

# Concepciones epistemológicas del desarrollo humano Enfoques y prácticas

**Coordinadores**

• Hugo Saúl Rojas Pérez • Deysi Ofelmina Jerez Ramírez





# Concepciones epistemológicas del desarrollo humano

## Enfoques y prácticas

Hugo Saúl Rojas Pérez  
Deysi Ofelmina Jerez Ramírez  
Coordinadores



**Colección  
Selva Negra**



**UNICACH**

Nombre de una reserva ecológica en el estado de Chiapas, las implicaciones de carácter antropológico de la Selva Negra han rebasado por mucho la alerta ambiental por su preservación. Es en este sentido que la colección dedicada a las ciencias sociales y humanísticas está sellada por un título cuya resonancia evoca un tema filosófico tan crucial como el que plantea los límites y alcances de la acción humana sobre los recursos naturales que le brindan sustento.

Primera edición: 2025

D. R. ©2025. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas  
1ª Avenida Sur Poniente número 1460  
C. P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.  
[www.unicach.mx](http://www.unicach.mx)  
[editorial@unicach.mx](mailto:editorial@unicach.mx)

ISBN: 978-607-543-279-3

Diseño de la colección: Manuel Cunjamá  
Diseño de portada: Manuel Cunjamá

Obra dictaminada bajo el proceso de par ciego. Aprobada por el Comité Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales; y el Consejo Editorial de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Impreso en México

# Concepciones epistemológicas del desarrollo humano

## Enfoques y prácticas

Hugo Saúl Rojas Pérez  
Deysi Ofelmina Jerez Ramírez  
Coordinadores

**Colección  
Selva Negra**



UNICACH



# Índice

Introducción .....	11
<i>Rubén Antonio Moreno Moreno</i>	

Reconocimiento.....	21
---------------------	----

## Parte I

### Discusión conceptual sobre postulados teóricos

#### Capítulo 1

¿Desarrollo humano?: una revisión crítica a la propuesta del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) .....	25
---	----

*José Ramiro Cortes Pon*

*Deysi Ofelmina Jerez Ramírez*

#### Capítulo 2

Desarrollo Humano en el contexto de movilidad humana en Chiapas, México: análisis desde el enfoque de las capacidades.....	51
---	----

*Aki Kuromiya*

## Parte II

### Interpretación de contextos específicos basados en teorías del desarrollo humano

#### Capítulo 3

Cultura de Paz en el Desarrollo a Escala Humana .....	77
---	----

*Juan Romero Morones*

## Capítulo 4

Desarrollo Humano: un camino a la interculturalidad..... 101

*Luis Rodolfo Tovilla Aquino*

## Capítulo 5

Identificación de prácticas y espacios de bienestar, construyendo una eutopía.....117

*Ángel Fernando Cabrera Baz*

## Parte III

### Experiencias de acompañamiento, intervención o gestión

## Capítulo 6

Experiencias lúdicas con el teatro guiñol VELINA: tejiendo lazos en una comunidad fragmentada en Nueva Francia, Escuintla Chiapas .....143

*Virginia Beatriz Nepomuceno Sánchez*

*José Alfredo Hilerio Girón*

*Jesica Marlen Gallegos Flores*

## Capítulo 7

Aspiración inicial de valor alimentario y alimentos Marca Chiapas ¡Riquísimo, tipo Carlos V!.....157

*Alma Guadalupe Clemente Pérez*

*Héctor Fletes Ocón*

*María del Carmen Hernández Moreno*

## Capítulo 8

Desarrollo Humano: Análisis holístico de índices para una óptima Habitabilidad.....197

*Laura Hernández Pinto*

*Juan Carlos Fernández Alcántara*



## Parte IV

### Experiencias en el ámbito educativo y psicopedagógico

#### Capítulo 9

Una mirada crítica al proceso de intervención social  
en las prácticas comunitarias en la colonia Las Granjas de Tuxtla  
Gutiérrez, Chiapas..... 217  
*Patrick Murunga Waiganjo*

#### Capítulo 10

Diálogos de paz para la resolución de conflictos familiares,  
el caso de jóvenes de la colonia Las Granjas, Tuxtla Gutiérrez,  
Chiapas..... 245  
*Maricruz Pacheco Jiménez*

#### Capítulo 11

La heteronormatividad como construcción social: desafíos  
para potenciar las capacidades de los jóvenes disidentes sexuales..... 271  
*Karla Silvia Sarmiento Zenteno*

#### Capítulo 12

Expectativas de autotransformación personal, académica  
y profesional de los futuros psicólogos frente al servicio social ..... 295  
*Rosa Silvia Moreno Peralta*

#### Capítulo 13

Intervención educativa. Vivencias en desarrollo humano, género  
y derechos humanos ..... 327  
*Raquel Delgadillo Macías*  
*Marina Idalia Guízar Córdova*

Acerca de los autores..... 347



# Introducción

Introducción realizada por  
Rubén Antonio Moreno Moreno

Concepciones epistemológicas del desarrollo humano: enfoques y prácticas, obra que nace de la compilación de reflexiones, praxis y experiencias académicas que se centran en el pensar y el quehacer desde la noción de desarrollo humano (DH). Esta compilación representa un ejercicio analítico que pone en diálogo diversas corrientes teóricas y metodológicas del DH. Abarca desde enfoques hegemónicos, como los promovidos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), articulados con los principios del Estado liberal, hasta propuestas alternativas que privilegian la satisfacción de necesidades básicas en relación con la naturaleza o desde perspectivas comunitarias ancladas en ontologías relacionales de pueblos originarios.

Un rasgo transversal que articula los diferentes capítulos es la crítica al esquema que concibe *el desarrollo humano como un asunto individual*, ya que se cuestionamos el supuesto de que las personas poseen las mismas capacidades y una meta común. Se busca superar la visión reduccionista del crecimiento material como fin último, asociado a decisiones personales; en su lugar, se exploran corrientes alternativas que visibilizan trayectorias sociales de mayor complejidad.

El contenido del libro reúne tres tipos de escritos: I) capítulos de discusión conceptual donde se analizan ideas y postulados teóricos; II) capítulos que, con base a un concepto o idea en torno a una teoría del DH, interpretan un contexto específico, III) aportes empíricos basados en experiencias de acompañamiento, intervención o gestión,

y finalmente IV) donde se ofrecen experiencias de trabajo en el ámbito educativo y Psicopedagógico, en particular desde la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas o bien ámbitos locales donde los estudiantes y profesores han realizado trabajo de campo y acompañamiento.

Los capítulos están ordenados por ejes temáticos que exploran la narrativa profunda del impacto de los enfoques de DH, permitiendo una lectura de tipo lineal. Así también, se intenta un ejercicio comparativo en la medida en que cada bloque inicia con un capítulo de corte teórico, seguido por una crítica al mismo enfoque y cierra con estudios de caso que ilustran su aplicación práctica en contextos locales.

El libro también se presenta como una obra interdisciplinaria, esto en dos sentidos: primero, porque el campo del DH aún está en gestación, tanto en su cuerpo teórico como en sus efectos y aplicaciones, lo que ha permitido el aporte desde un conjunto de ciencias y disciplinas; segundo, la formación interdisciplinaria de las y los autores de los capítulos, imprimiendo en el texto miradas diversas, holísticas y hasta combativas (resistencia). Así entonces, el resultado no es producto de la casualidad, sino la consecuencia [i]lógica de un debate multilateral, que en un futuro pugnará por la coherencia.

## I. Discusión Conceptual sobre postulados teóricos

En el primer bloque de trabajo, iniciamos con el capítulo uno ¿Desarrollo humano?: una revisión crítica a la propuesta del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de José Ramiro Cortés Pon y Deysi Ofelmina Jerez Ramírez, donde se realiza una genealogía de las perspectivas teóricas de Amartya Sen (1995) y Nussbaum (2012) en relación con los conceptos de libertad y capacidades. Se analiza cómo estas teorías han influenciado el PNUD, en sus proyectos de desarrollo dentro del campo de la cooperación internacional en relación con los planes de desarrollo de los gobiernos de los países denominados *en desarrollo*. Desde este enfoque hegemónico se conciben las transformaciones humanas como progreso, desde una perspectiva lineal, repleto de metas de bienestar humano universales, materializadas en los ya concluidos Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) y los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El capítulo dos *Desarrollo humano en el contexto de movilidad humana en Chiapas, México, desde el enfoque de las capacidades* de Kuromiya Aki, también discute el concepto capacidades, desde la teoría del desarrollo humano, pero enfocándose en los casos de personas no ciudadanas, especialmente aquellas personas extranjeras que se encuentran en la frontera sur de México sin que se regularice su estancia. Bajo este contexto, Kuromiya se pregunta: ¿qué pasa en aquellos lugares con ausencia u omisión del Estado? ¿Quién garantiza los derechos humanos o el cumplimiento real de los ODS? la aportación es un intento de analizar la utilidad y los problemas del enfoque de las capacidades para estudiar el tema de movilidad humana. El objetivo es analizar el aporte del enfoque de las capacidades para formular una perspectiva integral hacia las condiciones de personas migrantes y en situación de movilidad, teniendo en cuenta la complejidad contextual que viven estas personas.

## II. Interpretación de Contextos Específicos Basados en Teorías del Desarrollo Humano

El segundo bloque inicia con el capítulo tres, *Cultura de paz en el desarrollo a escala humana* de Juan Romero Morones. En esta contribución se entiende al ser humano como un ser de necesidades que requieren ser satisfechas y, al hacerlo, se construye la paz y se cultiva lo humano. Sobre esta base se realiza la propuesta del desarrollo a escala humana, que implica tres pilares: satisfacción de necesidades, autodependencia y articulación con la naturaleza y la tecnología. Impulsar la cultura de paz y el desarrollo a escala humana son dos propósitos del mismo fin, construir un mundo en el que haya armonía, justicia, equidad en donde la vida humana y no humana sean el centro de todo lo que se realiza en todos los ámbitos de la sociedad, en lo político, lo económico, lo cultural.

El capítulo cuatro, *Desarrollo humano: un camino a la interculturalidad* de Luis Rodolfo Tovilla Aquino tiene como objetivo presentar una propuesta de desarrollo humano alterna a través de construir un diálogo teórico/metodológico del desarrollo humano, desde la interculturalidad y la hermenéutica diatópica como vías de (re) pensar el concepto de desarrollo humano fuera de los cánones del sistema-mundo, gene-

rando una postura crítica del pensamiento latinoamericano para dialogar desde la diferencia y contribuir a una propuesta desmarcada del pensamiento de occidente y hegemónica que hacen que la realidad social se universalice a partir de estilos de vida, formas de entender el mundo, estándares de desarrollo y progreso que hacen constreñir el mundo, en un mundo de los objetos y de la producción capitalista. El desarrollo humano como apuesta teórica hacia la interculturalidad conlleva a reflexionar sobre las resistencias, disidencias, rupturas y relaciones de poder que fungen como vehículos para entendernos en la divergencia. En el mismo orden de ideas, el desarrollo humano como camino coyuntural alude a una metodología hermenéutica diatópica que representaría un método útil para establecer un proceso dialógico humano e intercultural a partir de la diferencia para comprender el citado desarrollo; esta metodología apunta a generar espacios emancipadores y liberadores del sistema-mundo moderno/colonial, por lo tanto, se gestaría el respeto a la heterogeneidad humana con la posibilidad de germinar nuevas formas de convivencia social.

En el capítulo cinco, *Identificación de prácticas y espacios de bienestar, construyendo una eutopía* de Ángel Fernando Cabrera Baz, tiene el propósito de exponer e invitar a prácticas y reflexiones sobre las formas en que los seres humanos vivimos y concebimos un bienestar, considerando una visión macro que lo sitúa como un conjunto de procesos y actantes por los que se obtienen recursos para producir satisfactores. Pero, sobre todo, a partir de sentires cercanos manifiestos en la vida cotidiana, expresados en prácticas y narraciones que retratan formas de captar la realidad y dar sentido a la existencia, cosmovisiones que guían a comunidades en su devenir. Cabrera, realiza este abordaje desde un enfoque epistemológico introspectivo/vivencial a través de una configuración personal teórico/práctica.

Todo este recorrido lo lleva a cabo, principalmente, desde la perspectiva de Amartya Sen, Paul Ricoeur y Bonfil Batalla; vivencias en espacios comunitarios de Chiapas, el Estado de México, Ecuador y Cuba; dimensiones prácticas y teóricas de permacultura, agroecología, proyección ambiental y ecología social; además de cosmovisiones de pueblos originarios y; diversas vinculaciones, o la falta de estas, de seres

humanos con la Naturaleza. Esto, en la búsqueda de transformar creativamente los espacios para la promoción de la vida en convivencia, del ser y el estar respetando a la vida.

### III. Experiencias de Acompañamiento, Intervención o Gestión

El bloque tres inicia con el capítulo seis, *Experiencias lúdicas con el teatro guiñol VELINA: tejiendo lazos en una comunidad fragmentada en Nueva Francia, Escuintla, Chiapas* de Nepomuceno Sánchez, Hilerio Girón y Gallegos Flores, desde la experiencia de los miembros de este teatro, se muestra la importancia de las actividades lúdicas en contextos periféricos y precarizados, a partir del trabajo del teatro guiñol VELINA, un proyecto de incidencia cultural y artística diseñado para entretener a las poblaciones de dichos entornos en el municipio de Escuintla, Chiapas, con especial énfasis en la actividad realizada en el ejido Nueva Francia. En el capítulo se discute el concepto de desarrollo humano desde la perspectiva del PNUD, destacando la centralización del concepto y la omisión de la multiplicidad de factores regionales, ambientales y sociales.

En el capítulo siete, *Aspiración inicial de valor alimentario y alimentos marca Chiapas: iriquísimo, tipo Carlos V!* de Alma Guadalupe Clemente Pérez, Héctor Bernabé Fletes Ocón y María del Carmen Hernández Moreno, se analiza el distintivo México Chiapas Original (MCHO) como estrategia de desarrollo basada en la propiedad intelectual (PI). Se plantea cómo, en el caso de los alimentos considerados de Chiapas se han creado subalternidades epistémicas regionales que han conformado en el imaginario de los diversos actores MCHO un sur alimentario sospechoso, mientras el centro y norte del país se percibe como una región industrializada. En el último apartado, se expone un panorama que refleja la fragmentación del significado de valor alimentario territorial con el análisis de las Unidades de trabajo procesadoras de alimentos (UPACH) citadas en este trabajo. Finalmente explica que las pequeñas UPACH inician los trámites de registro de marca Chiapas (MCH) con sus propias Aspiraciones Iniciales de valor (AIV), algunas con características más domésticas parecidas al terruño, y que en la medida que se inscriben a la MCH se van reconfigurando hacia

un tipo de valor de lo que en la mercadotecnia se designa como marca territorial, proceso en el cual surgen conflictos y retos que van afrontando. Estas reconfiguraciones impactan a nivel socio territorial, no sólo en las formas de transformación, sino que también han alterado las capacidades sensoriales de los consumidores locales que atribuyen valores con referencia en los sabores de los alimentos industrializados. El escrito es contundente al explicar que la estandarización industrial, se ha incorporado al imaginario que orienta las políticas de desarrollo basadas en la propiedad intelectual, la organización de trabajo de las pequeñas UPACH e incluso, ha incidido en la transformación del gusto de los propios comensales locales.

El capítulo ocho, *Análisis holístico de los índices a considerar en la construcción de una óptima habitabilidad* de Laura Hernández Pinto y Juan Carlos Fernández Alcántara, se realiza una exposición analítica bajo tres consideraciones temáticas. Primero se realiza un análisis Conceptual, en donde se citan conceptos básicos que influyen en el tema de habitabilidad, y se genera una matriz resaltando la aportación de cada concepto, la coincidencia de los términos, así como puntos complementarios, que responden a fortalecer el término de habitabilidad. Segundo, se genera una concepción de la relación existente entre: índice de desarrollo humano (IDH), índice de habitabilidad (ID) e índice de desarrollo territorial (IDT); las principales variables que se utilizan como indicadores para su medición, la relación existente entre cada uno de ellos y la consideración de integración de estos, que respondan a mejorar la habitabilidad. En el sentido de caso de estudio, se exponen las condiciones que se presentan en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y de Tuxtla Gutiérrez, ambas pertenecientes al estado de Chiapas, y con diferencia en formación histórica como ciudad. Al cierre de este capítulo se genera una conclusión reflexiva de las diferentes variables y la observación de su comportamiento, que deben ser consideradas para mejorar las condiciones de habitabilidad, integrando los diversos ámbitos territoriales, sean estos urbanos o rurales, para alcanzar un buen vivir.



### III. Experiencias en el Ámbito Educativo y Psicopedagógico

El bloque IV inicia con el capítulo nueve, *Una mirada crítica al proceso de intervención social en las prácticas comunitarias en la colonia Las Granjas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas* de Patrick Murunga Waiganjo. Su idea surge a partir de un proyecto de acompañamiento comunitario en la colonia Las Granjas, cuyo objetivo principal es hacer un análisis crítico cuestionando los procesos hegemónicos (y acostumbrados) de intervención social desde una perspectiva de la psicología comunitaria y, posteriormente describir el proceso de acompañamiento horizontal. Como estrategia metodológica, se parte desde la dinámica de diálogo y escucha para desarrollar dos proyectos: el dispensario médico y el bazar comunitario para atender al problema social económico de las familias.

El autor considera que la propuesta de desarrollar una psicología desde un proceso de acompañamiento comunitario constituye un acercamiento humilde a la realidad de marginación de la gente en colonias y en comunidades. Dicho de otro modo, implica un giro metodológico, que empieza desde la presencia y la escucha de la gente que vive en situaciones de vulnerabilidades. En caso de Las Granjas son situaciones de insolvencia económica, salud pública y relación entre vecinos e integrantes de familia.

El autor considera que los psicólogos comunitarios, tienen un compromiso moral con la gente y esto implica distanciarnos de teorías y estrategias que no aporta nada a la comunidad, o más bien, mantienen discursos que difunden y propician opresión de la gente. Desde esta visión, entendemos la colonia como un total complejo que requiere un trabajo de acompañamiento; es decir, los médicos, psicólogos, maestros, sociólogos y antropólogos, tendrían que trabajar en conjunto.

El capítulo diez, *Diálogos de paz para la resolución de conflictos familiares, el caso de los jóvenes del Dispensario Juan de Dios (DSJD), de la Parroquia del Divino Niño de la colonia Las Granjas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas* de Maricruz Pacheco Jiménez, surge de una pregunta: ¿Qué impacto tienen los diálogos de paz en la transformación social de los jóvenes de esta colonia?, esta investigación no solo reveló las complejidades de sus entornos ubicados en la periferia de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México,

sino que documentó el impacto positivo de estos diálogos en su capacidad para construir relaciones saludables y resilientes. Más allá de los desafíos, los resultados subrayan la importancia de espacios seguros y colaborativos para fomentar el cambio desde las raíces comunitarias. Los diálogos de paz para la resolución de conflictos familiares surgieron como respuesta a la violencia y tensiones familiares que afectan a los jóvenes del DSJD. Su objetivo principal fue crear espacios de diálogo y reflexión para fortalecer las relaciones familiares y fomentar la convivencia pacífica.

El capítulo once, *La heteronormatividad como construcción social: desafíos para potenciar las capacidades de los jóvenes disidentes sexuales* de Karla Silvia Sarmiento Zenteno, aborda cómo la perspectiva hegemónica de la heteronormatividad perpetúa constructos sociales, que afectan el proceso de generación de capacidades humanas en jóvenes disidentes sexuales, al establecer el binarismo de género como la única posibilidad de expresar la identidad y orientación sexual sin tomar en cuenta o reconocer las otras formas de expresión en relación con la sexualidad. Esta investigación fue realizada con jóvenes universitarios de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas en el año 2024. Se presentó entonces, la necesidad de evidenciar estas desigualdades, para contribuir a la identificación de las implicaciones que la heteronormatividad de género tiene en las y los disidentes sexuales, y visibilizar las barreras que viven las y los jóvenes y lograr la reflexión que promueva un cambio en estos constructos sociales.

En el capítulo doce, *Expectativas de autotransformación personal, académica y profesionales de los futuros psicólogos frente al servicio social* de Rosa Silvia Moreno Peralta, se analiza el servicio social desde el enfoque de desarrollo humano y la psicología crítica en la licenciatura en Psicología de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), como una actividad formativa-complementaria- transformadora que ofrece experiencias en escenarios reales de la acción profesional de la psicóloga y el psicólogo con posibilidad de autotransformación personal, académico y profesional. Se comparte las expectativas, sentidos y significados acerca del servicio social de estudiantes de octavo semestre próximos a ser prestadoras/es de servicio, a través de un encuentro con técnicas

interactivas que permitió identificar la postura institucional, normativa, de las capacidades y prácticas contrahegemónicas que emergen en la universidad. La información obtenida del discurso de las/os estudiantes, abre la posibilidad de reconstruir la mirada del servicio social hacia prácticas situadas con y para las personas y con ello aportar a su bienestar y desarrollo en sociedad.

Finalmente, en el capítulo trece, *Intervención educativa: vivencias en desarrollo humano, género y derechos humanos* de Raquel Delgadillo Macías y Marina Idalia Guízar Córdova, tiene el objetivo de investigar interviniendo en el ámbito universitario y comunitario, las implicaciones personales y colectivas en los intercambios de sentires y saberes que se juegan en las trayectorias académicas y como estas influyen en la elaboración de proyectos de titulación y académicos. Se incorporan en este proceso los enfoques de género y desarrollo humano y de psicología educativa. Las intervenciones tienen como protagonistas a estudiantes y docentes de la UNICACH y de la Unidad 071 de la Universidad Pedagógica Nacional durante el año 2021, colaborando en los procesos académicos las autoridades de ambas instituciones, personal de apoyo y facilitadores externos.

La exposición de los testimonios y narrativas de las y los jóvenes universitarios implicaron un proceso de investigación-intervención en donde la construcción de conocimiento ha sido un proceso de implicación tanto de quién ha indagado como de quién ha relatado, implica también un ejercicio de elección y organización de información en el momento de la escritura, ahí también está presente la voluntad por compartir lo que se desea compartir, se pone en juego el sentir y pensar.



## Reconocimiento

Este libro forma parte del trabajo colegiado del Cuerpo Académico Desarrollo Humano: Sustentabilidad y Cultura, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Para la conformación del libro se contó con la participación de investigadores, investigadoras, académicos y académicas de seis instituciones de educación superior y una asociación civil, quienes realizaron la lectura, revisión y dictaminación de los capítulos que conforman este libro, en la modalidad de revisión de pares ciegos.

La integración digital de los trabajos, revisión y adecuación tipográfica, así como la corrección de información estuvo a cargo de la Mtra. Liliana Noo Domínguez. A ella nuestro agradecimiento por el tiempo, compromiso y dedicación en esta tarea. De igual manera, agradecemos a las y los académicos e investigadores de las siguientes instituciones participantes:

American University (Washington DC)  
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C  
CIESASA Sureste  
El Colegio de la Frontera Sur  
Universidad Autónoma de Chiapas  
Universidad Autónoma Indígena de México  
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas  
Universidad Nacional Autónoma de México  
Vientos Culturales, A.C.

Por último, queremos agradecer a Alondra Azucena Morales Trejo por sus ideas para el diseño de la portada del libro y Rubén Antonio Moreno Moreno por la realización de la introducción.

PARTE I  
DISCUSIÓN CONCEPTUAL SOBRE  
POSTULADOS TEÓRICOS





# Capítulo 1

## ¿Desarrollo humano?: una revisión crítica a la propuesta del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

José Ramiro Cortes Pon  
Deysi Ofelmina Jerez Ramírez

### Introducción

El capítulo expone el enfoque de desarrollo humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo —en adelante PNUD—, a partir del análisis de lo que representa esta red mundial, creada en 1966, para la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y su importancia en la configuración de un esquema de desarrollo mundialmente aplicado a partir de 1990<sup>1</sup>. Con este objetivo, se acude a las dos corrientes que más han incidido en la idea construida en oposición a la noción tradicional<sup>2</sup>:

- a. El enfoque de Amartya Sen (2000a, 2000b) y Nussbaum (1995) basado en el aumento de capacidades y libertades —desde una revisión crítica de la teoría de la justicia de John Rawls—, el cual tiene como eje a la transformación profunda y duradera

---

<sup>1</sup> 1990 fue el año en que se incorporó el concepto de desarrollo humano en las agendas de la ONU a partir del índice de desarrollo humano (IDH).

<sup>2</sup> La noción tradicional es aquella que ha considerado al desarrollo humano como sinónimo de industrialización y crecimiento económico.

para el empoderamiento de las comunidades y el fortalecimiento de los recursos locales.

- b. El enfoque de las necesidades básicas de Streeten (1981, 1984) y Max-Neef et al. (1986), autores que entienden la necesidad humana como una condición multidimensional ligada a una diversidad de medios de satisfacción.

Estas dos corrientes han sido fundamentales para la elaboración de una perspectiva teórica del desarrollo humano que, desde la base de la cooperación internacional, fue materializada en los ya concluidos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible (OSD).

Finalmente, se establece que la evolución del concepto de desarrollo humano, ahora aceptado por la mayoría de los países que conforman la ONU, es un paradigma de mayor complejidad —que no está libre de críticas— al modelo de crecimiento económico, sin abandonar lo concreto que se percibe en las categorías cuantificables y específicas en las que se ha dividido la noción de desarrollo social.

## Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

Como legado de los tiempos de posguerra, la Organización de las Naciones Unidas tiene como misión central mantener la paz y la seguridad de la comunidad internacional. Bajo este tenor, ha enfatizado que, para cumplir con dicho objetivo, es imprescindible el desarrollo de todas las naciones.

El sistema de la ONU está integrado por organismos internos que coadyuvan a lograr el progreso de los pueblos; tal es el caso del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el ya mencionado Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), por citar algunos. Las agendas de todas estas dependencias están alineadas en la búsqueda de mayor igualdad social y económica, el respeto de los derechos humanos fundamentales y en elevar el nivel de vida de la población, participando en el avance de la comunidad internacional (Ramírez, 2010).

El PNUD, establecido en 1966<sup>3</sup> por la Asamblea General de la ONU (PNUD, 2024a), es la fusión del Programa Ampliado de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas que fue creado en 1949 y del Fondo Especial de las Naciones Unidas, el cual se constituyó en el año de 1958. Está presente en más de 170 países miembros para contribuir en la construcción de soluciones ante los retos en materia de desarrollo, perfilando como ejes principales la erradicación de la pobreza extrema, y la reducción de la desigualdad y la exclusión (PNUD, 2003).

En este ámbito, la evolución del concepto de desarrollo ha sido notorio. Después de la segunda guerra mundial, y como parte del plan de reconstrucción de Europa, el modelo dominante de Occidente —que respondía a los intereses de las grandes potencias vencedoras— pretendía legitimar una agenda del desarrollo basada, casi exclusivamente, en el crecimiento económico y la acumulación material (sistema capitalista). Esto quedó en evidencia cuando, después de la incorporación del tema en la narrativa política mundial mediante la Carta de San Francisco de 1945, la noción de desarrollo quedó reducida al índice del Producto Interno Bruto o PIB (Monroy, 2008).

A mediados del siglo XX la teoría del crecimiento lineal y estratificado de Rostow (1961) encumbraba la experiencia histórica de los países de primer mundo como la promesa del desarrollo; empero, las realidades subordinadas de otras latitudes cuestionaron la eficacia de un crecimiento por etapas, principalmente cuando el sistema capitalista se alimenta del subdesarrollo y la pobreza de otras naciones, cuestionando así la división mundial de las funciones productivas (ver trabajos de Prebisch, 1981; Cardoso y Faletto, 1978; Dos Santos, 1978).

Los avances en el tema por parte de la ONU también se alimentarán de estos cuestionamientos:

El concepto de “desarrollo humano” que en 1990 inaugurará el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) proviene en lo medular de una modificación del concepto de “desarrollo del recurso humano” que venía siendo discutido hace décadas, e inte-

---

<sup>3</sup> Teniendo como escenario principal el proceso de independencia de antiguas colonias europeas.

gra en un mismo enfoque los aportes de diversas tradiciones. Sin embargo, los miembros del equipo que en 1990 elaboraron el primer Informe de Desarrollo Humano no provenían de la tradición del “desarrollo del recurso humano”, sino de otras: por un lado, del “enfoque de necesidades básicas” (...) y, por otro, del “enfoque de capacidades” (...) (Correa, 2020, p. 13).

Así entonces, la reflexión que se ha hecho sobre el desarrollo humano, desde el PNUD, ha retomado las ideas de Amartya Sen, Streeten y Max-Neef. De esta forma, el nuevo concepto de desarrollo planteado por el PNUD pone en el centro al ser humano, y lo define como: “un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente” (PNUD, 1990, p. 33). Las tres oportunidades esenciales, posteriormente, sirvieron de fundamento para la creación del IDH, configurado por el rubro de salud, educación y del PIB (Vallejo, 2002).

A continuación, se abordarán estas líneas paradigmáticas ya instaladas en la agenda internacional para el desarrollo.

## El enfoque de Amartya Sen: desarrollo de capacidades y libertades

Los principales aportes de Amartya Sen, el premio nobel de economía de 1998, se materializaron en una mejor comprensión de las causas que condicionan problemáticas mundiales como la hambruna y la pobreza, presentando una metodología que lograba medir estas variables desde dimensiones tan complejas como la libertad. Para Sen (2000a, 2000b, 2003), hablar de desarrollo implica hablar de las libertades humanas en contraparte con la mirada tradicional que reducía el desarrollo a la industrialización, al aumento del ingreso per cápita o al avance tecnológico, así como al enfoque de la economía de bienestar. El camino del desarrollo necesita eliminar condicionantes que impidan el aumento de capacidades —entendidas como libertades—, como es el caso de la po-

breza, escasas oportunidades económicas, falta o ausencia de servicios básicos, y sistemas de gobierno que promuevan la tiranía.

Durante el siglo XX se lograron avances en el ámbito político, permitiendo gobiernos más participativos y democráticos, mayor comunicación entre las naciones y avances tecnológicos no imaginados en siglos anteriores. Sin embargo, se perpetúan privaciones a los derechos humanos más básicos, persisten grados de miseria altos en muchas regiones del mundo, el hambre azota amplias poblaciones y la crisis ambiental a gran escala ya es una realidad. Estos aspectos persisten, principalmente, en los denominados países pobres.

Siguiendo el enfoque de capacidades, la superación de estas condiciones es fundamental para avanzar en el desarrollo de las naciones y es aquí donde el ejercicio de las libertades humanas ayuda a luchar contra las privaciones que se perpetúan en las sociedades actuales. Las oportunidades tanto sociales como políticas estimulan la capacidad de agencia —habilidad de actuar según el ser-hacer valorado (Alkire, 2010)— que posee cada persona —una de las críticas a este enfoque se centra en el carácter individualista (Ruiz, 2019; Dubois, 2008)—, por tanto, es prioritario reconocer que la libertad del individuo es un compromiso social y es primordial para lograr el progreso colectivo.

El desarrollo para Sen (2000b) consiste en la eliminación de diversos tipos de vulneración a la libertad que limitan a la población y le deja pocas opciones y escasas oportunidades. Es decir, la relación entre desarrollo y libertades básicas es poderosa para fomentar, en simultáneo, otro tipo de condiciones más complejas como la libertad política y la económica. Bajo este tenor, el desarrollo se concibe como un proceso de expansión de libertades a partir de la intervención en condicionantes históricos asociados, fundamentalmente, a la calidad y acceso a servicios educativos, atención médica y al incremento de ingresos económicos, una triada que vendría a configurar el ya conocido IDH.

De acuerdo con el autor (Sen, 2003), una nación puede ser rica en términos económicos tomando en cuenta, por ejemplo, el producto interno bruto per cápita; no obstante, continuar en la pobreza en cuanto a los resultados alcanzados en las condiciones globales de vida de sus

ciudadanos, teniendo en cuenta que la noción de *calidad de vida* es un concepto más robusto que aquel que se asocia directamente con el aumento en los ingresos monetarios.

Además de las capacidades y la agencia, el enfoque de Sen (2000a) habla de los funcionamientos y evalúa la calidad de vida de acuerdo con las competencias de las personas para funcionar. Los funcionamientos, ser-hacer valorados (Alkire, 2010) o logros para vivir (Delgado, 2017), son elementos constitutivos de la propia vida y la combinación de estos mismos reflejan la libertad de una persona para elegir entre formas distintas de desarrollo en un entorno social.

Las funciones van desde logros elementales a complejos: disminuir la morbilidad y la mortalidad mediante la adecuada nutrición y el cuidado corporal, tener buena salud, ser feliz, respeto por uno mismo, participación social y política en la comunidad, entre otras. Estos funcionamientos permiten realizar una evaluación del bienestar ante la vida. Por tanto, el desarrollo es una combinación (capacidades) de diferentes procesos orientados a satisfacer la multidimensionalidad de la existencia.

Las libertades como las aborda Sen (2000b) no son el único fin del desarrollo, pero son su principal medio para lograrlo, si se entiende, por ejemplo, que la libertad de expresión y la libertad de elegir libremente a los gobernantes fomentan la seguridad económica; de igual forma, las oportunidades sociales como los servicios de educación y de salud contribuyen a la riqueza personal en conjunto a los recursos asignados por el Estado. Por tanto, tener libertades y suficientes oportunidades sociales permitirá a las personas configurar una estela más amplia de desarrollo personal y social.

El enfoque de Sen (2000a, 2000b) es denominado como la teoría de las capacidades y la libertad que fue tomado como paradigma alternativo para la noción de desarrollo humano adoptado por el PNUD y sirvió de base para construir el Índice de Desarrollo Humano (IDH), instrumento con el que, hasta la fecha, se evalúan las condiciones de bienestar de los países miembros. Las Naciones Unidas encontraron en esta corriente un contrapeso a las críticas al neoliberalismo y a la idea

de desarrollo tradicional en la que el avance social es sinónimo de progreso económico. Como corolario, la idea de las capacidades y libertades forma parte de la agenda política internacional proyectada hacia los planes nacionales de desarrollo (De Angelis, 2012), a partir de la construcción de nuevas metodologías que se alimentan de estos conceptos.

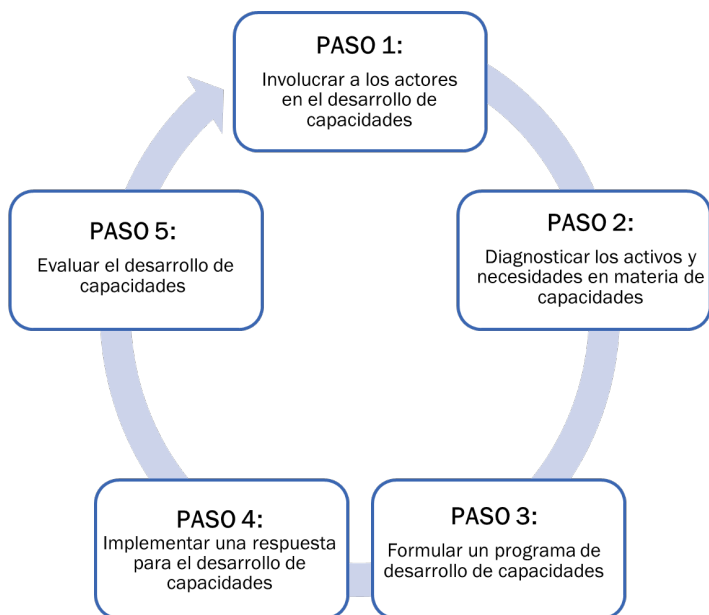
### El enfoque basado en el desarrollo de las capacidades: metodologías del PNUD

El Desarrollo de Capacidades (DC) se basa en la iniciativa de Amartya Sen y en las ideas de Martha Nussbaum (Delgado, 2017), autores que apuntan hacia la suficiencia de las capacidades para el logro de un desarrollo sostenible. Siguiendo al PNUD, el desarrollo de capacidades se define como el “proceso mediante el cual las personas, organizaciones y sociedades obtienen y mantienen las competencias necesarias para establecer y alcanzar sus propios objetivos a lo largo del tiempo” (PNUD, 2008a, p. 2). Desde esta definición existe la premisa de que las capacidades se *desarrollan* en lugar de *construirse*, ya que se entiende que el sujeto tiene ya dichas capacidades básicas, de las cuales se apoyará para que se amplíen y se conserven. Las políticas nacionales, por ende, deben procurar la canalización de esfuerzos en el despliegue colectivo de estas competencias y funcionamientos.

La metodología desarrollada por la ONU (PNUD 2008b), con base en las aportaciones de Sen (2000a, 2000b) y Nussbaum (1995), plantea un proceso de DC que consta de cinco pasos (ver Figura 1): a) la inclusión de los interesados en el desarrollo de las capacidades, b) la evaluación de las fortalezas y necesidades, c) la formulación de una respuesta para el desarrollo de las capacidades, d) la implementación de la respuesta y e) la evaluación del desarrollo de las capacidades. Para cada uno de estos pasos el PNUD proporciona el apoyo mediante herramientas, instrumentos y asesorías de las redes de expertos y de otros organismos de la ONU (PNUD, 2008a).

Figura 1

*Proceso de desarrollo de capacidades.*



Nota. Elaboración propia con datos de PNUD, 2009

El enfoque basado en las capacidades del PNUD (2008b) tiene como eje central la transformación desde lo local, sustentado en las oportunidades percibidas y no sólo en la cuantificación de carencias. El desarrollo de capacidades requiere de un proceso interno de cambio que sea profundo, duradero y sostenible, enfocado en la modificación de actitudes, el empoderamiento del individuo y el reforzamiento de *las buenas prácticas*. Así entonces, además de los cinco pasos, se propone una metodología de desarrollo de capacidades en tres niveles (PNUD, 2009):

- A nivel individual, que toma en cuenta las competencias, experiencias y conocimientos que se poseen individualmente, adquiridas mediante la educación formal o a partir de acciones y observaciones personales (método informal).



- A nivel organizacional, relacionado con los acuerdos, estructuras, normativas y procedimientos internos que coadyuven para el óptimo funcionamiento de la organización. En este nivel se implementan los beneficios de los entornos favorables y la sumatoria de capacidades individuales.
- Entorno favorable, es decir, la base amplia del sistema social que facilita la interacción entre las organizaciones y las personas, permitiendo reconocer los problemas complejos relacionados a las capacidades a partir de la evaluación de políticas, relaciones de poder y normas sociales que regulan la interrelación cívica.

Las actuales estrategias de desarrollo aplicadas desde la agenda internacional mantienen a las personas como centro de las intervenciones en los procesos de aprendizaje, incentivando su propia transformación a partir de la promoción de capacidades. Adicional a esta perspectiva teórica, también se ha utilizado la noción de necesidades humanas básicas que ha sido fundamentada desde los escritos de Paul Streeten (1981, 1984) y Max-Neef et al. (1986).

## El enfoque de las necesidades humanas básicas

El enfoque de las necesidades básicas se sustenta en dotar de oportunidades a los individuos para que estos tengan un desarrollo físico, mental y social completo, en busca de aumentar sus oportunidades y desarrollar su potencial de manera duradera y sostenible. Por tanto, promover el cumplimiento individual y familiar de las necesidades básicas se transforma en un objetivo central del desarrollo de las naciones.

Sobre la evolución del concepto de necesidades humanas, Puig et al. (2012) plantea las diversas configuraciones desde donde se ha abordado este término; a partir de las perspectivas marxistas con su concepción sobre las carencias y la falta de bienes para cubrirlas, del concepto de Durkheim (1970) de anomia (carencia de normas sociales) o de Simmel (1986) con sus postulados sobre pobreza y carencias económicas. En la sociología, Baudrillard (1982, como se citó en Puig et al., 2012) señala

que las necesidades permiten a las personas establecer relaciones interpersonales y la implicación en el proceso social; y para Habermas (1981, como se citó en Puig et al., 2012) los estados de necesidad son normas sociales que se expresan individualmente.

El estudio de las necesidades humanas se remonta a los postulados aristotélicos que reflexionan sobre la naturaleza complementaria de los bienes y las necesidades (Serrano; 2005); sin embargo, el concepto de necesidades humanas básicas apareció por primera vez en la denominada Declaración de Cocoyoc en 1974, resultado del simposio PNUMA/ UNCTAD<sup>4</sup> sobre *modelos de utilización de recursos, medio ambiente y estrategias de desarrollo*, celebrado en Cocoyoc, México. El enfoque que se adoptó a partir de la declaración asume la necesidad en relación con el desarrollo propio de los seres humanos y al desarrollo como la satisfacción de estas necesidades, evitando reducirlo al crecimiento económico de las naciones (Correa, 2020).

En 1976 se presentó el enfoque de necesidades básicas, el cual fue impulsado inicialmente por la Organización Internacional del Trabajo (OIT); también fue incorporado por el Banco Mundial, organización que se apropiaba del concepto para, más adelante, participar en la construcción del enfoque del desarrollo humano del PNUD.

En la discusión sobre las necesidades es importante tener en cuenta qué tipo de carencias deben resolverse para que un hogar posea un nivel de vida que pueda considerarse digno. Para este debate se distinguen dos tipos de necesidades básicas: las absolutas y las relativas. Las necesidades absolutas son aquellas cuya satisfacción es necesaria para la vida misma, independiente del medio o la época. Las necesidades relativas hacen referencia a aquellas cuya satisfacción no son indispensables para la vida, pero que resultan esenciales de acuerdo con el entorno de consumo, los estándares de vida social y los imaginarios atribuidos colectivamente (CEPAL, 2001).

Uno de los métodos más utilizados para la medición de la pobreza a partir de este paradigma es el método indirecto de Necesidades Básicas

---

<sup>4</sup> Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo

Insatisfechas (NBI), de gran popularidad en América Latina, el cual se concentra en cuatro aspectos fundamentales (CEPAL / PNUD, 1988):

1. Acceso a la vivienda con los estándares básicos para que pueda habitar de manera digna.
2. Disponibilidad de agua y acceso a servicios básicos sanitarios.
3. Acceso a la educación básica.
4. Capacidad económica suficiente para obtener los niveles mínimos de consumo.

