. La belleza ideal atrae, mientras que la belleza/monstruosa genera atracción y repulsión simultáneamente (Sally, 2009).

En este término, la belleza y lo monstruoso separados por una (/) diagonal representan la frontera entre ambos conceptos. Ello permitiría establecer una relación dialéctica en la que existen formas de belleza tan extremas y exageradas que pueden considerarse monstruosas y, a su vez, monstruosidades tan excesivas que podrían ser bellas.

Ahora bien, cuando se habla de la belleza monstruosa, es vital retomar “La belleza de los monstruos” perteneciente a la *Historia de la Belleza* de Umberto Eco, donde reitera la importancia de apreciar lo bello y lo feo, considerando que cada civilización tendrá sus cánones de belleza y lo entendido como feo puede entenderse como la carencia de armonía que viola las reglas de la proporción (Eco, 2004).

En la cultura medieval, esta fascinación por lo extraordinario coincide con la relación dialéctica previamente mencionada; se habla de los monstruos como parte del diseño providencial de Dios, por lo que cuestionar sus deformidades o perturbaciones sería cuestionar la armonía divina. Esta paradoja estética contribuye a la apreciación e importancia de lo bello y lo monstruoso, puesto que contemplar la monstruosidad abre nuevas oportunidades a la curiosidad humana.

¿Y por qué es relevante la monstruosidad y la belleza en escena?

Dado que la belleza y la monstruosidad son resultado de una construcción social vinculada a un contexto histórico, a una temporalidad y, en sí, a los fenómenos culturales que nos rodean, se podría decir que su representación en la escena funge como un elemento clave para comunicar las vivencias del mundo contemporáneo. Los monstruos del presente no son tan diferentes de los monstruos del pasado, pero su naturaleza escapista les permite volver una y otra vez a las pantallas del cine y la televisión para envolvernos con su teatralidad. Cohen habla de este fenómeno en su segunda tesis de la cultura

monstruosa, de cómo el monstruo regresa una y otra vez y de cómo, al final de su historia, deja suficiente material para constituirse de nuevo. Por ejemplo, monstruos como el Yeti, que deja sus huellas marcadas en la nieve para moverse geográficamente y aparecer en historias de otras comunidades e incluso en historias de otras culturas (Cohen, 1996).

Es relevante mencionar lo anterior, puesto que, al afrontar estos rasgos en la escena, el regreso del monstruo como sujeto portador del estandarte de la crisis política tendrá que adaptarse a las nuevas corrientes estéticas para mejorar su asimilación por el espectador. Es decir, los elementos de su monstruosidad deben de ser reconocibles para continuar con el arquetipo en una nueva historia.

Para ello existen ciertos recursos escénicos que potencializan su representación, entre ellos, la iluminación, la escenografía, el maquillaje y el vestuario. Recursos que, con una dirección clara, enaltecen la performance del monstruo en la escena. En el caso particular de este artículo, pondré el énfasis en el maquillaje y el vestuario.

El maquillaje y el vestuario del monstruo

El vestuario, el maquillaje y las artes decorativas han sido cruciales para la representación de la realidad en la escena, sea ésta una realidad histórica y fiel al contexto que plantea o la síntesis de una vida copiada, una realidad artificializada en la que se desmenuzan los elementos clave de la identidad y se proyectan para que sean fáciles de percibir por el espectador. Esta realidad artificializada no requiere una representación fiel, pues se da prioridad a otros elementos que constituyen al personaje.

Para el uso adecuado de los elementos que materializan al personaje, debemos tomar en cuenta rasgos como la cultura, la edad, las vivencias personales, las heridas físicas, su procedencia y su personalidad.

Cuando el sujeto monstruoso se hace presente en escena, necesita el movimiento para llevar a cabo su performance. Los elementos que lo visten le permiten andar, moverse en el espacio escénico, ya sea con prendas de vestir que determinan su movimiento o con maquillaje de efectos especiales que contribuye a su representación. Este movimiento espacial se convierte en una cuarta dimensión de las artes escénicas. De acuerdo con la doctora en Teatro y Educación, Dani Lindersay, consideramos al paso del tiempo como la cuarta dimensión de las artes escénicas. Lindersay plantea que la línea, la masa, la luz y el sonido sirven para la armonización de tiempo, espacio y acción en una producción teatral a través del vestuario (Lyndersay, 2011).