Es importante hacer notar el corto margen que se tiene para diferenciar los niveles de vida digna y los niveles mínimos de consumo, razón por la cual los ingresos económicos y el gasto familiar representa un papel fundamental en la cuantificación de necesidades y en la oportunidad de satisfacer dichas condiciones. Ahora bien, una de las principales críticas al esquema de necesidades básicas se concentra en el tema de factibilidad de que todas las variables involucradas pueden ser medidas y que exista, por ende, paridad y homogeneidad en la generación y presentación de datos para cada país (CEPAL, 2001). Es debido a estas limitaciones que se consideró pertinente que los cuatro aspectos señalados como necesidades básicas tengan sus propias dimensiones y variables (Tabla 1).

Tabla 1

*Necesidades, dimensiones y variables censales*

<b>Necesidades Básicas</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Variables Censales</b>
Acceso a la vivienda	Calidad de la vivienda	Materiales de construcción utilizados en piso, paredes y techo
	Hacinamiento	Número de personas en el hogar Número de cuartos en la vivienda

<b>Necesidades Básicas</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Variables Censales</b>
Acceso a servicios sanitarios	Disponibilidad de agua potable	Fuente de abastecimiento de agua en la vivienda
	Tipo de sistema de eliminación de excretas	Disponibilidad de servicio sanitario Sistema de eliminación de excretas
Acceso a la educación	Asistencia de los niños en edad escolar a un establecimiento educativo	Edad de los miembros del hogar Asistencia a un establecimiento educativo
Capacidad económica	Probabilidad de insuficiencia de ingresos en el hogar	Edad de los miembros del hogar Último nivel educativo aprobado Número de personas en el hogar Condición de actividad

*Nota.* CEPAL / PNUD, 1989.

Los intentos de perfeccionar el método NBI han sido constantes.

En adición a las propuestas teóricas que han buscado aprovechar sus ventajas (...), y de aquellas que han intentado superar los defectos de agregación, las oficinas estadísticas de algunos países (...) han seguido trabajando en el perfeccionamiento de los indicadores y de su sensibilidad a distintos grados de privación (CEPAL, 2001, p. 36).

La concepción del PNUD sobre desarrollo humano tiene claridad en que, para lograrlo, se necesita satisfacer las necesidades básicas de las personas y dotar de oportunidades para que el potencial local se logre. Basado en el enfoque de capacidades y en el enfoque de las necesidades básicas, la ONU ha impulsado un esquema de desarrollo que ha buscado aplicarse en la configuración de las grandes agendas internacionales: los OIM y los ODS.

## Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)

La Asamblea General de Naciones Unidas realizó la convocatoria a la denominada Cumbre del Milenio en 1998, la cual se desarrolló durante la 55th sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas del año 2000. El encuentro sirvió de espacio para debatir sobre la necesidad de conjuntar esfuerzos internacionales en la lucha contra la pobreza extrema, centrando el interés de la política pública de las naciones en una problemática que, para la fecha, afectaba a casi el 25% de la población mundial. Erradicar o disminuir la pobreza extrema se convirtió en la iniciativa eje del proyecto colaborativo entre países, sectores y actores en la generación de acciones concretas para el desarrollo.

La agenda, aprobada con la resolución 55/2, fue firmada por 190 dirigentes internacionales y se le denominó la Declaración del Milenio. Además del objetivo principal que fue erradicar o disminuir la pobreza extrema, se encuentran otros siete objetivos que estaban encaminados a mejorar el desarrollo de las naciones. La estructura por objetivos de la declaración contenía 21 metas (Tabla 2) y cada meta incluía sus respectivos indicadores de medición, llegando a sumar 60 indicadores en total.

Los primeros siete compromisos están estrechamente vinculados entre sí, dirigidos principalmente hacia el aumento de la calidad de vida de los países en vías de desarrollo, cuya responsabilidad fundamental era el diseño y aplicación de estrategias políticas y normativas que ayudaran al decremento de población expuesta a la pobreza, la deserción escolar, la discriminación por razón de género, la mortalidad infantil y materna, la falta de acceso a servicios sanitarios, etc. Por otra parte, el último objetivo suponía el trabajo conjunto de diversas redes y actores, el cual incluía las iniciativas de los países desarrollados por propiciar relaciones comerciales justas con los países de mayor vulnerabilidad económica, contribuir al desarrollo de las naciones más pobres, transferir tecnología y reducir, mediante estrategias financieras sostenibles, la deuda externa de estos Estados (PNUD, 2005; CEPAL 2011; Villamil y Romero, 2011). Así entonces, desde el esquema de medición de indicadores, se estableció una revisión calendarizada de los logros y metas

pendientes por cumplirse, quedando como plazo final el año de 2015, con una revisión intermedia durante el 2005.

Tabla 2

*Objetivos y metas de los ODM*

Objetivos	Metas
1. Erradicar la extrema pobreza y el hambre	1. Reducir a la mitad la proporción de las personas con ingresos menores a un dólar estadounidense diario. 2. Alcanzar empleo pleno y productivo, y trabajo decente para todos 3. Reducir a la mitad a las personas que padecían hambre.
Objetivos	Metas
2. Conseguir la educación primaria universal	4. Lograr que los niños y niñas de todos los países culminen sus estudios básicos
3. Promover la igualdad de género y empoderar a las mujeres	5. Eliminar la disparidad de género en la educación básica antes de 2005 y en todos los niveles educativos en 2015
4. Reducir la mortalidad infantil	6. Reducir dos tercios la tasa de mortalidad infantil
5. Mejorar la salud materna	7. Reducir en tres cuartos la tasa de mortalidad materna 8. Lograr el acceso universal a la salud reproductiva
6. Ampliar el acceso a la planificación familiar y combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades	9. Acceso universal a los servicios de salud 10. Disminuir el avance del VIH/SIDA 11. Reducir, para el año 2015, la incidencia del paludismo y otras enfermedades graves

Objetivos	Metas
7. Asegurar la sostenibilidad medioambiental	<p>12. Integrar los principios de desarrollo sostenible en las políticas y programas nacionales antes de 2005 y revertir la pérdida de recursos medioambientales antes de 2015.</p> <p>13. Reducir la pérdida de biodiversidad</p> <p>14. Reducir a la mitad las personas sin acceso sostenible a agua potable</p> <p>15. Conseguir una mejora significativa en las condiciones de vida</p>
8. Desarrollar una Asociación Global para el Desarrollo	<p>16. Desarrollar un sistema comercial y financiero abierto y regulado</p> <p>17. Tener en cuenta las necesidades de los países menos desarrollados</p> <p>18. Tener en cuenta las necesidades de los países que no tienen salida al mar</p> <p>19. Tomar medidas para que la deuda de los países en desarrollo sea sostenible</p> <p>20. Proporcionar medicamentos accesibles para los países en desarrollo con el apoyo de las empresas farmacéuticas</p> <p>21. Colaborar con el sector privado para hacer accesibles las tecnologías sobre todo las de la información y las comunicaciones</p>

*Nota:* elaboración propia con datos de PNUD, 2005 y CEPAL, 2011.

Según el informe de la ONU (2015) sobre los ODM, los resultados más significativos de la implementación de esta hoja de ruta se centraron en los rubros de pobreza extrema (pasando de 1.900 millones de personas en 1990 a 836 millones en 2015), hambre mundial, educación primaria universal (cayendo de 100 millones de niñas y niños que no asistieron a la escuela a aproximadamente 57 millones) y mortalidad infantil, dimensiones que presentaron una reducción cercana al 50%. Otros objetivos como la mortalidad materna (45% de reducción) y el saneamiento universal también presentaron cifras sobresalientes al

final del periodo<sup>5</sup>, a pesar de no alcanzar el total de metas planteadas en la declaración.

Liderados por el PNUD, los ODM se presentaron como una agenda para el desarrollo y la estructura de la hoja de ruta configuró la lucha contra la pobreza extrema como la principal línea de acción para los miembros de las Naciones Unidas; el problema de la pobreza que, por supuesto, se asocia al conjunto de necesidades básicas insatisfechas, dejando de lado la disminución de las desigualdades o de la problemática relacionada con el medio ambiente. Se apuntó hacia el escenario de los mínimos indispensables, incorporando rubros ya explorados por Sen (2000b) como el acceso a la sanidad, nutrición y educación; no obstante, las dimensiones de capacidades y de necesidades complejas se mantuvieron como un asunto pendiente, conservando como categorías centrales del desarrollo a las variables utilizadas en el IDH: ingresos, salud y educación.

Ha quedado claro que el logro de los objetivos requería de una revisión crítica del modelo político y económico dominante que nunca sucedió, y de un mayor compromiso por parte de las potencias mundiales para, en concordancia con el octavo objetivo, reducir la dependencia de las sociedades en vías de desarrollo (Soledad y Egea, 2007). Los ODM se configuraron como el primer gran escenario del nuevo siglo para la revisión de la idea de desarrollo que se sigue reproduciendo desde las principales plataformas de cooperación internacional, lo cual ha derivado en fuertes cuestionamientos a la promesa de desarrollo humano realizada por el PNUD (Tellería, 2015). Bajo este tenor, ¿cómo lograr la ampliación de libertades en un sistema de alta dependencia que define las relaciones de subordinación subdesarrollo-desarrollo?

## Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, también denominada Río+20, se realizó en la ciudad brasileña de Río de Janeiro en 2012. Las asambleas desarrolladas en este marco se enca-

---

<sup>5</sup> Muchos de estos avances se vieron comprometidos durante la crisis postpandemia.



minaron al análisis de la situación global de desarrollo, culminando con un documento político denominado *El futuro que queremos*, un llamado a las naciones para crear una ruta más clara y detallada en el logro de las condiciones sostenibles de desarrollo. En este documento se hicieron recomendaciones para la integración de un equipo de trabajo (constituido de 30 expertos representantes de los Estados miembros) que tomó como base las experiencias de avance y los aprendizajes de los ODM.

Como resultado de este trabajo conjunto se elaboró una nueva agenda denominada Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la cual mantuvo una estructura similar a la anterior hoja de ruta en cuanto a organización y cuantificación del progreso, aumentando a 17 objetivos, 169 metas y 231 indicadores (ONU, s.f.) (Tabla 3). Así entonces, en busca de una continuidad, se estableció para los ODS un plazo operativo de 15 años, que va del 2015 al 2030, razón por la que se conoce a este documento como agenda 2030. Se ampliaron los rubros de acción, mantenido el tema de pobreza, nutrición, salud y educación, y añadiendo aspectos de seguridad, producción, trabajo, ciudades, industria y derechos humanos.

Tabla 3

*Objetivos de Desarrollo Sostenible*

Objetivo	Descripción
Objetivo 1	Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todas partes, entendiendo que las personas en pobreza son las que viven con menos de 1, dólares por día. Para 2030 se espera que los recursos se movilicen de igual manera para hombres y mujeres y sobre todo para las personas vulnerables, entre otras estrategias.
Objetivo 2	Acabar con el hambre logrando la seguridad alimentaria y mejorar la nutrición y promover la agricultura sostenible. Para 2030 se espera que se duplique la productividad agrícola, así como los sistemas sostenibles de producción de alimentos, etcétera.
Objetivo 3	Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades. Para este objetivo se espera que se logre la reducción de la mortalidad materna, perinatal e infantil, así como terminar con epidemias como la del sida, tuberculosis.

Objetivo	Descripción
Objetivo 4	Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. Se espera que al menos todos los niños y niñas tengan acceso y además culminen la educación básica para que tengan los conocimientos necesarios para ingresar a los siguientes niveles.
Objetivo 5	Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas. Para lograrlo se espera poner fin a la discriminación en todas sus formas, así como eliminar la violencia, explotación en todas sus formas.
Objetivo 6	Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos. Se espera que para 2030 se logre el acceso al agua potable de todas las personas del planeta, así como el uso eficiente de todos los sectores, entre otros.
Objetivo 7	Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos. Para el logro de este objetivo se espera que se garantice el acceso universal a servicios energéticos, que se aumenten las energías renovables, entre otros.
Objetivo 8	Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos. Para 2030 se espera que al menos exista un crecimiento del PIB de al menos el 7% anual en los países con menos desarrollo y se promuevan actividades productivas protegiendo los derechos laborales.
Objetivo 9	Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación. Para lograrlo se propusieron el desarrollo de infraestructuras de calidad, sostenibles y resilientes, además de promover y aumentar el acceso a la pequeña empresa.
Objetivo 10	Reducir la desigualdad dentro los países y entre ellos. Mediante la igualdad de oportunidades, empoderar la inclusión social, económica y política.
Objetivo 11	Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, resilientes y sostenibles. Se espera la mejora de la urbanización inclusiva y sostenible, acceso a los espacios verdes y reducir el impacto ambiental, entre otros.
Objetivo 12	Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles. Reduciendo a la mitad los desperdicios mundiales de alimentos, reducir la generación de residuos.
Objetivo 13	Tomar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus impactos. Con el apoyo de los compromisos del Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático para el apoyo sobre todo a los países menos desarrollados.

Objetivo	Descripción
Objetivo 14	Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible. Mediante la gestión y protección sostenible de los ecosistemas marinos y costeros.
Objetivo 15	Proteger, restaurar y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad. Para lograrlo se espera garantizar la conservación, restauración y uso sostenible de ecosistemas.
Objetivo 16	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible. Mediante la reducción de todas las formas de violencia a niños, promoviendo estados de derecho, disminuir la corrupción, el soborno.
Objetivo 17	Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible. Mediante la movilización de recursos internos, además del apoyo internacional a los países menos desarrollados.

*Nota.* elaboración propia con datos de PNUD, 2024

La noción de desarrollo sostenible que aparece por primera vez de forma oficial en el Informe Brundtland (World Commission on Environment and Development, 1987) a finales de la década de los ochenta, pasó de ser un objetivo en los ODM a ser el eje central de los ODS, teniendo en cuenta las graves consecuencias para la vida en el planeta de la actual crisis ambiental. Otra razón importante que justifica la centralidad de este concepto tiene que ver con la teoría de las tres dimensiones (Artaraz, 2002) que define al desarrollo sostenible como una relación equilibrada entre lo ecológico, lo social y lo económico. Bajo este tenor, el logro de los ODS solo será posible si existe una intervención política conjunta para que el crecimiento económico sea socialmente justo y ambientalmente sostenible, sin comprometer las capacidades de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades.

En lo relativo a la triada sostenibilidad-necesidades-capacidades, Colmenarejo (2015) plantea tres puntos fundamentales (piezas clave) a desarrollar:

1. La sostenibilidad de las libertades y la ampliación de capacidades, más allá de la satisfacción de necesidades definidas desde la visión de los *expertos*.

2. La obligación ética con las futuras generaciones como partes contractuantes válidas en su calidad de *seres dignos*.
3. Las libertades con límites en el contexto de la responsabilidad ex ante y no únicamente en el compromiso de rendición de cuentas.

Como corolario, el paradigma de la sostenibilidad, aplicado a la relación sociedad- naturaleza, requiere del fortalecimiento de las capacidades humanas como catalizador de la agencia social, proceso en el que se desarrolla la conciencia y se limita la praxis. Desde el esquema de la sostenibilidad, la ampliación de libertades, a partir de la satisfacción de necesidades básicas y complejas, podría reducir las relaciones de control centro-periferia y reajustar el papel de las partes en la distribución de responsabilidades, lo cual haría del desarrollo sostenible el modelo idóneo sobre el cual se asentaron las bases de los esfuerzos globales de la comunidad mundial.

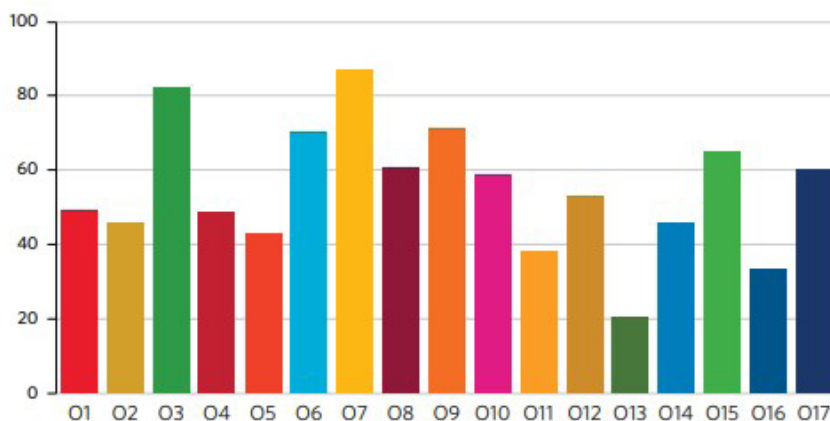
Pese al poderoso trasfondo crítico que soporta el enfoque de la sostenibilidad, el discurso de la agenda 2030 resultó bastante escueto al mantener esquemas de medición que no alcanzan para abordar la complejidad del problema o para responder a las realidades ecológicas, sociales y económicas de gran parte del mundo en desarrollo.

Aunque los ODS son mucho más ambiciosos de lo que eran los Objetivos del Milenio, algo que se refleja con claridad en el notable aumento de objetivos, y particularmente en sus metas e indicadores, un buen número de ellos son una repetición de viejas promesas incumplidas que van posponiendo desde hace lustros, recuperándose una y otra vez (Gómez, 2018, p. III).

Al corte del año 2022, el informe de avance en el cumplimiento de los ODS (Figura 2) muestra diversos escenarios: objetivos en los que se ha avanzado significativamente —el objetivo 3 y 7 están por arriba del 80% de cumplimiento—, los que presentan un avance moderado —casi el 48%— y aquellos que, a pocos años de la fecha límite, presentan un importante rezago y hasta retroceso —el 13 y el 16 son los que muestran menos avance— (ONU, 2022).

Figura 2

*Proporción de países o zonas con datos disponibles desde 2015, por objetivo (porcentaje)*



Nota. ONU, 2022.

Pese al intento por esquemas de cuantificación más específicos y claros, se mantiene una base estadística débil, lo cual dificulta el seguimiento adecuado de los objetivos y metas. En este punto, el problema se concentra en la disímil capacidad de los países miembros de mantener un flujo de información constante y datos comparables. Los sistemas estadísticos de cada uno de los países presentan datos que pueden variar o ser contradictorios por la composición de las regiones y subregiones geográficas de Naciones Unidas (ONU, 2022). En concreto, se requiere una nueva revisión de las trayectorias proyectadas para los logros en desarrollo, así como un enfoque de evaluación más crítico que concentre el esfuerzo internacional en aquellos ODS de mayor desafío.

## Conclusiones

El concepto de desarrollo ha estado ligado a la historia capitalista de Occidente. En contraste, el enfoque propuesto desde el PNUD promete un cambio; no obstante, un análisis más profundo de las hojas de ruta impulsadas por este organismo sugiere lo contrario. Esto se hace eviden-

te cuando se emplean mediciones estadísticas para evaluar el progreso de las naciones, clasificando y segmentando al mundo según el Índice de Desarrollo Humano (IDH), con categorías como países desarrollados, países en vías de desarrollo o incluso países del tercer mundo. Como corolario, la promesa del desarrollo se comercializa como una meta deseable por aquellos países de menor IDH (Tellería, 2015), otorgando el control a aquellos territorios ya consolidados económicamente.

Puede decirse que el paradigma (Desarrollo Humano) impulsado por el PNUD es una propuesta universal para comprender el desarrollo asumiendo todas sus bases epistémicas. Y esa universalidad a la que se hace mención también se asume como una cultura idealizada, es decir, una cultura ideal formada por valores comunes de todos los habitantes del planeta. Por tanto, pareciera que para el PNUD existen dos tipos de cultura: la ideal de los países con mayores IDH y otra cultura tradicional o local que provocaría que estos grupos no puedan progresar debido a que sus mismas costumbres los mantiene rezagados. Este discurso está implícito en los informes de desarrollo humano anuales.

Bajo este contexto, en donde por mucho tiempo se vinculó el crecimiento monetario con la noción de desarrollo, manteniendo al PIB como instrumento principal de medición, emergieron nuevas propuestas que diversificaron el análisis en la materia, sin superar del todo las contradicciones internas del concepto. Así entonces, el desarrollo humano se ha asimilado con connotaciones positivas que conllevan al mejoramiento de la calidad de vida de los individuos. Se le relaciona con las libertades, las oportunidades y los derechos humanos, por lo que se ha convertido en el fin último de gran parte de las agendas políticas internacionales.

El desarrollo humano para el PNUD tiene una concepción algo más clara y multidimensional gracias a los aportes teóricos de Amartya Sen con el enfoque de las libertades y las capacidades, así como con el enfoque de las necesidades básicas de Streeten y Max-Neef.

La concepción del PNUD sobre el desarrollo sin duda ha evolucionado y en su esfuerzo por lograrlo implementaron los ODM y posteriormente los ODS. Es innegable que a través de los años se han conseguido avances, por lo menos en la reflexión colectiva de los principales pro-

blemas que aquejan al mundo, aunque el compromiso y la vinculación de ciertos gobiernos se mantiene en el plano de la incertidumbre, panorama que parece agravarse ante la llegada de gobiernos de ultraderecha.

Las soluciones formuladas tampoco parecen de gran resultado; si partimos del entendimiento que existe la necesidad de buscar soluciones a problemáticas compartidas, también se debe entender que las condiciones culturales, sociales, políticas y geográficas son distintas. Bajo este tenor, el fortalecimiento real de capacidades locales se configura, hoy en día, como uno de los principales retos en materia de desarrollo humano. Ante los frecuentes e insistentes incumplimientos “en acuerdos y compromisos anteriores, la comunidad internacional deberá evitar crear más frustraciones en la agenda mundial del desarrollo, aprendiendo de las mejores prácticas y explorando las ventajas comparativas de cada país” (Gómez, 2018, p. 118).

## Referencias

- Alkire, S. (2010). *Introducción al enfoque de capacidades de Sen*. OPHI, CEPAL.
- Artaraz, M. (2002). Teoría de las tres dimensiones de desarrollo sostenible. *Ecosistemas*, 11(2), 1-6.
- Cardoso, F. y Faletto, E. (1978). *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*. Siglo Veintiuno.
- CEPAL y PNUD, (1988). *Mapa de necesidades básicas insatisfechas*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/571a395b-0d70-4422-874e-b3502874ab2d/content>
- CEPAL (2001). *El método de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. <https://digitallibrary.un.org/record/440987?ln=es&v=pdf>
- CEPAL (2011). *Lista oficial de los indicadores de los ODM*. [https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/comparacion\\_listasodm\\_espanol\\_3.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/comparacion_listasodm_espanol_3.pdf)
- Colmenarejo, R. (2015). Enfoque de capacidades y sostenibilidad: Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. *Ideas y Valores*, 65 (160), 121-149. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v65n160.44720>

- Correa, F. (2020). El fin de lo humano en el concepto de desarrollo humano de Naciones Unidas. *Revista de Filosofía*, 19(2), 11-30.
- De Angelis, I. (2012). La construcción del desarrollo desde el PNUD y el Índice de Desarrollo Humano. *Enfoques*, 152(2).
- Delgado, A. (2017). El enfoque de las capacidades. Algunos aspectos para su análisis. *Espacio Abierto*, 26(2), 101-217.
- Dos Santos, T. (1978). *Imperialismo y dependencia*. Era.
- Gómez Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 140, 107-118.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. CEPAUR y Fundación Dag Hammarskjöld.
- Dubois A. (2008). El debate sobre el enfoque de las capacidades: las capacidades colectivas. *Araucaria Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 35-63.
- Monroy, M. (2008). Una aproximación crítica a la noción de desarrollo en la Organización de Naciones Unidas: los objetivos de desarrollo del milenio. *Ánfora*, 15(25), 9-25.
- Nussbaum, M. C. (1995). Human Capabilities, Female Human Beings. En M. C. Nussbaum y J. Glover (Eds.). *Women, Culture, and Development: A Study of Human Capabilities*. Clarendon Press.
- ONU (s. f.) Marco de indicadores mundiales para los ODS. ONU. Recuperado el 10 de septiembre de 2025. <https://agenda2030lac.org/estadisticas/marco-indicadores-mundiales-ods.html>
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015*. <https://www.undp.org/es/latin-america/publicaciones/informe-2015-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-informe-de-2015>
- ONU (2022). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2022*. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022_Spanish.pdf)
- PNUD (1990). *Informe sobre Desarrollo Humano 1990. Definición y medición del desarrollo humano*. Tercer Mundo Editores. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr1990escompletonostats.pdf>
- PNUD (2003). *Informe sobre desarrollo humano 2003: Los Objetivos del Desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza hu-*



- mana. Ediciones Mundi-Prensa. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2003es.pdf>
- PNUD (2005). *Informe sobre Desarrollo Humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr05spcomplete.pdf>
- PNUD (2008a). *Desarrollo de capacidades. Nota de práctica*. [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/SP\\_Nota%20de%20Practica\\_Desarrollo%20de%20Capacidades.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/SP_Nota%20de%20Practica_Desarrollo%20de%20Capacidades.pdf)
- PNUD (2008b). *Apoyo al desarrollo de capacidades: el informe del PNUD*. [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/SP\\_brochure\\_Apoyo%20a%20DC\\_Enfoque%20del%20PNUD.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/SP_brochure_Apoyo%20a%20DC_Enfoque%20del%20PNUD.pdf)
- PNUD (2009). *Desarrollo de capacidades: texto básico del PNUD*. [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/Capacity\\_Development\\_A\\_UNDP\\_Primer\\_Spanish.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/Capacity_Development_A_UNDP_Primer_Spanish.pdf)
- PNUD (2024a). *PNUD Sobre nosotros*. PNUD. Recuperado el 4 de diciembre de 2024. <https://www.undp.org/es/sobre-nosotros#:~:text=El%20PNUD%20se%20basa%20en,General%20de%20las%20Naciones%20Unidas>.
- PNUD (2024b). *ODS. Plataforma de conocimiento para el desarrollo sostenible*. PNUD. Recuperado el 08 de diciembre de 2024. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>
- Prebisch, R. (1981). *Capitalismo periférico. Crisis y transformación*. Fondo de Cultura Económica.
- Puig, M., Sabaterm P., y Rodríguez, N. (2012). Necesidades humanas: evolución del concepto según la perspectiva social. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, 54, 1-12.
- Ramírez, G. (2010). La Declaración del milenio, naturaleza, principios y valores. *Oasis*, 15, 1-19.
- Rostow, W. (1961). *Las etapas del crecimiento económico*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, J. (2019). Desarrollo y calidad de vida. Una perspectiva crítica a partir del pensamiento de Amartya Sen. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(2), 107-126.

- Sen, A. (2000a). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 1(55), 14-20.
- Sen, A. (2000b). Desarrollo y libertad. Editorial Planeta.
- Sen A. (2003). Development as Capability Expansion. En S. Fukuda-Parr y A.K. Shiva (Eds.). *Readings in Human Development* (pp. 41-58). Oxford University Press.
- Serrano, E. (2005). La teoría aristotélica de la justicia. *Isonomía*, 22, 123-160.
- Simmel, G. (1986). *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*, Ediciones Península.
- Soledad, J.I. y Egea, C. (2007). Reseña de Objetivos del milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe de Naciones Unidas. *Cuadernos geográficos*, 41, 259-261.
- Streeten, P. (1981). *First things first. Meeting basic human needs in the developing countries*. Banco Mundial.
- Streeten, P. (1984). Basic needs: some Unsettled Questions. *World Development*, 12(9), 973-978.
- Tellería, J. (2015). ¿Seguimos hablando de desarrollo? El paradigma del desarrollo humano del PNUD como saber-poder. *Nómadas*, 43, 241-251.
- Vallejo, L. (2002). Algunas reflexiones sobre el desarrollo humano. *Apuntes del CENES*, 21(33), 43-58.
- Villamil, L. y Romero, J. (2011). Los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) de las naciones unidas: ¿en dónde estamos y para dónde vamos? Fuente de inspiración para priorizar las labores desde la academia. *Revista Lasallista*, 8(1), 126-135.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our common future*. Oxford University Press.

## Capítulo 2

# Desarrollo Humano en el contexto de movilidad humana en Chiapas, México: análisis desde el enfoque de las capacidades.

Aki Kuromiya

### Introducción

**A**martha Sen ha propuesto que el desarrollo se debe concebir como un proceso de expansión de las libertades reales de las que los individuos puedan disfrutar (Sen, 2000; Campos, 2011). Este planteamiento rechaza la noción de desarrollo como el crecimiento económico en gran escala logrado a expensas del medio ambiente o mediante la desposesión de los marginados (Harvey, 2004). Su enfoque se centra en las personas, sus deseos y expectativas sobre su propia vida; plantea que la responsabilidad del Estado es garantizar las condiciones que permiten a los individuos vivir de acuerdo con sus aspiraciones (Sen, 2000). Si bien la riqueza económica es importante para lograr una vida deseada, es solo uno de los medios para ampliar esa libertad. Para alcanzar una vida plena, se requieren otras condiciones de diversas índoles, tales como jurídicas, a través de leyes y reglamentos, políticas, educativas, ambientales, e incluso culturales, que permiten a los individuos ampliar —física y simbólicamente— sus opciones de posibilidades.

Estas posibilidades y opciones disponibles para cada individuo son las que define Sen con el concepto de capacidades (Nussbaum, 2012; Téllez 2019). Para el desarrollo humano, es fundamental que los indi-

viduos cuenten con un amplio rango de capacidades y la libertad para seleccionar lo que se desea. Al plantear el desarrollo como una expansión de la libertad, Sen (2000) se refiere a la necesidad de que cada individuo disponga de múltiples opciones y oportunidades reales que le permitan alcanzar una vida deseada con bienestar. Este planteamiento, conocido como *enfoque de las capacidades*, hace posible evaluar la calidad de vida de las personas de manera más integral y holística más allá de la condición económica y material, así como teorizar sobre la justicia social (Nussbaum, 2012).

En este, se enfatiza que el Estado, como aparato de poder administrativo y jurídico, tiene un papel fundamental en garantizar las capacidades a los ciudadanos (Cejudo, 2007; Nussbaum, 2012). La centralidad del Estado es clave: si las capacidades de un individuo están estrechamente relacionadas con la responsabilidad del Estado a través de su función administrativa, jurídica e infraestructural, surge una inquietud relevante: ¿qué sucede con aquellas personas que no están bajo la protección del marco administrativo y jurídico de un Estado, es decir las personas *no-ciudadanas*?

Específicamente, me refiero a las personas migrantes sin estancia regularizada y a aquellas en situación de movilidad, que se encuentran en el estado de Chiapas, en la zona fronteriza de México con Guatemala. Son personas en situación jurídicamente incierta, sin derechos básicos garantizados ni por el gobierno mexicano ni por el país de origen. Sus condiciones económicas y sociopolíticas son diferentes de las de quienes son considerados *ciudadanas* en México. En este contexto, ¿cuáles son las capacidades que disponen estas personas y cómo podemos evaluar su nivel de desarrollo desde la perspectiva del enfoque de las capacidades?

El objetivo del presente trabajo es analizar el aporte del enfoque de las capacidades para formular una perspectiva integral hacia las condiciones de personas migrantes y en situación de movilidad, teniendo en cuenta la complejidad contextual que viven estas personas. En particular, nos apoyaremos en el planteamiento de Martha Nussbaum (2012), donde aclara dos dimensiones de las capacidades: capacidades combinadas y capacidades internas. Este planteamiento nos ayuda a descri-

frar los dilemas entre vulnerabilidad y agenciamiento de las personas migrantes, y resaltar la ausencia del Estado en sus situaciones, así como sus repercusiones en las capacidades de dichas personas.

El presente estudio se desarrolla a partir de ejemplos etnográficos. Los datos etnográficos que aquí se presentan fueron registrados durante varios trabajos de campo realizados por la autora desde 2011 hasta la fecha en los municipios fronterizos de la costa de Chiapas. Estos datos son el resultado de diversos proyectos cuyos objetivos han sido diferentes al del presente trabajo. Principalmente se trata de las entrevistas semiestructuradas con las personas migrantes y en situación de movilidad, enfocándose en las narrativas sobre la historia de movilidad, las condiciones de estancia y/o laboral en las ciudades chiapanecas, y la expectativa hacia el futuro con la especial atención en sus subjetividades. Además de las observaciones directas y a veces participantes en sus actividades cotidianas, también he registrado las charlas que salen en forma espontánea en las calles, en el transporte urbano, y algún lugar de encuentro como parque o plaza comercial. Todos estos datos acumulados hasta la fecha bajo la técnica cualitativa y con la mirada antropológica me permiten reflexionar sobre sus condiciones a la luz del enfoque de las capacidades.

El capítulo se divide en tres partes: se inicia con un breve bosquejo teórico sobre el enfoque de las capacidades en el marco de Desarrollo Humano y se problematiza con los casos de migración, con el fin de clarificar los aspectos que se pretenden profundizar en este trabajo. Posteriormente, se describe la situación actual de la movilidad humana en la frontera entre México y Guatemala, específicamente en Tapachula, la ciudad fronteriza del estado de Chiapas. Esta descripción proporciona las bases contextuales necesarias para problematizar la situación de las personas extranjeras no ciudadanas, quienes se encuentran en diversos contextos de movilidad e inmovilidad. Una vez que se han aclarado las condiciones que rodean a estas personas, se desarrolla el análisis del enfoque de las capacidades en el contexto de movilidad humana, utilizando ejemplos etnográficos y narrativas registradas.

Finalmente, se concluye con reflexión acerca de cómo el enfoque de las capacidades enriquece el análisis de la calidad de vida de las per-

sonas migrantes y en situación de movilidad, así como su difícil mejoramiento si la centralidad del Estado continúa siendo el foco en la ampliación de las capacidades. Este ejercicio sugiere pensar sobre las posibles maneras de ampliar las capacidades humanas *desde abajo*, es decir, fuera de la centralidad del Estado que asegura sus capacidades en el ámbito político-administrativo y jurídico, con el fin de construir una sociedad más justa que respete la libertad de todos los individuos, independientemente de su estatus de *ciudadano*.

## Enfoque de las capacidades en Desarrollo Humano

Las capacidades son elementos clave para el planteamiento del Desarrollo Humano. Las capacidades se refieren, según el análisis de Nussbaum (2012) a las opciones con las que cuenta una persona para alcanzar su condición deseada. Vethencourt (2007) complementa esta idea al señalar que las capacidades son las posibilidades o potencialidades que posee una persona para alcanzar el bienestar. Esta concepción nos invita a reflexionar sobre la necesidad de crear entornos que favorezcan la ampliación de estas capacidades, permitiendo así que cada individuo explore y aproveche al máximo sus oportunidades en la búsqueda de una vida plena y satisfactoria.

Las capacidades incluyen no solo las condiciones económicas y materiales de la sociedad en la que se encuentra el individuo, sino también las circunstancias personales, como el contexto cultural, los conocimientos, las redes sociales, entre otros elementos (Cejudo, 2007). En ambos sentidos, las capacidades están relacionadas con la responsabilidad del Estado hacia sus ciudadanos (Delgado, 2017). El Estado no solo debe garantizar condiciones materiales (recurso) y jurídicas (normativas), sino también socioculturales que permiten al individuo extender sus posibilidades y hacer un uso apropiado de ellas, a la luz de sus propias elecciones.

Martha Nussbaum (2012) ha profundizado en este enfoque de las capacidades, considerándolo como teoría social, por un lado y por otro, como una base teórica para el diseño de políticas públicas. La autora subraya la responsabilidad del Estado, afirmando que la tarea funda-

mental de los gobiernos consiste en poner a la disposición de los miembros de la comunidad política los recursos y condiciones necesarias para que las personas sean capaces de vivir bien (Rodríguez, 2012). El papel del Estado, actuando a través del gobierno como aparato legislativo, administrativo y jurídico, es garantizar los derechos y el bienestar de sus ciudadanos, y para ello, debe contar con un ordenamiento político adecuado.

El marco conceptual del enfoque de las capacidades está concentrado en el *individuo*, el cual se refiere, fundamentalmente, a las personas que pertenecen a una comunidad política: los ciudadanos en su dimensión jurídica y política. Estos individuos son miembros de un país cuyos gobiernos son responsables de sus condiciones. Entonces, aquí, surge una pregunta importante: ¿qué ocurre con aquellas personas *no-ciudadanas*?

De hecho, Nussbaum (2012), menciona brevemente este tipo de situación con un ejemplo para explicar la diferencia entre *capacidades combinadas* y *capacidades internas*. Según la autora, las capacidades combinadas son las oportunidades creadas por la combinación entre las facultades o habilidades personales y el entorno político, social y económico. Por otro lado, las capacidades internas son características de una persona, pero que no son *equipamientos innatos*, sino son habilidades adquiridas, así como “rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas a lo largo de la interacción con el entorno social, económico, familiar y político” (2012, pp. 40-41). Para ilustrar esta diferencia, Nussbaum (2012) plantea:

Muchas personas que disponen de la capacidad interna para participar en política no pueden optar por hacerlo porque *no tienen la capacidad combinada para ello: pueden ser inmigrantes sin derechos legales*, por ejemplo, o pueden estar excluidas de la partición de algún otro modo (p. 41).

Así, la falta de oportunidades que enfrentan las personas migrantes como no-ciudadanas puede explicarse a la luz del enfoque de las capacidades. Las capacidades internas a las que se refiere Nussbaum (2012), no se desarrollan en un vacío político, económico y sociocultural. Por el

contrario, el desarrollo de las capacidades internas está estrechamente ligado a las combinadas. Esto significa que las capacidades combinadas e internas son dialécticas: para ampliar las capacidades internas, es crucial que existan condiciones sociales (como servicio educativo, de salud, acceso a la justicia, etc.), políticas (leyes y reglamentos, programas de apoyo, etc.) y económicas óptimas, y estas, de manera pelarela, contribuyen a expandir las capacidades combinadas. Una vez más, se resalta la centralidad del gobierno para ambas capacidades, ya que este es el actor que potencializa dichas capacidades a partir del ordenamiento del entorno sociopolítico y económico, ofreciendo servicios como educación, salud, entre otras condiciones y medidas (Nussbaum, 2012).

De acuerdo con esta mirada, la migración en sí misma es una cuestión de capacidades, en el sentido de que “es la persona quien decide [migrar] por ser sujeto de su propia vida” (La liga iberoamericana de organizaciones de la sociedad civil, 2011, p. 9). La migración se convierte, entonces, en una acción resultante del ejercicio (o la falta) de las capacidades combinadas y/o internas.

Desde un punto de vista particular, para afirmar que la migración es una cuestión de capacidades, esta debe ser *no forzada* y constituir una de las varias opciones que tiene el sujeto para mejorar su calidad de vida, y no la única. Desafortunadamente, los casos que aquí presento, en su mayoría —si no en todos— se refieren a migración forzada, en la que la única opción es *salir del país para sobrevivir*, ni siquiera para mejorar su entorno económico. Como discutiré más adelante, no hay duda de que la decisión de migrar refleja la agencia de una persona, esta decisión no se trata de una selección para alcanzar una vida deseada. Más bien, hasta hace poco<sup>6</sup>, como afirman estudios sobre migración y desarrollo humano (PNUD, 2007; La liga iberoamericana de organizaciones de la sociedad civil, 2011), la migración busca mejorar la calidad de vida de otros miembros de la familia, a costa de la marginación de la persona migrante:

---

<sup>6</sup> En el contexto de personas en situación de movilidad que se encuentran en la frontera sur de México, en los años recientes (desde la década de 2010), se destaca la migración en familia (ya sea por forzada o voluntaria), es decir, todos los miembros de la familia (papá, mamá e hijos y/o hijas, incluso abuelos o tíos) viajan juntos. Es una modalidad que difiere a la de años anteriores, donde solamente los adultos viajan con el objetivo de enviar los dineros a sus familiares que quedaron en el país de origen.



Nos encontramos en un punto en el que la persona que migra busca satisfacer aquellas necesidades fundamentales de su familia a costa del sacrificio y abandono de la satisfacción de sus propias necesidades, independientemente del país al que se dirija. La persona que migra se encuentra predispuesta a soportar y aguantar lo que venga; hasta el grado de estar dispuesta a vivir en la marginalidad. El proceso migratorio hace que la persona se desestructure en su ser como persona. (La liga iberoamericana de organizaciones de la sociedad civil, 2011, pp. 13-14).

Es decir, las decisiones de las personas migrantes de *salir del país para mejorar su calidad de vida* son elecciones que reflejan su agencia y su esfuerzo por avanzar en su camino, pero las opciones reales de las que pueden disponer son extremadamente limitadas. Esto es un reflejo de la falta de un entorno sociopolítico y económico que el gobierno en cuestión debe garantizar, y la marginalidad de las personas migrantes se debe a la falta de acceso a derechos básicos en su país de tránsito o destino.

En efecto, los estudios sobre desarrollo y migración suelen analizar el nivel de desarrollo de las localidades de origen de las personas migrantes, o el de las mismas migrantes en su lugar de destino, incluyendo su contribución al desarrollo del país receptor como mano de obra económica (por ejemplo, PNUD, 2007). No obstante, en cuanto a la trayectoria de movilidad y las condiciones de la vida de aquellas personas sin regularizaciones, se destacan sus situaciones precarias y marginadas, sin poder acceder a infraestructuras y otros servicios fundamentales para la vida. De acuerdo con las revisiones realizadas hasta ahora, no hay estudios que profundicen esta condición de personas migrantes o de situación en movilidad a la luz de la teoría de Desarrollo Humano, es decir, enfocándose en el individuo y sus capacidades.

Lo que se presenta en este capítulo es un intento de este planteamiento que se encuentra vacío por el momento. Se discutirá cómo el enfoque de las capacidades, aquí resumido, apoya el análisis de las situaciones vulnerables que viven las personas migrantes en Chiapas, centrándose en la utilidad de la perspectiva de capacidades combinadas e internas de Nussbaum (2012). Esto implica desarrollar una mi-

rada crítica del enfoque de las capacidades donde el papel del Estado se define como fundamental. Se enfatiza en las limitadas capacidades combinadas con las que cuentan las personas no-ciudadanas por estar al margen de la protección del Estado, así también las capacidades internas, es decir habilidades adquiridas, que influyen en su selección dentro de las oportunidades con las que cuenta en busca mejorar su calidad de vida. Antes de presentar los datos etnográficos y su análisis, se describe la complejidad del contexto de movilidad humana que se presenta en la frontera sur de México.