Quien ejecuta las acciones en la escena hace uso del alcance de los materiales del vestuario para coordinar su movimiento, para usar el sonido que produce su andar, adaptándose a las dimensiones del vestuario para moverse dentro del espacio. Tanto el vestuario como el maquillaje influyen en el lenguaje verbal y no verbal de su trabajo.

El ejemplo más común para apreciar la influencia en el movimiento del monstruo en la escena son los personajes que poseen deformidades, ya que las siluetas monstruosas de su cuerpo nos dan a entender que sus cuerpos no funcionan como deberían o al menos como suponemos que deberían de hacerlo.

Tal es el caso del personaje de Joseph Merrick, el hombre elefante, llevado al cine por David Lynch en 1980, en el que los prostéticos y el maquillaje de efectos especiales usados para la filmación condicionan el movimiento del intérprete y su capacidad para hablar, pues, cuantas más deformidades hay en su cara, mayor es su complicación para hablar.

Figura 2.

Joseph Merrick 1886 Imagen de J. Merrick



Nota. Publicada en el British Medical Journal en 1886. Imagen de dominio público perteneciente al repositorio digital de Wikimedia Commons

Lo mismo puede verse en el reciente filme de Coralie Fargeat, *La sustancia* (2024). En la escena se observa a Elisabeth Sparkle en un cuerpo jorobado, desequilibrado y corrupto. La teatralidad de su andar y los objetos que transporta de su territorio inmediato parecen difíciles de

manipular. En su vestimenta, entre más monstruoso es su cuerpo, más capas de ropa añadirá a su silueta, creando una nueva relación con la ocultación y haciendo uso de la vestimenta para esconder su cuerpo corrupto, lo que agrega aún más distinción a su performance. El filme permite apreciar la movilidad limitada del cuerpo llevada a la exageración, específicamente cuando se produce el nacimiento del monstruo Elisasue al final del mismo. En esta escena, el maquillaje y los prótesis crean a este tercer protagonista que posee una gran cantidad de componentes humanos; éstos podrían considerarse como la re-interpretación de un fenómeno teratológico llevado a lo absurdo, que crea un nuevo cuerpo monstruoso para consumo del espectador. También es una invitación a observar los rituales de iniciación del monstruo: cómo se viste, cómo se maquilla y se peina, es decir, los actos que ejecuta para lograr su transformación a fin de pasar desapercibido a pesar de su evidente y exagerada deformación.

Este arquetipo del monstruo teratológico creado para el cine con el uso de maquillaje aparecerá en diversas representaciones; por ejemplo, en el clásico *La mosca*, de David Cronenberg en 1987, en el que podemos ver un cuerpo en transición entre lo humano y lo bestial, que muestra elementos zoomorfos de una mosca mezclados en su figura humanoide.

Del mismo modo, el filme de terror *Society*, de 1989, también conocido como *Sociedad de mutantes*, es un claro ejemplo de cuerpos humanos con componentes adicionales que rompen la idea de lo racional al mover sus extremidades.

Personajes como Elena Markos en el remake del filme *Suspiria* de Dario Argento, dirigido por Luca Guadagnino en 2018, dan cuenta del movimiento del monstruo confinado a una silla, pues su pesadez y su deformidad le impiden interactuar con el espacio donde ocurre la escena.

Los mencionados son personajes cuya monstruosidad genera un impacto en la audiencia gracias a los elementos añadidos a su vestuario y maquillaje: extremidades adicionales, dientes, cabello y exceso de piel. Una vez vestidos con prendas tradicionales, éstos parecen farsantes habitando vestiduras ajenas.

Conclusión

La monstruosidad en la escena ha formado parte de nuestro consumo de la imagen; poder observarla en el cine, la televisión y el teatro ha contribuido a apreciar la realidad fidedigna o artificializada de su representación. Como espectadores de la monstruosidad contribuimos a la reflexión sobre el cuerpo monstruoso a través de lo emocional, ya sea empatizando con el sujeto portador de la monstruosidad, o bien, reconociendo los elementos que lo antagonizan. Esto nos da la oportunidad de tomar una postura respecto de él y se vuelve un recurso idiosincrático de ética y moral.