## Contexto de movilidad humana en la ciudad fronteriza de Chiapas

El fenómeno migratorio en la frontera sur de México, especialmente en la costa de Chiapas colindante con Guatemala, es histórico y dinámico. En esta región, conocida como Soconusco, han existido diferentes flujos migratorios desde hace siglos. Localmente, se considera algo *tradicional* la movilidad de personas provenientes de Guatemala que trabajan, principalmente, en los sectores agrícola, comercial y doméstico en el lado mexicano (notas de campo, 2021-2024). Las personas de ambos lados acostumbran a cruzar la frontera entre México y Guatemala con frecuencia, no solo para realizar sus actividades laborales, sino también para compras, servicios médicos, educativos y entretenimiento.

Por otra parte, desde finales del siglo pasado, personas centroamericanas, especialmente de Guatemala, Honduras y El Salvador, han cruzado esta frontera con el objetivo de llegar a los Estados Unidos. Estas personas realizaban estancias cortas en estas ciudades fronterizas antes de avanzar hacia norte de México, aunque algunas decidieron quedarse en esta parte de México por diversas razones. Actualmente, en Tapachula y los municipios aledaños, se encuentran familias conformadas de diferentes nacionalidades en un contexto multi e intercultural (Fernández et al., 2024).

No todas estas personas cuentan con una estancia legalmente regularizada en México: hay quienes llevan más de 20 años viviendo en este espacio sin regularización migratoria, pero cuyos hijos son mexicanos;

otras personas trabajan con Tarjetas de Visitante Regional (TVR) que legalmente no les permite realizar trabajos remunerados, así como numerosas otras formas de estancia que dificultan su clasificación entre legal e ilegal, pero que ahora forman parte de la vida cotidiana de las ciudades fronterizas. A estas personas, básicamente, se les define como *personas migrantes*, a diferencia de las personas en situación de movilidad.

Con personas en situación de movilidad, nos referimos a aquellas personas extranjeras que han sido notables desde la década de 2010. Son quienes ingresan a México y permanecen por un tiempo prolongado para realizar su trámite correspondiente (trámite migratorio o solicitud de condición de refugiado) y buscan cruzar el territorio mexicano en su camino hacia los Estados Unidos. Estas personas ingresan por tierra desde Guatemala y, al llegar a Tapachula, optan por solicitar la condición de refugiado en la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) para regularizar su estancia y desplazarse en forma segura, es decir, sin riesgo de detención o devolución forzada. La estancia temporal de estas personas en Tapachula durante 2018 a 2024 oscilaba entre seis meses y hasta dos años, o incluso más. Además de personas provenientes de Guatemala, Honduras y El Salvador, también había quienes llegaban de Nicaragua, Cuba, Haití, Venezuela, y de diversos países de África y Asia. De acuerdo con la norma de la COMAR, el trámite de solicitud debe culminarse en el lugar donde se inició, por lo tanto, las personas solicitantes quedaban varadas. Estas personas están en situación de movilidad, ya que continúan en un proceso de movilidad, aunque en este sitio su estancia es prolongada.

Así, Tapachula se ha convertido en una ciudad con una alta concentración de personas en situación de movilidad, quienes no tienen la intención de quedarse en México, mucho menos en Tapachula (Fernández et al., 2024). Mientras esperan el proceso de sus trámites, deben buscar algún medio de subsistencia. Solo algunas cuentan con la provisión económica para su manutención, gracias al apoyo familiar o a ahorros previos; otros segmentos buscan apoyo de las organizaciones civiles y religiosas, y de gobiernos de diferentes niveles. Por último, hay otro grupo que busca autoemplearse o incorporarse al mercado laboral de la localidad en forma temporal, pero sin formalidad (nota de campo, 2021-2024).

Tanto las personas migrantes sin estancia regularizada como aquellas en situación de movilidad, que aquí se define, son personas *no ciudadanas* en el sentido de que no cuentan con los mismos derechos, seguridad social ni jurídica que personas ciudadanas, es decir, aquellas de nacionalidad mexicana, incluso hay diferencia en cuanto al acceso a los derechos comparada con las personas migrantes regularizadas. Esta característica es clave para la discusión del enfoque de las capacidades, ya que, como se ha visto en el apartado anterior, las capacidades dependen de condiciones políticas, económicas y jurídicas (derechos básicos y acceso a los servicios), que incluyen la infraestructura y los servicios básicos, como educación y salud, cuya responsabilidad corresponde al Estado. Este contexto de movilidad e incertidumbre jurídica y económica también impacta las habilidades de un individuo, es decir, sus capacidades internas. En el siguiente apartado, se ilustrará esta condición con los datos etnográficos.

### Enfoque de las capacidades para las personas migrantes y en situación de movilidad

De acuerdo con la Constitución Política de México y múltiples pactos internacionales y declaraciones que ha firmado, México tiene la obligación y responsabilidad de garantizar los derechos humanos, incluyendo el acceso a los servicios básicos como educación, salud, vivienda, entre otros aspectos importante para una vida con dignidad, a cualquier persona que se encuentra en su territorio. En efecto, en Tapachula, por ejemplo, el Hospital General y los centros de salud ofrecen sus servicios a personas migrantes, así como las primarias públicas, sin importar su situación de la regularización migratoria.

No obstante, en la práctica, el acceso a dichos servicios está lejos de ser garantizado (nota de campo, 2023), debido a la falta de capacidad infraestructural o administrativa por parte de las autoridades, así como al desconocimiento del personal administrativo sobre las responsabilidades del gobierno y los procedimientos que deben seguirse. También se debe a que las personas migrantes no reciben la información correcta sobre estos servicios o enfrentan dificultades de movilidad dentro de la

ciudad. Adicionalmente, existe el miedo a gozar los servicios de la autoridad mexicana, ya que temen ser encarceladas o devueltas a su país de origen (notas de campo, 2022-2023).

Así, la condición de *no-ciudadano* implica un bloqueo al acceso a los servicios básicos en un país, por la falta de ordenamiento y las capacidades del Estado, y también de las mismas personas por la falta de información y conocimiento relacionado. Además, estas mismas personas restringen sus posibilidades al considerarse *ilegales*. De esta forma, las capacidades que dispone el uno —tanto combinadas como internas— son bastante limitadas, pues las opciones de las que pueden elegir son escasas.

Especialmente cuando nos enfocamos en los casos de personas migrantes y en situación de movilidad en el territorio fronterizo de Chiapas y Guatemala, la mayoría son centroamericanas que han tenido que salir de su país por la violencia pandilleril, problemas políticos o dificultades económicas, y quienes han sido marginadas de la protección jurídica y social en sus países de origen. Carecen de acceso garantizado a los derechos humanos tanto en los países de origen como en México, donde se encuentran laborando, viviendo o quedando temporalmente sin la regularización migratoria correspondiente. No obstante, migrar es una decisión propia y, aunque es casi la única opción con la contaba, no debemos subestimar el hecho de que, dentro de esta condición marginada y precaria, estas personas son quienes abren sus posibilidades de avanzar en busca de una vida mejor. Son sujetos de su propia decisión y de su proceso de movilidad.

En los estudios sociales sobre la migración y la movilidad humana, las personas migrantes suelen ser representadas como víctimas de diferentes tipos de violencia y de situaciones precarias (Álvarez-Benavides, 2020). Varios estudios o informes (CMDHSE, 2019; International Crisis Group, 2018; Martínez, 2019; Meyer e Isacson, 2019) sobre derechos humanos han denunciado la marginalidad y las violencias que sufre la población migrante en su tránsito y llegada, además de resaltar el difícil contexto que los llevó a abandonar su país de origen. Sin embargo, según el estudio de Álvarez-Benavides (2020), esta perspectiva es problemática, ya que puede reforzar la percepción de la migración como un

problema social. Al contrario, se sugiere respetar a estas personas como *agentes* de su propia historia, en este caso, la decisión sobre su proceso de movilidad (Álvarez-Benavides, 2020).

El dilema al que enfrentamos aquí es cómo hablar de sus vulnerabilidades y dejar claro que sí son víctimas de diferentes tipos de violencia y de la falta de protección del Estado, sin perder de vista su capacidad de agencia; y viceversa: ¿cómo enfatizar su agenciamiento sin perder de vista su situación precaria y las diferentes barreras que enfrentan por haber tenido que dejar su país de forma forzada y por ser *no-ciudadanos* en el lugar donde se encuentran?

Los tres casos etnográficos de diferentes movilidades que se presentan en siguientes líneas, ayudan a analizar cómo desciframos este dilema a la luz del enfoque de las capacidades.

### Caso de trabajadora del sector doméstico

El primer caso es el de trabajadoras guatemaltecas del sector doméstico en municipios fronterizos de Chiapas. Históricamente, ha sido común que mujeres guatemaltecas de departamentos aledaños a México, como San Marcos y Huehuetenango viajen a la ciudad de Tapachula u otros municipios de la región Soconusco para desempeñarse como mano de obra en el sector doméstico (Arriola, 1995; Kuromiya, 2019; Blanco, 2012; Rojas y Ángeles, 2003; Girón, 2010). Estas mujeres son mayormente jóvenes, con un promedio de edad menor a 20 años, y tienen una baja escolaridad. Muchas son solteras o madres solteras y provienen de familias que viven en zonas rurales con condiciones de pobreza, dedicándose a la agricultura o al trabajo temporal. Esto refleja una situación precaria y de vulnerabilidad estructural que las obliga a buscar empleo en un entorno laboral difícil desde una edad temprana (Kuromiya, 2019).

Su situación migratoria en México, en lo general, es irregular: aunque algunas cuentan con la Tarjeta de Visitante Regional, que les permite la entrada con una estancia máxima de hasta 72 horas en cada ingreso a los estados fronterizos de México (en 2018), esta no les otorga autorización para acceder a trabajos remunerados. Otras, sobre todo

aquellas mujeres que no han alcanzado la mayoría de edad no tienen documentos migratorios ni identificación guatemalteca, y cruzan la frontera de manera no oficial.

Las jóvenes trabajadoras en el sector doméstico suelen vivir con sus familias empleadoras en una modalidad llamada *en planta* (notas de campo, 2018) y carecen de un contrato escrito, lo que resulta en condiciones laborales desfavorables, como largas jornadas sin horarios fijos, bajos salarios e incluso maltratos. Varios reportes y estudios sobre el tema (Colmex/ONU Mujeres, 2015; Rojas y Ángeles, 2003; Barraza, 2015) indican que sufren maltrato verbal y tienen acceso limitado a alimentos y sin prestaciones sociales.

Es evidente que hay violaciones de sus derechos humanos en Guatemala, como mujeres rurales de grupos étnicos (algunas mujeres) sin acceso a la educación básica, y en México, como trabajadoras del sector doméstico sin estancia legal ni contrato laboral, además de la ausencia de autoridades que vigilen esta situación. En esta situación se esclarece la ausencia del Estado, por lo tanto, carencia de las capacidades —entorno físico, jurídico y socioeconómico—. Así, en donde el Estado no garantiza la dignidad humana, las mujeres tienen pocas oportunidades para mejorar su vida, limitadas por su entorno.

No obstante, la decisión de trabajar en México es, sin duda, una materialización de las capacidades internas de estas mujeres. Ellas expresaron que decidieron salir de su país y trabajar en México, ya que, de lo contrario, tendrían que quedarse en la casa de sus padres ayudando en las labores domésticas y agrícolas. Para ellas, esta es una aspiración laboral, ya que consideran que trabajar y ganar su propio dinero representa una forma de distracción. Decían: si debo hacer tareas domésticas en mi casa, pero sin recibir ingresos monetarios, es mejor hacerlo en Tapachula generando un sueldo (notas de campo, 2018). Además, cuentan con las condiciones óptimas para trabajar en México, ya que poseen los conocimientos y la experiencia necesaria en el trabajo del hogar, así como redes sociales construidas por familiares que han trabajado en México. También existe un imaginario de *buena trabajadora doméstica* para las mujeres guatemaltecas en el lado mexicano. Son las condiciones que apoyan a ampliar sus capacidades.

Comentaron que sus padres prefieren que trabajen con familias mexicanas, conocidas o recomendadas por algún contacto, en lugar de ir a otras ciudades guatemaltecas sin referencia. Por lo tanto, no todas las experiencias laborales se explican por la violación de derechos; tampoco sus decisiones son siempre obligadas. Hay un agenciamiento por parte de estas mujeres, en donde se manifiestan sus capacidades internas (habilidades acumuladas).

Del mismo modo, estudios como los de Blanco (2012) y Rivas (2011) resaltan el agenciamiento de las mujeres trabajadoras. Por ejemplo, Blanco (2012) explica que cuando las mujeres se enfrentan a maltratos o condiciones laborales que no les agradan, simplemente salen de la casa de la familia empleadora y abandonan su trabajo sin previo aviso, como una manifestación de su desacuerdo y resistencia ante las condiciones violentas impuestas. En este proceso, las trabajadoras se muestran como sujetos con el poder de toma de decisiones sobre su propia vida, rechazando presentarse como meras víctimas de sus condiciones sociales y laborales (Blanco, 2012; Kuromiya, 2019).

Esto refleja su capacidad de agencia o, para el presente trabajo, la capacidad interna, que está relacionada con la acumulación de conocimientos y experiencias. Sin embargo, dejar de ir al trabajo como forma de manifestar su rechazo es casi la única estrategia de resistencia funcional y efectiva disponible para ellas, lo que implica quedarse sin empleo y, por ende, sacrificar su ingreso económico. Como menciona claramente Ramos (2015, p. 104), al final de cuentas, “hay un margen mínimo en donde uno tiene que acomodarse su estrategia para una vida mejor”. Esta limitación, desde luego, se debe a su condición de carencia, en cuanto al acceso a derechos básicos tanto en Guatemala como en México.

Si analizamos esta situación en términos de capacidades, el entorno socioeconómico es bastante limitado para ampliar sus oportunidades. Su selección ha estado restringida por el entorno donde el Estado está ausente para proteger sus derechos básicos. En este contexto, lo que tiene el mayor peso es su capacidad interna: experiencias, conocimientos, redes y la voluntad de *sacrificarse*, ya sea subordinándose a condiciones de trabajo no deseables o renunciando al empleo y quedándose sin ingresos. Su elección no se basa en lo que desean, sino en lo que se



considera *menos peor*, calculando lo que pueden *sacrificar*: parece que el sacrificio es un elemento que respalda las capacidades internas frente a una condición precaria.

Este ejemplo muestra que, en las condiciones de trabajo, lo que interviene principalmente es su capacidad interna atribuible a sus habilidades y experiencias, dado que el entorno es difícil de cambiar, debido a las características del trabajo en el sector doméstico y porque ellas son *no-ciudadanas* que no cuentan con la protección del Estado.

## Caso de personas en situación de movilidad

Para aquellas personas en situación de movilidad, también se puede afirmar que se *decidieron* salir de su país y se quedaron temporalmente en un punto intermedio, como la ciudad de Tapachula. Sus decisiones, ya sean de movilidad o de estancia no deseada, son tomadas con agenciamiento, de acuerdo con el entorno político, social y económico, así como con la información disponible, además de sus conocimientos, experiencias previas y redes de apoyo (sea digital o física). Por ejemplo, un hombre de origen haitiano que llevaba cerca de dos años viviendo en Tapachula respondió, al preguntarle si no quería salir de la ciudad en caravana<sup>7</sup>:

No, mejor no [ir con caravana]. No sé qué pasa después. No sé hasta dónde puedo llegar, y luego [nos] regresa [a Tapachula] pero sin papel. Dice que debo iniciar de nuevo [el trámite ante COMAR o INM]. Ya esperé, creo que es mejor tener todo el papel bien. Tengo ya mi condición de refugiado, ahora esperar [la tarjeta de residente] permanente, y luego pienso ir a SAT para registrarme y así poder trabajar en México. Con calma, creo que es mejor. Mi esposa se desespera, me dice que ya vámonos, pero le digo, espere, mejor con calma...

---

<sup>7</sup> "Caravana" se refiere en este contexto a un grupo de personas que se agrupan para salir de la ciudad de Tapachula caminando sin tener regularización migratoria. Este grupo puede reunir a más de 1,000 personas y representa una forma de resistencia ante el servicio ineficiente de las autoridades migratorias de México. Durante 2021, 2022 y 2023 fue muy común observar la movilidad de miles de personas en forma de caravana.

Su respuesta evidencia que, después de casi dos años de estancia intentando regularizar su situación migratoria, esta persona calcula el riesgo de salir de Tapachula sin tener un documento migratorio regularizado y posee conocimiento sobre el SAT para poder conseguir trabajo formal en México. Esto representa una materialización de las capacidades combinadas: condiciones migratorias ya regularizadas, conocimiento sobre lo que está disponible y cálculo del riesgo basado en experiencias previas, entre otros elementos que lo llevaron a tomar dicha decisión. Sin embargo, este proceso ha implicado una estancia en Tapachula de más de dos años en un estado incierto y precario, sacrificando su bienestar.

Así, las capacidades internas de las personas en situación de movilidad parecen incluir la voluntad de sacrificarse para conseguir lo que desean en el futuro. Este sacrificio puede considerarse, en este caso, en función de las condiciones del entorno, que han requerido un tiempo prolongado para los trámites migratorios.

En efecto, el tiempo de *espera* se convierte en una de las condiciones clave al momento de tomar decisiones. En una ocasión, una madre cubana expresó su preocupación, porque su hijo había dejado de ir a la escuela desde que salieron de su país. En esa conversación, se le informó que podía acudir a la escuela pública de su colonia, ya que, de acuerdo con la Constitución, ninguna escuela debe rechazar su ingreso, independientemente de su situación migratoria. Además, por experiencia, se sabía que en las escuelas primarias de Tapachula había varias personas en una situación similar a la suya. Sin embargo, ella respondió:

No, no pienso llevar mis hijos a la escuela aquí, porque no quiero quedarme, no. Ya [quiero] irme pronto. Tengo una persona [conocida] en Guadalajara, me dice ahí está mejor, entonces quiero ir allá, y luego ver lo de escuela de mis hijos.

Este tipo de planeación ha sido frecuente entre las personas en situación de movilidad: prefieren no acceder a los servicios o trabajos *por el momento*, porque pronto cambiaría su situación y será mejor que ahora. Así, la decisión de buscar una vida mejor implica para estas personas

*sacrificar por ahora*: una situación que ya está naturalizada y que no es cuestionada ni por ellas mismas ni por las autoridades.

No obstante, si esta situación y sus definiciones se definen como una materialización de su agenciamiento, surge el riesgo de justificar el discurso con la idea de que *ellos deben (o nosotros debemos) aguantar lo que sea, porque fue su (nuestra) decisión*. Esta idea desvincula las responsabilidades que debe tener el Estado para garantizar los derechos de las personas migrantes. Como se ha repetido, para estas personas el Estado no representa una figura protectora o proveedora de servicios vitales, sino una amenaza, mediante sus políticas migratorias. Para el Estado, bajo su control migratorio, las personas en situación de movilidad representan un problema de seguridad nacional, y deja en segundo plano su responsabilidad como único ente correspondiente para garantizar sus derechos humanos. En este contexto sin protección, las capacidades internas son de suma importancia: su experiencia y conocimiento, pero, sobre todo, parece ser relevante la predisposición a *sacrificarse y aguantar* por un futuro mejor, ya sea para otros miembros de la familia o para uno mismo.

## Caso de la movilidad de María

El último caso es el de María. En su narrativa, nuevamente la ausencia del Estado como un ente responsable de acondicionamiento infraestructural, jurídico y sociopolítico es algo fundamental, y sus movilizaciones trasfronterizas en una forma irregular han sido, principalmente, resultado de las pocas opciones con las que contaban. Adicionalmente, su caso nos muestra un elemento importante: la cultura (Sen, 2004). Sus decisiones para una vida mejor han sido influenciadas por la cultura hegemónica de un país -este caso, de México.

Se encontró a María a principios de 2018 en el municipio de Cacaohatán, muy próximo a la línea fronteriza nacional. Nació en el departamento de Malacatán, a una hora de viaje desde la frontera de El Carmen (Guatemala) -Talismán (México). Cuando tenía apenas 13 años, hace más de 30 años, decidió cruzar la frontera para trabajar, ya que su familia “era muy pobre” y necesitaba ganarse la vida por sí sola. Ella tomó

prestada la identificación oficial guatemalteca de su hermana mayor, quien ya había alcanzado la mayoría de edad, con la cual logró cruzar la frontera de manera *oficial* en aquel entonces sin ser cuestionada por la autoridad mexicana. De ahí llegó a Cacahoatán, donde ella fue preguntando casa por casa si necesitaban una *chacha*, es decir, una trabajadora doméstica en modalidad de planta.

Una señora mexicana la contrató y la trató *como si fuera su hija* (palabra de María), y con ella María comenzó a aprender a trabajar y también a hablar español, ya que su lengua natal es mam y casi no manejaba el español. En este primer trabajo, comentó que pasó muy feliz, sintiendo el cariño de la señora empleadora, quien le compraba ropa y zapatos, y le daba suficiente alimento, algo que María no podía disfrutar en su casa natal de Guatemala. Estaba contenta con su trabajo y su vida en México, pero tuvo que regresar a Guatemala ya que sus padres le pidieron apoyo. No pasó más de un año trabajando con la señora mexicana en Cacahoatán, pero en 2018 me dijo que aún mantiene una relación muy cercana con ella.

María regresó con sus padres, apoyando en los quehaceres de la casa y de campo, pero ya no se sintió cómoda trabajando para sus padres sin tener un ingreso propio. Así, decidió salir de nuevo para trabajar en México. Esta vez viajó a Tapachula sin regularización migratoria, pero ahí se dedicó nuevamente al sector doméstico durante mucho tiempo, y en esta ciudad se encontró a su marido, un hombre de la misma comunidad en Guatemala, quien trabajaba como mesero en un restaurante en Cacahoatán.

Con él cambiaron su residencia a Cacahoatán y tuvieron tres hijos. Cuando tuvo su primer hijo, decidió estar con sus padres en Guatemala, ya que se preocupó por procrear su hijo en un lugar donde no tenía personas que la apoyaran. Sin embargo, de nuevo no se sintió a gusto, por lo que regresó a México con su esposo y así en este lugar tuvieron otros dos hijos. Ni María ni su esposo nunca han tenido una residencia regularizada en México, pero sus hijos sí, debido a que nacieron en el país. Aunque no contaba con la regularización migratoria, María comentó que jamás ha tenido problemas para dar a luz a sus hijos en el hospital de Tapachula ni para vivir en Cacahoatán.

Para buscar una mejor vida para sus hijos, María y su esposo abrieron un negocio de comida, lo que les permitió lograr una estabilidad económica y social. Construyeron una casa de autoconstrucción en un terreno fuera del centro de Cacahoatán; y lo más importante para ella es que sus hijos pudieran estudiar y conseguir un trabajo *digno*. Para ello, como padres, decidieron no hablar en mam —su lengua natal— frente a sus hijos, sino solo en español, para que ellos no aprendieran el idioma mam.

En el momento en que se entrevistó, María dijo orgullosamente que dos de sus hijos ya son *licenciados* por la universidad en Tapachula, y su último hijo estaba por terminar el bachillerato para seguir el mismo camino de estudio en la universidad. Narró lo que ella y su esposo han logrado, humildemente, pero con el éxito de sus hijos.

De acuerdo con su narrativa sobre su historia, su movilidad puede entenderse a la luz del enfoque de las capacidades: debido a su entorno precario en Guatemala, la opción de salir a trabajar desde los 13 años ha sido casi única para ella. Sin embargo, María sabía cómo interactuar con las autoridades usando una identificación falsa, qué ruta tomar hasta Cacahoatán y cómo encontrar trabajo en el hogar. Aunque sus opciones han sido muy limitadas, no cabe duda de que fue una alternativa para lograr la vida que deseaba, y esa decisión representa una materialización de su capacidad interna: conocimientos y habilidades. El regreso a la casa de sus padres, su matrimonio y la procreación de sus hijos son ocasiones en las que podría haber optado por quedarse en Guatemala, pero, decidió quedarse en México y construir su vida en este país. Así, el proceso de movilidad que trazó María a lo largo de su vida no puede identificarse simplemente como un producto de la vulnerabilidad absoluta de su condición económica y social en Guatemala o de su estatus de no ciudadana en México, sino como resultado de opciones por las capacidades internas para lograr una vida mejor.

Sin embargo, María comentó que, a pesar de que fue una buena experiencia laboral en México como trabajadora doméstica, “nunca desearía esa vida para mis hijos... Por eso estoy trabajando y les digo que estudien, porque finalmente el patrón te trata como se le pega la gana”. Es decir, reconoce que no fue una decisión tomada con plena libertad

ni con varias opciones, sino que era una opción casi única dentro de lo que era posible para una mujer rural guatemalteca, que carecía de experiencia escolar.

Además, hacia el final de la entrevista, señaló que su esposo había fallecido recientemente. Ella estaba atravesando momentos difíciles en su vida, no solo por cuestiones económicas, sino por las emocionales. Entonces, pronto llenó sus ojos de lágrimas y dijo, en contraste con lo que había narrado con tanto orgullo momentos antes: “¿Sabe usted? Lo que más me arrepiento es no haber enseñado a mis hijos mi idioma (refiriéndose al mam). Ellos no hablan mi idioma, y ahora no tengo a nadie con quien compartir lo que siento”.

Este último fragmento que compartió María ilustra claramente que las decisiones tomadas dentro de las oportunidades que tuvo han sido restringidas por el contexto cultural de la sociedad mexicana. Y con el tiempo, se da cuenta de que las opciones de las que pueden seleccionar eran muy limitadas y condicionadas por una cultura hegemónica, en este caso representada por el idioma, a la que debe someterse. Su decisión ha sido por su agenciamiento y representa la amplitud de su capacidad interna, pero influenciada por una idea hegemónica.

El caso de María nos muestra dos aspectos importantes sobre las capacidades: primero es la importancia del contexto cultural. Aquí, lo que impactó en las capacidades de María es la cultura hegemónica —idioma español en México—. Este contexto la hizo tomar una decisión radical de no enseñar el idioma natal de ella. Además, su toma de decisión no fue de forma forzada (al menos ella no expresó como algo forzado) sino *voluntaria*: la cultura hegemónica está internalizada en ella. Este ejemplo muestra que las *no-ciudadanas*, en el sentido de que no cuentan con una estancia jurídicamente regularizada, no permanecen fuera del contexto político, económico, social y cultural de un país en donde se encuentra su vida. Y en esa complejidad, se crean sus capacidades.

Segundo punto es que las capacidades y el bienestar tienen su dimensión diacrónica: es decir, de acuerdo con el tiempo, la idea de bienestar o una vida *deseada* cambia. Las ideas y los deseos no son estáticos, y una decisión tomada en un momento con su capacidad no siempre coincide con una idea de una vida deseada en diferente tiempo.

## Reflexiones finales: Creación de capacidades desde abajo

Se han presentado tres casos etnográficos de personas migrantes y en situación de movilidad que se encuentran en los municipios fronterizos de Chiapas. Con estos casos, al trazar su movilidad con su narrativa, se ha tratado de descifrar el análisis ambivalente que califica su situación entre vulnerabilidad y agenciamiento de las personas migrantes: existe agenciamiento de personas migrantes, pero en un estado vulnerable y precario donde el abanico de las opciones disponibles a seleccionar es bastante limitado por la falta de condicionamiento político y económico de parte del Estado. Por lo tanto, no existe una libertad que se pueda disfrutar. En este contexto, la capacidad interna es clave para expandir la libertad, es decir lo que se busca para mejorar la vida. Sobre todo, porque las capacidades que se atribuyen al Estado, es decir, el condicionamiento socioeconómico y el ordenamiento político con el que se debe garantizar los derechos y ampliar las capacidades del individuo son escasos o casi nulos.

Desde luego, las capacidades internas también son condicionadas por el entorno: si ha tenido acceso a la educación básica o ha tenido hasta el nivel superior; si se ha contado con el servicio de salud adecuado desde su infancia; o si ha tenido suficientes alimentos saludables, etc.; son los elementos que inciden en la ampliación de las capacidades internas. En nuestro caso, para la ampliación de las capacidades internas, se han resaltado las experiencias previas sobre la movilidad, la información con la que se cuenta para los servicios y los lugares donde se transitan, los conocimientos sobre los trámites correspondientes, así como redes de apoyo. Son elementos que apoyan al individuo a tomar decisiones dentro de las opciones bastante limitadas.

En este punto, llegamos a plantear la siguiente pregunta: ¿habrá estrategias para mejorar las capacidades internas de estas personas sin esperar a que el Estado mejore las condiciones del entorno y comprometa garantizar sus derechos humanos?, ya que la marginalidad por ser personas no-ciudadanas no será fácil de revertir, y esperar a que ser ciudadanas implique un sacrificio en diferentes sentidos. Entonces, también: ¿cómo se lograría que la ampliación de las capacidades no im-

plique un sacrificio de su vida del momento o de alguien más? En otras palabras, en forma resumida: ¿cómo ampliar las capacidades *desde abajo*? Se trata de buscar el camino en el que la ampliación de las capacidades internas pueda realizar fuera del condicionamiento político, jurídico y económico que ofrece el Estado. Se considera que, cuando la sociedad logre encontrar este camino, podemos encaminarnos hacia una sociedad más justa que respete la libertad de todos los individuos.

## Referencias

- Álvarez-Benavides, A. (2020). Migraciones e identidad. Una aproximación desde la teoría de la identidad colectiva y desde la teoría del sujeto. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto*, 1(1), 97-115. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v1i1.9518>
- Arriola, A. M. (1995). *Tapachula: "la perla del Soconusco", ciudad estratégica para la redefinición de las fronteras*. FLACSO-Guatemala
- Barraza, R. (2015). Cuerpos que (sí) importan: mujeres migrantes y trabajo doméstico en la frontera sur de México. *Revista Corpo-Gráficas: Estudios Críticos De y Desde los Cuerpos*, 2(2), 30-49. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.corpo.2015.1.a03>
- Blanco, B. (2012). *"No me puedo dejar": negociación y resistencia en el empleo doméstico. Aproximación a la capacidad de agencia de las empleadas domésticas guatemaltecas en Tapachula, Chiapas* [Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS Sureste].
- Campos, H. (2011). La justicia posible: comentario sobre the idea of justice de Amartya Sen. *Revista de Economía Institucional*, 13(24), 459-464.
- Cejudo-Córdoba, R. (2007). Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología*, 65(47), 9-22. <https://doi.org/10.3989/ris.2007.i47.50>
- CMDHSE (Colectivo de Monitoreo de Derechos Humanos en el Sureste Mexicano), Red TDT, GTPM, Grupo Impulsor contra la Detención Migratoria y la Tortura, Alianza Américas, Red Jesuita con Migrantes Centroamérica y Norteamérica. (2019). *Impactos de la política migratoria de México en la Frontera Sur. Hallazgos de la misión*



- de observación de derechos humanos en Tapachula, Chiapas. <https://prami.iberomex.mx/wp-content/uploads/2022/01/INFORME-MISION-DE-OBSERVACION-2019.pdf>
- Colmex/ONU Mujeres. (2015). *Las trabajadoras migrantes en la frontera sur de México: Hacia una agenda de investigación*. ONU Mujeres. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/01/las-trabajadoras-migrantes-centroamericanas-en-frontera-sur>
- Delgado, A. (2017). El Enfoque de las capacidades. Algunos elementos para su análisis. *Espacio Abierto*, 26(2), 201-217.
- Fernández, C., París, D., Kuromiya, A., Lizárraga, A., Wilson J., y Bayuelo, M. (2024). *Diagnóstico general sobre tres corredores migratorios en el sur de México, año 2022*. CIESAS.
- Girón, C. (2010). "Migrantes" mam entre San Marcos (Guatemala) y Chiapas (México). En A. Torres (Coord.). *Niñez indígena en migración. Derechos en riesgo y tramas culturales* (pp. 227-310). FLACSO, UNICEF, AECID.
- Harvey, D. (2004). *El "nuevo" imperialismo*. Ediciones Akal
- International Crisis Group (2018). *La frontera sur de México: seguridad, violencia y migración en la era Trump. Informe sobre América Latina No.66*. <https://www.crisisgroup.org/es/latin-america-caribbean/mexico/66-mexico-southern-border-security-violence-and-migration-trump-era>
- Kuromiya, A. (2019). Jóvenes guatemaltecos del sector doméstico en el Soconusco, Chiapas: Sus experiencias e imaginarios. *Estudios Fronterizos*, 20, 1-18. <https://doi.org/10.21670/ref.1921042>.
- La liga iberoamericana de organizaciones de la sociedad civil. (2011). *Migración: Desarrollo Humano, Social y Comunitario*. La Liga Iberoamericana.
- Martínez, M. R. (coord.) (2019). *Sistema de entidades relacionadas con la protección de los Derechos Humanos en la Región Transfronteriza México-Guatemala*. CNDH, CIESAS y Región Transfronteriza México Guatemala. <https://www.cndh.org.mx/documento/sistema-de-entidades-relacionadas-con-la-proteccion-de-los-derechos-humanos-en-la-region>
- Meyer, M. e Isacson, A. (2019). *The 'Wall' Before the Wall: Mexico's Crack-down on Migration at its Southern Border*. WOLA, <https://www.wola.org/analysis/mexico-southern-border-report/>

- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- PNUD, (2007). *Informe sobre Desarrollo Humano, México 2006-2007. Migración y desarrollo humano*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/idh-mexico-2006-2007.pdf>
- Ramos, D. (2015) Tácticas cotidianas de los trabajadores centroamericanos en las localidades limítrofes entre México y Guatemala. *Iberóforum Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 10 (20), 87-108.
- Rivas, J. (2011). ¿Víctimas nada más?: migrantes centroamericanos en el Soconusco, Chiapas. *Nueva Antropología*, 24(74), 9-38.
- Rodríguez, R. (2012). Martha Nussbaum: Las capacidades humanas y la vida buena. *Turia: Revista cultural*, (101-102), 155-172.
- Rojas, M. y Ángeles, H. (2003). La frontera de Chiapas con Guatemala como región de destino de migrantes internacionales. *EcoFronteras*, (19), 15-17.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta
- Sen, A. (2004). ¿Cómo importa la cultura en el desarrollo? *Letras libres*, (71), 23- 30.
- Téllez, M. R. (2019) Desarrollo humano y expansión de capacidades: elementos para su comprensión e implementación. *Revista CIFE: Lecturas de Economía Social*, 21(34), 21-45. <https://doi.org/10.15332/22484914/5197>
- Vethencourt, F. (2007) *Justicia social y capacidades. Un acercamiento al enfoque de Amartya Sen*. Banco Central de Venezuela

PARTE II

INTERPRETACIÓN DE CONTEXTOS  
ESPECÍFICOS BASADOS EN TEORÍAS DEL  
DESARROLLO HUMANO



## Capítulo 3

# Cultura de Paz en el Desarrollo a Escala Humana

Juan Romero Morones

### Introducción

La Paz es una realidad que necesita construirse y cultivarse en la vida de las personas, en las comunidades y en la sociedad. Para ello se requiere de la participación de todas las instituciones, de la familia, de las universidades, de la iglesia y del Estado. Todas, sin duda alguna, están a favor de la Paz, de cultivarla, de producirla en el ser humano, en sus contextos y en su historia, que sea un camino de vida para todos los habitantes del mundo, de México y de todas las regiones de este país. Aunque no basta que se esté a favor, se precisa de su participación activa y de articular sus acciones para que sea posible.

Para lograrla se requiere de un proyecto de nación, de una concepción de sociedad, de ser humano y de una filosofía educativa pertinente al contexto nacional y regional de México. Necesitamos preguntarnos si en la sociedad que hemos construido es posible cultivarla, si el proyecto social de consumo que impera tiene el propósito de lograrla, si tenemos la intención de cultivarla y si queremos utilizar mecanismos adecuados para conseguirla; si queremos cultivar la Paz el camino debe ser pacífico lo que implica: cultivar al ser humano en todas sus dimensiones, tratarnos de acuerdo a lo que somos, suprimir las diferencias sociales, respetar los derechos humanos, vivir en democracia, desarmar a las naciones, que no impere la razón de la fuerza, sino la fuerza de la razón. Que lo humano sea el criterio o la medición del desarrollo social

y que esté sustentado por todas las ciencias: la antropología, la filosofía, ciencias sociales, ciencias de la salud, administrativas y tecnológicas, etcétera, de acuerdo a eso, hacer una propuesta de humanidad en la que esté incluida la Tierra y la madre naturaleza.

Es complicado abordar de forma amplia todo lo que se puede o se necesita reflexionar para cultivar la Paz y construir lo humano. Lo que se plantea en este escrito es la relación entre la Cultura de Paz y el Desarrollo a Escala Humana, es decir, se reflexiona cómo incide la Cultura de Paz en la construcción de lo humano y cómo éste debe ser el criterio esencial al impulsar y concretar la Paz en todas sus dimensiones. Con fundamento en lo anterior se formulan las siguientes preguntas: ¿Qué significa desarrollarse a Escala Humana? ¿Qué implica cultivar la paz? ¿Cómo incide la Paz en el desarrollo de lo humano y cómo incide éste en el establecimiento de la Paz? Con base en esos cuestionamientos, se plantean tres temas: 1. Cultura de Paz; 2. Desarrollo a Escala Humana; 3. Cultura de Paz y Desarrollo a Escala Humana.

## Cultura de Paz

Construir y vivir la paz es la síntesis de la mejor vida posible. Es armonizar nuestro interior, construir equilibrios y armonías con nuestros semejantes, con nuestros familiares, con nuestras comunidades, en las universidades, en los espacios de trabajo, en la política, en la economía, en la vida social y cultural y en todos los ámbitos del quehacer humano. Es cierto, en todos los ámbitos enumerados existen conflictos, es inevitable su presencia, porque el conflicto es inherente a la condición humana (Lederach, 2009; Vinyamata, 2015). Se piensa distinto, se percibe el mundo de formas diferentes, se educa y crece con valores propios de cada cultura, por tanto, es natural que haya pensamientos, actitudes y comportamientos diversos, lo importante es que esas diferencias se armonicen para que el centro de la interacción humana sea la vida como el valor y el contenido más importante de todo acto humano (Dussel, 2015).

Con el propósito de comprender lo que es Cultura de Paz, se aborda en primer lugar, la cultura, palabra derivada de cultivar y qué mejor que

cultivar la tierra para entender el proceso y cultivo de lo sembrado, por ejemplo, cultivar la caña de azúcar, el maíz, el cacao, el tomate, la uva o cualquier otro cultivo. Ese proceso se hace al menos con un mínimo de momentos: sembrar, cuidar el crecimiento y después cosechar su producto, lo que se haría exactamente al cultivar la Paz.

El surgimiento del concepto se debe a Cicerón, quien lo utiliza con la idea de *pasar el arado*, con lo que quería significar que el hombre al nacer, no está listo de acuerdo al ideal de humanidad, por eso habría que cultivarlo a partir de una concepción o idea de ser humano (Guell, 2008). El término tuvo su evolución y fue acentuando su significado dependiendo del contexto histórico, aunque ha conservado su sentido original: cultivar y favorecer el proceso de una realidad a la que deseamos llevar conforme a un ideal, lo que sería el producto.

Si esa idea se aplica a la Paz y se construye lo que ahora se define como Cultura de Paz, incrementa su complejidad, porque ambas realidades son complejas por sí mismas, es decir, tanto la cultura como la paz son dos realidades cuya comprensión depende de otras situaciones o variables para explicarse y concretizarse en la realidad. Así el proceso de construir o cultivar *algo* depende del ámbito dónde se cultive, lo que se cultive o para lo que se cultive; de igual manera para que la paz se pueda construir o cultivar se consideran circunstancias, actores, ideales, la forma cómo se gestiona y de cómo se entiende la categoría Paz.

Por lo tanto, al hablar de Cultura de Paz se entiende en primera instancia, como todo aquello que se requiere para cultivarla, gestionar su proceso, hasta alcanzar el momento en que sea una realidad en el espacio o ámbito en el que se vive, resultado de una dinámica que como humanidad, sociedad o comunidad cultiva. Si se quiere lograr que sea una realidad, el camino o el proceso debe de ser pacífico, si se quiere la paz, sigamos un camino, el camino de la paz (Martínez, 2009). Los medios deben de ser de la misma naturaleza que el fin. El fin es bueno y los medios deben de ser buenos. El camino para lograr la paz es la paz o, como lo dijera Gandhi<sup>8</sup>: No existe un camino para la Paz, la Paz es el

---

<sup>8</sup> Palabras inscritas en el busto que se encuentra en el patio de la sede de la Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/ungifts/es/la-paz-es-el-camino-busto-de-gandhi>

camino (ONU, 2022). Palabras inscritas en un busto de este líder hindú situado en el patio de la ONU.

Por consiguiente, nos preguntamos ¿Qué debemos de entender al hablar de paz? una primera respuesta, quizá la más común, es pensarla como ausencia de guerra, lo que tiene sentido para muchas personas, aunque no para la mayoría, se podría cuestionar ¿Basta que no haya situaciones belicosas para que sea posible? por ejemplo ¿Basta con terminar las diferentes conflagraciones que existen en el mundo para lograr la paz? aunque claro, es preciso reconocer que es cierto, la ausencia de guerra es empezar a tener paz, por lo menos para las personas que están siendo afectadas por las armas y los actos violentos utilizados en esas hostilidades. Pensemos en el pueblo palestino, ellos desean ya no ser hostigados en sus personas, sus casas, hospitales y escuelas, que no se atente de ninguna forma contra sus habitantes y territorio. Pensemos también en México, en los estados de Sinaloa (Culiacán), la frontera del estado de Chiapas o el estado de Guanajuato en los que existe una intensa violencia directa, al terminarse se puede hablar de paz, porque ya no hay actos que atenten directamente contra su vida. A este tipo de paz, se le denomina paz negativa, porque se define por una ausencia, la ausencia de guerra o de violencia (Harto de Vera, 2016).