Reconocer que el cuerpo del monstruo posee rasgos que lo transforman en lo que es, nos permite también ver aquello en lo que coincidimos, ya sea en las prácticas corporales que llevamos a cabo, en la percepción de nuestros cuerpos y en los vicios y virtudes que lo rodean. Asimismo, hace que sea posible para nosotros identificar aquello en lo que diferimos y qué tan alejados estamos de la monstruosidad. Este tipo de reflexiones nos hacen situarnos en el contexto del monstruo y reconocer las posibilidades de nuestro cuerpo y del cuerpo ajeno. Poder refutarlo también nos da un acercamiento más humano: podemos reconocer su belleza, como también el impacto de su monstruosidad. ¿Realmente es tan monstruoso? ¿Qué pasaría si a partir de la pantalla reconozco esa monstruosidad en mí? Y es que más que una exploración aislada, los elementos de su narrativa nos llevan a cuestionar los aspectos biopolíticos de su historia, cómo vive, como actúa y cómo se condiciona su estilo de vida.

El uso de maquillaje y vestuario en las producciones escénicas contribuye a la construcción del universo en que el personaje se contextualiza, ya que se trata de un recurso esencial para la narrativa del monstruo en tanto comunica visualmente elementos históricos, emociones o ideas, incluso sin que exista la necesidad de diálogos. Así, expande las posibilidades de ver la historia conocida desde nuevos imaginarios, que incluyen la vestimenta de época, el vestuario de fantasía y ciencia ficción e incluso las prendas de la vida cotidiana.

Es relevante mencionar que el maquillaje y el vestuario no toman el rol de juez ante la monstruosidad, sino que estudian su contexto y facilitan su representación con el objetivo de comunicar la identidad o identidades del personaje de manera que sean percibidas por el espectador, quien podrá interpretarlas de acuerdo con las normas sociales y el bagaje cultural de su contexto. Por ello es de vital importancia que el vestuarista atraiga a la audiencia incluyendo elementos visuales y culturales de su imaginario social, que puedan explicar los significados y la información necesaria sobre los personajes para la comprensión de su desarrollo en la narrativa.

En el caso particular de los monstruos, es necesario comunicar en la escena los elementos que lo diferencian de los cuerpos normativos mediante el movimiento y su interacción en el espacio, con los componentes humanos adicionales y la silueta que presenta en escena, auxiliándose de la escenografía, la voz, el sonido y la expresión corporal, elementos que pueden contribuir de manera sustantiva al lenguaje escénico.

Referencias

Alonso, A. (2012). El cuerpo monstruoso. *FILMHISTORIA Online*, XXII(2) (2012), <https://revistes.ub.edu/index.php/filmhistoria/article/view/13906/17216>

Cohen, J. J. (1996). *Monster Culture* (Seven thesis). University of Minnesota Press.

Eco, U. (2004). *Historia de la Belleza a cargo de Umberto Eco*. (M. Pons Irazazábal, Trad.) Lumen.

Fargeat, C. (Dirección). (2024). *The Substance* [Película].

Gorbach, F. (2008). *El Monstruo, objeto imposible: un estudio sobre teratología mexicana, siglo XIX. D.-X. X*. Universidad Autónoma Metropolitana/Itaca.

Guadagnino, L. (Dirección). (2018). *Suspiria* [Película].

Lynch, D. (Dirección). (1980). *The Elephant Man* [Película].

Lyndersay, D. (2011). Costume: the 4thDimension of the Performing Arts. En O. Duro, & S. Ododo. *Technical Theatre and the Performing Arts in Nigeria: Celebrating Olateju Wasee Kareem* (pp. 3-23). Lagos.

Sally, L. (2009). "It is the ugly that is so beautiful". Performing the Monster/Beauty Continuum in American Neo-Burlesque. *Journal of American Drama and Theatre*, 21(3).

Tur Planells, H. (2021). Reflexiones sobre la figura del monstruo. *Tropelias: Revista De Teoría De La Literatura Y Literatura Comparada*, 539-550. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.200415-1733

Weinstock, J. A. (2020). *The Monster Theory Reader*. University of Minnesota Press.