¿Eso basta para definir la Paz? ¿Basta para reconocer que se está cultivando la Paz? desde luego que no, para que no haya violencia, o al menos disminuirla, debemos cultivar la Paz desde otras formas de concebirla; se puede hacer desde lo que se suele llamar Paz positiva, que acentúa construir y vivir en la justicia, en la igualdad, en el bienestar de las personas, es decir, todo lo que favorece que el ser humano satisfaga sus necesidades, las que se abordaran más adelante, por lo pronto se afirma con Galtung (2003), habrá Paz cuando se termine la violencia estructural, la violencia directa y la violencia cultural, lo que también nos lleva a pensar en una Paz imperfecta, tal y como la concibió Muñoz (2001), al afirmar que la paz y la violencia conviven en los espacios humanos.

Por ende, si se piensa en Cultura de Paz se puede entender o suponer muchos aspectos de la vida personal, social o comunitaria; cultivar la paz, implica en primer lugar, cultivar al ser humano en sus múltiples



dimensiones, lo que lleva a preguntarse ¿Cómo cultivar al ser humano en su individualidad, en su personalidad y en su dimensión social? ¿Cómo definir lo humano o desde dónde? ¿Quién puede ofrecer o tener la mejor forma de lo humano? De igual manera, se pregunta ¿Cómo cultivar la paz? Son cuestionamientos cuya respuesta no es fácil ni mucho menos válida para todos.

En el fondo de la problemática planteada está una idea de ser humano, una antropología, es decir, una forma de concebirlo y no se puede pensar que haya solo una manera de entenderlo o de cultivarlo, aun y cuando se identifiquen rasgos comunes en los diversos modos de comprenderlo, más bien se considera que cada cultura tiene peculiaridades propias al concebirlo y construirlo. Lo humano no existe fuera de una cultura y cada cultura plantea una propuesta de humanidad (Panikkar, 2006), porque es en ella, donde ésta se concretiza. Cada cultura es un rostro diferente de humanidad y cada una tiene el valor, la posibilidad y el derecho de existir.

Así todas las culturas del mundo construyen, cultivan la humanidad de maneras diferentes, qué incide en esa forma de cultivarlo, enumero algunas circunstancias, sin afirmar que son todas o que son las únicas: el contexto, el lugar donde existe, el tiempo, el ambiente, las tradiciones, sus simbolismos, valores, principios, su religión, su lengua y otros ámbitos que se pueden agregar de acuerdo a la disciplina estudiada, que sin duda son factores que influyen en la naturaleza del ser humano y que configuran los elementos constitutivos de lo que se nombra o define como humano.

El ser humano es un tema sugerente, complejo e interesante para profundizar desde la ciencia que se cultiva. Es esencial preguntarse desde la filosofía qué es el ser humano, de igual manera desde la sociología, la psicología, desde el desarrollo humano, desde la antropología, desde la historia y desde todas las ciencias que se estudian e investigan en las universidades y centros de investigación de cualquier índole, desde luego, desde los saberes de las comunidades y su vida cotidiana. En cada ámbito y/o línea del conocimiento es relevante preguntarse cómo se cultiva lo humano o qué aporta para ser más humano. Es una de las tareas más trascendentes de la ciencia, hacer que todos nos perciba-

mos y nos construyamos como humanos, al no hacerlo y no tratarnos de acuerdo a nuestra naturaleza se problematiza la vida personal, social, política, económica, cultural, toda la vida y la vida toda.

Desde el ámbito de la cultura y de la antropología cómo definir la Cultura de Paz, al considerar que cada cultura lo puede hacer de manera distinta, aunque sin dejar de reconocer algunos rasgos que podrían aceptarse como comunes para todas ellas. De entrada, lo que se puede afirmar es que la Cultura de Paz se impulsa con la intención de que exista un mundo pacífico con la mayor cantidad de equilibrios posibles. La ONU (1999), al definirla la concibe como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: 1. Respeto a la vida; 2. Respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados; 3. El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; 4. Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; 5. El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres y 6. La adhesión a los principios de libertad, justicia y democracia.

En consonancia con esa propuesta, impulsar o construir una Cultura de Paz es cuidar la vida de todos en todas las dimensiones, es decir, preocuparse para que todas las personas, sin importar su situación o condición prioricen el respeto y el cuidado de los otros (Comins, 2009; Boff, 2002), además de garantizar lo necesario, para que su existencia no esté amenazada por nada ni por nadie, aunque sin dejar de considerar que las culturas lo hacen y cultivan de maneras diversas, de acuerdo a sus idiosincrasias. De lo que se trata es que las instituciones, por ejemplo, las universidades y los centros de estudios responsables de construir y sistematizar teorías y saberes o los responsables de diseñar y proponer políticas públicas, lo hagan convencidos que lo más importante al cultivar la paz, es la vida, la humana y la no humana, lo que toma un cariz ético, al considerar que sus propuestas van encaminadas para vivir y construir mejores ciudadanos, sociedades y comunidades, además de cuidar la naturaleza y la Tierra (Dussel, 2015; Boff, 2002).

El cuidado y la preocupación por los otros nos debe impulsar a realizar y respetar todo lo que tenga como propósito que la vida humana sea cada vez más humana, es decir, desarrolle o cultive todas dimensiones que la caracterizan como tal, de ahí se deriva el respeto a la soberanía, a sus territorios, a los derechos que todos tenemos, por el hecho de considerarnos y reconocernos como humanos. Cuidar, “representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso activo por el otro” (Boff, 2002, p. 29).

En conformidad con lo anterior, afirmamos un principio que orienta este escrito: *todos debemos de reconocer y reconocernos como seres humanos*, incluso ser funcionarios de la humanidad (Martínez, 2009), esa debería de ser la tarea de todas las instituciones y personas que tienen un encargo social responsables del vivir en la sociedad. Ahí es donde está la clave de muchas situaciones que vivimos en la sociedad, lo que lleva a una aseveración final: lo más importante de cultivar para lograr la paz, es el cultivo de la vida, sea humana y/o no humana. Si todos nos respetamos y tratamos como humanos, construiremos una sociedad en la que el centro de toda reflexión y práctica social, económica, política y cultural sea lo humano, lo contrario origina opresiones, racismos, diferencias sociales y enriquecimientos inmorales, por mencionar algunas consecuencias.

Si así lo consideramos y vivimos será posible proponer estrategias para disminuir las violencias, desigualdades, se evitará violar los derechos humanos y no se tratará a nadie como inferior, ni superior, aunque sí diferente. El valor de la persona está en su ser y no en tener (Fromm, 2006). No obstante, lo que se valora actualmente es poseer por encima del ser, de ahí que se piense y considere que el sentido de la vida está en acumular bienes y obtener dinero para adquirirlos. Desarrollar lo humano significa, por tanto, ser cada día más humano y tratarnos como tales.

Además de todo lo expuesto se proponen brevemente, para construir y cultivar la paz en la sociedad, en las comunidades y en las personas cuatro condiciones, expresiones de cuatro D: Derechos humanos, Democracia, Desarme y Desarrollo humano (Tuvilla, s/f; Romero, 2012), descritas *grosso modo* como un camino propuesto para seguir.

Derechos humanos. Esta condición se puede sintetizar como el derecho a ser humano y tener todo lo necesario para lograrlo, el derecho y la obligación para que todas las instituciones de cualquier índole se ocupen de que nada, ni nadie violento ni lastime lo humano, por el contrario, lo construya y constituya, mediante el respeto a los derechos individuales, sociales, políticos, laborales y económicos, garantizados por el Estado, impulsados y defendidos por las universidades, las iglesias, los sistemas económicos y las culturas. Sin el respeto a los derechos humanos, difícilmente se podría hablar de cultivar o de construir la paz. El derecho a la paz es el derecho síntesis de los derechos humanos (Tuvilla, s/f; Martínez, 2023).

Democracia. Hacer alusión a esta forma de gobierno, es hablar del poder del pueblo para nombrar a sus gobernantes o como afirma la Constitución mexicana: “La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo tiene en todo tiempo el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno” (Constitución Política de Estados Unidos Mexicanos, Art. 39). De acuerdo a Aristóteles (2018) es la mejor forma de gobierno y con ello afirmamos que mediante la política también se puede colaborar para establecer la paz y, reconocer al mismo tiempo, que no se puede construir con autoritarismo ni mediante el poder de unos pocos preocupados por beneficiarse únicamente a sí mismos. Aun y con toda la polémica que puede tener el término como se lee en el libro que escribe Sartori (1993) sobre la democracia. A esta manera de gobernar se le atribuyen los valores de igualdad, justicia, participación, respeto, solidaridad y otras características que avalan la posibilidad de que la democracia sea una realidad y una condición para cultivar la paz.

Desarme. *Abajo las armas* es una novela de Bertha Von Suttner (2016) que describe los horrores de la guerra y sus consecuencias en las personas y en la sociedad. En ella se propone que se acaben las guerras, obra escrita en 1889, aunque hoy tan válida como en cualquier época de la humanidad en la que las armas hablan en lugar de la razón. Hoy también afirmamos que, en tanto, no haya un desarme total no habrá paz. Es el gran negocio de los países que fabrican armas. Todos los que

deseamos y buscamos la paz, tendríamos que gritar como lo hace Bertha Von Suttner: “Abajo las armas”.

Es mucha la violencia ejercida con armas para someter a los opositores y a los que se considera enemigos, no se utiliza el poder de la razón para convencer, sino la razón del poder para dominar con las armas. Para ilustrar lo que sucede en el mundo, se hace referencia a algunos datos del año 2023<sup>9</sup> expuestos por el Instituto Internacional de Estudios para la Paz de Estocolmo (SIPRI), quien informa que en ese año se gastaron 2.4 billones de dólares, es decir, se incrementó el 6.3% respecto del año anterior, lo que representa gasto récord en los últimos 10 años, prácticamente todos los países acrecentaron el porcentaje de gasto en armas, los que más gastaron: Estados Unidos 916 mil millones de dólares; China 296 mil millones de dólares; Japón 50 mil 200 millones de dólares; Rusia 31 600 millones de dólares; Israel 27 mil 500 millones de dólares; Ucrania destinó casi 100 mil millones con todo y apoyo. No únicamente en Asia y Europa se incrementó el gasto en armas, también en América Latina, por ejemplo, República Dominicana gastó 893.2 millones de dólares para hacer frente a las bandas violentas del vecino Haití, lo que representa un incremento del 14 por ciento, en tanto, México gastó 11.887.5 millones de dólares en gasto militar. Es decir, la industria de las armas es una de las empresas con mayores ganancias en el mundo, por lo que es difícil terminar con el armamentismo y máxime cuando apoyan a candidatos a ocupar cargos políticos en el país más belicoso, de ahí la importancia del desarme para continuar cultivando la Paz en el mundo (SIPRI, 2024).

## Desarrollo a Escala Humana (Desarrollo Humano)

Desarrollo humano o Desarrollo a Escala Humana, como se asume en este escrito siguiendo a Max-Neef et al. (2010), es la cuarta condición

---

<sup>9</sup> Al revisar el gasto militar en el año 2024, el SIPRI afirma que se rompió de nuevo el récord en gasto militar, con un incremento del 9.4% en términos reales respecto al año de 2023. Los países con mayor gasto militar: Estados Unidos, China, Rusia, Alemania e India, cuyo gasto representó el 60% del total mundial. Datos disponibles en <https://www.sipri.org/sites/default/files/2025%20MILEX%20PR%20ESP.pdf>

para lograr la Paz, a la que se dedica más espacio por considerar que es la que aborda de modo más explícito lo humano y su desarrollo, por ende, una condición para construir la Paz. Es difícil lograr la Paz cuando lo humano no es el centro del desarrollo. Por eso el principio fundamental de esta teoría es que el centro del desarrollo no son las *cosas*, ni el dinero, ni los bienes, ni posesiones, sino lo humano. De ahí la propuesta de tres postulados para lograr el Desarrollo a Escala Humana: la satisfacción de las necesidades, la autodependencia de los seres humanos, de las comunidades y de la sociedad y la articulación orgánica con la naturaleza y la tecnología.

Primer postulado: La satisfacción de necesidades. El ser humano se define como un ser de necesidades, entendidas como carencias y oportunidades para construir, diseñar e imaginar modos para potenciar formas de satisfacerlas, es decir, las necesidades son carencias y al mismo tiempo potencialidades (Max-Neef et al., 2010). Los humanos son seres con necesidades que requieren ser satisfechas -el problema inicial es comprender qué necesidades o cuáles son realmente necesidades y cómo satisfacerlas-, de acuerdo a Riechmann (1999), son los factores objetivos indispensables para el desarrollo integral de lo humano, su vivencia y satisfacción son condiciones para que los seres humanos tengan bienestar en todos los ámbitos de su existencia. Su condición vulnerable es el punto de partida, desde donde se potencializan sus capacidades con la intención de desarrollar todas sus dimensiones de humano.

Existen muchas formas de entender lo que es una necesidad, tal vez, la que se tiene presente generalmente, es la que propone el mercado: el consumo de bienes. Esta concepción mercantilista de necesidad la identifica con el concepto de bien, en la que el mercado atiende la lógica de vender con el fin de lograr se consuma (Bauman, 2009). Para tal fin, primero crean la sensación de carecer de algo, luego provocan el deseo de tenerlo, finalmente conducen, mediante argucias a poseerlo, lo que implica trabajar o hacer alguna actividad para lograrlo y satisfacer la necesidad inducida (Elizalde, 2000), proceso que se repite hasta el infinito.

En la concepción tradicional -aseguran Max-Neef et al. (2010)- las necesidades son infinitas y diferentes en cada cultura, ante esa concepción ellos parten de un principio en el que diferencian necesidades, sa-

tisfactores y bienes. De ahí que, para estos autores, las necesidades son pocas, finitas y clasificables, se llevan dentro de la piel y son las mismas para todos los seres humanos.

No obstante, su diferenciación, para comprender este primer postulado se precisa concebirlas como sistema conformado por tres subsistemas: el subsistema de las necesidades, el subsistema de los satisfactores y el subsistema de los bienes. Entender a las necesidades como un sistema tiene implicaciones importantes, además de su mutua influencia, cada subsistema de manera independiente no se explica ni cumple su función, incluso pierde sentido al margen de los otros subsistemas, porque se interrelacionan e interactúan, proceden de modo simultáneo, se complementan y compensan (Max-Neef et al., 2010). Podemos examinar el ejemplo del entendimiento como necesidad de aprender. Lo que se puede satisfacer de distintas maneras, yendo a la universidad, estudiar de forma autodidacta o de modo virtual. Cada quien puede elegir la forma que considere más adecuada, optando por el satisfactor que prefiera, además de requerir bienes que favorezcan la satisfacción de la necesidad: libros, computadora, Internet, edificios de escuela, etcétera.

El primer subsistema, el de las necesidades, de acuerdo a Antonio Elizalde (2000) son las que definen lo humano.

Nuestras necesidades son algo que está radicado al interior de nuestra piel y que solamente podemos vivenciar en forma subjetiva (...) son algo que nos constituye como humanos, que está impreso en nuestra naturaleza. Somos nuestras necesidades. Por lo tanto, cuando hablamos de naturaleza humana nos estamos refiriendo a este subsistema. (Elizalde, 2000, p. 1)

De acuerdo a esa lógica, si lo humano se define por las necesidades, éstas son su naturaleza que al satisfacerlas favorece su esencia, por tanto, su naturaleza es ser necesitado o como afirma Elizalde (2000) somos nuestras necesidades. Por eso en la medida en que se vivan se desarrolla lo humano en todas sus dimensiones en lo material, espiritual, moral, social, es decir, mejora la calidad de vida y el desarrollo es integral, es a escala humana.

Los satisfactores o necesidades según categorías existenciales, son el segundo subsistema del sistema de necesidades ocupando un lugar intermedio o interfaz, vinculan a las necesidades con los bienes, es decir, lo interior es la necesidad y lo exterior son los bienes. “Constituyen las formas mediante las cuales, en cada cultura, en cada sociedad, en cada circunstancia histórica se buscan y diseñan las mejores formas de actualizar las necesidades de sus integrantes” (Elizalde, 2000, p. 2).

Los satisfactores no deben confundirse con las necesidades, así, por ejemplo, Max-Neef et al. (2010) afirman que:

la alimentación y el abrigo no deben considerarse como necesidades, sino como satisfactores de la necesidad fundamental de subsistencia. Del mismo modo, la educación (ya sea formal o informal), el estudio, la investigación, la estimulación precoz y la meditación son satisfactores de la necesidad de entendimiento (p. 17).

La diferencia fundamental entre las necesidades y los satisfactores, consiste en que las necesidades son finitas y las mismas en todas las culturas, lo que cambia es la forma o los medios para satisfacerlas. “Son estos los que cambian de cultura en cultura, de sociedad en sociedad, de pueblo en pueblo” (Elizalde, 2003, p.33).

El tercer subsistema del sistema de necesidades se refiere a los bienes, entendidos como todos los artefactos materiales de la cultura que están a nuestro alrededor, son “objetos o cosas que potencian la capacidad de los satisfactores para poder dar cuenta de la necesidad. Vivimos rodeados de bienes. Bienes son todos los elementos producidos por nosotros que están fuera de nuestra propia piel” (Elizalde, 2000, p. 2). Su existencia es física, tienen un peso entrópico, de tal manera que cuando hay un abuso en su consumo constituyen un inconveniente, rápidamente se desechan, se convierten en basura, lo que representa el mayor desorden de los sistemas de producción. “Un indicador del crecimiento económico desordenado es la producción de basura; en la medida que aumenta el ingreso *per cápita* y por lo tanto el consumo, aumenta la basura” (Elizalde, 2003, p. 61).



De ahí que esa forma de percibir las necesidades, en la que el mercado ocupa el centro y lo humano se valora en la medida de su consumo, no permita su desarrollo en todas sus dimensiones, al contrario, lo perjudica al estar enajenado por el deseo de tener cada vez más. “Una sociedad en la cual el exceso de bienes nos va embotando tanto desde el punto de vista valorativo como desde el punto de vista emocional” (Elizalde, 2003, p. 68), no se puede aceptar como la ideal para beneficiar lo humano.

El segundo postulado para lograr el Desarrollo a Escala Humana es la autodependencia de los seres humanos, de las comunidades y de la sociedad. “Autodependencia significa cambiar la forma en la cual las personas perciben sus propios potenciales y capacidades, las cuales a menudo resultan, autodegradadas como consecuencia de las relaciones centro-periferia imperantes” (Max-Neef et al., 2010, p. 93). Es la autonomía que el ser humano precisa para no depender de otros en su desarrollo humano, lo que no significa aislarse o pensar que no se requiere del otro, es más justo decir que todos los seres humanos -de forma individual, social o comunitario- necesitan desarrollar su vocación para construir y diseñar sus propias formas de responder a lo que precisan, es decir, crear sus propios satisfactores y al mismo tiempo, en ese proceso, tender redes de intercambio de sus creaciones y productos.

Un caso, que ilustra este segundo postulado, es la situación de la comunidad de Kurikancha, Ecuador, digno de considerarse para comprender lo que significa la autodependencia, en la que un grupo de mujeres organizadas, en tiempos de pandemia, a partir de sus recursos, de su organización y de su trabajo logran subsistir, ser creativas, participar, ser libres y aprender lo que significa tener como centro a lo humano y lo comunitario, el respeto y cooperación con la naturaleza, lo que representa en palabras de Catalán (2023), un claro ejemplo de Desarrollo a Escala Humana. Si cada comunidad con sus recursos, potencialidades y habilidades humanas logran crear o construir sus procesos para subsistir, tendrían seguridad, identidad, creatividad, libertad, desarrollo cognitivo, posibilidad para vivir y crear momentos de ocio para su desarrollo a escala humana, daría la oportunidad de favorecer todo lo humano y a todos los humanos, signo y presencia de una cultura de paz.

Es necesario impulsar la autodependencia en México a nivel nacional, regional, estatal y local. Al lograr la autodependencia en energía, alimentación y procesos de producción, posibilitaría la satisfacción de necesidades y la creación de satisfactores como país, lo que evitaría depender de políticas extranjeras o de formas ajenas a nuestra manera de organizar la vida nacional en todos sus aspectos, lo que facilitaría libertad, identidad y desarrollo de acuerdo a nuestra idiosincrasia y nuestra historia. Con la autodependencia se potencia la creación de satisfactores propios, endémicos, con nuestros recursos y nuestra concreción cultural, además de producir bienes que favorecen la autonomía de las personas, de las comunidades y de la sociedad mexicana.

La autodependencia posibilita lograr el tercer postulado, a saber, la articulación con la naturaleza y con la tecnología (Max-Neef et al., 2010). Reiteramos que lo humano es el centro del desarrollo, no las cosas ni el dinero, ese es el propósito que debiera orientar la tarea de todas las ciencias y de todos los saberes de las comunidades y sociedades, al mismo tiempo lograr la interrelación de lo humano con la naturaleza y con la tecnología, partiendo del principio fundamental que la meta es el Desarrollo a Escala Humana, no la acumulación, la explotación y destrucción de lo que nos rodea.

Este postulado nos lleva a comprender la importancia de la naturaleza, de la Tierra y del medio ambiente y tomar conciencia de tener una relación diferente. “Lo cual implica un nuevo modo de civilización más amante de la vida, más «ecoamigable» y más respetuoso de los ritmos, las capacidades y los límites de la naturaleza” (Boff, 2011, p.6). Aceptar que los humanos no somos dueños de todo lo que nos rodea, aunque sí responsables de los otros seres vivos, de la naturaleza y de la Tierra, nuestra casa común, a la que debemos de cuidar por ser parte de ella y constituírnos con ella y desde ella como realidad orgánica; comprender que al dañarla, nos dañamos a nosotros, que al cuidarla nos cuidamos a nosotros, por consiguiente el Desarrollo a Escala Humana pasa por la relación armónica con la naturaleza, por el cuidado y respeto de lo que no es humano como condición que favorece ser cada vez más humano. “El ser humano es parte y fragmento de la naturaleza, y mantiene con ella una sofisticada red de relaciones

que le permiten pilotear el proceso de evolución junto con las fuerzas rectoras de la tierra” (Boff, 2002, p. 92).

De igual manera la articulación con la tecnología, o sea, con todo lo creado por el ser humano para beneficio de la humanidad y de la naturaleza. La tecnología es la que ayuda que el ser humano realice, imagine y construya artefactos para beneficiar su situación y condición humana, por ello es importante saber utilizar lo construido a lo largo de la historia, por hombres y mujeres que dedicaron sus talentos para mejorar la vida toda y toda la vida.

En síntesis, el Desarrollo a Escala Humana se logra a lo largo de la existencia del ser humano. El primer postulado, como ya se ha afirmado, consiste en vivir las necesidades humanas, en otros términos, que todos los individuos y grupos las satisfagan, aunque no sólo como carencia, sino también como potencia, para (segundo postulado) que las personas, comunidades y sociedades logren su autodependencia como forma de vida, lo que significa que los bienes y satisfactores sean producidos con sus propios recursos, habilidades y posibilidades. Ser autosuficiente no significa aislamiento, por el contrario, implica articulación orgánica con los seres humanos, con la naturaleza y con la tecnología en las que se privilegia la diversidad y la autonomía de las personas, de las comunidades y sociedades (tercer postulado).

Es fundamental, en esta interdependencia de lo humano con la naturaleza y con la tecnología, cuyo propósito es el bienestar de todos los seres vivos, reconocer que la tecnología no puede subsistir sin lo humano, lo humano no puede subsistir sin la naturaleza y que ésta puede prescindir de los humanos y de la tecnología. Por eso debemos de centrarnos en lo esencial. Articularnos de modo pertinente con la tecnología y utilizarla para que la vida humana y no humana no se destruya ni tenga situaciones e interacciones que la dañen; articularnos con la naturaleza, de tal manera que cuidemos sus procesos y que, en aras del progreso, entendido únicamente como crecimiento económico, no se destruya, no se contamine y se explote, porque al hacerlo se revierte en lo humano poniendo en riesgo su propia subsistencia.

## Cultura de Paz y Desarrollo a Escala Humana

Esta tercera parte del ensayo se plantea como corolario de los temas de Cultura de Paz y Desarrollo a Escala Humana, de ahí que su análisis sea breve al abordar su relación y preguntarse cómo inciden una en la otra. Vale preguntarse ¿La Cultura de Paz favorece el Desarrollo a Escala Humana? ¿Lograr el Desarrollo a Escala humana, significa que hemos cultivado la Paz? ¿Qué obstaculiza que ambas realidades sean posibles? Al asomarnos a cualquier ámbito y nivel de realidad, encontramos que existe violencia, es decir, se cultiva más ésta que la paz, al menos aparentemente, incluso se identifica a varios niveles: como violencia estructural, violencia directa y violencia cultural (Galtung, 2003). De igual manera se observa que la mayoría de las personas no satisfacen ni viven todas las necesidades humanas. Se percibe que una gran mayoría de los más de 8000 millones de seres humanos que habitamos la tierra tenemos alguna carencia o no vivimos alguna necesidad, ya sea de seguridad, subsistencia, afecto, identidad, libertad, entendimiento, no tenemos vivencias lúdicas, de creación y participación, dicho de otro modo, no se está cultivando integralmente lo humano y, por ende, no se está cultivando totalmente la paz.

La necesidad de cultivar la paz, mediante la preocupación de que el ser humano tenga mejores condiciones de vida es un requerimiento que se percibe en muchos lugares de nuestro planeta Tierra y a lo largo y ancho de nuestro país. Desafortunadamente, existen políticas a nivel nacional e internacional de algunos mandatarios que no favorecen el desarrollo humano y, por ende, la cultura de paz. Caso muy especial a reflexionar es la de las personas migrantes. Consideremos por un momento, cómo pueden satisfacer sus necesidades, si se ven obligados a moverse de sus lugares de origen por motivos de subsistencia o de violencia, situación que los lleva a más carencias en su existencia, por ejemplo, cómo van a satisfacer su seguridad y su identidad cuando se les persigue por no ser aceptados en el lugar donde residen; cómo van a satisfacer su pertenencia y libertad cuando son considerados como delincuentes por anhelar vivir en situaciones más dignas y lo más preo-

cupante es que esa práctica de los países más industrializados, se hace con los migrantes pobres, no con los migrantes ricos (Cortina, 2017).

De ahí que, a la luz de lo reflexionado a lo largo del escrito, nos preguntemos ¿Cómo estas personas, que se encuentran en situación migrante, podrán cultivar la paz? cuando su situación no les permite satisfacer sus necesidades como humanos. Aunque es cierto que el tema de este trabajo no es sobre migrantes, sin embargo, se considera como uno de los grupos más vulnerables que ilustran la tesis de este escrito: La Cultura de Paz, pasa por establecer estrategias que faciliten el Desarrollo a Escala Humana.

De ahí la propuesta, Cultivar la Paz es cultivar y lograr el Desarrollo a Escala Humana con fundamento en los tres postulados implicados. Si consideramos que la paz es armonía, qué mejor armonía puede existir en la que todas las personas satisfagamos y vivamos las necesidades humanas de forma individual, social y grupal; que todos los humanos nos sintamos cuidados a lo largo de nuestra vida (Boff, 2002); que no tengamos problemas para subsistir; que nos sintamos amados, con posibilidad de cultivar el entendimiento, con posibilidad de participar, de tener momentos de recreación, con oportunidad de desarrollar nuestra creatividad; que no tengamos problema para vivir nuestra identidad y que seamos verdaderamente libres.

Al considerar la propuesta de satisfacer las necesidades humanas, de acuerdo a la teoría sostenida en este ensayo, es difícil evidenciar que las personas en el mundo tengan situaciones y condiciones para que su desarrollo humano sea satisfactorio. Basta pensar en las tres conflagraciones más importantes que resuenan en los medios de comunicación: Israel-Palestina; Israel-Irán y Rusia-Ucrania. O pensar en la situación de persecución que sufren los migrantes en Estados Unidos de Norteamérica y considerar finalmente, lo que sucede en nuestro país, con la situación de violencia que se vive en los estados de Sinaloa, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Estado de México y Chiapas, por mencionar algunas de las entidades donde se padece más violencia en el país.

De ahí que, al reconocer la dificultad para cultivar la paz, reconozcamos también la dificultad para cultivar lo humano, como se ha venido

afirmando a lo largo de este escrito: lo humano es el centro de todo desarrollo y de propuesta para lograr la paz en cualquier región del mundo, aun y cuando únicamente afirmemos una paz negativa, que como tal es insuficiente para el Desarrollo a Escala Humana.

Organizar y pensar estrategias para lograrlo, sería todo un programa de gobierno, de políticas públicas, situación en la que las personas, la sociedad y la humanidad toda y toda la humanidad estarían en el proceso de cultivar la Paz, porque el centro sería la persona, la dignidad humana, la justicia social y la armonía entre las naciones. Es cierto, únicamente se enuncia una forma de construirla a partir de la vivencia de las necesidades humanas, para vislumbrar y vivir la relación intrínseca de la Paz y el Desarrollo a Escala Humana, es necesario profundizar en cada necesidad humana y en su vínculo para construir y cultivar de la Paz.

La autodependencia de las personas, de las comunidades y de las sociedades, como segundo postulado, es central para cultivar la Paz, porque al asumirlo respetaríamos el proceso de ser autodependientes, además de permitir y favorecer con nuestras prácticas de vida la posibilidad de serlo, lo que nos llevaría a compartir y a solidarizarnos, con base en la creación de nuestros propios satisfactores, al establecer una red de personas, comunidades y sociedades en las que la meta no sea el crecimiento económico, sino el Desarrollo a Escala Humana; de tal manera que podríamos afirmar: se cultiva lo humano a partir de nuestros propios recursos, de nuestra situación, de nuestras habilidades y capacidades puestas al servicio de los demás y al hacerlo cultivamos la paz. La autodependencia “requiere reestructurar la promoción de conocimientos con miras a socializar la conciencia crítica y los instrumentos cognoscitivos necesarios para contrarrestar las múltiples formas de dependencia” (Max-Neef et al., 2010, p. 99), las que pueden considerarse como violencia estructural, al producir situaciones de ventaja para unos y desventaja para otros, situación que nos aleja de la construcción de la Paz.

El tercer postulado complementa los dos anteriores. Si el centro del Desarrollo a Escala Humana es la persona, no se podría lograr sin respe-

tar a la naturaleza, porque lo humano forma parte de ella y en ella existe y coexiste (Boff, 2011). Comprender y respetar sus procesos es fundamental, porque al violentarla, no se le respeta, por el contrario, se contamina el suelo, el aire y el agua por un afán de crecimiento económico; se generan situaciones que se revierten en contra del ser humano, por ejemplo, las sequías, los huracanes, los sismos, el calentamiento global, incendios de bosques y pastizales, lo que redundará en daños contra la humanidad. En realidad, se puede discutir que existan desgracias naturales, lo que existe son malas políticas que atacan contra la naturaleza y lo humano, lo que amerita un análisis para todos los que se dedican a estudiar los fenómenos naturales y su relación con las prácticas sociales y políticas. Al considerar ese escenario, cómo se podrá impulsar la cultura de Paz, si de entrada se está violentando a la naturaleza.

El tercer postulado del Desarrollo a Escala Humana se refiere, también, a la articulación del ser humano con la tecnología, lo que es imprescindible reflexionar, pensar qué hacemos con las creaciones humanas, a quiénes benefician, porqué se hacen y para quién se hacen. Cuando la tecnología no está al servicio del desarrollo de lo humano y se tiene un uso indiscriminado de ella, trae mucho perjuicio para la humanidad. Tan sólo pensemos en los miles de millones de dólares que se gastan en armas (SIPRI, 2024), y del enriquecimiento de quienes las controlan, al tomar conciencia de esa situación, nos damos cuenta que la tecnología no está al servicio de las mayorías, sino al servicio de los que pueden pagar por ella. Además de las armas, podemos citar muchos ejemplos, pensemos en el Internet cómo se usa, para qué se usa, a quién beneficia y dónde se privilegia su instalación. Si la tecnología no está al servicio del Desarrollo a Escala Humana y no hay una relación racional y armónica con ella, puede ocurrir lo contrario, una involución en el desarrollo de la humanidad y una ausencia de Cultura de Paz.

## Conclusión

Las consecuencias y conclusiones que se derivan de la reflexión propuesta son muchas, por razones de espacio se exponen únicamente

algunas. Impulsar la cultura de paz y el Desarrollo a Escala Humana, requiere construir un mundo en el que haya armonía, justicia, equidad en donde la vida humana y no humana sean el centro de lo que se realiza en todos los ámbitos de la sociedad, en lo político, lo económico, lo cultural. Por lo que hoy día es imperativo comprometerse en las universidades, como centros del saber, a tomar conciencia y a denunciar toda injusticia que se vive en el mundo debido a políticas racistas, que afectan esencialmente a los más pobres del mundo. Es cierto, que poco se puede hacer desde las instituciones educativas, para cultivar la paz en el medio oriente o para influir en la política del mandatario estadounidense, lo que no podemos permitir es no reflexionar y conscientizar a los actores universitarios de esas políticas de exterminio, que están dañando a la humanidad de modo permanente y que, bien o mal, terminaran por dañar las condiciones de nuestro país y a nosotros mismos.

Impulsar la Cultura de Paz, pasa por el Desarrollo a Escala Humana, al tener como centro de desarrollo lo humano en todas sus dimensiones, tantas como necesidades existen, las que se comprenden como un sistema en el que tienen el mismo valor. Así desarrollar lo humano es preocuparse para que los humanos vivan todas las necesidades. Desafortunadamente en las políticas públicas las miras únicamente van encaminadas a satisfacer la subsistencia, muy poco a la pertenencia, a la libertad, a la participación, a la identidad y al ocio, por eso la importancia de ampliar nuestra mirada que nos lleve a afirmar que, al no satisfacer una necesidad humana, como es el caso de muchas personas, no se está desarrollando una dimensión humana y como tal es un empobrecimiento en su condición.

Es preciso reconocer que en la vida social, política y académica no se percibe la importancia de favorecer todas las dimensiones de lo humano, por el contrario, se le reduce a lo económico, se da prioridad al tener y poco se reflexiona y se promueve la trascendencia del Ser de lo humano, lo que origina una situación enajenante en la que colaboran los medios de comunicación y las redes sociales, sin que estén excluidos los centros educativos en los que muchos jóvenes estudian para *ser alguien* en la vida, entendiendo como tal un estilo de



vida cómodo en la que nada haga falta para subsistir, sin preocuparse de otras dimensiones existenciales, lo que está muy lejos de lo humano pleno y, por tanto, de una cultura de paz en la vida individual y social de las personas.

La Cultura de Paz pasa por el respeto a los derechos humanos, por el desarme de los países para que no utilicen la fuerza de las armas, sino la fuerza de la razón; pasa por la democracia como forma de gobierno en la que el pueblo es quién elige a sus gobernantes para que éstos se preocupen y garanticen el bienestar de las personas, de las comunidades y de la sociedad, lo que redundaría en el establecimiento de la Cultura de Paz, por consiguiente, se puede afirmar que la política es indispensable para construir la paz. Estas condiciones del respeto de los derechos humanos, desarme y de la democracia, están muy lejos de realizarse, sobre todo en algunos lugares en los que impera el poder y no la razón. Aun y cuando ya se han citado anteriormente, se reitera la violación de los derechos humanos en contra de los migrantes y el exterminio en contra de los palestinos, percibiendo indiferencia e impotencia al no importar lo que sucede o si importa, no tener la capacidad para contrarrestar y detener esas prácticas racistas impuestas desde el poder de las armas.

La Cultura de Paz y el Desarrollo a Escala Humana implica el cuidado de la Tierra y de la Naturaleza y su articulación armónica con ellas, comprender que la tecnología debe de estar al servicio del ser humano y de la Naturaleza -comprender que la tecnología no puede existir sin lo humano, que éste no puede existir sin la naturaleza y que ésta puede prescindir de ambos para su sobrevivencia-, cuestión que favorecería el equilibrio que se debe guardar entre lo humano, la naturaleza y la tecnología, con el propósito de vivir en armonía en la Casa común, construyendo una cultura de Paz que nos lleve a todos a la permanencia en la Tierra, porque lo que existe, preexiste y lo que preexiste tiene derecho a persistir.

Desafortunadamente el derecho que tenemos de vivir en paz y de crear las condiciones para que el ser humano se desarrolle en todas sus dimensiones al cuidar la Tierra y la naturaleza no se están logrando, es el ser humano o digamos de forma más precisa es la política de algunos mandatarios que quieren imponer su supremacía que están causando

daño irreversible a la naturaleza al utilizar la tecnología para construir armas capaces de exterminar a todo ser vivo, es decir, la armonía entre la tecnología y la naturaleza se está violentando y como tal se está impidiendo la posibilidad de desarrollar lo humano al no permitir la satisfacción de sus necesidades, al no gestionar la autodependencia de las personas y de los pueblos y de impedir la articulación entre la naturaleza y la tecnología, situación que no permite impulsar la cultura de paz en el mundo, en las naciones, en las comunidades y en las personas.

## Referencias

- Aristóteles (2018). *Política*. Universidad Nacional Autónoma de México
- Bauman, Z. (2009). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Editorial Trotta.
- Boff, L. (2011). *La sostenibilidad. Qué es y qué no es*. Ediciones Dabar.
- Catalán, G. (2023). Cuidados, necesidades humanas fundamentales y autodependencia en tiempos de pandemia por Covid-19: experiencias de mujeres que “hacen parir la tierra”. Provincia de Imbabura, Sierra Norte del Ecuador. En C. Henríquez, S. Ramírez y L.C. Schlemer (Eds.). *Experiencias, Vivencias y Aplicaciones del Desarrollo a Escala Humana: enfoques, metodologías y aplicaciones* (pp. 21-41). Fundación Manfred Max Neef.
- Comins, I. (2009). *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. ICARIA.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Artículo tercero. 15 de abril de 2025. México. <https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/documento/cpeum.pdf>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Ediciones Paidós.
- Dussel, E. (2015). *14 tesis de Ética*. Editorial Docencia.
- Elizalde, A. (2000). Desarrollo a Escala Humana: conceptos y experiencias. *INTERAÇÕES. Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 1(1), 51-62. <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/619/633>

- Elizalde, A. (2003). *Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad*. PNEU-MA, Universidad Bolivariana de Chile.
- Fromm, E. (2006). *¿Tener o ser?*. Fondo de Cultura Económica.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratz.
- Guell, P. (2008). ¿Qué se dice cuando se dice cultura? Notas sobre el nombre de un problema. *Revista de Sociología*, (22), 37-64. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2008.14476>
- Harto de Vera F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 119-146.
- Lederach, J. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Bogotá: Good Books.
- Martínez, E. (2023). *Derecho a la paz y derecho al desarrollo: una perspectiva integrada desde los derechos humanos*. Teseo.
- Martínez, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria Editorial.
- Max-Neef, M. Elizalde, A. y Hopenhayin, M. (2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Biblioteca CF+S.
- Muñoz, F. (2001). La Paz imperfecta ante un universo en conflicto. En F. Muñoz (Ed.). *La Paz imperfecta* (pp. 21-66). Universidad de Granada.
- ONU (1999). *Declaración sobre una Cultura de Paz*. [https://fund-culturade-paz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion\\_CulturadPaz.pdf](https://fund-culturade-paz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf)
- ONU (2022). *Obsequios de las Naciones Unidas*. <https://www.un.org/un-gifts/es/la-paz-es-el-camino-busto-de-gandhi>
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad*. Herder.
- Pérez Viramontes, G. (2015). *Conflictividad y empoderamiento en agrupaciones sociales contemporáneas*. ITESO.
- Riechmann, J. (1999). *Necesitar, desear, vivir*. La Catarata.
- Romero, J. (2012). Educar para la Paz desde una sociedad sin Paz. Condiciones para construirla. *Revista Ra Ximhai*, 8(3), 195-210
- Sartori, G. (1993) *¿Qué es la democracia?* Editorial Patria.
- SIPRI YEARBOOK. (2024). *Anuario del SIPRI*. [https://www.sipri.org/sites/default/files/2024-09/yb24\\_summary\\_es.pdf](https://www.sipri.org/sites/default/files/2024-09/yb24_summary_es.pdf)

- Tuvilla, J. (s/f). *El derecho humano a la Paz en la educación: Construir la cultura de Paz*. <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Libros/Derecho-Paz.pdf>
- Vinyamata, E. (2015). Conflictología. *Revista De Paz y Conflictos*, 8(1), 9-24. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v8i1.2717>
- Von Suttner, B. (2016). *¡Abajo las armas!*. Editorial Cátedra.

## Capítulo 4

### Desarrollo Humano: un camino a la interculturalidad

Luis Rodolfo Tovilla Aquino

#### Introducción

Los estilos y formas de vida Eurocéntrica aluden al Desarrollo humano como principio homogeneizador de las sociedades *modernas*, que conlleva a pensar como algo en *crecimiento*, inacabado, infinito y que evoluciona en vísperas de una mejor situación de vida social, clase, objetos, capital, bienes materiales y dinero, por mencionar algunos. Hoy día el concepto de Desarrollo Humano está pensado desde un paradigma hegemónico Eurocéntrico social que circula y versa en los horizontes de la concepción occidental con una tendencia a la universalización de los estilos, formas y modos de vida de los sujetos, comunidades y sociedades; es decir, todo aquello que alcance a consumir el sistema-mundo y no contenga los cánones, parámetros y *condición de vida moderna* o se resistan, son percibidos como retraso, arcaico, antiguo o primitivo, es ahí donde radica la diferenciación de estilos, formas y modos de vida. Cuando se utiliza una norma para ver el mundo, hay una tendencia a clasificar y generar un ordenamiento social, por lo tanto, se impone la idea de cómo entender la vida y el desarrollo humano. La sociedad contemporánea actual, concibe las diferentes formas y modos de vida del *otro* como desiguales, precarias y de pobreza, por no tener una vida llena de objetos capitales y de bienes sociales para vivir,

por lo que se globaliza las prácticas, formas y modos de habitar el planeta que genera distancia, pero a la vez unifican a los Estados/nación en ricos y pobres, como se expresa en el siguiente párrafo:

El desarrollo humano está condicionado a las necesidades de crecimiento del sistema económico mundial, cuya estructuración la habrían determinado las potencias industrializadas... Es obvio que no todos los pueblos pueden desarrollarse por igual... La desigualdad en la distribución de la riqueza en el sistema económico mundial parece ser inexorable (Peña, 1996, p.15).