Yuzna, B. (Dirección). (1989). *Society* [Película].

Derechos de Autor © 2025 por Gustavo Even Morales Morales



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

Comunalidad

La cartografía social comunitaria como herramienta didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico⁶

Ángel Vásquez Rodríguez⁷

Cómo citar este artículo:

Vásquez, A. (2025) La cartografía social comunitaria como herramienta didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Multidisciplinaria de Divulgación “Saberes y Comunidad”*, 2(1), 68-79. <https://revistas.ulsaoaxaca.edu.mx/SaberesyComunidad/index>

Introducción

Uno de los fines principales de la educación es la formación de personas críticas de su realidad. Desde el ingreso a un sistema educativo, curricularmente se plantea el desarrollo de habilidades del pensamiento, especialmente, del pensamiento crítico (Tamayo et al., 2015). Sin embargo, en muchas ocasiones el sistema educativo se ve influenciado por intereses políticos y económicos, que, en vez de generar ambientes que propicien el desarrollo de estas habilidades, los entorpecen, consciente o inconscientemente. En este sentido, cabe señalar que una característica del pensamiento crítico es la formación de sujetos autocríticos de su realidad, esto es, sujetos que se cuestionan los hechos y las acciones de la cotidianidad. Una comunidad crítica es menos susceptible a la manipulación.

Por ello, ser una persona crítica de la realidad resulta arriesgado, sobre todo cuando se cuestiona al Estado, pues, como es una institución de poder, espera que la población cumpla las decisiones que tome sin profundizar en ellas; a pesar de ello, el pensamiento crítico es una habilidad necesaria para la vida, ya que “ayuda a tener un mejor panorama de la situación para poder realizar decisiones correctas” (Mackay et al., 2018, p. 337). Además de cuestionar las lógicas de la realidad, el pensamiento crítico nos permite tomar mejores decisiones en cualquier ámbito de nuestra vida.

Es necesario que las personas, como integrantes de una sociedad, sean autocríticas, lo que además ayuda a que sean sujetos más participativos. Desde

⁶ Derivado del taller “Mapeando mi comunidad”, realizado en la comunidad de Santo Domingo Tehuantepec. Vinculado a la línea de investigación: Inclusión, multiculturalidad e interculturalidad en la educación

⁷ Estudiante de la licenciatura en Educación y miembro del Grupo de Investigación PECITI. <https://orcid.org/0009-0002-0410-4483>. Correo electrónico: 014427100@ulsaoaxaca.edu.mx

el trabajo en comunidad, por ejemplo, es posible la identificación, análisis, intervención y resolución de las problemáticas que afectan a la misma, siendo más fácil intervenir en aquellas comunidades en las que existe un fuerte tejido social (Hernández, 2020) o, dicho de otra forma, aquellas que viven en comunalidad, en las que perduran formas de vida presentes desde la antigüedad. Nos referimos específicamente a los pueblos existentes desde antes de la formación del Estado; si lo limitamos geográficamente, desde antes de la Nueva España, que posteriormente se consolidó como México. Estos pueblos tienen sus antepasados en la matriz civilizatoria mesoamericana.

Así, la comunalidad de estos pueblos se ve representada en cuatro principios básicos: el poder comunal expresado por medio de la asamblea como máxima autoridad; el territorio como el espacio en donde se ejerce el poder; el trabajo comunal conocido como tequio en algunas comunidades, y la fiesta, en la que se expresa el goce de la comunidad (Martínez Luna, 2010; Robles y Cardoso, 2014; Maldonado Alvarado, 2022).

Ante todo lo señalado surge la pregunta: ¿cómo desarrollar el pensamiento crítico en espacios como una comunidad? La respuesta es muy clara, especialmente en México, donde desde hace algunos años se venido desarrollando una propuesta, el Método Inductivo Intercultural (mii). Dicho método es un “enfoque político, epistémico y pedagógico integral para generar aprendizajes socioculturalmente significativos a partir de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que los habitantes de una comunidad indígena realizan en el territorio comunitario” (Sartorello, 2016, p. 125). El mii implica que las prácticas educativas estén centradas en el contexto, pues se realizan desde las actividades de la comunidad e involucran a la naturaleza como parte de este proceso, en el cual, a partir de la observación de las actividades, se llega a conclusiones generales.

Una de las actividades que forman parte del mii es la cartografía social, tema principal de este artículo. Ésta es definida como “una herramienta metodológica [...] para el análisis del entorno [...] de la comunidad a su espacio geográfico, socioeconómico, histórico-cultural” (Piñeiro et al., 2023, p. 2); además, es un ejercicio que puede adaptarse a diversos contextos, ya que puede ser aplicada en una comunidad, un municipio, un barrio, una colonia, una escuela, etc. La condición esencial es la participación de quienes conforman ese grupo de personas, pues sin diálogo, es sumamente complejo lograr el objetivo de la cartografía social: representar a la comunidad en un mapa social.

La cartografía social es un ejercicio conocido por los docentes de comunidades rurales, quienes muchas veces aplican el mii, consciente o inconsci-

entamente. Sin embargo, posiblemente sea un ejercicio desconocido o no aplicado en zonas urbanas o en grandes ciudades. Por este motivo, el presente artículo tiene como objetivo visibilizar la cartografía social comunitaria como una herramienta didáctica y participativa que, a través de su implementación, posibilita el desarrollo del pensamiento crítico en los participantes.

Para el desarrollo de la propuesta metodológica, se implementó un ejercicio de mapeo comunitario desde un taller realizado el 26 de octubre de 2024 en la comunidad de Santo Domingo Tehuantepec, como parte de las actividades del área de Extensión Universitaria de la Universidad La Salle Oaxaca. El público asistente al taller lo conformaron docentes de nivel primaria provenientes de la propia comunidad y de municipios cercanos.

El taller se llevó a cabo en dos momentos. En el primero se abordó la parte teórica y se profundizó en conceptos clave de la propuesta, como son los de mapeo comunitario y cartografía social comunitaria; en un segundo momento se desarrolló el ejercicio del mapeo comunitario. En este caso, se agrupó a los docentes de acuerdo con la comunidad de la cual provenían, para tener la oportunidad de conocer las distintas realidades que vive cada comunidad.

Figura 1.



Taller en Universidad La Salle Oaxaca, extensión en Santo Domingo Tehuantepec, 2024

Desarrollo

La cartografía social comunitaria incluye tres dimensiones: la primera es la cartográfica, por lo cual el producto generado es un mapa; la segunda es la social y refiere a la participación de la sociedad en su creación; y la tercera es la comunitaria, que involucra el trabajo participativo de los miembros de una determinada población. Como afirma López acerca de la cartografía social:

es un ejercicio participativo que, por medio de recorridos, talleres o grupos de discusión, utiliza el mapa como centro de motivación, reflexión y redescubrimiento del territorio en un proceso de conciencia relacional, invitando a los habitantes de un territorio a hablar sobre los mismos y las territorialidades (López, 2018, p. 236).

Es por ello que el resultado final de la cartografía social comunitaria es un mapa; sin embargo, es necesario diferenciarlo de un mapa geográfico o incluso de un croquis; estos últimos son representaciones rígidas del territorio, que generalmente se utilizan como guía para llegar a determinado lugar. En cambio, el mapa surgido de la cartografía social es una lectura de la realidad que vive la comunidad que lo elabora, en el cual ésta representa elementos históricos, culturales, naturales, comerciales e incluso sagrados, es decir, es más que un dibujo de la comunidad.

En el caso de la propuesta implementada, los participantes empezaron ubicando geográficamente su comunidad; luego integraron los elementos culturales y naturales; además, en algunos se representaron problemáticas sociales que afectan a toda la comunidad. Algunos de los problemas señalados fueron la modernización de las comunidades, la migración, la deserción escolar, la pérdida de la lengua originaria, problemas entre grupos narcomenudistas de los cuales sale perjudicada la comunidad e incluso problemas que el Corredor Interoceánico trae a las comunidades que atraviesa.

El momento posterior a la elaboración de la propuesta es quizá uno de los más significativos, pues es el espacio del diálogo, de compartir experiencias, de leer el mapa (Ruiz et al., 2021). Asimismo, éste es uno de los momentos más relevantes, porque empieza a desarrollarse el pensamiento crítico, se comienza a hacer conciencia de las afectaciones, problemas, retos o cambios que la comunidad enfrenta y se gestan las posibles soluciones dirigidas a contrarrestar el impacto en la comunidad.