El fragmento anterior, conlleva a pensar sobre los sistemas modernos/Coloniales vigentes que se muestran en las desigualdades económicas y sociales, en la que las reparticiones de riquezas son desiguales, por lo tanto, generan distinción de clase, degradación y discriminación entre los sujetos, comunidades y Estados/naciones. Otra característica importante a destacar es que los pueblos, sociedades y comunidades pueden desarrollarse en diferentes formas y tiempos, sin embargo, en la época actual en que se vive no se está dispuesto a esperar y generar autonomías, hoy la sociedad contemporánea se caracteriza por tener una sociedad de la inmediatez, de la vida rápida y con resultados que puedan ser cuantificables para las instituciones modernas en *sociedades de control* que producen y monitorean los sistemas capitalista, según Deleuze y Guattari (2002). Las estadísticas en el desarrollo humano para algunas instituciones de los Estados/naciones son primordiales para comprender el *desarrollo* de un pueblo. Como lo plantea Bautista (2020), uno de los componentes centrales de la colonialidad/moderna es:

Su carácter intrínsecamente eurocéntrico. No solo porque el proyecto de la modernidad como forma de dominación haya nacido en Europa, sino porque su desarrollo implicó desde el principio la afirmación de lo europeo de Europa (y ahora EUA) a costa del encubrimiento, de la negación sistemática y de la destrucción de toda

otra forma de vida, de cultura y civilización distinta de la europea y moderna. Por ello es que, en última instancia, creer en el proyecto de la modernidad implicaba, e implica aún, creer que Europa es de modo innato, superior a cualquier otra cultura o forma de vida. Esto en contraposición devino en la negación cuasi nihilista (como posibilidad de desarrollo) de todo lo que no era europeo o moderno. Esto es, quien partía o parte como presupuesto de los fundamentos de la modernidad, inevitablemente terminará negando lo que no es moderno, europeo u occidental (p.129).

Las lógicas modernas/coloniales-capitalista se basan en la idea del crecimiento económico como forma de vida, se sustentan en una visión Eurocéntrica, de clase, etnocéntrica y de acumulación de bienes materiales; sin embargo, el desarrollo humano fuera del centro de la modernidad permitiría generar procesos de autonomía en la producción de alimento, cuidado del cuerpo, concebir otras posibles formas de vivir y de entender el mundo. Pensar el desarrollo humano solo en un aspecto económico nos lleva a la exclusión y a la negación de otras prácticas y formas de vida, como podría ser vivir en *comunidad* (relaciones humanas simétricas, horizontalidades en la toma de decisiones colectivas, los beneficios pensados como atención y propagación para todos, comunes como una unidad).

Por otro lado, es innegable que el *Desarrollo Humano* en los últimos tres siglos ha mostrado avances científicos y tecnológicos como nunca antes se hubiese podido imaginar, ahora el presente se valora más por encima del pasado y el futuro y se obsesiona por la satisfacción inmediata del deseo de una sociedad hipermoderna/tecnológica que es intolerante a la frustración, la era del vacío origina la búsqueda rápida, superficial y fragmentada del sentido, el consumismo según Lipovetsky (1986) y las sociedades de control (tecnología, economía y el mercado para ejercer control sobre los sujetos) de Deleuze y Guattari (2002). La *aldea global* es una realidad y el progreso es imparable, la sociedad economizada está en su total apogeo y pareciera que solo se necesitará corregir algunos desequilibrios en el orden ambiental, político, eco-

nómico y cultural. No obstante, existen también otras evidencias que muestran la otra cara del desarrollo: el empobrecimiento cultural de diversas manifestaciones, la cooptación e invisibilización de las expresiones de vida que no encajan y el riesgo de perecer que tienen hoy todas las formas de vida en el planeta debido al abuso de la naturaleza, así como la deshumanización y el aumento de la pobreza, pilar este del Desarrollo Humano que sustentó y mostró el camino para solucionar los desequilibrios de los Estados/naciones (Gómez, 2014).

La centralización de los recursos económicos y del Desarrollo Humano a partir de las metrópolis como parte de la modernidad necesita ser comprendida desde su origen institucional, su capacidad para seguir cooptando todos los ámbitos de la vida y en lo insensato que pareciese proyectar la vida desde otros imaginarios de vida por fuera de este. También, es necesario socavar las bases que le han permitido al desarrollo humano eurocéntrico convertirse en paradigma, mantener vigente su promesa de vida y felicidad para la humanidad, aun y a pesar de mantener en riesgo la vida misma (Gómez, 2014). Es por ello, la importancia de descentralizar el Desarrollo Humano fuera de la Modernidad/colonialidad y optar por un paradigma crítico y reflexivo que posibilite a nuevas prácticas y modos de ver y de comprender la vida, no en la individualidad ni en el narcisismo como apuesta la modernidad, sino pensar en lo colectivo, lo comunal y en lo genuino como parte de la diversidad, la divergencia, disidencia y en un nos(otros).

Por lo tanto, concebir el Desarrollo Humano desde otros enfoques y epistemologías es una alternativa que cohabita vivir en libertad, vivir en la diferencia, convivir con lo distinto, es germinar la vida misma en lo que somos, lo heterogéneo, en las multiplicidades de los caminos que se construyen en la diferencia, es pensarnos interculturalmente que implica no borrar las diferencias sino incluir las diferencias para reconocerlas, para interactuar con ellas y generar nuevos mundos posibles. En las siguientes líneas de este texto, se plantean propuestas que permiten comprender el Desarrollo humano desde otras miradas como la apuesta Intercultural y la Hermenéutica diatópica, paradigmas dialógicos de la diversidad.



## Camino de la Interculturalidad: una apuesta al Desarrollo Humano

Hablar de Interculturalidad es hablar de las diferencias en la organización del mundo, en los pueblos, comunidades y culturas, esto se refleja en los sujetos en los pensamientos, lenguaje, prácticas, estilos y modos de vida que se constituyen en la heterogeneidad de los sujetos, por lo tanto, la interculturalidad es mostrar las diferencias en las poblaciones y dialogar a partir de ella. El surgimiento de la Interculturalidad tiene una génesis de insurgencia y de resistencia en América Latina, como un proyecto de Descolonización, como lo refiere Walsh (2007):

El concepto de Interculturalidad tiene una significación en América Latina...ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación (p.47).

La Interculturalidad en Latino América (Abya Yala<sup>10</sup>) está ligada como resistencia a la cultura hegemónica dominante y se coloca como agencia de nuevos pensamientos contrahegemónicos que posibilita vivir en libertad y en autonomías pensadas desde los propios pueblos originarios y orientados a construir un proyecto de libertad y de descolonización.

La interculturalidad no es solo una epistemología que cuestiona las condiciones de vida económicas, la diferencia y la heterogeneidad humana, sino que va más allá de estas, es una práctica que propicia un nuevo entendimiento de la vida, de las realidades sociales, concepciones del mundo, nuevas formas y modos de existir. La interculturalidad va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones

---

<sup>10</sup> Es el nombre acuñado por los cunas de Panamá para referirse al territorio y las naciones indígenas de las Américas. Significa tierra en *plena madurez*.

de vida nuevas y distintas. Aquí nos referimos no solo a las condiciones económicas sino también a la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. Parte del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales, de la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad como también de la conflictividad que estas relaciones y condiciones producen es lo que engendra la colonialidad (Walsh, 2007).

Por otro lado, la interculturalidad no solo radica en la individualidad y en las relaciones interhumanas, sino también en las instituciones, en el modelo de Estado/nación moderno/colonial que adoptan los mecanismos gubernamentales de *desarrollo y progreso* para entender el Desarrollo humano, las políticas públicas y las políticas de Estado, que construyen un modelo de vida a desarrollar; aunque en el contexto local estos parámetros y mecanismos de gobierno no puedan atender las necesidades de los pueblos y comunidades por tener un principio de vida diverso y el Estado, al ser coercitivo, impone un modelo de vida universal occidental. En el mismo sentido, Tubino (2005) menciona: “en América Latina, la interculturalidad es percibida como un problema estructural que apunta a un nuevo modelo societal, radicalmente democrático, que por lo mismo reclama un nuevo tipo de Estado nacional” (p. 83) que apunte a la horizontalidad de los estilos y formas de vida de cada contexto en particular.

En el plano epistemológico la interculturalidad se orienta a revertir los mecanismos que han subalternizado ciertos conocimientos marcándolos como folclore, saberes o étnicos, y denigrándolos a la ignorancia de un pueblo con atraso cultural. La interculturalidad no es solo el *estar* juntos sino el aceptar la diversidad del *ser* en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento y perspectiva. En este sentido, la interculturalidad pretende la pluri-versalidad en la vida antes que la uni-versalidad, teniendo en consideración las relaciones de poder que posicionan globalmente al pensamiento de occidente. Una pluri-versalidad que asume seriamente las problemáticas de la diferencia y la historicidad de la misma (Restrepo y Rojas, 2010).

La idea anterior, plantea que la interculturalidad se gesta como proyecto decolonial, es decir, descolonizar el ser, el saber, el hacer y el poder, para encontrarnos en las horizontalidades del diálogo en la diferencia, para construir con ideas (otras) nuevas formas de habitar el planeta. Es también pensarnos en vivir en libertad como lo plantea Sen (2000):

El desarrollo puede ser considerado como un proceso de expansión de las libertades reales que disfruta la gente. Al centrar su atención en las libertades humanas, este enfoque contrasta con perspectivas más estrechas sobre el desarrollo, como las que lo identifican con el crecimiento del producto nacional bruto (PNB), el incremento de los ingresos personales, la industrialización, el avance tecnológico o la modernización social (p.15).

Sen (2000) refiere que el desarrollo humano es un proceso de vivir en libertad (de poder decidir cómo vivir y habitar el planeta) y se disfruta en lo colectivo, es ubicarse en atender los actos humanos como medios de libertad, en lo genuino, sin intereses monetarios, sociales, económicos, capitales o de otra índole. La interculturalidad y el Desarrollo Humano tienen una relación estrecha y de interacciones que comulgan en los mismo horizontes y direcciones para (des)centralizarse y (des)marcarse del proyecto de la modernidad/colonialidad, que permitirán generar otros pensamientos y paradigmas en respuesta a esta sociedad contemporánea que vive en la inmediatez y a pasos agigantados.

Asimismo, la interculturalidad es una epistemología frente al predominio del proyecto civilizatorio occidental, enquistado en los ámbitos más recónditos de la vida humana, expresado en nuestras relaciones entre humanos y con todas las formas de vida planetaria, que ha excluido, subalternizado e incluido forzosamente a millones de seres humanos en un único patrón de vida llamado desarrollo. Es por ello, que la interculturalidad es insurgente y subversiva porque opera en la inclusión y en la aceptación de la diferencia en la humanidad y propone sentir/pensar no en la individualidad sino en la colectividad que conlleven a dialogar en la horizontalidad entre pueblos, culturas y comunidades (Gómez, 2014).

Por lo tanto, es emergente pensar en una Interculturalidad del Desarrollo Humano, donde el diálogo intercultural sea el mediador de la diversidad, divergencia, disidencia, diferencia y lo diverso de la vida cotidiana, para que en función a este diálogo e intercambio de ideas poder conocer en la singularidad/colectividad los propósitos de la vida y de la existencia humana. Como lo propone Walsh (2009), la interculturalidad se refiere:

Al contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no pueden ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y subjetividades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (p. 41).

La cita anterior, conlleva a pensar que la interculturalidad es un inter/cambio de significados y prácticas culturales que conllevan a relaciones simétricas entre pueblos, es superar las diferencias, disputas culturales y sociales entre los sujetos, comunidades o pueblos, y dialogar sobre estos temas. De este modo se podrá reconocer y aceptar nuestras contradicciones para construir otras realidades sociales en la diversidad del Desarrollo Humano.

La interculturalidad es un proyecto de reflexiones hacia el cometido de la coexistencia de diversos modos de vida, al igual que la construcción de pactos para vivir en el presente y el futuro. La interculturalidad abre el campo de posibilidades frente a cómo nos queremos gobernar, vivir, resolver diferencias, regocijarnos o establecer las conversaciones con lo que está más allá de nuestra vista inmediata. La interculturalidad es un proyecto ético en el que sin temor podemos establecer tiempos circulares entre el pasado, el presente y el futuro. La interculturalidad nos permite liberarnos del peso de la acumulación de conocimientos y situarnos en el plano de las comprensiones diversas de la existencia o sentidos de vida, más allá de los propuestos con la *buena vida*, el *desarrollo* y el *progreso* (Gómez, 2014).

La interculturalidad, orientada al Desarrollo Humano, permite pensarnos en tres alternativas: 1) presenta acciones, prácticas, estilos y formas de vida en la resistencia; 2) genera metodologías y organizaciones disruptivas en la lucha en contra del proyecto de las lógicas modernas/capitalistas; 3) crea, posibilita y afirma la vida fuera de la cultura hegemónica occidental.

### Hermenéutica Diatópica: método dialógico intercultural en el Desarrollo humano.

La hermenéutica diatópica es una apuesta epistemológica y metodológica que surge como epistemologías del sur ante los paradigmas modernos/coloniales hegemónicos que oprimen al sujeto en las subjetividades, prácticas y modos de vivir. La hermenéutica diatópica como epistemología atiende y critica la globalización del Desarrollo Humano y se direcciona a pensarnos en la antropodiversidad, visibiliza las culturas subalternas en el campo de lo global mostrando las desigualdades económicas y de dominación social, política, educativa y cultural para poder proponer metodologías que conlleven a pensar el mundo desde otras concepciones. La Hermenéutica Diatópica propone:

Poner en contacto universos de sentido (significaciones que dan coherencia y dirección a las experiencias) diferentes por esto reúne, sin yuxtaponerlos, tópoi humanos para que, desde sus diferencias, puedan crear juntos nuevos horizontes de inteligibilidad recíproca, sin que pertenezcan de manera exclusiva a una cultura, de ahí su carácter dia-tópico, en el sentido etimológico de atravesar los diferentes lugares comunes (Aguiló, 2010, p.155).

El párrafo anterior, plantea que las diferencias entre comunidades, pueblos y culturas es importante que se presente como marco referencial de intercambios de significados, conceptos y simbolismo para construir en la diferencia, es decir, las diferencias no necesariamente son “malas” o tienen que percibirse como *problemas*; sin embargo, esto generalmente se entiende con la connotación de *negativo* si es interpretado desde el mode-

lo de Estado/nación, moderno/colonial/capitalista. Como se menciona en párrafos anteriores, la modernidad tiene una tendencia homogeneizante con trayectoria a la universalización del sujeto. Otra concepción de la Hermenéutica diatópica consiste según De Sousa (2011):

En un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan. He propuesto un ejercicio de hermenéutica diatópica a propósito de la preocupación isomórfica con respecto a la dignidad humana entre el concepto occidental de derechos humanos, el concepto islámico de *umma* y el concepto hindú de *dharma* (p.37).

De Sousa analiza la importancia de las diferencias acentuadas en los sujetos y en la colectividad para poder crear nuevos significados de cómo vivir y habitar el planeta en las interacciones y en el intercambio de cosmovisiones, conocimientos, saberes, prácticas y procesos comunitarios de cada pueblo; De Sousa plantea que, para que coexista la Hermenéutica Diatópica se necesitan dos pueblos o más culturas que interactúen y dialoguen entre ellos para construir el proceso diatópico.

La Hermenéutica Diatópica propone interculturalizar el desarrollo humano en las simetrías de los pueblos y sujetos que se comunican e interactúan entre sí, sin colocar una cultura sobre otra, respetar las diferencias y las cosmovisiones de una cultura hacia otra. La Hermenéutica Diatópica como epistemología evoca a construir en la diferencia a partir de las interacciones de dos o más culturas, construir horizontes alternos para convivir en la diferencia, no se trata de imponer, de forzar, ni de que una cultura sea más que la otra o que se forje en atender una mirada de un pueblo más que otra, no se pretende borrar o aniquilar las diferencias, se trata de tener una conexión con el otro, (re)invidicar y generar procesos emancipadores para concebir el desarrollo humano descentralizado de un modelo colonizador, y a partir de ello, transformar, nutrir, ampliar, enriquecerlo en contacto con otros horizontes posibles de conocimientos, cosmovisiones y prácticas de vida humana entre pueblos o más culturas.

Una particularidad de la hermenéutica Diatópica es que son procesos interminables, como lo enuncia Tubino (2009):

Son procesos que nunca terminan, que establecen vínculos entre lo aparentemente inconmensurable. Pero esto quiere decir también que siempre que intentamos dejar nuestro lugar cultural para trasladarnos al lugar del otro para ver el mundo desde su mirada —y no ya desde la nuestra— nos quedamos con un pie en nuestro topos y un pie en el otro topos. El hermeneuta no está «aquí» ni «allí», está en el «entre», y desde allí se reinterpreta a sí mismo, recrea su comprensión y, al mismo tiempo, interpreta la visión del otro, y, al hacerlo, la recrea desde su topos cultural, que no es estático sino que está simultáneamente en proceso de cambio (p. 160).

Tubino (2009) destaca que dentro de los procesos de la Hermenéutica Diatópica, se necesita de la confrontación con otras culturas para saber y ser conscientes que todo proceso intercultural en el Desarrollo Humano es un proceso incompleto, inacabado, porque se necesita de los *otros*, de la suma de otras percepciones, interacciones e intercambios de significados que se producen en el diálogo intercultural, porque el sujeto se (re)inventa y está en constante cambio. Por lo tanto, siempre será necesario el diálogo para el entendimiento humano con horizontes a la pluriversalidad.

La Hermenéutica diatópica es una metodología que permite saber dialogar entre universos diversos, no desde un posicionamiento lingüístico, de traducción, sino va más allá de la codificación de signos lingüísticos y de la interpretación aislada de lo que se dice y como se dice, la Hermenéutica diatópica en el Desarrollo Humano es (des)marcar y (des)colocarse de los conceptos modernos que se le ha asignado y atribuido por el sistema global que impera. En el mismo orden de ideas, Esterman (2017) menciona:

Se trata de una metodología intercultural de una interpretación de conceptos contextualmente enraizados en diferentes paradigmas o topoi culturales. Tal hermenéutica diatópica es mucho más comple-

ja que una simple traducción de una expresión lingüística para la que no existe equivalente lingüístico en otro idioma (p.8).

El diálogo intercultural de la Hermenéutica Diatópica invita a reflexionar sobre cómo interpretar este proceso metodológico más allá de una labor lingüística y poder comprender estos procesos desde una interpretación contextual de los enunciados para darle sentido a lo que se evoca y lo que se recibe en un constante *entre* nos(otros) de lo que se simboliza en las simultáneas realidades sociales.

El objetivo de la Hermenéutica Diatópica como metodología para el Desarrollo Humano, es pensar un sujeto en comunidad incompleto que está en constante transformación y cambio social en la interacción con otros pueblos u otros universos que se presentan, es tener conciencia de esta incompletud para generar un diálogo intercultural. Un diálogo donde sea posible generar otras alteridades de la realidad y de las subjetividades de las diversas culturas, es un constante compartir para construir desde los diferentes espacios conciencias sociales de los pueblos, que conforman formas muy diversas de comprender el Desarrollo Humano y nos conlleven a horizontes de encuentros y (des)encuentros para (re)significar la vida, la existencia y la convivencia social entre pueblos diferentes, con espacios comunes. En este mismo sentido, De Sousa (2000) menciona:

El objetivo de la hermenéutica diatópica no es (...) lograr la completud —lo que es considerado como un fin inalcanzable— sino, por el contrario, suscitar la conciencia de la incompletud recíproca tanto como sea posible, mediante la participación en el diálogo de la manera que se haría si se tuviera un pie en una cultura y otro en otra. De ahí su carácter diatópico (p.275).

La práctica metodológica-dialógica de la Hermenéutica Diatópica tiene una génesis emancipadora, que lucha por la libertad de las culturas que por historia han sido oprimidas y que en el actual sistema moderno/colonial todavía lo siguen siendo, es confrontar la realidad social del sistema-mundo que impera y llegar al *insight* donde el Desa-



rollo Humano pensado desde la modernidad/colonialidad no permite (otros) mundos posibles.

De Sousa refiere que la Hermenéutica Diatópica parte de un principio de incompletud, con la afirmación de que si toda cultura es por definición incompleta, no hay lugar para una teoría cultural general de validez universal. Por lo tanto, no es posible un universalismo o una teoría general, porque todas las culturas y pueblos son inacabados, por lo tanto, es una imposibilidad del pensamiento Occidental Eurocéntrico encajar los universalismos en la pluriverasalidad (De Sousa, 2011).

## Conclusiones

El Desarrollo Humano anclado a la Modernidad/colonialidad, conlleva a la homogenización de los procesos de actuar, pensar, simbolizar y normar las prácticas, formas y estilos de vida de los sujetos, donde los universalismos se gestan como principio de vida y en la cual el Desarrollo Humano se presenta como un *modelo de vida occidental* a desarrollar en todas las *sociedades modernas*, por lo tanto, quien no aspire o pretenda llegar a ese *modelo de vida moderno* podrá ser percibido como anacrónico, anticuado, arcaico, incivilizado o primitivo. Los adjetivos anteriores construyen realidades sociales de la *otredad* que son visibilizados como desiguales, marginados o vulnerables por no ser parte de los universalismos.

En el mismo orden de ideas, el Desarrollo Humano, como vertiente del proceso moderno/colonial, constituye un sistema-mundo que opera a través de modelos de vida ideales, con la promesa de alcanzarlos y, por lo tanto, crea deseos capitalistas en búsqueda de un estilo de vida utópico, a partir de objetos y bienes materiales sociales, que quizás en el horizonte aparezca como modelo de vida único que los conlleve a la idea de *felicidad*.

Por otro lado, la apuesta de la matriz moderno/colonial se presenta en el Desarrollo Humano con mecanismos, instituciones de evaluaciones sociodemográficas, teorías y conceptos del *buen vivir*, posesión de objetos y bienes materiales, en función del *progreso* y del *desarrollo*, quienes no estén en estas lógicas y no posean estos objetos y bienes modernos son clasificados en sociedades subdesarrolladas, y de *tercer*

*mundo*, que siempre tendrán un proceso infinito e inalcanzable por las naciones hegemónicas que han construido la idea de la *otredad* a partir del sistema económico y que han (re)significado la idea de pobreza, ya no en términos de la existencia humana, sino a partir de objetos capitales, es decir, en sociedades del consumo.

Entender el Desarrollo Humano desde un aspecto económico es dejar de lado las cosmovisiones, prácticas socioculturales, modos y formas de vivir, significados de la existencia y cómo convivir respetando a la naturaleza, es por ello, la importancia de descentralizar el Desarrollo Humano de la matriz moderno/colonial, para posibilitar pensar y vivir en libertad, respetando las diferencias, la diversidad, divergencia y las disidencias de la otredad.

Descentralizar el Desarrollo Humano es una propuesta para pensar en (otros) mundos posibles a partir de la interculturalidad, en ella, podríamos encontrar la apertura de la convivencia y el compartir entre los pueblos, culturas o comunidades, es decir, generar simetrías que contribuyan a construir a partir de la diferencia. Por lo tanto, concebir una Interculturalidad del Desarrollo Humano es pensar en la lucha, la resistencia, la insurgencia y lo subversivo, pero también es pensar en una propuesta inclusiva, que media y trabaja con lo diverso, lo distinto y lo diferente para encontrar espacios comunes en el porvenir de los pueblos.

Otra propuesta que camina en esos mismos senderos y que coadyuva al Desarrollo Humano a ser simétrico e inclusivo es la hermenéutica diatópica que se gesta y se caracteriza por ser una epistemología y una metodología-dialógica que construye saberes y conocimientos a través del intercambio intercultural utilizando el diálogo como medio práctico para crear nuevos horizontes, (des)marcados y fuera de las lógicas moderno/coloniales.

La hermenéutica diatópica abre el panorama para reflexionar sobre la incompletud de los pueblos y culturas, y ubicarnos en el diálogo entre culturas para construir horizontes alternos que nos conlleven a entendernos, comprendernos, retornar a las prácticas de vivir en libertad y recuperar saberes milenarios entre pueblos para ponerlos al servicio de la comunidad; es un siempre compartir para construir desde lugares comunes en una apuesta de horizontalidades y pluriversalidades.

Es importante agenciar el Desarrollo Humano para no propiciar universalismo en las comunidades, ciudades y sociedades actuales, para (re)organizar el mundo en busca de una mejor convivencia, mejor entendimiento, equidad, simetrías, *bienestar de vida*, y comprender que los pueblos y las culturas no son entes individuales, son un (nos)otros y un entre (nos)otros para tener muchos mundos posibles, es decir, somos la suma de todos para (re)conocernos y aceptarnos en la diferencia, pero también acentuar en las semejanzas de los pueblos, comunidades, culturas y contextos de la vida anímica y de la vida cotidiana. Asimismo, la interculturalidad del Desarrollo Humano en conjunto con la Hermenéutica Diatópica invitan a emancipar a los sujetos, pueblos y culturas, a pensarse, a seguir y a apostar en ser sociedades distintas, heterogéneas y pluriversas, en un mundo donde no encaja la universalidad, la individualidad y los narcisismos.

## Referencias

- Aguiló, A. J. (2010). Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural. *Cuadernos Interculturales*, 8(14), 145-163.
- Bautista, J. J. (2020). De la sociedad moderna a la comunidad transmoderna (Hacia una descolonización del Marxismo Contemporáneo). En J. Romero (Comp.) *Pensar Distinto, Pensar de(s)colonial* (pp. 127-138). Editorial el perro y la rana.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- De Sousa, B. (2000). Universalismo, contextualización cultural y cosmopolitismo. En H. Silveira (Ed.) *Identidades comunitarias y democracia* (pp. 269-283). Trotta.
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Esterman, J. (2017). Hermenéutica diatópica y filosofía andina. Esbozo de una metodología del filosofar intercultural. *Revista FAIA*. 6(27), 1-17.
- Gómez, E. (2014). *Decolonizar el desarrollo. Desde la Planeación participativa y la interculturalidad en América Latina*. Espacio editorial.

- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama.
- Peña, A. (1996). Presentación. En W. Sachs (Ed.). *Diccionario del Desarrollo. Una guía del Conocimiento como poder*. PRATEC.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 55, 14-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53905501>
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>
- Tubino, F. (2009). Aportes de la hermenéutica diatópica al diálogo intercultural sobre los derechos humanos. En C. Moteagudo y F. Tubino (Eds.) *Hermenéutica en diálogo. Ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad* (pp.155-170). Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro- Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala

## Capítulo 5

# Identificación de prácticas y espacios de bienestar, construyendo una eutopía

Ángel Fernando Cabrera Baz

### Introducción

**E**n cada parte del planeta podemos observar los resultados de nuestro comportamiento al habitar, –mediante la formación de representaciones simbólicas y/o materiales: míticas, estéticas, espirituales, alimenticias, en viviendas y utensilios principalmente–, y muchas veces, la generación de sometimiento e indiferencia expresados en este acto. Nuestro trabajo apuesta por desenmarañar fuentes de comportamientos al producirse el acto de habitar y, las implicaciones en la conformación de aquello que concebimos como bienestar, además, buscar alternativas en la realización de dicho acto; todo esto, fruto de la exploración y vivencias en diferentes espacios y concepciones, con la intención de mostrar sentidos de vida que consideren a más seres vivos de mejor manera.

Este texto tiene como propósito exponer e invitar a prácticas y reflexiones sobre las formas en que los seres humanos vivimos y concebimos un bienestar, considerando una visión macro que lo sitúa como un conjunto de procesos y actúes por los que se obtienen recursos para producir satisfactores. Pero, sobre todo, a partir de sentires cercanos manifiestos en la vida cotidiana, expresados en prácticas y narraciones

que retratan formas de captar la realidad y dar sentido a la existencia, cosmovisiones que guían a comunidades en su devenir. Realizaremos este abordaje desde un enfoque epistemológico introspectivo/vivencial a través de una configuración personal teórico/práctica.

Iniciamos expresando nuestra comprensión de bienestar y la forma en que lo hacemos nuestro, es decir, examinando el proceso de apropiación desde las connotaciones de espacio, propiedad y territorio, en la configuración de elementos simbólicos y materiales. Posteriormente revisamos el acto a través del cual nos vinculamos con prácticas, ideas, sentires, cosas, modos de habitar pues, a través de la acción identificativa que determina significaciones permanentes y mudables; también examinamos elementos involucrados en la posibilidad de decisión sobre los componentes culturales, establecidos en la concepción de control cultural y, cómo se transforman las cosas en algo valioso. A continuación, reflexionamos sobre prácticas y hábitos que nos han conducido a una visión hegemónica de bienestar, asimismo, cómo desde nociones educativas alineadas a esta visión la promueven, igualmente compartimos maneras de habitar desde decisiones, consideraciones y valoración de prácticas de saber, a partir de enfoques educativos vivenciales, desde la necesidad de experimentarlos de manera cercana al configurarse eutópicamente. Finalmente cerramos el capítulo reflexionando sobre cómo todos estos aspectos se relacionan íntimamente, generando en esta relación el constructo de bienestar, por tanto, la importancia de su análisis. Todo este recorrido lo llevaremos a cabo, principalmente, desde la perspectiva de Amartya Sen, Paul Ricoeur y Bonfil Batalla; vivencias en espacios comunitarios de Chiapas, el Estado de México, Ecuador y Cuba; dimensiones prácticas y teóricas de permacultura, agroecología, proyección ambiental y ecología social; además de cosmovisiones de pueblos originarios y; diversas vinculaciones, o la falta de estas, de seres humanos con la Naturaleza. Esto, en la búsqueda de transformar creativamente los espacios para la promoción de la vida en convivencia, del ser y el estar respetando a la vida –de vivir–comprometidamente–con los que habitamos–.

## Bienestar, ¿cómo lo entendemos y hacemos nuestro?

En este apartado no pretendemos debatir y profundizar en la concepción de bienestar, sino expresar elementos de guía y cómo caminamos hacia estos. Entendemos bienestar humano, desde la perspectiva de Amartya Sen, como el estado en que las personas tienen la capacidad y la posibilidad de hacer una vida que pueden valorar, capacidad determinada por una diversidad de libertades instrumentales (Sen, 2010), pero más allá de estas, el bienestar que implica un tipo de inteligencia y de razón distinta al que ha prevalecido en los últimos tiempos en nuestra cultura; ese bienestar exclusivamente analítico y funcional. En un sentido amplio, bienestar implica tener seguridad personal y ambiental, acceso a bienes materiales para llevar una vida digna, buena salud y buenas relaciones sociales, todo lo cual guarda una estrecha relación con y subyace a la libertad para tomar decisiones y actuar (Sen, 2010). Es la inteligencia sensible y cordial que complementa la razón instrumental, lo que no significa que se prescinda de la razón, pero sí destronarla de su dominancia e incorporarla en un ámbito mayor en el cual necesita plena importancia como instauradora de lucidez, de criterio y de límites, requiere el rescate de la razón cordial, de la capacidad de afectar y ser afectados, que conlleva sensibilidad, inteligencia emocional y abre paso a la gratitud, al respeto y a la prevalencia del bien común, la reciprocidad entendida como lazos de mutua pertenencia con la Tierra y con los otros seres que nos rodean (Boff, 2012). La guía de tales realidades no puede estar dictada exclusivamente por la razón, resulta imprescindible que, como señalan diversos pueblos originarios de Chiapas, expresar y percibir con el corazón. Lo cual está más allá de cursilerías, consiste en captar y comunicar con todo nuestro ser, incluida la razón. Como señalamos, el bienestar humano se encuentra íntimamente relacionado con la dignidad, es decir, con el merecimiento, por el simple hecho de la existencia, la seguridad personal y ambiental, lo cual implica salud, espacio para hacer la vida, acceso a bienes materiales y la posibilidad de buenas relaciones sociales. Todo esto ligado a la toma de decisiones de manera libre.

Podemos teorizar sobre bienestar, pero si realmente queremos vincularnos cercanamente, requerimos mantener el paso de ida y vuelta

entre su teoría y sus prácticas, es decir, entre discernimientos y saberes, que adquieren esta última cualidad en la experiencia vivida, en el contraste directo de ideas con vivencias. Así, se vinculan conceptos abstractos y modos de vida. Para fijar nuestra atención en lo valioso de la vida es importante contar con la posibilidad de cubrir las necesidades de subsistencia, pero también estas necesidades se encuentran relacionadas directamente con la posibilidad de cooperar con el ambiente, de disponer espacios para habitar, de actividades o formas de laborar para tener distintos satisfactores (alimento, vestido, escuela diversión, etc.). El sentido otorgado a un bienestar pasa por varias o todas estas dimensiones, aunque muchas veces no consideramos de manera amplia lo que requerimos para estar bien, para generar bienestar. En distintas comunidades de Chiapas<sup>11</sup> al sentido de bienestar se accede primordialmente a través del disfrute en la convivencia, el compartir y generar sentimientos de unión y confianza, en prácticas comunes como asambleas, faenas, juegos, fiestas, pláticas, rememoraciones; en la significación que cada uno de estos eventos tiene en su vida. Por supuesto que existen en las comunidades privaciones y problemáticas, asociadas a la violencia y división, pero aun trasluce el sentimiento de fraternidad y respeto. Para acercarnos a este bienestar, además de concebirlo en elementos y dimensiones, requerimos hacerlo nuestro y, es aquí donde toma relevancia cómo concebimos el acto de apropiación.

De manera sucinta podemos entender apropiar como la adecuación de un ente hacia otro, la acción de adueñarse de algo, de hacerlo nuestro [o mío]. La apropiación se expresa interna y externamente a través de las significaciones de propiedad, espacio y territorio. Podemos entender propiedad como “un conjunto de reglas abstractas que determinan el acceso, el control, el uso, la transferencia y la transmisión de cualquier realidad social que pueda ser objeto de discusión” (Godelier, 1984, p. 100). Hace referencia a una porción de Naturaleza, objetos, conocimientos, etc. y se aplica a cualquier realidad tangible o intangible,

---

<sup>11</sup> Como pueden ser comunidades de pueblos originarios e iniciativas ambientales y/o agroecológicas, por ejemplo, Chumcerro (en La Lacandona), Ha Omek Ka en Tzajalá, Tsomanotik en Comitán, por señalar algunas.



por ejemplo los mitos, la tierra, valores, miedos, actitudes. Las regulaciones de propiedad “se establecen de manera normativa y determinan comportamientos” (Godelier, 1984, p. 101). Operan como delineadores de conductas, mediante diversos sistemas colectivos e individuales que pueden o no contraponerse. En general, geógrafos y antropólogos conciben al espacio como un ámbito de negociación cotidiana entre los actores, entorno redefinido y conceptualizado de diversas formas, ligado con las relaciones sociales, los flujos económicos y características físicas concretas, además de las representaciones culturales de quienes lo visualizan (Hoffmann, 1997). El espacio existe porque existen quienes lo han creado, quienes lo usan o quienes lo vislumbran. Se construye en sociedad y es también un producto social, se transforma y reinterpreta cotidianamente por las poblaciones que lo conciben; su manejo es un instrumento de control y dominación política que puede constituirse en herramienta de lucha (Hoffman, 1997). Por espacio se puede entender a una extensión de suelo, agua, aire o subsuelo. El término territorio alude a “un espacio apropiado mítica, social, política o materialmente por un grupo social que se distingue de sus vecinos por prácticas espaciales propias” (Bonnemaison, 1986, p. 48). En la territorialidad intervienen procesos de reconocimiento, invención o representación de las identificaciones, moldeados en el interior y por adjudicación. Territorio puede entenderse como una porción de Naturaleza en la que una sociedad reivindica y garantiza a todos o a parte de sus miembros derechos estables de acceso, de control y de uso, sobre todos o parte de los recursos allí encontrados que desea y es capaz de explotar (Godelier, 1984). La noción de territorio se encuentra comúnmente asociada con la idea de explotación. Consideramos relevante clarificar estos tres elementos ya que la apropiación se realiza de acuerdo su comprensión y determinación física e imaginaria.

La apropiación de espacios, territorios y propiedades tiene que ver con la manifestación de relación o dominio hacia estos, en la procuración de elementos simbólicos y materiales para la subsistencia, en la generación de trabajo, formas de producción y alimento de las relaciones sociales. Las formas específicas de apropiación para las realidades naturales incluyen e interrelacionan, forzosamente, pautas materiales en

los ámbitos tangibles e intangibles<sup>12</sup>. La apropiación es resultado de la articulación en tres dimensiones: la dimensión subjetiva mediante las representaciones que el grupo social crea del espacio ocupado<sup>13</sup>, la dimensión concreta constituida por el manejo que los pobladores hacen de los componentes<sup>14</sup>, y la dimensión abstracta referida a los criterios para el uso de los componentes (Godelier, 1984). Es por estas dimensiones que el acto de apropiación se consolida. Por lo tanto, las formas de propiedad de un territorio representan la relación con la Naturaleza y la relación entre seres humanos, pues independientemente de las atribuciones de posesión física, apropiación también remite al momento en que se confecciona un vínculo, confección que varía de acuerdo a la concepción de los elementos que se relacionan, en este caso seres humanos y Naturaleza.

Montañas, flora, fauna, ríos, lagos, tierras, existen, se encuentren o no ocupados por seres humanos, pero cuando estos espacios son habitados ocurre una *apropiación social* del espacio; a la que suele denominarse *espacio vivido* o *espacio socialmente construido*; es la expresión de interacción entre Naturaleza y cultura (Sobervilla, 1998). La cultura es el vehículo por el cual los seres humanos nos apropiamos, material y simbólicamente, de espacios, lo cual propicia la asignación de límites que generan identificaciones. La apropiación territorial de un grupo humano es un acontecimiento dinámico, originado a través de acuerdos y conflictos con otros grupos y en el seno de los mismos por el ejercicio del poder. Para este proceso influyen las particularidades del espacio y sus recursos, el desarrollo poblacional, la dinámica económica global y regional, el contexto político, así como la formación cultural del grupo humano en cuestión. Para apropiarnos de prácticas y espacios de bienestar, lo primero es reconocerles, esto es identificar plenamente las atribuciones por las que pueden ser de gran valor, es aquí donde el acto de identificación juega un rol determinante, por lo que a continuación analizamos detenidamente dicha acción.

---

<sup>12</sup> Por ejemplo, tangibles: diseño del espacio, elaboración de alimentos; intangibles: procedimientos y comportamientos para las prácticas señaladas.

<sup>13</sup> Que se manifiesta en las formas de utilización, acceso y distribución a través de sistemas de valoración.

<sup>14</sup> En la superficie o el subsuelo, plantas, agua, minerales, animales, etc.

## El acto de identificación: acción formativa de *cerca*

Este apartado tiene como finalidad mostrar la importancia de lo que implica el acto de identificación, ubicándolo en espacios y temporalidades concretas en la que los seres vivos comprueban sus consecuencias; para lo cual, analizamos y reflexionamos sobre el escenario en el que ocurre, el origen y la forma de reproducirse, los elementos y las dimensiones involucrados en la posibilidad de decidir y la oportunidad de transformar este acto desde el reconocimiento de sensaciones, vínculos y formas de habitar. El valor del acercamiento al acto de identificación se basa en hacer consciente nuestra participación en la configuración del bienestar propio y conjunto.

La acción que mantiene atribuciones identitarias y puede constatar-se sin perder una dimensión total, es la identificación. En la concepción de identidad participan muy variados aspectos, en la que su participación le otorga un carácter multicausal y sumamente extenso que puede resultar distante y poco asible. Pero el acto de identificar, por su carácter inmediato y específico resulta una acción cercana. Hablar de una acción formativa de *cerca* tiene el propósito de situar esta actividad como la emprendida por un sujeto humano con miras a un fin, el de su configuración, desde una realización contigua, próxima. Así como una actividad que constriñe y ajusta hacia determinados lineamientos que operan como límites, como cercas. Realizamos este diálogo con la intención de develar modos que rigen nuestras filiaciones. Exploramos el acto de identificación así como distintas formas de identificaciones por remitirnos al acto en el que hacemos propios y reconocemos sentimientos, costumbres, seres, modelos, cosas, por ser una actividad permanente en la que nos vamos conformando reflejo de lo que somos, al reconocer estos elementos los vamos aceptando consciente e inconsciente dependiendo de la valoración que les brindamos.

Paul Ricoeur (1995) disocia dos significaciones a partir de identificar: lo permanente *idem* y lo mudable *ipse*. Concibe a la identidad en el sentido de *idem* como “el grado más elevado al que se opone lo diferente, en el sentido de cambiante, variable [...] en el sentido de *ipse* no impli-

ca ninguna afirmación sobre un pretendido núcleo no cambiante de la personalidad” (Ricoeur, 1995, p. XIII). La identidad presenta permanentemente un uso comparativo, Ricoeur ubica la *misimidad* como sinónimo de identidad-*idem*, opuesto a la *ipseidad* [otredad] por referencia a la identidad-*ipse* (Ricoeur, 1995). A partir de la acción identificante, comparativa, busca establecer lo distintivo, lo permanente (*idem*) y su refutación en lo mudable (*ipse*), mediante una articulación de distinción y complementariedad. Si hacemos referencia a la permanencia de rasgos en una misma persona, una noción que nos puede ayudar a observar el límite entre lo *idem* y lo *ipse* es la de carácter. Ricoeur (1995) lo designa como “el conjunto de disposiciones duraderas «en las que» reconocemos a una persona” (p. 115). Disposición que se vincula con costumbre, al establecerse en la temporalidad la facultad de contraer algo en el hábito. La conjunción de identificaciones forja la identidad. “Gran parte de la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de las «identificaciones-con» valores, normas, ideales, modelos, héroes, en los que la persona, la comunidad, se reconocen” (Ricoeur, 1995, p. 117) Se asume la alteridad en la incorporación de tales valores, normas, etc., al carácter, en la fidelidad hacia estos. Los polos de la identidad se ajustan, no se puede pensar hasta la conclusión del proceso identitario el *idem* de la persona sin el *ipse*, aun en la cobertura del uno por el otro (Ricoeur, 1995). Entonces el carácter se perfila, por la interiorización que revoca el efecto primero de la alteridad, conduciéndolo del exterior hacia el interior. Para Ricoeur (1995) el carácter representa verdaderamente el *qué* del *quién*. La pregunta de ¿quién soy? se desliza a ¿qué soy? En el carácter se juega lo propio y lo ajeno, así como sus momentos de conformación en la historia.

La narración permite el paso permanente del otro al yo, y del yo al otro. En Ricoeur (1995) narrar es “decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista” (p. 146). Si no narramos, no nos explicamos el transcurso del tiempo. En este sentido, MacIntyre (1984) señala que la narrativa es consciencia de la acción. A decir de Ricoeur (1995), el filósofo escocés llama *unidad narrativa de una vida*, a un proyecto de vida, independien-

temente de la incertidumbre y movilidad que presente, a las prácticas fragmentarias con unidad propia; no sólo la suma de las prácticas en forma conjunta (Ricoeur, 1995,). “De forma que los planes de vida constituyen la zona media de intercambio entre la indeterminación de los ideales rectores y la determinación de las prácticas” (Ricoeur, 1995, p. 129). El proyecto global puede ser el primero en delinearse, en detrimento de los contornos asignados por la tradición y conformados por el aprendizaje en las prácticas, es el intercambio permanente entre el todo y las partes promovido por el desarrollo narrativo. MacIntyre (1984) concuerda con Ricoeur (1995) en que “la idea de una concentración de la vida en forma de relato está destinada a servir de punto de apoyo al objetivo de la vida «buena»” (Ricoeur, 1995, p. 160) de bienestar; idea en que ambos sustentan su ética. Una cualificación ética de las prácticas de la propia vida, en forma global, sólo puede hacerse si la vida es reunida, y la mejor manera podría ser el relato. Relatos manifiestos, por ejemplo, en espacios educativos, desde los cuales se identifican y apropian de muy diversas maneras. Después del recorrido por el acto identificativo a través del pensamiento de Paul Ricoeur, es necesario adentrarnos en el mismo proceso, pero bajo la óptica específica de cómo se origina sobre lo que se decide, de la facultad de decidir sobre lo que se identifica; para considerar los requerimientos cardinales en la configuración de esta facultad. La identificación con determinados elementos culturales y su reproducción a través del tiempo, tienen que ver con la posibilidad de decisión respecto a dichos elementos. Bonfil Batalla (1987) cimienta la configuración de las identificaciones en la concepción de “control cultural”, al que define como “el sistema según el cual se ejerce la capacidad de decisión sobre elementos culturales” (pp. 23-43). Considerando sistema al conjunto de niveles, mecanismos, formas e instancias de decisión en una sociedad dada, es decir la práctica global de relaciones (Bonfil, 1987). Además, a los elementos culturales como “todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones” (Bonfil, 1987, p. 27). Para situar su alcan-

ce, establece distintas clases de elementos culturales: materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos<sup>15</sup>.

Respecto a la posibilidad de tomar decisiones propias, Bonfil Bata-lla las ubica en “cualquier instancia que se reconozca como instancia interna legítima del grupo” (Bonfil, 1987, p. 32). Independientemente del problema filosófico que entraña la concepción de libertad; él hace referencia a la imposibilidad de decisiones completamente libres, señala: se toman siempre en un contexto que ofrece cierto número finito de opciones, en función de factores diversos de acuerdo a las circunstancias (Bonfil, 1987). En conformidad con él, es necesario señalar que las instancias de decisión no son puramente propias o ajenas, sino que se interrelacionan unas con otras; pero con frecuencia, la decisión principal, en la que desencadena otro conjunto de decisiones, es externa, ajena, mientras las otras, se suscriben en el ámbito de lo propio. Pero entre más decisiones propias se orienten hacia un mismo punto, más se puede incrementar el círculo de influencia respecto a las ajenas, y viceversa. En este plano interviene la posibilidad y capacidad de negociar, además del desempeño de los intermediarios o negociadores (Bonfil, 1987).

La Figura 1 de los ámbitos de la cultura en función del control cultural busca reflejar las interacciones de sus componentes, pero el movimiento de los cuatro ámbitos de la cultura, la extensión mayor o menor de cada uno de ellos y los cambios que ocurren en contenidos concretos que abarcan, deben entenderse en función de varios procesos principales: resistencia, apropiación, innovación, imposición,

---

<sup>15</sup> Materiales: Todos los objetos en su estado natural o transformados por el trabajo humano que un grupo esté en condiciones de aprovechar en un momento dado de su devenir histórico: tierra, materias primas, fuentes de energía, herramientas y utensilios, productos naturales y manufacturados, etc.

De organización: Son las formas de relación social sistematizadas, a través de las cuales se hace posible la participación de los miembros del grupo cuya intervención es necesaria para cumplir la acción.

De conocimiento: Son las experiencias asimiladas y sistematizadas que se elaboran, se acumulan y se transmiten de generación en generación y en el marco de las cuales se producen o incorporan nuevos conocimientos.

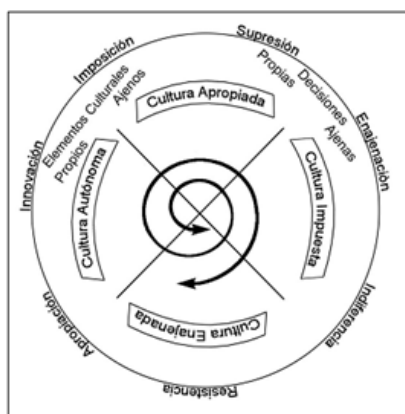
Simbólicos: Son diferentes códigos que permiten la comunicación necesaria entre los participantes en los diferentes momentos de una acción. El código fundamental es el lenguaje.

Emotivos: Son las representaciones colectivas, las creencias y los valores integrados que motivan a la participación y/o aceptación de las acciones: la subjetividad como un elemento cultural indispensable (Bonfil, 1987, pp.24-28).

supresión, enajenación<sup>16</sup>. A los que nosotros agregamos el de indiferencia<sup>17</sup>. Estos procesos inciden en la conformación de las relaciones verticales y horizontales, desde la capacidad de decisión de los elementos culturales. A continuación expresamos cómo se interrelacionan y expresan dichos elementos:

Figura 1

*Interacción dinámica de los elementos culturales en ámbitos de la cultura en función del control cultural*



Nota. Elaboración propia, adecuación realizada al esquema original de los ámbitos de la cultura en función del control cultural (Bonfil, 1987, p.17)

<sup>16</sup> Resistencia: El grupo subalterno o dominado actúa en el sentido de preservar los contenidos concretos del ámbito de su cultura autónoma. La resistencia puede ser implícita o explícita (consciente o inconsciente). Apropiación: Es el proceso mediante el cual el grupo adquiere capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos. Cuando el grupo no sólo puede decidir sobre el uso de tales elementos, sino que es capaz de producirlos o reproducirlos, el proceso de apropiación culmina y los elementos correspondientes pasan a ser elementos propios. Innovación: A través de esta un grupo crea nuevos elementos culturales propios, que en primera instancia pasan a formar parte de su cultura autónoma. Los siguientes procesos se presentan en los grupos dominantes. Imposición: proceso mediante el cual el grupo dominante introduce elementos culturales ajenos al grupo. Las formas de imposición pueden ser desde la fuerza, amparada o no en argumentos legales, hasta la imposición por vías más sutiles, como el uso de la propaganda o de la creación de un clima general que favorece la introducción de elementos culturales ajenos. Supresión: es el proceso por el cual el grupo dominante prohíbe o elimina espacios de cultura propia del grupo subalterno, pudiéndose presentar de forma directa o indirecta. Enajenación: Mediante este proceso el grupo dominante aumenta su control cultural al obtener capacidad de decisión sobre elementos culturales propios del grupo subalterno (Bonfil, 1987).

<sup>17</sup> Entendido como el proceso de falta de interés en la capacidad de decidir y los elementos culturales, por parte del grupo que se encuentra sujeto a otro.

Existen espacios en los que las decisiones no pueden considerarse estrictamente propias o estrictamente ajenas, y se mezclan unas con otras. Asimismo, las decisiones y los elementos culturales se encuentran en constante transformación, bajo la influencia de dinámicas de apropiación, innovación, imposición, supresión, enajenación, resistencia e indiferencia.

En el acto de otorgar y apropiarse elementos culturales se van construyendo las identificaciones. La perspectiva teórica de Bonfil Batalla nos permite examinar la conformación de los elementos culturales, los factores que se manifiestan en la toma de decisiones respecto a dichos elementos, así como las dinámicas que atraviesan el proceso de su elección. Todo esto, con el propósito de otorgarle un sentido al acto de identificación, observar el papel que desempeña este acto y lo que se juega en él por constituir nuestras apropiaciones y la forma de llevarlas a cabo.

Los seres humanos juzgamos, permanentemente, lo que somos y seremos en la creación y capacidad de decisión sobre los elementos culturales. Su interiorización se presenta de manera permanente, en diferentes avatares; pero se consolida decisivamente en un momento histórico determinado para ser parte de una sociedad. La interiorización ocurre al hacer valiosas ciertas sensaciones y elementos culturales, por el sentido —aspiracional, de bienestar, trascendencia, seguridad, pertenencia— que otorgan a la vida, idealmente, a partir de su reflexión; pero también se interiorizan sin percatarnos, ya que muestran signos de su presencia a través de manifestaciones diversas, impulsando determinadas prácticas, comportamientos, modos de ser que nos conforman. Ya que reflexionamos sobre el proceso del acto de identificar requerimos hacerlo sobre aquello con lo que nos queremos identificar.

## Prácticas y espacios de bienestar, construyendo una eutopía desde la educación

Incorporar un verdadero sentido de bienestar demanda reconocer las decisiones vitales que nos impactan en lo más profundo, pues expresan la configuración de nuestras valoraciones; las consideraciones bajo las que



actuamos, ya que nos infunden criterios para ser e implican algún grado de reflexión para el hacer; las prácticas en las que somos nos muestran maneras de apropiarnos de diversos espacios. Nuestras acciones reflejan el habitar en pueblos, regiones, centros urbanos, escuelas o cualquier tipo de población. En este apartado mostraremos prácticas que consideramos fundamentales para nuestro bienestar, perspectivas desde vivencias con distintas comunidades<sup>18</sup>; visiones como la permacultura<sup>19</sup>, que toma aspectos de la biología, metodologías participativas, el sentido comunitario y la reverencia a la vida<sup>20</sup>; el ordenamiento ecológico comunitario, organización de planificaciones autogestivas para apoyar procesos comunitarios en el manejo y aprovechamiento sostenible con espacios de Naturaleza (García, 2020) y; la ecología social, integración de la vida por la influencia del ser humano y todo lo que interactúa con él, desde el papel de las comunidades y su posibilidad de autogestión *Red de Ecología Social* (Castro, 2011). Estas alternativas nos ofrecen modos de vida y habitación, modos de ser con la Naturaleza, un porqué valorarla y complementarnos en ella, un acercamiento a eso que también somos nosotros desde ámbitos científicos y vivenciales. A continuación planteamos requerimientos para buscar este habitar solidario desde estadios y/o acciones específicas: decisiones vitales, consideraciones necesarias, valoración de prácticas de saber.

### *Decisiones vitales:*

- Cuidar a las personas, ocuparse de sí mismo, de los familiares y de la comunidad. Indispensable para ir incrementando nuestro círculo de influencia.
- Cuidar la tierra, vincularse con el suelo, agua, plantas y demás

---

<sup>18</sup> Comunidad en el sentido amplio de la palabra, no restringido a pueblos originarios.

<sup>19</sup> Acuñada por Bill Mollison y David Holmgren, se puede entender como “el diseño consciente de paisajes que imitan los patrones y las relaciones de la naturaleza, mientras suministran alimento, fibras y energía abundantes para satisfacer las necesidades locales” (Holmgren, 2007, p.1). Para lo cual se deben considerar aspectos económicos, energéticos, de acceso a la tierra, problemáticas específicas y estrategias de construcción

<sup>20</sup> Para esta investigación consideramos el establecimiento de supuestos, principios éticos y principios de diseño desde la permacultura (Holmgren, 2007).

seres vivos. Acciones necesarias para reconocernos como parte de la Naturaleza.

- Compartir con equidad, redistribuir los excedentes, limitar el consumo y la reproducción. Acciones ligadas a reflexionar nuestro sentido cooperativo.
- Pugnar por procesos de autogestión en comunidades locales. Indispensable organizarse para potenciar nuestras acciones.

*Consideraciones necesarias:*

- Los seres humanos somos parte de la Naturaleza y estamos sujetos a sus disposiciones aun cuando influimos determinante-mente en ella.
- La Naturaleza se encuentra y se encontrará permanentemente influida por nuestro comportamiento.
- En la Naturaleza se manifiestan intrincados procesos de cooperación, simbiosis, lucha, depredación, que la hacen compleja, por lo cual es necesario nuestro acercamiento para vivir con ella.
- Requerimos percibir la Naturaleza, recoger conscientemente las sensaciones (al observar, respirar, palpar, escuchar, saborear, intuir) para ir captando las relaciones establecidas en ella.
- Existe una crisis ambiental real de grandes dimensiones que no puede predecirse minuciosamente, pero que transformará la sociedad industrial actual.
- La dominación del ser humano sobre el ambiente está relacionada directamente con la dominación de unos seres humanos sobre otros.
- El reconocimiento de patrones sociales y ecológicos nos brindan información de comportamientos. Al percatarnos de los límites o bordes, valorar lo marginal en la interconexión de los deltas, podemos observar la existencia de gran abundancia e intercambio que debe ser aprovechado a nivel ecológico y social.
- Requerimos reconocer problemáticas y oportunidades puntuales en tiempo y espacio (alimentación, salud, trabajo, desorganización, deforestación, contaminación, cultivos, enfrentamientos, etc.).

Estas y cualquier otra consideración involucran procesos de reflexión para construir el hacer, para establecer la forma de vivir en espacios particulares a través de determinados comportamientos. Puede haber cierta discrepancia respecto al grado de estos acontecimientos, pero es indispensable discutirlos en todos los niveles y reconocer que están ocurriendo para prepararse y no situarse en la ignorancia o la indiferencia.

### *Valoración de prácticas de saber*

Instancias decisionales colectivas: Espacios necesarios para exponer, sugerir, interpelar, es decir, consensuar usando la palabra para decidir, para plantear estrategias comunes de sobrevivencia y transformación. Se busca convencer mediante la discusión y el debate, revalorar la importancia del *nosotros*. Este espacio suele ser representado en las comunidades por la asamblea. No es un lugar para votar, sino para cambiar los pensamientos por acciones conjuntas en su apalabramiento mucho más allá de la elección de representantes públicos<sup>21</sup>. En varias comunidades de pueblos originarios se ha perdido el sentido de la asamblea, volcándose hacia la búsqueda de concentración de poder, quizá por el conjunto de intereses creados y el incremento en la población. En los centros urbanos se acude poco a este tipo de instancias, por el frenesí propio de estos centros<sup>22</sup>, pero es una oportunidad en el despliegue de ideas y acciones, en colonias, barrios, cuadras, etc. Esta instancia es apenas un punto de partida para buscar, pensar y trabajar en forma grupal, pero básico en la oportunidad de ir modificando el enfoque individualista y promover la gestión comunitaria, a través de la cual se pueden transformar comprensiones de Naturaleza, en la fuerza del *poder hacer*.

Aprendizaje cotidiano y trascendente: Es la actividad formativa individual y grupal producida en la convivencia íntima cotidiana del trabajo, cocina, arte, plática, fiesta, siembra, asamblea, juego, espiritua-

---

<sup>21</sup> La asamblea mantiene un aire solemne y festivo, en el que se expresan sentires y deseos. Es la acción en palabra, porque se propone para resolver. Experiencias de campo en Chumcerro, febrero de 2020.

<sup>22</sup> Desarrollado por la necesidad de subsistencia y las expectativas creadas en las identificaciones arraigadas.

lidad, al buscar un sentido de trascendencia en lo que se realiza, a través de cómo se expresa lo realizado en formas de ver, modularidades de la palabra, posturas corporales, capacidad de escuchar y hacer silencio; saber que todas las actividades son importantes porque transmiten lo que se es y se quiere ser, por lo cual deben ser hechas con paciencia y respeto. Lo que se aprehende y las formas de hacerlo se encuentran respaldadas por una visión de mundo, que da sentido a lo que se hace. Estas actividades cada vez son más complicadas de llevar a cabo por no estar inscritas como aspectos importantes de un aprendizaje, principalmente en su forma escolarizada.

**Cultivo:** Las prácticas agrícolas tienen que ver con la concepción de la tierra como espacio de significaciones donde se configuran saberes y se hace la vida, es madre y sustento. Los hábitos agrícolas ancestrales se rigen por la renovación, diversificación y conservación de los recursos a largo plazo (Vera, 2018), son planeados para contar con alimento, medicina, utensilios, fragancias, vistas y algunos recursos económicos, pero también en el cultivo se promueve la relación con seres queridos: milpas, cafetales, hortalizas y demás seres familiares. Esta disposición de Naturaleza se encuentra en grave peligro de extinción, principalmente por la forma de vida que busca ser implantada, que ha logrado romper el nexo de los valores de significación respecto de los valores de comportamiento. En los centros urbanos estas prácticas resultan casi inexistentes, debido a la orientación de la forma de vida y también a la concepción de la tierra, ya que en el espacio donde se habita, en el hacer de la vida no se considera el cultivo de alimentos y saberes inherentes al habitar.

**Salud:** Es el conocimiento y valoración de plantas, árboles, raíces, animales, suelos —entre ellos los de tipo medicinal—, que se usan en la alimentación cotidiana y casos específicos. Además, la forma de brindar salud se expresa a través del conocimiento recibido o desarrollado por ciertas personas: consejero(a), partera, curandero(a), rezador(a), sobador; quienes brindan salud en concordancia a la cosmovisión forjada, cumpliendo todo un proceso de sanación. La curación se otorga y asume en forma práctica y simbólica, por lo que permite a los enfermos fluir con su enfermedad y a la colectividad reinaugurar relaciones

(Vera, 2018). Actualmente existe una pérdida notoria en las comunidades de todo este acervo, aunque también se presentan intentos por preservarlo. En las ciudades se manifiestan algunas remembranzas del antiguo conocimiento e intentos por recuperar algo de este<sup>23</sup>, pero todavía existe un alto grado de desconocimiento y poca valoración. En la mayor parte de centros urbanos la medicina alópata es a la que se la otorga mayor importancia, pero, aun reconociendo su valor, es innegable que se ha perdido la responsabilidad integral del paciente, así como tomado mayor fuerza una visión economicista de la salud.

Ingenio cotidiano: Entendido como la habilidad para resolver problemas de la vida diaria, a través de faenas comunitarias, trueque, ayuda en las que participa también la comunidad<sup>24</sup>, elaboración de herramientas, utensilios, ornamentos, casa, vestido, alimento. Al realizar toda esta gama de actividades y bienes, las personas se enseñan para saber estar en comunidad. A pesar de la existencia de labores propias del sexo, edad o ubicación social, no existe una fragmentación o especialización tan marcada, como la diseñada desde el mundo industrializado. Hombres y mujeres deben disponer de ciertas prácticas para poder ser y estar en el mundo.

Todo este conocimiento no puede marginarse y ser despreciado, ya que además de ser instancias culturales de comprensión del mundo, son visiones que han probado — pese al sojuzgamiento que han recibido — su viabilidad para hacer la vida con la Naturaleza, porque proporcionan un vínculo tangible con ella en los actos de integración, búsqueda de sentido, facilitadora de energía y de oportunidades creativas. No se trata de la magnificación de épocas pasadas, sino del reconocimiento de saberes y prácticas que promueven un sustento a las identificaciones de bienestar, necesarias de revalorar, recuperar, organizar y comunicar, para hacer la vida de mejor manera. No se trata de recetas para hacer sin cuestionar, sino lógicas de vida que contienen elementos valiosos para

<sup>23</sup> A través de cursos, diplomados y mercados orgánicos. Incluso en mayo de 2010 se inauguró el Hospital de las Culturas en San Cristóbal de las Casas, donde se comparten espacios “científicos” de salud y prácticas “tradicionales” con parteras, temazcales y herbolaria.

<sup>24</sup> Por ejemplo el intercambio de alimentos, trabajo o productos, préstamo de granos en época de carestía, la compra por la comunidad de la carne de una res accidentada.

considerar. Todas estas perspectivas nos brindan posibilidades para habitar, son un referente al que podemos volver. Somos conscientes de las dificultades presentes para llevarlas a cabo: enfoque de vida economicista, indiferencia, ignorancia, individualismo, etc., pero necesitamos caminar hacia un bien-estar, no sólo tener esperanza, sino poder palpar algo de esa esperanza, sentirla más allá de una utopía.

Utopía puede tener varias connotaciones, un ideal que percibimos en el horizonte, aquel lugar que nos sirve de faro para caminar, ese espacio que se mueve permanentemente, que nos invita a seguir pero que al mismo tiempo nos resulta esquivo. Igualmente podemos entenderlo como espacio al que nunca arribaremos, por su naturaleza misma de no existir de manera tangible, lo cual lo hace inasequible. Esto puede resultar peligroso, ya que en la búsqueda de un ideal podríamos olvidar el presente, no considerarlo o estar poco atentos a él. Por esta razón, preferimos basarnos en una eutopía, pensar y vivir *el buen espacio*, aquel, que aunque inacabado, se puede palpar pedacito a pedacito, es decir, se va construyendo permanentemente, pero, al mismo tiempo, es posible y accesible desde espacios concretos, como pudieran y debieran ser los educativos.

La educación<sup>25</sup> es fundamental para configurar un bienestar, por su carácter formativo permanente en diversos momentos y etapas de la vida, pero sustentada en la creatividad y comunión de los seres, bajo principios de comprensión, sensibilidad, re-formación, intercambio, construcción, reflexión activa. De comprensión en el sentido que el ambiente no es sólo exterioridad para adecuar, ni interioridad para ser, sino una totalidad diversa manifiesta y para manifestarse; de sensibilidad, entendida como una disposición para captar con los sentidos, empleando inteligencia e intuición para percatarse de sucesos y vínculos en la Naturaleza; de re-formación del pensamiento disciplinario fragmentario que ha establecido categorías unidimensionales para conocer y ser; de intercambio de saberes, tecnologías, prácticas, actitudes, artes, visiones; de construcción constante, en el entendimiento de lo haber sido y de la lucha por lo ser; de reflexionar haciendo, para hacer la reflexión. Mediante el acercamiento a la realidad, en la relación biológica-

---

<sup>25</sup> Educación tanto institucional como fuera de este ámbito.

cultural de los espacios geográficos por la conjunción física, simbólica y vital que los envuelve; al conocimiento de un comportamiento alienado y el desconocimiento del mundo real en el que se encuentran los procesos vitales (Leff, 2000); a las diferentes temporalidades que a veces se encuentran, pero que muy rara vez pueden navegar juntas, porque dimensiones cósmicas, biológicas y mercantiles cuentan con rutas propias; al entrettejimiento social que ayuda a armonizar los saberes prácticos en la apropiación del mundo; a las relaciones intersubjetivas entre elementos y seres de la Naturaleza que posibilitan una acción sinérgica vital. La transformación de nuestras actitudes pasa por atender la confección ambiental, captar su complejidad. Entender que no es un problema de aprendizaje, sino de comprensión del conocimiento sobre la realidad, que implica la reapropiación del conocimiento desde el ser del mundo y ser en el mundo (Leff, 2000). Muchas veces se busca educar para comprar la razón de los poderes fácticos, esta educación debe cambiar de ruta, pasar por un sentido —en cuanto a dirección y sentir— más cercano.

En las escuelas, la educación ambiental no puede ser reducida a un tema de transversalidad o una materia que dé “sentido ambiental” al área específica; debe entenderse como una transformación educativa permanente, producto de conocimientos, aprendizajes, enseñanzas, valoraciones, generada a partir de visiones sobre aspectos vitales. Como señala Bianchini (1995), “el binomio educación-ambiente deberá desaparecer con el tiempo. La educación es ambiental o no es” (p. 32), si se le observa desde perspectivas solidarias. Los principios que operan en la mayor parte de las instituciones educativas actuales son los de disyunción, reducción y abstracción, unidos por el paradigma de la simplificación (Leff, 2000), propiciando una inteligencia lineal, fragmentaria que ignora las relaciones de los sujetos con su ambiente. Requerimos transformar esos principios hacia los de vinculación e identificación con la vida. Pero la forma tradicional de educación —instructor, alumnos, salón de clases, concepciones pedagógicas que pocas veces fomentan la creatividad—, ¿pueden ser favorables para otra forma de educar?, ¿para la conjunción de diversos saberes, intercambios, procesos vitales, ritmos, dimensiones y temporalidades?

Los cimientos institucionales tradicionales educativos necesitan otra visión, no sólo a partir de la instancia económica dominante; ir más allá de la lógica de la reproducción establecida, buscar bienestar desde posiciones específicas, pero sin dejar de observar el entorno completo, promover gestiones locales, regionales que abracen la realidad haciendo, no sólo teorizando. Sobrepasar la dimensión científico-tecnológica que limita, incorporar la subjetividad, la significación afectiva y cognitiva de los saberes como tópicos para el análisis (Leff, 1998), el azar, los sentidos, entre otros. El aprendizaje en conjunción con el saber ambiental debe ser participativo y redimensionar las significaciones del saber para formar sujetos activos, críticos, creativos, reflexivos, sensibles y en contacto con su realidad.

La educación institucional debe superar su enfoque de productividad y sus objetos: seres humanos y máquinas, quienes han encarnado el mito del progreso, y las sociedades se han debatido por su capacidad productivista mucho más que por su calidad integral. En la productividad se ignoran ciclos regenerativos de la Naturaleza y consecuencias en toda ella, incluso para el ser humano. El ambiente dispuesto fue el de la cadena de producción, de la especialización específica y minuciosa que se olvida del todo. Al no ser especialistas ni económicamente influyentes, a gran parte de la sociedad se le despoja de la capacidad de intervención, pues su *ignorancia* obstaculiza alcanzar ese progreso. La búsqueda de una centralización del poder económico, político, a través del saber *avanzado*, puede confrontarse con un saber *cotidiano* —de habitar con la Naturaleza—. Pero ante esta posible confrontación resulta fundamental el compromiso con la vida con el que se identifica cada persona, su proyecto.

Al educar, ciertas perspectivas detrás de aprehensiones y aprendizajes han distorsionado el mundo de la Naturaleza, han contribuido a formarlo como algo ajeno y fuera de nuestra responsabilidad. El conocimiento promovido se realiza pensado principalmente en una realidad: la del ámbito *laboral*, dejando de lado la realidad cotidiana de alimentación, trabajo, introspección, salud, diversión. La reconstrucción de aprehensiones y aprendizajes tiene que pasar por esas dimensiones, las cuales nos vinculan necesariamente con el espacio que habitamos y lo



que somos, con la Naturaleza. La escuela requiere promover bienestar en y con todos los sentidos, pero necesita salir del salón de clases, expandir sus horizontes. Por esto consideramos imprescindible reflexionar y actuar para bien, tratarnos en todos los ámbitos, para ir sintiendo y construyendo bien-estar, identificarlo clara y cercanamente a pesar de una visión de mundo superficial y alienante, hacerlo nuestro, apropiarlo consciente e inconscientemente en espacios concretos y abstractos a los que hay que imaginar y por los que hay que luchar, pero materializarlos en áreas de experimentación, huertos, escenarios didácticos y artísticos, mercados saludables y artesanales, zonas de recreación, espacios deportivos, laboratorios tecnológicos y sociales, espacios de verdadera alimentación, celebraciones, actividades dinámicas y divertidas, programas que atiendan realidades y contextos locales, pero comunes a los seres.

## Reflexiones para seguir pensando y haciendo

Hablar de identidad puede resultar un tanto difuso y su análisis demasiado amplio, pero abordar identificación y lo que envuelve su acto nos ha permitido mostrar acciones y procesos más claros y cercanos; al establecer su alcance desde el medio donde se forma, implicaciones que conlleva sobre modos de vida y determinación de lo valioso. Las identificaciones son el mirador a través del cual hemos decidido expresar la conformación de bienestar y vivir la Naturaleza, considerando la educación como nuestro vehículo principal.

Mediante el acto de identificar advertimos la trascendencia de recuperar una conciencia histórica, de reconocer cómo el hábito y la creencia nos conforman, de cómo las prácticas resaltan valores de las sociedades al señalar modos de ser que buscan validarse en acciones concretas y articularse en narraciones desde su función explicativa. El análisis de bienestar nos ha brindado la oportunidad de comprender y establecer causas de su expresión, mostrándonos la necesidad de transformar patrones conductuales. Necesidad planteada en el acercamiento a la fuente y el contexto donde se determinan comportamientos; al analizar el alcance de la consciencia sobre lo que hacemos y las posibili-

dades en y de nuestras elecciones; al reconocer enormes problemáticas y oportunidades en el habitar, a través de la formación educativa para la construcción ambiental, de otorgarle importancia a lo que sentimos, de sanar nuestros nexos vitales, de valorar la vida y lo que tiende hacia ella. Para los que conjugamos la intervención de consideraciones vivenciales en comunidades, y aspectos de ciencias ambientales y sociales.

Encaminarnos hacia una restauración requiere comprender cómo se promueven conductas enajenantes, reelaborarlas desde la manera en que narran sus historias, buscar producir una reidentificación, una nueva valoración histórica con elementos que pueden ser propios y ajenos. Considerar las necesidades de subsistencia para una mejor relación con la Naturaleza, así como una mejor comprensión de la Naturaleza para mejorar las condiciones de subsistencia. Impulsar otro tipo de encarnaciones, saberes, instituciones, hábitos, creencias, otras identificaciones. Entender que muchas de nuestras acciones se gestan fuera de la consciencia y se reproducen en la vida diaria sin nosotros reflexionarlas, en otras palabras, hay que ser conscientes de lo inconsciente, reconocer espacios concretos, abstractos y simbólicos que hacemos nuestros y desechamos muchas veces sin cuestionarnos. Elementos culturales que reproducimos o ignoramos sin conocerlos.

Requerimos ser capaces de observar la visión antropocéntrica presente en la ciencia y la tecnología, manifiesta en la indiferencia hacia el valor intrínseco de otras formas de vida y la abundancia personal como su eje rector; reconsiderar la importancia de la historia en nuestra vida; cuestionar la manera de reaccionar ante lo que nos rodea que se nos ha imbuido profundamente; conocer las características y dinámicas propias de los sitios que habitamos; pensar de manera menos antropocéntrica respecto a nuestro sitio en la Naturaleza. En otras palabras, necesitamos una revolución moral, reformarnos y abreviar de lo que nos conecta con la vida. Ser capaces de percibir que, de alguna manera, todo lo existente se encuentra vinculado.

Como puede presentarse en ciertas visiones de comunidades de pueblos originarios, el conocimiento se genera [en] y contribuye a la cotidianidad, opera en las situaciones más complejas y sencillas de la vida, posibilita una significación menos fragmentada del mundo. Más allá de

interactuar con el ambiente, nosotros somos el ambiente; al construirlo, nos construimos. La pobreza que inunda el mundo es principalmente la pobreza de espíritu; necesitamos construir, imaginar y palpar sueños que den sentido a la existencia. Personalmente ha sido muy importante todo este proceso de reflexión y búsqueda de mayor consciencia, pero lo más importante es dotar de movimiento a las palabras, de apropiarnos del bienestar configurado, con la Naturaleza en la participación de su tejido, porque también podemos ser verdaderos artesanos de la vida. Sirvan entonces estas palabras para seguir pensando y haciendo.

## Referencias

- Bianchini T. (Ed.). (1995). *La educación ambiental y la hipótesis Gaia. Serie de documentos especiales*, Ministerio de Educación Nacional.
- Boff L. (2012). *La tierra está en nuestras manos*. Sal Terraje.
- Bonfil Batalla G. (1987) La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnico. *Papeles de la casa chata*, no. 3, 23-43.
- Bonnemaizon, J. (1986). *La dernière île*. ORSTOM.
- Castro, G. (2011, 11 de mayo). Crisis, ambiente, cultura. Notas para un diálogo de saberes. <https://ecologiasocial.com/biblioteca/cultura-y-crisis-ambiental.htm>
- García, M. A. (2024, 24 de julio). *Corredor interoceánico en el istmo de Tehuantepec*.  
<http://maderasdelpueblo.org/2024/07/>
- Godelier M. (1984). *Lo ideal y lo material* (A. J. Desmond, Trad.). Taurus Humanidades. (Obra original publicada en 1984).
- Hoffmann O. (Ed.). (1997). *La apropiación del espacio entre nahuas y popolucas de la sierra de Santa Marta, Veracruz*. CIESAS.
- Holmgren D. (2007). *La esencia de la permacultura*, (Jordi Alemani, Trad.). Cambin. (Obra original publicada en 1988).
- Leff E. (1998) *Saber ambiental: sustentabilidad racional, complejidad, poder*. Siglo XXI.
- Leff E. (2000) *Pensar la complejidad ambiental*. Siglo XXI.
- MacIntyre A. (1984) *Tras la virtud*. Editorial. (Amelia Varcácel, Trad.). Crítica. (Obra original publicada en 1981).

- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. (Agustín Neira, Trad.). Siglo XXI editores, (Obra original publicada en 1995).
- Sen, A. (2010). Suprimir las injusticias en todas Partes del mundo, *Philosophie Magazine*, No. 44, 58-63.
- [www.alcoberro.info/pdf/sen3.pdf/](http://www.alcoberro.info/pdf/sen3.pdf/)
- Sobervilla D. (Ed.). (1998). *Identidad y dependencia culturales en Filosofía de la cultura*. Trotta.
- Vera R. (2018) La noche estrellada. *Chiapas*. No. 5, 88-99.

PARTE III  
EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO,  
INTERVENCIÓN O GESTIÓN



## Capítulo 6

# Experiencias lúdicas con el teatro guiñol VELINA: tejiendo lazos en una comunidad fragmentada en Nueva Francia, Escuintla Chiapas

Virginia Beatriz Nepomuceno Sánchez

José Alfredo Hilerio Girón

Jesica Marlen Gallegos Flores

### Introducción

En este capítulo se presenta una discusión sobre el concepto de desarrollo humano propuesto por el PNUD y el teatro Guiñol como una alternativa lúdica para fortalecer el tejido social en espacios periféricos no contemplados dentro de los sesgos del propio Índice de Desarrollo Humano. Para ello, el capítulo se divide en tres apartados. En el primero, se problematiza el concepto de Índice de Desarrollo Humano, planteado en 1990 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) como una alternativa al índice de desarrollo tradicional, con el objetivo de ofrecer una nueva perspectiva frente a los retos de la nueva década. Asimismo, se abordan los sesgos y desafíos que este índice conlleva, ya que deja invisibilizados múltiples factores, como los ambientales, sociales y regionales. Esto permite señalar aspectos a considerar para adaptar el concepto a los desafíos actuales de las sociedades. En el segundo apartado, se analiza el concepto de desarrollo humano en comunidades rurales marcadas por la marginación y la desigualdad social. Un ejemplo de ello es la comuni-

dad de Nueva Francia, donde, debido a factores como su periferia, su contexto geográfico y la precarización, las actividades lúdicas o artísticas no forman parte de la vida cotidiana ni contribuyen a su desarrollo y bienestar. Por esta razón, no es posible medir su desarrollo humano desde la perspectiva centralizada que propone el PNUD. Finalmente, en el tercero se describe la experiencia vivida de la comunidad con la llegada del teatro guiñol, y cómo dicha actividad ayudó a construir nuevos espacios de convivencia a partir de la diversión y contribuyó al fortalecimiento de los tejidos sociales.

## Alcance conceptual

El concepto de Índice de Desarrollo Humano (IDH) fue planteado por El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) a principios de la década de 1990.

Impulsó un cambio de paradigma que permitió sentar las bases para definir, medir y analizar el desarrollo humano en los países y en su interior. Con este cambio de paradigma el desarrollo dejó de centrarse solo en el crecimiento económico para considerar dimensiones adicionales como la salud y la educación, lo que derivó en la construcción del enfoque de desarrollo humano, cuyo objetivo es fortalecer las libertades y capacidades de las personas, poniéndolas en el centro de los debates en torno a la promoción del desarrollo (PNUD, 2023, p. 23).

Para trazar un nuevo camino, se busca dejar atrás la perspectiva de desarrollo de “algunas corrientes económicas predominantes, que enfatizan aún en la necesidad de que la economía crezca, sin importar los costos sociales y ambientales que puede implicar para el pueblo de un Estado, y dejando para después la redistribución de la riqueza (“trickle-down” economy)” (Fajardo, 2006, p. 5). Sin embargo, persisten limitaciones, con el uso exclusivo de indicadores cuantitativos (ingresos, educación y esperanza de vida), que simplifican las realidades locales al omitir factores cualitativos, como la seguridad emocional, la



cohesión social y el respeto por las identidades culturales, e incluso la diversión. De este modo, integrar el valor de lo lúdico y del bienestar subjetivo en las mediciones del desarrollo humano permitiría visibilizar dimensiones profundamente humanas que suelen quedar fuera de los indicadores dominantes, y abriría paso a formas de vida más plenas, diversas y equitativas.

En esta línea, La Mettrie –interpretado por Nussbaum (2012)– citado en Sánchez-Londoño (2022) plantea que el disfrute, la diversión y el entretenimiento no son asuntos banales ni secundarios frente a lo moral o lo racional, sino que constituyen elementos fundamentales para la construcción del sentido de vida y del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, la diversión no es mera evasión, sino una vía legítima y necesaria para habitar el mundo de manera significativa. Por su parte, Fuentes-Orozco (2012) aporta una dimensión complementaria al destacar que el nacimiento de la sociedad no puede explicarse por factores biológicos o económicos exclusivamente, sino que depende de una capacidad humana de invención, imaginación y creación. Este *imaginario social* instituyente configura costumbres, rituales y formas de vida, entre ellas las prácticas lúdicas, que dan forma a las experiencias humanas compartidas.

En este sentido, el mismo concepto de desarrollo humano debería incorporar otros enfoques que permitan una medición menos centralizada en sociedades urbanas, considerando la multiplicidad de escenarios globales de desigualdad estructural entre regiones y comunidades que pueden quedar invisibilizadas.

A esto se suma que la sostenibilidad ambiental no siempre ha sido un componente central del desarrollo humano, lo que genera tensiones entre el crecimiento económico y la preservación del medio ambiente. Esta contradicción pone en evidencia limitaciones en la forma en que se mide y promueve el desarrollo humano. Estas deficiencias se agravan cuando las instituciones y narrativas globales no fomentan la inclusión ni abordan los agravios históricos que perpetúan la desigualdad. Aun así, como se menciona en el (PNUD, 2023) la incertidumbre y la polarización pueden generar inmovilidad y retrasar la implementación de medidas necesarias para disminuir el impacto humano en el planeta durante el Antropoceno.

La gran paradoja de nuestro tiempo podría ser la falta de acción, incluso cuando las evidencias sobre los daños que las actividades humanas causan a los ecosistemas y sociedades son cada vez más claras. “En la Conferencia de Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo, de 1992 en Río de Janeiro se oficializa la integración de la relación medio ambiente-desarrollo” (Fajardo, 2006, p. 8). Esto marca un punto necesario en la agenda global y lo normativo, que se debería seguir para mantener un bienestar en aspectos más claros a lo comunitario.

De esta manera, unos de los planteamientos más sólidos que debería ser la base del concepto de desarrollo humano, según Fajardo (2006) es que, en consecuencia, “el desarrollo no sólo tiene como objeto al ser humano, sino que el ser humano es el principal agente del desarrollo” (p.18).

A pesar de los desafíos que enfrenta el Índice de Desarrollo Humano, es fundamental garantizar las condiciones esenciales de la vida y las libertades. Por ello, para que el desarrollo humano sea verdaderamente transformador, es necesario:

- Reconocer y abordar las desigualdades estructurales mediante indicadores que reflejen no sólo las dimensiones económicas, sino también las experiencias vividas de marginalidad y exclusión.
- Incorporar la sostenibilidad ambiental como un pilar central, promoviendo modelos de desarrollo que no comprometan los recursos ni el bienestar de las generaciones futuras.
- Fomentar la diversidad cultural y los saberes locales, integrando valores y prácticas propias de cada comunidad en las estrategias de desarrollo.
- Desafiar la polarización y construir confianza, fortaleciendo las instituciones democráticas y promoviendo el diálogo como herramienta para resolver conflictos y reducir desigualdades.

## Descripción de la comunidad

La localidad de Nueva Francia está ubicada en la zona serrana de Chiapas y forma parte del municipio de Escuintla, que limita con los municipios de Siltepec, Motozintla, Huixtla, Villa Comaltitlán, Acapetahua

y Acacoyagua. Se encuentra a aproximadamente 30 minutos de la cabecera municipal, que comparte el mismo nombre que el municipio.

Nueva Francia se considera una localidad rural debido a su baja densidad de población, con tan solo 397 habitantes según Pueblos América (2024). Aunque sus fuentes de ingreso económico son diversas, destaca principalmente la producción agropecuaria. Algunos habitantes crían distintos tipos de ganado y cultivan productos como café, papaya, paca, maíz, entre otros. Además, una parte significativa de la población depende de las remesas provenientes de los Estados Unidos.

Es importante señalar que, según el CEIEG (2020), el Estado de Chiapas ocupa el primer lugar en pobreza y marginación, una situación que se refleja en las localidades periféricas, como es el caso de Nueva Francia. Esta localidad carece de servicios de salud adecuados, ya que cuenta con una pequeña clínica que no dispone de medicamentos ni personal suficiente. En cuanto a la educación, solo existen una institución preescolar y una primaria, lo que obliga a los niños y jóvenes a buscar opciones educativas fuera de la localidad o en muchos casos, a no acceder a la educación. En términos de infraestructura, la comunidad dispone de electricidad básica y agua entubada no potabilizada; además, no cuentan con transporte público, lo que complejiza la movilidad de los pobladores. En resumen, los servicios públicos se reducen a lo mínimo indispensable.