Figura 2.



Taller en Universidad La Salle Oaxaca, extensión de Santo Domingo Tehuante, 2024

Una vez que los participantes elaboraron la propuesta se abrió un espacio de diálogo en el cual compartieron el análisis de sus mapas comunitarios. El hecho de que en los grupos no todos los participantes fueran de una sola comunidad, en lugar de ser una limitante, se convirtió en una fortaleza, pues se logró que éstos identificaran y analizaran las problemáticas distintas que viven otras comunidades aun cuando las mismas sean cercanas.

Se presentaron las diversas problemáticas que identifican las comunidades, las siguientes son las más trascendentes. El primer caso corresponde a la comunidad de Salina Cruz, en la cual los participantes analizaron qué tan valioso es realmente que en la comunidad se encuentre una refinería; en este sentido, una de las actividades agrícolas de la comunidad anteriormente era la pesca, pero, desde que se instaló la refinería, esta actividad casi se ha perdido, pues los químicos provenientes del proceso de refinación del petróleo han hecho que este lugar ya no sea apto para la pesca, afectando también las playas, que la comunidad ya no puede disfrutar.

El segundo caso corresponde a la comunidad de San Mateo del Mar, donde el problema identificado se relaciona con las consecuencias del megaproyecto nacional del

Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec. Aunque se espera que éste genere crecimiento económico en la región, también hay preocupación, pues gran parte de las familias se dedican a la pesca, una de las actividades que seguramente se verá más afectada por la construcción del megaproyecto.

El tercer caso tiene que ver con una problemática que afecta a varias comunidades simultáneamente —Santo Domingo Tehuantepec, Juchitán de Zaragoza, Ixtaltepec, Matías Romero, el Espinal, entre otras de las que provenían los participantes— y es la pérdida de la lengua originaria. En el espacio de diálogo se identificó, además, que este problema se potencializa por la influencia de fenómenos como la globalización y la modernización, que debilitan la identidad cultural volviéndola frágil, pues el sentido de pertenencia a la comunidad se desvanece; asimismo, la migración es un fenómeno que puede reducir el número de personas hablantes de una lengua originaria; en algunas situaciones se mira a la lengua como algo ambiguo y no útil, por lo cual los padres fomentan más el aprendizaje de idiomas como el inglés antes que el de su propia lengua originaria.

Como cierre del taller realizado, se señalaron aspectos en común que han vivido las comunidades, que resaltan que el apoyo de la comunidad ha hecho posible una transformación para beneficio de la misma. Por ejemplo, se destacó la gran participación e intervención de la comunidad para restaurar espacios afectados por sismos o huracanes en situaciones pasadas.

De esta manera, la cartografía social comunitaria sirvió como una herramienta que ayudó a los participantes a sensibilizarse con problemáticas comunes y a visibilizar la importancia de la participación de toda la comunidad para resolver problemas y mantener lazos de unión. Además, a través del pensamiento crítico, permitió cuestionar conductas generadoras de situaciones complicadas para la comunidad y, a la vez, hizo posible que se plantearan acciones de intervención comunitaria.

Conclusiones

La aplicación de un ejercicio de cartografía social permite que los participantes, además de conocer el territorio con mayor detenimiento, fortalezcan su sentido de pertenencia a la comunidad ante lo externo. Además, al representar gráficamente la comunidad, de manera indirecta se desarrolla el pensamiento crítico, pues, aunque no es el objetivo principal de la cartografía, es un método que funciona de manera óptima al aplicarlo en una comunidad.

Esta misma estrategia puede aplicarse en el aula desde niveles básicos, lo cual ayudaría a que los estudiantes reflexionen sobre su papel en la comunidad y puedan fortalecer tanto sus habilidades blandas como su participación,

la colaboración y el pensamiento crítico, por ejemplo, el sentido de pertenencia e identidad a su comunidad. Conocer el territorio es conocer la comunidad de la que se forma parte. El conocimiento del territorio no sólo implica identificar sus límites geográficos o la ubicación de lugares importantes para la comunidad; también supone conocer su historia, sus elementos culturales y el significado profundo de éstos, los elementos naturales que existen en él y su valoración desde la concepción cultural a la que se pertenece.