### *Stan*

El huracán Stan fue un evento hidrometeorológico que tuvo un profundo impacto en la región del Soconusco, ya que las lluvias torrenciales no tropicales que agravaron los efectos del evento y provocaron deslizamientos de tierras, desbordamiento de ríos y arrastre de rocas, generó inundaciones y desviaciones de 98 ríos. En Guatemala se reportaron oficialmente más de 1, 500 muertos, en El Salvador 72 y en México 98; sin embargo, las más severas afectaciones se registraron en el Estado de Chiapas (Oswald, 2012).

El huracán Stan para la comunidad de Nueva Francia representó una crisis económica, social y ambiental, ya que ocasionó cambios en

el territorio. La salida del río Cintalapa trajo consigo deslaves de cerros cercanos, inundaciones dentro de la comunidad que destruyeron viviendas, pérdida de cultivos de café y de maíz, así como el colapso de puentes esenciales para las vías de comunicación y transporte. Esto repercutió agravando la situación de marginalidad y acentuando su estado de precariedad. Afectando a una serie de fuentes principales de consumo como es la pesca, los cultivos y la ganadería.

Tras el paso del huracán y las graves afectaciones que dejó tras de sí, parte de la población se vio obligada a reubicarse en otros espacios; muchos otros tuvieron que emigrar, principalmente a Estados Unidos, y quienes permanecieron aprendieron a sobrevivir con sus propias estrategias. Como de costumbre, el respaldo del Estado fue escaso.

### *Bambú*

Uno de los principales problemas en la localidad surgió con la instalación de la mina El Bambú en 2009, lo que provocó una polarización en la comunidad. Por un lado, algunos pobladores respaldaban el proyecto extractivista, mientras que otros se oponían debido a la preocupación por la contaminación generada por la mina. Finalmente, tras un movimiento local, la actividad minera fue suspendida. De acuerdo a Aleida Azamar y José Ignacio Ponce (2014) donde se señala la manera en que, la reforma al artículo 27 de la constitución mexicana permitió la entrada de capital extranjero para la extracción minera.

Una característica relevante de la localidad es la diversidad de ofertas religiosas, destacando las iglesias presbiterianas que se han convertido en espacios fundamentales para el esparcimiento y la reflexión de la comunidad. Estas iglesias juegan un papel crucial en la atención de algunos de los problemas que enfrenta la población como conflictos comunitarios e interpersonales. En este contexto, como señala Blanca Mónica Marín Valadez (2021), las congregaciones religiosas en áreas periféricas han asumido funciones que tradicionalmente corresponden al Estado, ya que son los grupos religiosos los que organizan el espacio y abordan los problemas estructurales de algunas comunidades chiapanecas.

Así, se presentan una serie de desafíos para que comunidades rurales como Nueva Francia, puedan alcanzar el desarrollo según los parámetros establecidos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Históricamente, las localidades del Soconusco, y especialmente los caseríos periféricos, carecen incluso de las condiciones básicas para la subsistencia, lo que hace evidente la falta de un desarrollo humano medible en estas zonas.

Las instituciones públicas, como los ayuntamientos municipales, tienen la responsabilidad de desarrollar políticas públicas que beneficien a su población. En este caso, el ayuntamiento de Escuintla debe implementar políticas en el ámbito cultural para toda la comunidad. Sin embargo, el enfoque principal de este municipio ha sido atender las necesidades de la cabecera municipal, no tanto en el ámbito cultural, sino más bien en obras públicas, es decir, en proyectos que son más visibles para la comunidad.

Esto resulta más fácil debido a que la población está acostumbrada a ver y recibir obras públicas visibles, en lugar de políticas que promuevan espacios culturales, artísticos y recreativos. En todo caso, existe la Casa de la Cultura en la cabecera municipal, pero su oferta se limita a clases de baile folclórico y marimba. A pesar de que en el ámbito artístico y cultural existen numerosas actividades, estas no cuentan con el apoyo institucional; podrían llegar hasta las comunidades periféricas; no obstante, la posibilidad de que esto ocurra es prácticamente nula, ya que, si en la cabecera municipal no se desarrollan estas iniciativas, mucho menos en las periferias.

## Metodología

Desde su diseño, este proyecto se planteó bajo un enfoque cualitativo de intervención participativa, empleando herramientas como la observación directa y el diálogo horizontal con habitantes de distintas comunidades del municipio de Escuintla, Chiapas. La selección de las localidades se realizó considerando la ausencia de servicios culturales y el interés expresado por actores comunitarios (madres y autoridades auxiliares) en generar espacios de esparcimiento y aprendizaje para niñas y niños.

La iniciativa del proyecto Teatro Guiñol VELINA siempre se centró en trabajar con poblaciones vulnerables, en este caso, en una zona rural marcada por una marginación y rezagos sociales evidentes, donde las actividades artísticas y culturales no tienen presencia y mucho menos llegan a través de las instituciones. Por ello, nos alejamos de cualquier enfoque asistencialista que redujera a las comunidades a receptoras pasivas de ayuda. Nuestro objetivo no fue *llevar cultura* desde una posición vertical, sino tejer relaciones de colaboración, donde las niñas, niños y sus familias fueran protagonistas en la construcción de espacios lúdicos, afectivos y formativos. En este sentido, no solo es fundamental reflexionar sobre la centralización del concepto de desarrollo humano, sino también analizar el papel de las instituciones gubernamentales en el logro de sus objetivos y en la superación de los rezagos sociales en la comunidad.

El teatro guiñol puede utilizarse como una herramienta educativa y lúdica, ya que establece un puente directo con el desarrollo humano al fomentar competencias esenciales como la creatividad, la empatía y el trabajo en equipo. Según el análisis de López (2009), el guiñol permite que los niños se desinhiban, exploren su imaginación y participen en un proceso de aprendizaje colaborativo que fortalece su sensibilidad artística y su capacidad de interacción social. Estas experiencias no solo contribuyen al desarrollo individual, sino que también promueven valores colectivos que son fundamentales para el bienestar comunitario.

Si bien, las experiencias lúdicas se construyen de manera colectiva a partir de diversas actividades recreativas, en las exploraciones que realizamos a varias de las localidades serranas de Escuintla, nos percatamos que era necesario nutrir dichas experiencias con un proyecto de intervención que generará risas y diversión, ya que los niños de cinco a once años de edad no se reunían con otros chicos en sus juegos cotidianos como jugar a la pelota, a las canicas, etc., de ahí que nuestro principal objetivo fue crear un espacio de diversión y aprendizaje. Esta experiencia fue inspirada en el proyecto diseñado por Rosario Castellanos, llamado *teatro Petul*, que tuvo la finalidad de apoyar a las comunidades indígenas con vacunas, mejoras en la agricultura y la salud. Rosario Castellanos y varios

jóvenes tzeltales y tzotziles recorrieron Chiapas con un teatro compuesto de marionetas donde el personaje principal era Petul, personaje que se hizo popular en diversos municipios de los altos.

En el estado de Chiapas, el teatro guiñol formó parte de un proyecto institucional dentro de la región de los Altos, representó una manifestación escénica única en comunidades donde nunca antes se había hecho o visto teatro. Textos, personajes y muñecos fueron elaborados con rasgos indígenas; llegaron a escuelas y plazas públicas, en poblaciones de difícil acceso (García, 2018, p. 41).

Por lo que su desarrollo como expresión artística y su finalidad de aprendizaje lúdico encamina a la cohesión social, demostrando que la cultura y el arte pueden jugar un papel clave en entornos precarizados. La diversión y el entretenimiento dejan de ser elementos secundarios y se convierten en aspectos esenciales del bienestar.

## Descripción de la actividad

El teatro guiñol VELINA es un proyecto artístico diseñado para crear espacios lúdicos, de convivencia e integración. Dirigido a poblaciones con acceso limitado a actividades lúdicas, ya sea por razones económicas o por su ubicación geográfica. Por ello, el teatro guiñol VELINA ha sido itinerante, llevando sus presentaciones a diversas localidades del Soconusco. En esta ocasión, el trabajo se enfocó en la experiencia vivida en la comunidad de Nueva Francia.

En la localidad de Nueva Francia se realizó un guion teatral que abordó la fábula *El pastor mentiroso* junto con temas de los derechos de los niños y niñas, y valores de la verdad y el respeto. Además, los temas fueron adaptados con referencias al territorio y condiciones culturales de la comunidad. Una vez realizado esto se tuvo un primer acercamiento con las autoridades ejidales, quienes, al conocer todos los detalles de la presentación, fueron invitados a compartir la propuesta con el resto de la comunidad. Al recibir su aprobación, se proporcionó el uso de la

casa ejidal, así como los muebles y sillas necesarias, lo que facilitó el desarrollo de las actividades.

El evento se llevó a cabo el día 17 de mayo de 2023, en un horario de 3:00 a 6:00 pm. Al llegar a la comunidad se sintió cierta incertidumbre respecto a la asistencia de los niños y niñas, ya que la condición del clima por ser temporada de lluvias representaba un obstáculo. Sin embargo, antes de que se realizara nuevamente la difusión a través del perifoneo comunitario, varios niños ya se encontraban esperando con entusiasmo a las afueras del lugar. Su presencia temprana demostró el interés y la expectativa que se había generado.

Cuando se anunció la primera llamada para la presentación, se observó cómo, poco a poco, más niños se acercaban al evento. Algunos de ellos llegaban solos, con paraguas en mano, protegiéndose de la llovizna, mientras que muchos otros acudían acompañados de sus madres o hermanos mayores, ansiosos por ser parte del espectáculo. El ambiente se llenó de alegría y expectativa. Cada rostro reflejaba curiosidad y emoción, lo que denotaba la importancia de este evento para la comunidad.

A medida que las sillas se iban ocupando, se hizo la última llamada y las cortinas del teatro se abrieron. La aparición de los personajes principales, *Juan y Pancho*, emocionó tanto a niños, jóvenes y adultos, logrando sincronizar sonrisas en todos los presentes.

Conforme avanzaba la obra, llegaban más personas, por lo que se añadían constantemente sillas. Ya no se trataba de una función de teatro para la población infantil, se había convertido en un espacio lúdico para la comunidad.

Las interacciones con los personajes fueron bien recibidas; los niños y niñas mostraron emoción cuando Juan y Pancho les dirigían preguntas. Los mayores eran quienes respondieron con más frecuencia, mientras los pequeños, con una postura tímida pero alegre, prestaban atención a las interacciones. De igual manera, durante la función los títeres ajustaban el guion para incluir chistes o comentarios conforme al espacio geográfico, el estado del clima y sobre las personas presentes, lo que facilitó la conexión del público con la presentación. Sobre todo, las mujeres que se encontraban sentadas en la parte de atrás parecían ser quienes más disfrutaban las ocurrencias de Juan y Pancho.



Las risas se detuvieron cuando el personaje antagónico apareció: *El lobo*. Algunos gritos se escaparon de los más pequeños y algunas expresiones de sorpresa aparecieron en los mayores, incluso en las mujeres sentadas en la parte de atrás. La trama pareció cautivarlos aún más con su presencia. La historia avanzó y, cuando el mensaje de la fábula concluyó, hizo sonreír a todos nuevamente. Después de esto, escuchaban con aún más detalle cuando Juan y Pancho les hablaron de lo importante que eran los valores de la verdad y respeto, y sobre sus derechos como niños y niñas.

Nuevos personajes aparecieron y las expresiones de sorpresa volvieron a surgir. Para este momento, ya todos los participantes se encontraban con el mismo nivel de emoción; los más pequeños habían dejado su timidez, sus risas igualaban a la de los mayores y a la de las mujeres. Estas risas llamaron la atención de aquellos pobladores que caminaban cerca de la casa ejidal haciéndolos detenerse para observar a qué se debía que aquel espacio, comúnmente utilizado para otro tipo de reuniones, se encontrara tan animado.

Finalmente, la obra y las dinámicas concluyeron, las cortinas se cerraron nuevamente y el público, aún emocionado, esperó ansioso para ver a los titiriteros y acercarse a ellos con muchas preguntas acerca de la presentación.

Para complementar la convivencia y fomentar la participación en este tipo de eventos, se compartieron refrigerios con la audiencia, creando un ambiente aún más agradable y festivo, con el fin de continuar su experiencia con esta actividad. Al concluir por completo la dinámica, no faltaron las preguntas de cuándo volvería a haber otra función, al mismo tiempo que todos ayudaron con la limpieza y acomodo del mobiliario. Esto reflejó su disposición y entusiasmo por participar y colaborar con este tipo de actividades.

## Hallazgos, análisis y discusión de resultados

La experiencia vivida dentro de la comunidad de Nueva Francia en cuanto a la presentación del teatro guiñol VELINA es una muestra de que se pueden construir nuevos espacios de convivencia a partir de

actividades artísticas y lúdicas que, además de divertir y generar risas, contribuyen y fortalecen los tejidos sociales. Si bien la comunidad cuenta con sus propias dinámicas de convivencia, se observó un interés genuino por participar y contribuir en propuestas que fomenten el arte. Lo que conlleva a la necesidad de ampliar el concepto de Desarrollo Humano, incorporando factores culturales, regionales; y contemplar diversos factores cualitativos. En este caso, esto implica que, para abordar de manera integral los desafíos en contextos periféricos, es necesario considerar dimensiones que el índice convencional no capta, destacando la relevancia de conocer la realidad social, económica y cultural de la comunidad para entender el impacto que pueden generar este tipo de actividades, ya que, en entornos precarizados, la cultura y el arte pueden ser herramientas estratégicas para promover el desarrollo integral, donde se contemple la diversión como parte fundamental dentro del bienestar social; y se evidencie el potencial de las expresiones artísticas para contribuir al desarrollo comunitario.

La creación de espacios culturales no solo fortalece la identidad comunitaria, sino que ofrece alternativas de convivencia que van más allá de los modelos convencionales de desarrollo. Reconocer su valor e impulsar su alcance representa un paso fundamental hacia un modelo de desarrollo humano más situado, integral y sensible a las particularidades de cada comunidad.

## Conclusión

El PNUD, como organismo encargado de promover el desarrollo internacional en los países miembros, no incentiva dentro de su concepto de desarrollo humano la implementación de políticas públicas que integren y respeten la diversidad cultural tanto a nivel nacional como regional. Como resultado, aunque estas políticas lleguen a formularse, suelen estar centralizadas y no logran alcanzar las periferias, donde podrían desempeñar un papel clave en el fortalecimiento de los tejidos sociales. Esta falta de descentralización limita la capacidad de las comunidades para impulsar su propio desarrollo acorde con sus realidades, saberes y necesidades específicas.

El estudio del impacto del *Teatro Guiñol VELINA* en la localidad de Nueva Francia evidencia la importancia de incorporar actividades lúdicas y artísticas en comunidades periféricas.

Los resultados obtenidos muestran que estas iniciativas no solo generan espacios de entretenimiento, sino que también fortalecen el tejido social, así como promueven la participación y el reconocimiento de agentes olvidados por las políticas públicas, aspectos esenciales para el desarrollo humano integral. Asimismo, la investigación resalta la necesidad de reexaminar los modelos tradicionales del desarrollo humano, integrando una visión que contemple la diversidad de factores culturales, ambientales y sociales. En definitiva, el proyecto se erige como un ejemplo inspirador de cómo la cultura y el arte pueden transformar comunidades, abriendo nuevas vías para la inclusión y el bienestar social.

## Referencias

- Azamar, A. y Ponce, J. I. (2014). Extractivismo y desarrollo: los recursos minerales en México. Problemas del Desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía*, 45(179), 137-158. <https://www.redalyc.org/pdf/118/11832064007.pdf>
- García, Y. (2018). EL TEATRO PETUL. Artificio. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(4), 38-41
- CEIEG, (2020). *Chiapas. Rezago Social 2020*. [https://www.ceieg.chiapas.gob.mx/storage/posts/productos/OBPOBREZA/Chiapas\\_Rezago\\_Social\\_2020.pdf](https://www.ceieg.chiapas.gob.mx/storage/posts/productos/OBPOBREZA/Chiapas_Rezago_Social_2020.pdf)
- Fajardo Arturo, L. A. (2006). Desarrollo humano sustentable: concepto y naturaleza. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 10, 1-31. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/727/610>
- Sánchez-Londoño, N. D. (2022). Una mirada crítica a las nuevas formas de entretenimiento. *Minka*, 4, 23-33.
- Pueblos América (2024). Nueva Francia (Chiapas). <https://mexico.pueblosamerica.com/i/nueva-francia/>
- López, R. C. (2009). El teatro de guiñol como experiencia educativa y lúdica. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5, 1-8. <https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6142.pdf>

- Marín-Valadez, B. M. (2021). Diálogos ecuménicos y prácticas comunitarias en un lugar llamado Macondo, en la frontera México-Guatemala. En: C. Garma, A. Corpus y T. Ramírez (Coords.). *Religión y política en la 4T. Debates sobre el Estado laico*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fuentes-Orozco, R. (2012). *¿Poética del relajo? Reflexiones en torno a las formas de lo cómico popular* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/b9f2cd76-f39a-48b6-9844-e17f38f501f0/content>
- Oswald-Spring, U. (2012). Vulnerabilidad social en eventos hidrometeorológicos extremos: Una comparación entre los huracanes Stan y Wilma en México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 12(2), 125-146. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65429255006.pdf>
- PNUD (2022). *Informe sobre Desarrollo Humano 2021/2022. Panorama general. Tiempos inciertos, vidas inestables: configurar nuestro futuro en un mundo en transformación*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22overviewsp.pdf>
- PNUD (2023). *Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010-2020: una década de transformaciones locales en México*. [https://mexico.un.org/sites/default/files/2023-02/INFORME\\_PNUD\\_2022\\_electronico-Portadas-compressed.pdf](https://mexico.un.org/sites/default/files/2023-02/INFORME_PNUD_2022_electronico-Portadas-compressed.pdf)

## Capítulo 7

### Aspiración inicial de valor alimentario y alimentos Marca Chiapas ¡Riquísimo, tipo Carlos V!

Alma Guadalupe Clemente Pérez

Héctor Fletes Ocón

María del Carmen Hernández Moreno

#### Introducción

**M**arca Chiapas (MCH) se conoce como una política que asocia al sector público con el sector empresarial para la instrumentación de una estrategia de Propiedad Intelectual (PI) que busca el desarrollo económico del estado. Sus acciones están dirigidas por funcionarios de la Secretaría de Economía (SE), a través del Instituto Casa de las Artesanías de Chiapas (ICADECH) y un grupo de empresarios que desde el año 2009 registraron la marca México Chiapas Original (MCHO) ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI). Constituidos como un Consejo Regulador de la Marca Chiapas A.C (CRMCH), se coordinan con otros órganos gubernamentales y de educación superior para sus acciones. A este modelo lo han llamado Estrategia Marca Chiapas (EMCH). Desde su implementación y hasta la fecha, la MCH convoca a productores, artesanos y empresarios a sumarse, en el supuesto de alcanzar estándares de calidad de sus productos para acceder a otros mercados. Cuando los productos aprueban ciertos estándares de *calidad MCH* que se les solicitan, el CRMCH les otorga un tipo de certificado que les autoriza el uso del logotipo de la marca MCHO en sus etiquetas.

El capítulo analiza el distintivo México Chiapas Original (MCHO) como estrategia de desarrollo basada en la Propiedad Intelectual (PI). Argumentamos que, dada la diversidad sociocultural de las regiones del estado, las unidades procesadoras de alimentos de Chiapas (UPA-Chs), que habían sido reconocidas por elaborar *comestibles regionales*, otorgaron distintos significados a la Marca Chiapas según el tipo de desarrollo que buscaban. Con fundamento en aportes conceptuales de epistemologías alimentarias, proponemos en este trabajo como categoría de análisis las Aspiraciones Iniciales de Valor (AIV) que permiten reconocer la heterogeneidad de UPACHs. La identificación de las AIV fue útil para esclarecer el tipo de valor que persigue la EMCH y exponemos que el modelo agroindustrial que persigue hasta hoy no responde a las necesidades cívicas y domésticas particulares de las UPACHs con arraigo al terruño. Finalmente proponemos algunas alternativas que se consideran útiles para replantear estrategias apegadas a las necesidades expresadas por estas pequeñas unidades económicas alimentarias. Los resultados que aquí se esbozan se basan en una investigación realizada de febrero de 2019 a diciembre de 2021, en la que se analizó a ciento trece UPACHs que desde 2009 hasta 2021 consideraron obtener ante el CRMCH el registro de uso de la MCHO.

En el primer apartado del capítulo se explica el planteamiento teórico metodológico para identificar la propuesta de valor de la EMCH y los paradigmas de conocimiento sobre los que sustenta la clasificación de los alimentos, así como las AIV de las UPACHs. Acto seguido se explicarán los antecedentes de la MCH como una estrategia de desarrollo (EMCH) y su propuesta de valor a través de la marca MCHO y las AIV que depositan en ella los diferentes actores relacionados con los alimentos. También se plantea cómo, en el caso de los alimentos considerados de Chiapas, se han creado subalternidades epistémicas regionales que han conformado en el imaginario de los diversos actores MCH un sur alimentario sospechoso, mientras el centro y norte del país se percibe como una región industrializada. En el último apartado, se expone un panorama que refleja la fragmentación del significado de valor alimentario territorial con el análisis de las UPACHs citadas en este trabajo. Finalmente se explica que las pequeñas UPACHs inician

los trámites de registro MCH con sus propias AIV, algunas con características más domésticas parecidas al terruño, y que en la medida que se inscriben en la MCH se van reconfigurando hacia un tipo de valor de lo que en la mercadotecnia se designa como “marca territorial”, proceso en el cual surgen conflictos y retos que van afrontando. Estas reconfiguraciones impactan a nivel socio territorial, no sólo en las formas de transformación, sino que también han alterado las capacidades sensoriales de los consumidores locales que atribuyen valores con referencia en los sabores de los alimentos industrializados.

## Interfaces de conocimiento y valor de los alimentos regionales

Desde la corriente crítica de la geografía del desarrollo, se plantea que el libre mercado y la globalización han provocado un reordenamiento económico en el que se reconocen por un lado regiones funcionales al sistema capitalista global y por otro, formaciones regionales de pobreza, marginación, exclusión y negación (Sánchez, 2014; Parnreiter 2018). Valenzuela (2013) sostiene que cuando se concentra la producción de la ciencia, la tecnología y la industria se producen ahondamientos y claras asimetrías entre países centrales y países periféricos. Esta reconfiguración también produce cambios culturales y *subalternidades epistémicas* (Santos, 2019), fenómeno que se puede comprender como la subjetivación de estas regiones en el imaginario de poblaciones que a veces instalan valores hegemónicos asociados a un *Norte desarrollado* en tecnología industrial y se *devalúan*, o excluyen todos los conocimientos tradicionales que emergieron de procesos históricos socioterritoriales. A estos últimos se les puede atribuir, a nivel simbólico, ideas despectivas del Sur y sus producciones como sinónimo de subdesarrollo e ineptitud.

Shiva (1993) argumenta que los conocimientos tradicionales fueron sustituidos por el *modelo de fábrica industrial* y que esto condujo a la creación de un paradigma unidimensional y a la destrucción de los sistemas de conocimiento multidimensionales locales. Fonte y Ranaboldo (2004) plantean que los conocimientos y culturas locales están siendo reorganizados, porque los modelos tradicionales tienen que enfrentarse con transformaciones económicas y adoptar innovaciones, ello re-

quiere restablecer la capacidad de adaptación. Refieren a un tipo de *cultura* que se construye como un recurso de mercado con valoración territorial y que los saberes territoriales también producen otro tipo de saberes estratégicos en las relaciones de mercado, que pueden ser reconocidos como estrategias de inclusión. Identifican estas revaloraciones territoriales como formas alternativas de desarrollo económico en resistencia a la globalización.

Ante la competencia del mercado global, las estrategias de Propiedad Intelectual (PI) se presentan como formas de protección de los conocimientos y producciones de los individuos. Su justificación radica en evitar el plagio de ideas, delimitar los derechos de identificación de los creadores intelectuales ante la competencia, otorgándoles un tipo de valor intangible que se capitaliza con el tiempo, por lo que presume beneficios de retorno a los mismos creadores y a los lugares donde se ubican. Sin embargo, es importante observar que la PI es una forma monopólica de conocimiento permitida en las leyes nacionales e internacionales, contradictoriamente justificada con los principios del libre mercado (Clemente, 2022).

El presente trabajo se basa en los resultados de la investigación de Clemente (2022), que se realizó de 2019 a 2021 en Tuxtla Gutiérrez. Partió de un enfoque mixto que analizó la propuesta de valor de MCH y las AIV de ciento trece UPACHs que de 2009 a 2021 consideraron obtener el registro de uso de esta *marca territorial* (Clemente, 2022). Al inicio de la investigación se identificaron setenta y cinco UPACHs que aparecían registradas como empresas MCH en su clasificación “Alimentos” (Secretaría de Economía [SE], s.f.) (Tabla 1).

Tabla 1  
*Clasificación Alimentos MCH*

Café		Frescos		Agroindustriales	
Empresas MCH	Productos	Empresas MCH	Productos	Empresas MCH	Productos
25	43	8	13	42	150

Nota. Elaboración propia con datos de SE Chiapas, 2018



Sin embargo, la etnografía de mercados modificó la muestra. Sólo se identificaron cuarenta y ocho UPACHs con registro MCH; se hallaron treinta y seis que, aun solicitándolo, no obtuvieron el distintivo, además de veintinueve que consideraban solicitarlo pues asistían a capacitaciones convocados por la SE y MCH. Las herramientas de investigación que se aplicaron fueron revisión de documentos oficiales, etnografía de mercados, entrevistas, degustaciones y conversatorios en los que participaron tanto funcionarios y exfuncionarios relacionados con la MCH como representantes de dieciocho UPACHs (Tabla 2).

Tabla 2

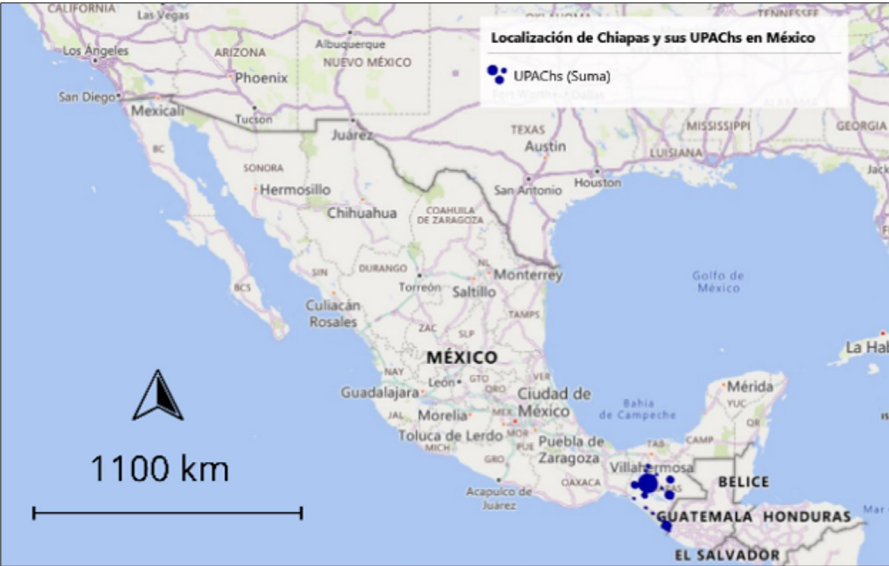
*UPACHs identificadas con las que se realizó este estudio*

	Padrón MCH	Identificadas en los Municipios	Activas	Entrevistas	Conversatorios	Etnografía de mercado	Degustación
Certificadas MCH	48	Berriozabal (3); Chiapa de Corzo, Cintalapa (2), Comitán (2), Jitotol, Las Margaritas, Ocosingo, Ocozocoautla, Presa Malpaso, Presa Peñitas, San Cristóbal (3), Suchiate, Tapachula (5), Tonalá, Tuxtla Gutiérrez (19); Simojovel, Venustiano Carranza, y Villaflores (2), y una que se identificó existencia, pero no su ubicación.	27	15	6	20	8
Solicitudes MCH Sin Re-querimiento Solventado (SSRS)	36	Chiapa de Corzo, Cintalapa, Coapilla, La Trinitaria, Mapastepec, Ocosingo (5), Ocozocoautla (2), Pichucalco, Pijijiapan, San Cristóbal (2), Tapachula (3), Teopisca, Tonalá, Tuxtla Gutiérrez (11), Villa Comaltitlán, Villacorzo, Villaflores y una que se identificó su existencia, pero no su ubicación.	23	9	4	8	3

	Padrón MCH	Identificadas en los Municipios	Activas	Entrevistas	Conversa- torios	Etnografía de mercado	Degustación
Sin solicitud de registro (NS)	29	Cintalapa (3) Coapilla, Co- mitán (6), Estación Juárez, Mazatán, Pichuclaco, San Cristóbal, Suchiapa, Tapa- chula (2) Tuxtla Gutiérrez (7) Tuxtla Gutiérrez-Copoya, Tuxtla Gutiérrez y Lugares aledaños al Chichón, Tuxtla Gutiérrez -Morelos*, Tuxtla Gutiérrez-Puebla* y finalmente Villaflores.	29	1	8	20	7

Nota. con base en Clemente, 2022, Pág. 79. \*Se encuentran en Tuxtla Gutiérrez, pero los ingredientes primarios son importados de otros lados de la República como Morelos y Puebla.

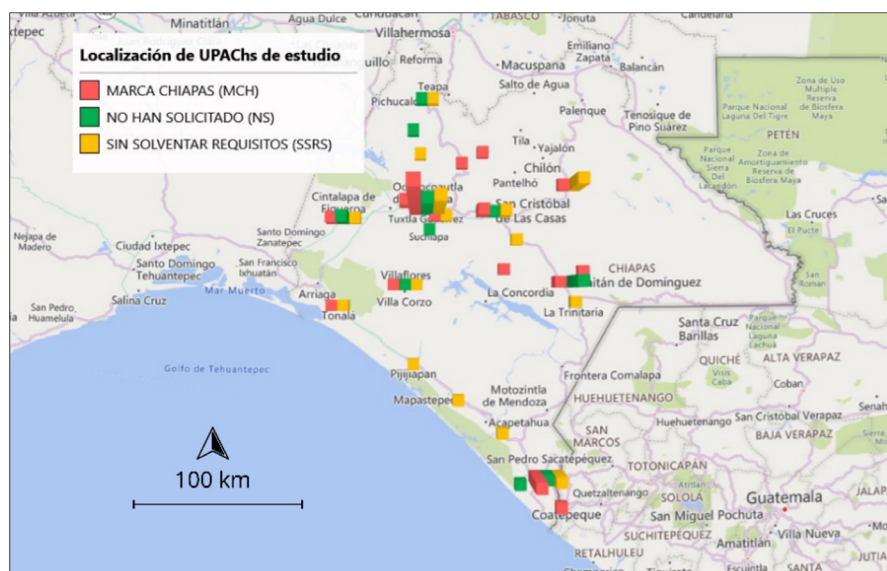
Figura 1  
*Localización de las Unidades Procesadoras de Alimentos de Chiapas en México*



Nota. Elaboración propia en Mapas 3D Excel con los datos de las 113 UPACHs localizadas en territorio del estado de Chiapas

Figura 2

*Localización de las Unidades Procesadoras de Alimentos en Chiapas*



Nota. Elaboración propia en Mapas 3D Excel con los datos de localización de las 113 UPACHs en municipios de Chiapas y catalogadas por colores según la situación del trámite ante MCH.

Al colocar el conocimiento como objeto de análisis del valor que se atribuye a los alimentos, se considera a los participantes como actores cognoscentes y cognoproductivos. Consideramos útil introducir el concepto interfaces de conocimiento y valor, para explicar que los actores están inmersos en flujos de información, que pueden emanar, como esta investigación propone, de diferentes fuentes, a saber:

- Sistema-normativo: conocimiento científico, principios que emanan de disciplinas académicas y científicas
- Experiencia sensorial: procesos cognitivos corporales acumulados en la historia de vida de los individuos en sus contextos sociales y en relación con la producción y consumo de los alimentos

- c. Socio- territorial: los alimentos se comprenden como procesos culturales emanados de la organización de las sociedades que han aprendido a utilizar los factores ambientales del medio donde se localizan para producirlos. Se incluyen las formas tradicionales de intercambiarlos, degustarlos e incluso las luchas de resistencia por conservar o recuperar la identidad a través de las comidas de los pueblos

Proponemos que los conocimientos anteriores perviven y se conjugan, pero son referencias por las que se atribuye el valor a los alimentos, incluso de cómo se organiza el trabajo de creación y las aspiraciones de cómo se quieren producir y elaborar, por ello fue necesario hacer un recorrido por planteamientos de diversas teorías de conocimiento (Kuhn, 1971; Ponty, 1993; Smith, 1998; Hayek, 1999; Shiva, 1999; Bourdieu, 1998, 2011; Mintz, 2003; Linck, 2011; Santos 2019); de *valor*, (Simmel, 1976; Appadurai, 1991; Girón, 2000; Vercellone, 2004; Marx, 2014; Rojas, 2014; Dobb, 2015) y reconocer en los discursos los *regímenes de justificación*, estructuras de la moral que les da sentido (Boltanski y Thévenot, 1991; Boltanski y Chiapello, 2002; Boltanski, 2017).

La interrelación de las categorías anteriores permitió identificar los tipos de valor alimentario con los que los actores sustentan los alimentos y la PI; para este trabajo significó comprender la propuesta de valor de la EMCH e identificar los argumentos de los actores sobre *el saber*, es decir, lo que saben de los alimentos para dar sentido a sus aspiraciones de valor. Se consideró que las formas en que las UPACHs se conforman, organizan su trabajo y plantean objetivos, forman parte de sus valoraciones intrínsecas, no sólo materializadas, sino también significativas, de ahí la necesidad de reconocer la AIV de cada una de ellas (Tabla 3.).

Tabla 3

*Interrelación de valor, su régimen de justificación y las fuentes de conocimiento atribuidas*

Categoría de valor	Régimenes de justificación	Fuente de conocimiento
1. Valor intrínseco (costo y trabajo de producción) – la fuerza o sacrificio que se aplica para crear u obtener algo y que se objetiva en algo.	Régimen inspiracional en el sentido de creatividad, gracia y doméstico en el sentido del sacrificio para la producción.	Experiencia sensorial / socioterritorial.
2. Valor extrínseco – (el que se adquiere por factores del mercado)-valor de cambio cuando se le coloca en una rama – en un anaquel particular que ordena el mundo de las mercancías	Régimen mercantil / régimen industrial se asocia la idea de la organización, estandarización, salud, al proceso de asignación de precio.	Paradigma disciplinario científico /economía y derecho internacional
3. Valor innovador como un proceso de financiarización de extracción de los recursos primarios o naturales	Régimen industrial de dinero y de la industria extractivista de los recursos naturales y primarios	Experiencia sensorial / sistema-normativo
4. Valor inventivo de la transformación (valor de conocimiento socioterritorial)	Régimen inspiracional en el sentido de creatividad, gracia y cívico en el sentido de la convergencia por el bien común.	Experiencia sensorial / socioterritorial
5. Valor en la preservación de un fondo de autosustento (preservar los recursos naturales -cognitivos)	Régimen inspiracional, cívico y doméstico	Experiencia sensorial / socioterritorial
6. Valor que contribuye al interés individual (marca la verticalidad con la que se distribuye en el producto del trabajo y de la extracción de los recursos)	Régimen mercantil	Conocimiento Sistema normativo. Paradigma disciplinario científico /economía, derecho y comercio internacional/
7. Valor de uso	Régimen de prestigio, inspiracional / puede tener un mecanismo de ostentación, tanto como asumirse por la percepción y gozo.	Experiencia sensorial / gozo - disfrute de algo deseado. Puede provenir de una necesidad de integración social. Puede generarse de la propia necesidad de legitimar las propias disciplinas o generarse para mantener una especie de cordialidad coordinada con apariencia neutral entre los países y sus producciones y deseos y puede construirse del adoctrinamiento sobre las necesidades

Categoría de valor	Regímenes de justificación	Fuente de conocimiento
8. Valor asignado por los consumidores (el valor que asigna la demanda)	Régimen inspiracional - mercantil	Experiencia sensorial - el gozo y el disfrute y puede coordinarse con los paradigmas disciplinarios de las ciencias institucionalizadas, como la idea de nutrición o de peligro / Sistema normativo
9. Valor como proceso político de asignación de prestigio (en el que se intercambian las cosas materiales e inmateriales) símbolos fundamentales una sociedad	Régimen de prestigio	Socioterritorial / incluyentes y excluyentes
10. La revaloración (o relocalización) de los bienes y servicios que han quedado excluidos de la economía formal	Régimen cívico	Socioterritorial
11. Valor atribuido por el poder (normas internacionales –la regulación nacional de ellas– y su enlazamiento a las CGV)	Régimen red /conexionista industrial- mercantil	Sistema Normativo. Su emergencia es un proceso de expansión territorial, dominio. Se vale de las disciplinas científicas institucionalizadas para mantener la hegemonía, una especie de cordialidad, neutralidad a través de acuerdo internacionales sobre los recursos deseados o producidos.
12. Valor económico sustentado en el conocimiento (la inventiva- la tecnología-la oportunidad de inversión, la rentabilidad de las patentes y los medios de producción (intangibles)	Régimen red /conexionista inspiracional -mercado	Sistema Normativo. Paradigma disciplinario científico /economía y administración de empresas / derecho. Propiedad Intelectual.
13. Valor nutrimental	Régimen doméstico/cívico/ industrial	Sistema Normativo. Paradigma disciplinario científico /economía y derecho internacional / Socioterritorial/ se sostiene sobre, la forma en que las sociedades han aprendido a elaborar los alimentos y degustarlos a través del tiempo con recursos de su medio. E incluso por el compromiso que adquieren por conservarlos
14. Valor histórico	Régimen artesanal	

Nota. Clemente, 2022, Pág.68

El análisis identificó que las AIV de las UPACHs<sup>26</sup>, contenían criterios que se podían relacionar con aspectos relevantes discutidos en algunas teorías con las que se han estudiado los sistemas de producción

<sup>26</sup> La descripción de cada una aparece en Clemente (2022).

y revaloración agroalimentaria<sup>27</sup>, entre las que se encuentran los enfoques: Agroindustria Rural (AIR), Sistemas Productivos Locales (SPL) y Sistemas Agroalimentarios Localizados (SIAL) (Boucher, 2012). Se encontraron otras AIV coincidentes con la propuesta de los Sistemas Culturales Territoriales (SCT) (Selicato y Piscitelli, 2016) y Especialidades Gastronómicas (EG) retomado de las Especialidades Tradicionales Garantizadas (TSG) que se aplican en Europa (Bonanno et al., 2020) y de un tipo de aval llamado *Distintivo de Calidad Gastronómica* que la Asociación Culinaria de México, Capítulo Suroeste ha otorgado a algunas UPACHs. Asimismo, se recurrió a las características de la teoría de las Redes Agroalimentarias Alternativas Agroecológicas (RAAL) en Circuitos Cortos de Comercialización (Renard, 2003; Bowen y Mutersbaugh, 2014; González et al., 2020) (Tabla 4). De las reflexiones sobre valor, calidad y mercado, también formaron otros autores que abordan la calidad y el mercado (Ponte, 2009; Hernández y Villaseñor, 2014).

**Tabla 4**

*Propuesta para identificar elementos ponderados en algunos enfoques teóricos de estudio que se pueden enlazar con las características de la organización de trabajo de las UPACHs según los objetivos que representan sus propias AIV*

Enfoque	AIV de las UPACHs	Regímenes de Justificación
AIR	Responde al paradigma del campo como fábrica / el productor ya no se observa como un campesino o un artesano, ni siquiera como un manufacturero, sino más cerca de un empresario del campo o un industrial. El mercado meta es la exportación y los grandes minoristas (los supermercados nacionales y trasnacionales). Lo importante es la creación de las fuentes de empleo más no crear empleos bien remunerados. Es estimulado a producir masivamente y de forma estandarizada en función de una demanda del mercado y el conocimiento que pondera es el de la demanda y de cambio sobre los precios para obtener mayores beneficios.	Industrial - Mercado -

<sup>27</sup> La explicación amplia aparece en Clemente (2022).