Una de las limitantes del taller fue que se llevó a cabo considerando los conocimientos y experiencias previas de los participantes, pues por cuestiones de tiempo no fue posible realizar un recorrido por la comunidad de la que provenían. A pesar de ello, fue una experiencia enriquecedora, que permitió conocer con mayor detalle los retos que enfrenta cada comunidad, los cuales pueden responder a problemáticas completamente distintas aun cuando una comunidad se encuentre muy cerca de otra.

Asimismo, el conocimiento del territorio aportado por un ejercicio de cartografía social brinda las bases para realizar propuestas comunitarias de mayor magnitud, como los calendarios socrionaturales que forman parte del mii. Éstos describen a detalle, por medio de representaciones gráficas, las actividades de la comunidad, los recursos naturales con que cuenta, su clima, entre otros elementos. Dichos elementos, organizados por cada mes del año, buscan representar la cosmovisión de la cultura de la comunidad en la cual se realiza el ejercicio.

La actividad realizada también nos muestra que cada comunidad vive una realidad compartida con otras por tener aspectos en común, pero también una realidad muy propia y situada. Esto evidencia que son necesarias la participación y la colaboración entre miembros de una comunidad para lograr un cambio, aspecto en el que la organización juega un papel fundamental.

Finalmente, concluyo con la necesidad de que la escuela implemente actividades que fomenten la capacidad de análisis y síntesis, elemento clave para el desarrollo de un pensamiento crítico, posibilitando que las nuevas generaciones se conformen con personas críticas de su realidad, generadoras de conocimientos y, sobre todo, que posean las herramientas para tomar decisiones fundamentadas, en beneficio de su comunidad, su colonia, su barrio o su escuela.

Referencias

- Hernández, G. (2020). Uso de la categoría tejido social/comunitaria en los Foros Escucha para la Pacificación y la Reconciliación Nacional. *Revista Kavilando*, 12(2), 429-439. <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/issue/archive>
- López, C. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. *Revista Científic*, 3(10), 232-247. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- Mackay, R., Franco Cortazar, D., y Villacis Pérez, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-336.pdf>
- Maldonado Alvarado, B. (2022). Comunalidad: el modo de vida de los pueblos mesoamericanos. *Cuadernos Fronterizos*, 18(56). <https://doi.org/10.20983/cuad-front.2022.56.5>
- Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Colección Diálogos Pueblos originarios de Oaxaca. <https://kutxikotxokotxikitxutik.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/eso-que-llaman-comunalidad.pdf>
- Piñeiro, E., Mora, D., y Hechavarría, Y. (2023). Cartografía social, una herramienta de análisis para el estudio comunitario (original). *Revista Científico-Educacional de la provincia Granma*, 19(1). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/440/4403729009/4403729009.pdf>
- Robles, S., y Cardoso, R. (2014). Floriberto Díaz. Escrito. *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe Ayuujksënää'yën-ayuujkwënää'ny-ayuujk mëk'ajtën*. Universidad Nacional Autónoma de México. [Floriberto Díaz. Escrito: Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe \(La pluralidad cultural en México\) \(Spanish Edition\) \(ilsb.org.mx\)](https://www.ilsb.org.mx)
- Ruiz, S., Britos, A., Diez, P., y Vázquez, M. (2021). Mapeando con estudiantes secundarios las problemáticas ambientales de la ciudad de Río Gallegos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 441-453 <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0718-51622021000100441>

- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 121-143. <https://www.redalyc.org/pdf/745/74543269009.pdf>
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Universidad La Salle Oaxaca (2024, 19 de noviembre). Licenciatura en Educación aplica taller en Santo Domingo Tehuantepec. [Fotografía]. En *Facebook*. <https://www.facebook.com/lasalleoaxaca/posts/pfbid0JYmSncUJLUizC9yevYegza3Wz3p5V4G6jbVLPohk-A8IBFGQXt5RstKQjyHGvZ9nyl>

Derechos de Autor © 2025 por Ángel Vásquez Rodríguez



Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciente o lo recibe por el uso que hace de la obra.