Enfoque	AIV de las UPACHs	Regímenes de Justificación
SPL	<p>y el conocimiento que pondera es el de la demanda y de cambio, sobre los precios para obtener mayores beneficios.</p> <p>Se identifican muchos pequeños productores que fueron estimulados en algún momento por el Estado o por el Mercado a sembrar huertas pequeñas por ejemplo tamarindo, macadamia, cacahuete, pitaya, jamaica, incluso se detectó la influencia de Nestlé para que los actores locales tomaran la iniciativa de la elaboración de leche. Son UPACHs que se organizaban de algún modo para establecer un precio a un mayorista o acopiador que recogía en cada huerta la producción para venderla a su vez a un mayorista o una empresa de la industria alimentaria. Con los tratados comerciales internacionales u otros eventos históricos políticos, el precio de estas especies se fue deteriorando. Son UPACHs que luchan por conservar sus huertas o sistemas de producción y que buscan directamente otorgarle a la producción un valor agregado a través de la transformación. Están tratando de rescatar y construir una demanda de los alimentos que procesan y tienen muchas problemáticas para la transformación porque aún están estableciendo los métodos de su elaboración. Hay una búsqueda continua del valor de cambio, pero también se sostiene sobre un valor histórico y la constante organización para la permanencia de los sistemas de producción.</p>	<p>Mercado – Cívico- Doméstico</p>
SIAL	<p>Se pueden observar como comestibles regionales, que reúnen el imaginario histórico de un alimento típico como el saber hacer y el gusto histórico. El saber hacer original se sustenta en técnicas precerámicas prehispánicas “la dieta mesoamericana” (Colunga, Zizumbo y Flores, 2015, citado en Aldana, 2015) como el molcajeteado, el secado, la cocción en piedras calientes, cenizas, hojas, especies nativas como achiote, chiles, por ejemplo, y coloniales, que incorporaron técnicas y especies aprendidas paulatinamente desde que América albergó a otros grupos de otros continentes, de ahí el aprendizaje de los destilados, la implementación de los rones que con la siembra de los cañaverales que en Chiapas tuvo mucho auge desde épocas post-independientes del propio estado de Guatemala y de México de España.</p> <p>En la medida en que alguno de sus condimentos, como los chiles o maíz se pueden conseguir en la Central de Abastos, y las técnicas se van sustituyendo por maquinarias automáticas pueden mover fácilmente a la línea de las E.G. Este paso supone una susceptibilidad y fragilidad del conocimiento como valor, porque en la medida en que se van incorporando técnicas automatizadas los comestibles van perdiendo la tipicidad atribuida al propio territorio, por lo que se van alejando de la argumentación que pondera la Denominación de Origen Protegida.</p>	<p>Inspiracional – Cívico- Doméstico</p>



Enfoque	AIV de las UPACHs	Regímenes de Justificación
SCT	<p>Es necesario señalar que algunas UPACHs tienen más conciencia sobre esto y sí tratan de construir una red de comercio más justo, vinculándose a los productores primarios. Se observó en esta investigación, por ejemplo, que el maíz de las regiones de Chiapas es cada vez menos nativo y esto fue precisamente la motivación que llevó a una UPACH de reciente creación a buscar la revaloración de este maíz Nativo integrando a campesinos ejidatarios a su producción y otorgarle una mayor retribución financiera y de bienestar anclada a la tipicidad de las semillas nativas transformadas en Pinol, una receta de un comestible regional. El valor primordial es histórico socioterritorial.</p>	<p>Inspiracional-Mercado, Prestigio</p>
	<p>Este responde a la integración de todas las manifestaciones creativas humanas de un territorio, conjuntar los tejidos, las lenguas, los bailes, con la gastronomía y el medio ambiente. Respondería por ejemplo a darle más énfasis a los restaurantes, fondas y mercados locales a que ofreciera bebidas espirituosas artesanales como el posh vinculado a los paisajes de San Juan Chamula y San Cristóbal. Se vincula con el turismo, los servicios locales de comida cocinada y el recurso de la cultura como una forma de aprovisionamiento económico. El valor histórico se reconfigura en un valor de cambio y de prestigio político.</p>	
AE o RAAL	<p>Aquí se propone relocalizar los procesos sociales de producción e intercambio de alimentos y los conocimientos sobre ellos. Se oponen al sistema de distribución y homogenización de la industria alimentaria y los supermercados, las Cadenas Globales de Valor. Ponderan las Cadenas Cortas de Valor y la integración con los campesinos, a quienes también se les solita prácticas agroecológicas. Con ellas se puede comprender la cultura, como un proceso cognitivo. Un tipo de conocimiento socioterritorial activo en tiempo presente basado en la revaloración (o relocalización) de los bienes y servicios que han quedado excluidos de la economía formal y que se robustece en la medida en que se confronta al conocimiento sistema normativo.</p>	<p>Doméstico- Cívico</p>

Enfoque	AIV de las UPACHs	Regímenes de Justificación
E.G	Requiere ingredientes tradicionales y conocimientos de producción. Los ingredientes no necesariamente provienen de los propios territorios donde se procesan, pero simbólicamente invocan la tradición, un lugar y un gusto histórico entrelazado a la creatividad de quien lo elabora. También hay en ellos un interés por el valor nutrimental mucho más marcado que el valor de la identidad de origen. Buscan integrar sus producciones en un valor de cambio que les permita competir en la rama de alimentos gourmet o nutrimentales. Sin embargo, la creatividad de los comestibles que ofertan no se basa en la demanda, sino en la originalidad de quien lo transforma.	Inspiracional – Mercado

Nota. Clemente, 2022, pág. 97

## Marca Chiapas y la Agenda Chiapas ONU

En 2008, el gobierno de Chiapas firmó un convenio de cooperación interinstitucional con el Sistema de las Naciones Unidas, llamado *La Agenda Chiapas-ONU*. Se autorizó una inversión de seis millones 500 mil dólares, destinados a combatir la pobreza en la entidad federativa (Jiménez, 2012). En este contexto nace la EMCH como política del gobierno estatal, que involucra actores de la iniciativa privada local con actores de gobierno y se inscribe dentro de las acciones para el cumplimiento del ODM 8 *Fomentar una asociación global para el desarrollo*.

Según el X Informe del Consejo Regulador de la Marca Chiapas (X IA CRMCH, 2019) la MCH nació por iniciativa de algunos empresarios, impulsados por el comportamiento de los mercados en cuanto a competencia y calidad, con la idea de crear una “marca territorial” que otorgara valor a los servicios y productos de la entidad para activar la micro economía ayudando a mejorar las condiciones de las familias del estado e impulsar el desarrollo de los productos chiapanecos con identidad, a través de un sello de calidad denominado Marca Chiapas.

En el mismo año se creó el Consejo Regulador de la Marca Chiapas A.C (CRMCH), integrando actores de los sectores empresarial, gubernamental, académico y sociedad civil, con el objeto social de “atender la comercialización y el mercadeo; promocionar y difundir los productos

y servicios de los asociados; vincular e impulsar al sector académico; gestionar e innovar en la calidad; y gestionar inversión, capacitación y desarrollo” (X IACRMCH, 2019).

La Ley Orgánica del Instituto Marca Chiapas publicada en el Periódico Oficial del Estado de Chiapas el 11 de agosto de 2010 (POE No. 247, 2010), señala:

[...] En la actual administración, [2006-2012], se han iniciado una serie de acciones para fortalecer al sector empresarial, con el firme propósito de consolidar su establecimiento y permanencia, generando con esto empleos en dicho sector [...] (pp. 3-4).

Para el inicio de las acciones propias de la implementación en el Estado de la estrategia económica denominada “Marca Chiapas” se deberá de considerar la necesidad de poder operar de manera específica todo lo concerniente al concepto Marca Chiapas, un Organismo encargado de manera exclusiva e independiente de todas y cada una de las acciones que sean necesarias y requeridas por los productores, empresarios y prestadores de servicios de la entidad que soliciten al Gobierno del Estado el registro correspondiente que les permitirá obtener los beneficios de la marca denominada “México Chiapas Original” [(MCHO)], así como la autorización y el licenciamiento para poder obtener sus diversas clasificaciones (p.4).

Se establecieron entonces programas de acceso al financiamiento para el sector empresarial; factorajes financieros; programa de atención a incubadoras de negocios; programa de capacitación y certificación; infraestructura turística; Tesoros de México, Mundo Maya, Pueblo Mágico (Jiménez, 2012).

## Denominaciones que marcan y demarcan territorios

Aunque se observa una estrategia de red que involucra actores de diversos rubros, la marca MCHO no se registró como Marca Colectiva. La Marca Colectiva otorga los derechos a personas morales, como lo son asociaciones, cooperativas, gremios u organizaciones o sociedades

para el comercio con derecho de uso para cada uno de sus miembros, en cambio los derechos de las marcas comerciales en general se otorgan a un titular, una persona física, que puede autorizar el uso a un tercero (Morante, 2020). En la página de MARCia<sup>28</sup>(2025), aparecen, desde agosto de 2009, expedientes de solicitudes a favor de una persona física, en su calidad de representante legal del entonces *Instituto Marca Chiapas*<sup>29</sup> para registrar la marca en su forma gráfica y fonética *México Chiapas Original*.

Tampoco se asemeja a una Denominación de Origen (DO), que se entiende como el permiso que otorga el Estado Mexicano para que determinadas personas productoras o transformadoras usen el nombre de una región geográfica de país en los productos que son originarios de la misma y que su calidad o características se deban exclusivamente al medio geográfico donde se producen (Morante, 2020). En cambio, los trámites del signo distintivo MCHO, se iniciaron con solicitudes independientes sobre cada una de las cuarenta y cinco clases de marcas generales del código internacional Niza<sup>30</sup>. De acuerdo con esta clasificación, las primeras treinta y cuatro clases son registros aplicables sobre productos tangibles; de éstas son las clases de la 29 a la 33 las que están directamente relacionadas con los alimentos; la clase 34, corresponde al tabaco y las últimas diez clases de protección (de la 35 a la 45) se otorgan a servicios.

Sin embargo, por el uso de la palabra *Chiapas* el IMPI, basado en la fracción IV del Artículo 90, de la Ley de Propiedad Industrial, como se llamaba entonces, negó el uso de la marca a los productos tangibles de la clase 29 (Expediente de Marca 1028948 México Chiapas Original y Diseño, México, D.F., a 01 de junio de 2010, MARCia, 2025)<sup>31</sup>.

---

<sup>28</sup> Página de búsqueda de solicitudes de registro de marcas del IMPI, antes Marca Net

<sup>29</sup> Hoy reestructurado en ICADECH.

<sup>30</sup> Llamado así por haberse establecido en virtud del Arreglo de Niza en 1957 (IMPI, 2021).

<sup>31</sup> Hasta septiembre de 2025 aparece el expediente en la página de MARCia; sin embargo, puede desaparecer pues se señala en los avisos que se encuentra en proceso de depuración por parte del Archivo IMPI desde el 08/04/2014.

Por lo tanto, el representante del Instituto Casa Chiapas sólo obtuvo los registros para uso del signo distintivo MCHO sobre las clases de servicios, de la 35 a la 45. Lo que se observa es que el IMPI, en virtud de la protección de las DO, permitió sobre MCHO un tipo de *indicación de origen* (Periódico Oficial del Estado de Chiapas (POE) 112, 2ª Sección, 11 de junio de 2014) a tipos de agencias de servicios publicitarios, logísticos, de investigación, administrativos o jurídicos para productos y servicios de cualquier índole, pero no en los productos mismos, excluidos también los alimentos. El valor de los alimentos entonces se considera extrínseco, y se justifica en los discursos el conocimiento necesario para el mercado.

En los documentos de registro se encuentra al detalle la descripción ampliada del uso de la MCHO para esos servicios y destaca, por ejemplo, etiquetado y logística, publicidad y comercialización de todos los productos que no se otorgaron en las clases del 1 al 34, como se observa en la clase 35, por ejemplo:

Publicidad; gestión de negocios comerciales; administración comercial; trabajos de oficina y la comercialización de químicos para la industria, la ciencia y la fotografía, así como para la agricultura, la horticultura y la silvicultura, [...], pescado, carne de ave, carne de caza, extractos de carne, frutas y verduras, hortalizas y legumbres en conserva, congeladas, secas y cocidas, jaleas, confituras, compotas, [... más alimentos y productos enlistados de las clases 1 a la 34...] (expediente 1028990, registro 1155453), (MARCia, 2025).

En respuesta a ello, aparece el ingenio de la EMCH para sortear las restricciones de la Ley de Propiedad Industrial, pero provoca muchas confusiones: La MCHO se aplicó en las etiquetas de los alimentos, pero no se comprendía que los productos no garantizaban el origen de los recursos. La EMCH se centra en la captación de recursos y un tipo de valor sobre la figura empresarial como sinónimo de progreso, más no en la revaloración de los recursos originarios, ni de las personas que históricamente han conservado saberes para producirlos. En el X informe de actividades de la EMCH, su presidente honorario señaló:

por la pobreza, falta de empleo y tendencia asistencialista en nuestra entidad, decidimos lanzar este proyecto con el único propósito de que nuestros compatriotas chiapanecos reciban un precio justo por productos y servicios de excelencia [...] Hoy quisiera plantearles que viéramos la Estrategia Marca Chiapas de una manera diferente: que la viéramos como una herramienta de emprendedurismo (sic) sustentado en un sólido pilar, en una marca que aparte, nos identifica a todos nosotros y proyecta al futuro, me refiero a Chiapas (X IA CRMCH, 30 de marzo de 2019).

En cada administración gubernamental, se han visto cambios y cesiones de derechos de la MCHO a una institución reestructurada. En noviembre de 2012, el Instituto Marca Chiapas otorgó los derechos al Instituto Casa Chiapas y en febrero de 2017 al Instituto Casa de las Artesanías de Chiapas (ICADECH). El 11 de junio de 2014, apareció publicada la Ley de Fomento, Desarrollo e Innovación para la Estrategia Marca Chiapas, en la Ley Orgánica del Estado, asignando facultades directas al Poder Ejecutivo estatal para impulsar el desarrollo (Periódico Oficial del Estado de Chiapas (POE) 112, 2ª Sección, 11 de junio de 2014).

En el decreto de Ley de Fomento, Desarrollo e Innovación para la Estrategia Marca Chiapas se define a la Marca Chiapas como “indicación de origen”. Sin embargo, el documento pone énfasis en la instrumentación de una estrategia de desarrollo estatal a través de una “marca territorial” (POE, 112, 2ª Sección, 11 de junio de 2014). En el primer caso, el que concibe a el sello México Chiapas Original como una indicación de origen, pudo desarrollarse como Ley Sui Géneris, ya que formalmente ante el IMPI lo que existen son Denominaciones de Origen o Indicaciones Geográficas. “Indicación de Origen” es único en su tipo y por su significado ofrece más posibilidades de valor para identificar a los comestibles regionales. Pero el documento de Ley citada se enfocó y re-dirigió el rumbo hacia la marca territorial. Que tampoco es un concepto de registro formal ante el IMPI.

Aunque el registro fonético México Chiapas Original ha permanecido sin cambios hasta la fecha, sí se observa que algunos de los primeros registros gráficos de la MCHO fueron renovados hasta mayo del 2021,

a pesar de que éstos vencían en 2019. En cambio, en 2018 se solicitaron nuevos registros gráficos de la clase 35 a la 45 con un logotipo similar, aunque estilizado en color negro, a nombre del ICADECH. El signo fonético prevaleció, pero coexisten dos signos gráficos, uno naranja y uno negro, en el catálogo de Marcas del IMPI (MARCia, 2025). Es necesario señalar que en los mercados de alimentos sólo aparece el logotipo de color naranja (registrado desde el 2009) en las etiquetas de los pocos comestibles que adquirieron el registro ante el CRMCH

Desde el Plan de Desarrollo del sexenio del gobernador Sabines, en el caso de *los alimentos*, se incentivó a las unidades productivas agrícolas, muchas de ellas registradas o en vía de registro MCHO, para vincularse a las acciones relacionadas con el cumplimiento del ODM I: *Erradicar la pobreza extrema y el hambre*. Se consideró que la creación o desarrollo de pequeñas empresas agroindustriales fomentaría la producción agrícola, el empleo (Hacienda Chiapas, 2010), incluyéndolas a su vez como proveedoras de diversos programas alimentarios gubernamentales, como Desayunos Escolares de la dependencia Desarrollo Integral para la Familia (DIF) (De los Santos, 2015)

MCHO tampoco se registró como una Marca de Certificación. Para ello tuvo que haber sido solicitada por una persona moral cuyo objeto fuera la supervisión de estándares de calidad o cualidades específicas (IMPI, 2025). No obstante, de conformidad con sus reglas de operación, el distintivo se otorga a productos y servicios que cuentan con tres atributos: calidad e identidad chiapaneca; ser persona física o moral domiciliada físicamente en Chiapas; y que el 50% de la producción e industrialización de la materia prima y su contenido sean originarios del estado (X IA CRMCH, 30 de marzo de 2019). Para los alimentos, adicionalmente se pide el cumplimiento de la Norma Oficial Mexicana NOM-051-SCFI/SSAI-2010 para el etiquetado y la NOM-251-SSAI-2009, *Prácticas de higiene para el proceso de alimentos, bebidas o suplementos alimenticios*.

Según un miembro del Comité Evaluador de Alimentos MCH, se solicitó que los alimentos fueran originarios del estado sobre una base de confianza, porque nunca hubo verificación de la trazabilidad hacia atrás. En cambio, al otorgarse los derechos de propiedad de la MCHO

a un órgano sectorizado de la Secretaría de Economía, se promovió la vinculación con las ferias que realiza la Asociación Nacional de Tiendas Departamentales (ANTAD) para el desarrollo de las PyMES (Clemente, 2022).

No se otorgaron capacitaciones para la conversión agroecológica, ni la transferencia tecnológica sustentable, pero recibieron capacitación en temas relacionados con el mercadeo, la regulación sobre la base del Sistema Análisis de Peligros y Puntos Críticos (HACCP), la trazabilidad, el uso de códigos de barras y la exportación.

Se ejercía un mecanismo de exclusión manifiesto en la desconfianza por registrar a todos los alimentos regionales y se construyó la calidad sobre la garantía de la inocuidad. Estas solicitudes, se acercan más a la especialización de la infraestructura, como tener instalaciones para su planta de producción, técnicas y utensilios de elaboración, colocación de zoclos sanitarios, usar herramientas de acero inoxidable, elaborar estudios bromatológicos y tablas nutrimentales en laboratorios acreditados por la Entidad Mexicana de Acreditación (EMA).

## El paraguas ¿Una marca país Chiapas o como Juan Valdez?

Una exfuncionaria del período fundacional de la EMCH señaló que la MCHO, fue considerada una *marca paraguas* (Comunicación personal, 19 de febrero de 2019). Este concepto no tiene ningún sustento legal en el IMPI, pero en el argot del marketing se utiliza para designar una estrategia de prestigio que agrupa y respalda a varias marcas más pequeñas. La metáfora de un paraguas para referirse a una marca podría significar protección, pero en cambio, el presidente honorario de la CRMCH (2019), se argumentó:

..., hoy Marca Chiapas no aguanta más medianías, o indecisiones, o le entramos todos con ganas y convertimos a nuestra marca en un referente nacional e internacional, como lo es Costa Rica con Pura Vida, o Colombia con Juan Valdez, que genere empresa, trabajo y bienestar o le damos una dignísima sepultura a un esfuerzo que llevó el nombre de todos nosotros.



... este gran esfuerzo privado-público y académico no tendría razón si los secretarios de Turismo, de Economía, del Campo y la directora de la Casa de Artesanías no lo ven como un plus claro y práctico de promoción y creación de empresas (X IA CRMCH, 30 de marzo de 2019).

Entre las anteriores tipologías hay diferencias. *Juan Valdez* no es una marca que garantice la calidad de acuerdo con la altura, mezcla o especie de cultivo, sino una estrategia de mercado de una empresa para capacitar, coordinar el acopio, distribución y comercialización del café colombiano que se ha hecho de la representación del campesino cafecultor (PROCAFECOL S.A, 2021; FNC, 2021). Lo que se analiza respecto a una estrategia de desarrollo, es que se sostiene sobre los regímenes de justificación industrial y doméstico, una forma de integración productiva bajo un eje rector administrativo de la iniciativa privada del mismo país.

*Pura Vida, Costa Rica Esencial*, se creó en 2011. En la mercadotecnia política forma parte de las llamadas “marca país”, cuyo objeto es “promocionar de manera integral el territorio de un país a través del turismo, busca fomentar las exportaciones y atraer inversión extranjera de la mano de la cultura costarricense” (Arce y Ulloa, 2018). Se han identificado agencias de mercadotecnia dedicadas a medir el impacto de experiencias asociadas a la percepción de las marcas países en Latinoamérica (PaísMarcaOBS, 2021).

La estrategia de la marca país se convierte en un prestigio político al exterior e interior representado en un símbolo gráfico y fonético. Se compromete con los regímenes de justificación *de opinión* a nivel político e *industrial* y de *mercado* de servicios turísticos y culturales, con la idea de que el ámbito doméstico mejorará si se fomenta el empleo por la inversión de empresas extranjeras o captación de ingresos del exterior. En el caso de la marca *Pura Vida*, sí se observan alimentos procesados que han obtenido la licencia de uso del logotipo. Según Arce y Ulloa (2018) sus normativas no se limitan a otorgar la licitación del uso de la marca a empresas nacionales, sino que pueden acceder a ella empresas transnacionales.

La creación de MCHO, que actualmente se cataloga como una *marca territorial* fue un evento contemporáneo al boom de las marcas país y se engloba en las mismas circunstancias. Al igual que la marca *Pura Vida*, persigue un desarrollo económico de la población chiapaneca, bajo esquemas que presuponen un beneficio integral, pero que ubica en el último eslabón de la cadena de valor a los artesanos de la producción primaria y a los procesadores del saber hacer local.

En el *Foro de Consulta de Zonas Económicas Especiales Puerto Chiapas para Analizar la Minuta de la Ley Federal de Zonas Económicas Especiales y la adición del artículo 9o de la Ley General de Bienes Nacionales*, el presidente del CRMCH solicitó la posibilidad de adquirir servicios y mercancías nacionales y nacionalizadas de mercancías de proveedores nacionales ajenos a la zona, aplicándose la tasa del 0% del IVA y elaborar un reglamento que propiciara las condiciones de atracción de capitales, tanto como para las PyMES para atraer la inversión: “Marca Chiapas puede ser el gran impulsor y sumarse a las nuevas empresas e industria que se generan en la Zona Económica Especial en Chiapas y quienes vendrán a dar valor agregado al alto potencial que tiene nuestra tierra” (CRMCH, 2016, p.5).

### Las paradojas de las denominaciones referidas a una marca “Chiapas”

La búsqueda fonética de *Chiapas* en la herramienta digital Inteligencia Artificial para Marcas (MARCia, 2025), permite identificar más de quinientos dieciocho expedientes de solicitudes de marca con esta denominación: ochenta son solicitudes en las clases de las 29 a la 32 sobre productos alimentarios tangibles. De ellas, treinta y una se encuentran registradas para titulares con residencia externa a Chiapas, cuatro de ellas incluso exhiben la titularidad a nombre de CMI IP HOLDING, ubicada en Luxemburgo cuya actividad económica es *el arrendamiento de propiedad intelectual y productos similares, excepto obras con derechos de autor* (registros 269971, 1189809, 1229037 y 1766477, MARCia, 2025) con un representante nacional que registró dos marcas fonéticas y mixtas desde 1981: Harinera de Chiapas S.A de CV y Flor de Chiapas (regis-

tros 269971, 1189809, 1229037 y 1766477), (MARCia, 2025) en la clase 30 para *Harinas y preparaciones a base de cereales, pastas alimenticias, con exclusión expresa de café y sus sucedáneos* (Expedientes 1159007, 1101969, 178632, 1858687), (MARCia, 2025).

Desde 1990 se encuentra en la clase 30, una marca *Chiapas*<sup>32</sup>, que no especifica si es mixta o fonética y que en vez de un logotipo exhibe una imagen de una etiqueta de miel pero especifica su uso sobre *Café, té, cacao, azúcar, arroz, tapioca, sagú, sucedáneos del café, harinas y preparaciones hechas de cereales, pan, pastelería y confitería, helados comestibles, miel, jarabe de melaza; levaduras, polvos para esponjar; sal, mostaza; vinagre, salsas (a excepción de salsas para ensaladas), etc.*, registro 385818 (MARCia, 2025).

Esto sugiere algunas contradicciones en relación con la prohibición del uso denominativo de los lugares sobre productos alimentarios por parte del IMPI, de los dirigentes o de la EMCH y, en el discurso social que repite que “no le podemos poner a la marca el nombre del estado [porque] no se puede. [Y que MCHO] fue un caso excepcional” (Comunicación personal, 19 de febrero de 2019 y exposición, CANACINTRA, 7 de octubre de 2021) La afirmación anterior se repitió expresamente tanto en la entrevista a la exdirectora en el periodo fundacional, como de la directora MCH en funciones en 2021. La *innovación* además se atribuye a la asociatividad público-privada como fue instalado el órgano que regula el signo distintivo.

Al parecer, las funciones de la EMCH se complejizan respecto a los alimentos. Los restaurantes son regulados por el Comité del Sector Turístico, esto lo expresó un miembro del Comité de Alimentos del CR-MCH, pero quien presidió por mucho tiempo el comité de Alimentos, es un empresario del sector restaurantero. En la etnografía se identificó en San Cristóbal la existencia de restaurantes-bares con la Marca Chiapas que son reconocidos por elaborar artesanalmente, dentro de sus propios restaurantes, el *posh*, la bebida espirituosa emblemática de Cruztón, San Juan Chamula. Es de destacar también que la EMCH se para café de los alimentos, y estos últimos los divide en frescos y agro-industriales. Un exfuncionario de la MCH señaló a los representantes

<sup>32</sup> Que no es la MCHO.

de las UPACHs participantes en la investigación citada: “ustedes son agroindustriales porque procesan y envasan los alimentos” (Clemente, 2022, p.162).

Se deduce que se asocia el proceso de transformación al significado de la agroindustria. No se comprende que las formas de cultivo agrícola estandarizado en grandes extensiones es un proceso industrial taylorista, y que no se puede considerar agroindustrial a un pequeño productor que posee diversidad de especies de árboles frutales en pequeños lotes dispersos en áreas de tres a veinte hectáreas, y que aprovecha los frutos estacionales haciendo conservas. Esto porque la industria y el mercado exigen la disponibilidad permanente de mercancías mientras exista demanda, condición que en los sistemas de cultivo sujetos a los ciclos estacionales resulta imposible, a menos que se apliquen tecnologías que, de forma artificial, induzcan la producción o que obtengan los recursos en otros mercados como la central de abastos.

Esta es la interfaz de conocimiento del más notable conflicto de valor, entre los funcionarios MCH y las UPACHs. En las capacitaciones, la mediación consiste indirectamente en redirigirlos a adoptar tecnologías, nuevas formas de producción, de acopio (a veces extraterritoriales) y compromisos financieros para adquirir infraestructura no coherente con sus AIV ni con sus capacidades (Clemente, 2022). Los esfuerzos por revalorar los comestibles regionales entonces, ya no se enfocan en el retorno del excedente sobre su propio trabajo de producción y conservación, sino en un proceso de aprendizaje que se va desviando de su objetivo inicial y se reposiciona por alcanzar los estándares de la industria.

Aprender a hacer de manera diferente los alimentos no fue un obstáculo para las UPACHs. Las que lograron el registro MCHO comprobaron la inocuidad y su apego a las NMX SSA, pero, además, las tablas nutrimentales demuestran mayor valor nutricional y menos aditivos que los alimentos impostores<sup>33</sup>. Las que reunieron las capacidades para ser proveedoras de Desayunos Escolares durante el periodo 2009-2012

---

<sup>33</sup> Con *alimentos impostores* nos referimos a los que se hacen pasar por genuinos, por ejemplo, chocolates que tienen un mínimo de cacao, o los quesos que en vez de leche están hechos de grasas vegetales, sólo por nombrar algunos. Un análisis detallado sobre esto se presenta en Clemente (2022).

fueron altamente supervisadas, incluso certificadas por laboratorios de la EMA (Clemente, 2022).

La falta de claridad en la propuesta de valor de la EMCH provoca un tipo de estigmatización sobre la MCHO. Otras asociaciones del gremio industrial describen a la MCH como una política paternalista que no ha cumplido con el desarrollo económico planteado (Clemente, 2022). Se considera que existen confusiones resultantes de la nula participación de las UPACHs en la planeación de la EMCH. Sólo por comenzar el trámite de registro, más no por obtenerlo, fueron beneficiadas con créditos para maquinarias e infraestructura, en el supuesto apalancamiento para sobrepasar los obstáculos de calidad del sistema-normativo, sobre todo de inocuidad. Tal vez por ello los créditos se condicionan a un respaldo tangible y no se otorgan para capital de trabajo o materia prima. El *check list* de ayuda se canalizó entonces hacia aceros, infraestructura, mobiliario y laboratorios (UPACHs comunicación personal, 7 de octubre de 2021, 26 de enero de 2022). Las estrategias gubernamentales recurrieron al conocimiento sistema-normativo del régimen de justificación industrial.

La ayuda financiera no garantizó la permanencia de las UPACHs, ni de ese tipo de política gubernamental. La administración siguiente, 2012-2018, eliminó de tajo los apoyos a fondo perdido, créditos y compras internas. UPACHs se quedaron pagando maquinaria para producción de lotes medianos con capacidad para los mercados locales, muy pequeñas para competir con la industria alimentaria transnacional. Algunas sacrificaron sus bienes o, en el mejor de los casos, la misma maquinaria.

Yo supe historias que ison de terror! pidieron créditos bancarios fuertes para maquinaria, para envasar y generar procesos más rápidos, porque en el gobierno de Sabines les compraban [Diconsa]. De repente llegó el otro personaje y ya no hubo, y se quedaron con el crédito, y entonces hipotecan casas ... fue un desajuste tremendo (Representante de UPACH MCH inactiva, comunicación personal, 1 de febrero de 2021).

## Chiapas la región de los alimentos no industriales, territorio de diversidad socioalimentaria

A Chiapas se le ha considerado una entidad productora de especies primarias con un considerable rezago industrial en relación con el resto del territorio nacional asociado a una reducida recepción de inversión extranjera en el sector, comparado con la CDMX, Edomex, Jalisco, Nuevo León, Guanajuato y Querétaro (CIAL dun y bradstreet, 2019). Estudios han estimado esto como un atraso tecnológico vinculado a un déficit de *lego* para elaborar productos sofisticados de alto valor en el mercado internacional (Hausmann et al., 2015). Sin embargo, otros ponderan el potencial de la producción agrícola para la innovación tecnológica alimentaria (Flores, 2018).

Si se considera lo propuesto por Otero (2014) acerca de que la representación de la *dieta neoliberal* impone un soporte de legitimidad normativa, se propone aquí que también hay un tipo de establecimiento cultural, que desde el régimen de justificación industrial podría hacer parecer que Chiapas se ha quedado rezagado respecto al desarrollo de producción agroalimentaria a escala global. En el discurso gubernamental una funcionaria afirma que la MCHO se planteó como una estrategia económica para resarcir esas asimetrías.

...Cuando llegó la urgencia de “ya tenemos que dar Marca Chiapas”. El primer Consejo: “Aquí están todos los productos” y pusieron en una mesa muy grande en casa Chiapas, el café, la mermelada, todo lo que en ese entonces se hacía, porque la verdad es que sí se hace. O sea, hay gente que hace mucho y muchas artesanías. Eran como treientos.

Entonces llegan los empresarios (eran como veintisiete) y ... el de Salud los toma y dice “Licenciada, esto no pasa. Mire la etiqueta no tiene ni fecha de caducidad, no tiene ni cómo está compuesto, no tiene el establecimiento. Esto automáticamente yo llevo y lo cancelo, le cierro su establecimiento, le confisco todos los productos y me quedo fino

Ahí empezó también la parte de educar, porque no estamos educados en normas y políticas alimentarias... (Clemente, 2022, p. 180).

Es evidente que la EMCH considera que las diferencias en las formas de procesar los alimentos en el estado son rezagos regionales, argumento bajo el cual se capacita a las UPACHs en procesos sistema normativos como los que según el imaginario del régimen de justificación industrial supuestamente muestran las empresas del Norte del país (Figura 1). Una funcionaria MCH en la administración 2018-2024 expuso en una reunión en las instalaciones de CANACINTRA:

Cuando hablamos de Chiapas sabemos que no estamos hablando de un estado agroindustrialmente hablando potente, con las grandes plantas, como a lo mejor las tiene Nuevo León, pero lo que sí se busca, es que poco a poco [las UPACHs] lleguen a esa formalidad. Tenemos empresas que adecuaron la propia procesadora en la cochera de su casa, pues dejaron de meter el carro, pero está ahí, ya es el espacio (MCH, comunicación personal, 7 de octubre de 2021).

La afirmación anterior devela un tipo de subalternidad epistémica que hace parecer que los estados del norte no tienen o no conservan sus recetas alimentarias artesanales y que las formas de elaboración que emanan de procesos históricos de las sociedades locales son síntomas de subdesarrollo manifiesto en el atraso tecnológico del Sur de México. En este trabajo dichas afirmaciones se ponen en duda. Nosotros argumentamos que el régimen de justificación de mercado amalgamado al régimen de justificación industrial se ha interiorizado, tanto en la política gubernamental como en la vida de los actores productivos. El CRMCH utiliza en sus discursos la designación *empresas Marca Chiapas* para las UPACHs, aunque lo que se certifica es comestible por comestible, no a la unidad en sus procesos generales. De tal manera que una *empresa* puede contener uno o muchos productos registrados MCH y elaborar muchos otros no registrados<sup>34</sup>. Al atribuir el valor en el comestible y no a las UPACHs, se invisibiliza el conocimiento local, a las personas y las formas de organización de su trabajo y el valor se adjudica a una

<sup>34</sup> Existen diferencias significativas en estas UPACHs respecto a capacidad de producción (ver Clemente, 2022).

mercancía. Bajo este esquema es imposible ponderar el valor intrínseco, el sacrificio de estas UPACHs o el valor de preservación socioterritorial objetivados en los alimentos. Esto explica por qué la MCH categoriza limitadamente a los alimentos en Café, Frescos y Agroindustriales.

En esta investigación, los criterios que se utilizaron para caracterizar a las UPACHs proceden de identificar los regímenes de justificación de sus representantes que se expresaron en los conversatorios. Se identificó su ubicación, (Figura 2) también la historia de fundación y su situación, si siguen ACTIVAS o ya cerraron (INACTIVAS) y por qué; si lograron ser MCH y qué cambios tuvieron que hacer en sus formas de trabajo para lograrlo, si no lograron solventar su solicitud de uso del distintivo (SSNS) y por qué o si nunca lo solicitaron (NS) y por qué (Tabla 2 y Clemente 2022); además de los tipos de alimentos, la capacidad de producción, las formas de elaborarlos y su organización de trabajo, los cambios que han ido instalando y las fuentes de conocimiento con las que atribuyen el valor inicial y el valor actual de los alimentos (Clemente 2022). Estos datos clasificados con las categorías de los Tabla 3 y 4 permitieron identificar el tipo de conocimiento al que recurren, el tipo de valor que persiguen o perseguían cuando se constituyeron y los regímenes de justificación del valor que otorgaba sentido a su fundación.

Las unidades que partieron con una aspiración inicial de valor hacia la Agroindustria Rural (AIV AIR) justifican el valor territorial con la creación de fuentes de empleo, atracción de dinero e impulso de flujos de efectivo. Se comprometen con el régimen de justificación industrial y de mercado que promueve la MCH, el valor de cambio es ponderado, su preocupación es la creación de estrategias para afrontar las imposiciones extrínsecas, algunos incluso ya asociados a redes extraterritoriales financieras sustentadas en un tipo de conocimiento de innovación como proceso de destrucción creativa (Schumpeter, 1939, como se citó en Girón, 2000).

Las que mostraban aspiraciones iniciales de valor coincidentes con los Sistemas Productivos Locales (AIV SPL) muestran una preocupación por la creatividad basada en otorgar valor territorial sobre el mantenimiento de las tierras y prácticas de cultivo, como el sostenimiento del fondo que mantiene las relaciones socioterritoriales del trabajo en relación con los recursos que históricamente han sido extraídos del te-



ritorio y las relaciones que integran a actores de su misma localidad. Para ellos, la modernización y la tecnificación de la transformación del producto de estos cultivos es una estrategia que consideran necesaria para su permanencia y adaptación a los nuevos sistemas de intercambio. Ponderan el valor intrínseco basado en sus costos y sus propios recursos. El valor intrínseco traducido en precio supera en gran medida el valor de la rama cuando se instalan en los anaqueles del supermercado.

Las UPACHs que se identificaron con aspiraciones iniciales de valor con elementos ponderados en los Sistemas Alimentarios Localizados (AIV SIAL) buscaban reivindicar el valor de la identidad chiapaneca a través de recetas o especies consideradas endémicas. En ellas se observa cierto sentido de conservar el gusto territorial o recuperar el *gusto histórico*<sup>35</sup> por especies que han sido arrebatadas y explotadas históricamente por actores extraterritoriales como es el caso del cacao o los chiles de Simojovel o las bebidas espirituosas de agaves, como el comiteco y el *posh*, aunque algunos *comitecos* ya se colocaron como AIV AIR pues al buscar un tipo de Denominación de Origen necesitan estandarizar los procesos. Esto sería lamentable para las UPACHs de AIV SIAL que conservan aún los conocimientos sensoriales de los maestros destileros quienes quedarían excluidos o alienados. Sin embargo, en la mayoría de estas unidades el valor traducido en precio es menos importante que el valor de uso de legitimación de la identidad inspiracional.

Las clasificadas con aspiración inicial de valor de los Sistemas Culturales Territoriales (AIV SCT), consideran que la cultura territorial puede ser un recurso económico. La cultura territorial es entendida aquí como *folclore*, un tipo de patrimonio histórico, que, junto con los paisajes naturales, pueden otorgar una experiencia integral a los turistas comensales para la atracción económica en beneficio de los habitantes de esos lugares. El régimen de justificación es inspiracional esperando que la experiencia sensorial recupere un tipo de valor de mercado del territorio en su integridad.

<sup>35</sup> Este es un concepto que están utilizando los movimientos por revalorar las bebidas de agave mexicanas. Existe un podcast en Spotify que se llama *Agave Lessons* dedicado a los destilados de agave y mezcales tradicionales, en el que la conductora recurre al término *gusto histórico*, en su entrevista a Francisco Torres Cristiani, productor de comiteco NejKel (Valenzuela-Zapata, 2020).

Las UPACHs que se han identificado con aspiraciones iniciales de valor contenidas en la teoría de las Redes Agroalimentarias Alternativas Agroecológicas (AIV RAAL), expresan, en su forma de organización de trabajo, que consideran la cultura territorial como una construcción constante de conocimientos con los que es posible, conservar, recuperar o transformar su medio socio ambiental. El valor es intrínseco y es el que rige el precio. Es un tipo de valor inventivo de justificación inspiracional cívica basada en la retroalimentación, o una experiencia socioterritorial.

Finalmente, en las agrupadas con aspiraciones iniciales de valor de especialidades gastronómicas (AIV EG), hay una voluntad expresa por dar a conocer el sabor de especies consideradas de Chiapas retomando conocimientos extraterritoriales para elaborar comestibles regionales que puedan ser considerados de alta cocina o con alto valor nutrimental, por la calidad y propiedades de los ingredientes que utilizan. Con el régimen inspiracional y de prestigio, solicitan el reconocimiento de alimentos originales que han sido arrebatados por la industria que elabora alimentos impostores. Buscan un valor de cambio en los anaqueles gourmet o de productos nutrimentales. Sin embargo, están muy desvinculados de la relación directa con los productores agrícolas del estado. Compran en los mercados tradicionales, pero no se detienen a investigar su origen, sólo asumen que son especies de Chiapas.

Yo competía directamente con *Hershey's*. Mi producto era muy parecido en textura, en color. Lo que los italianos llaman *moka*, pero yo sí utilizaba café con un mínimo de 80 grados Q grader y cacao criollo de la región. A veces era difícil conseguir el criollo y me iba a un forastero, a un trinitario o hacía mis mezclas. (UPACH, AIV EG MCH INACTIVA<sup>36</sup>, comunicación personal, 4 de marzo de 2021))

Del total de UPACHs que fueron registradas MCH, un 44% podían ubicarse con una AIV comprometida con la agroindustria rural. El otro 56% UPACHs que tenían una AIV más comprometida con el terruño

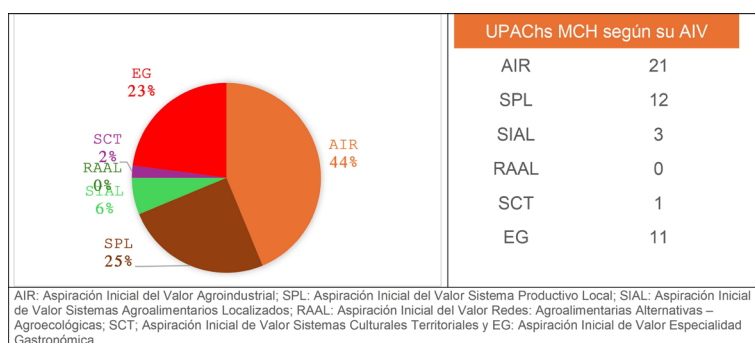
---

<sup>36</sup> No se identificó una Chocolatera con AIV AIR. Se catalogaron sin embargo algunas como SPL. Para más información véase Clemente (2022).

pero que a través de las capacitaciones y solicitudes de la MCH cambiaron sus empaques, sus formas de transformación, acopio y organización del trabajo. Además, como se observa en la Figura 3 el significado del valor alimentario de *Chiapas* se fragmenta, 56% de UPACHs aspiraban a consolidarse en unidades productivas con estándares diferentes u opuestos a la agroindustria:

Figura 3

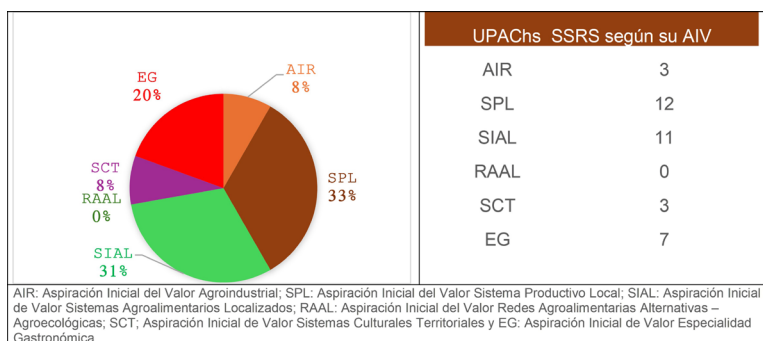
Fragmentación de las AIV de las UPACHs MCH



Nota. Clemente 2022

Figura 4

Fragmentación de la AIV de las UPACHs sin solventar requerimientos solicitados MCH



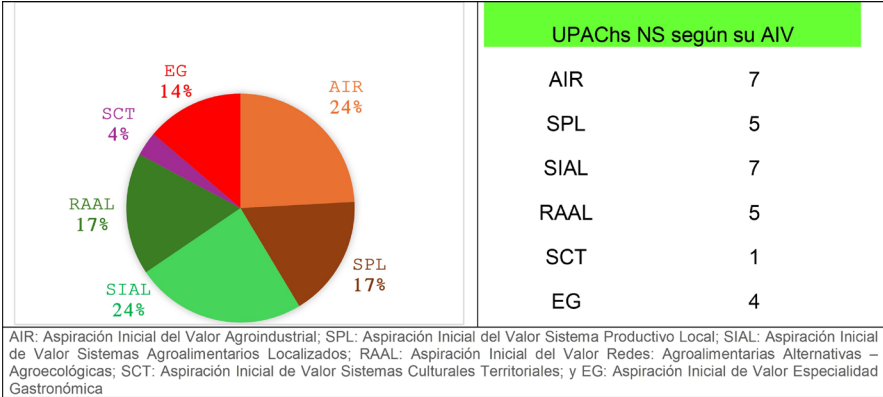
Nota. Clemente 2022

Estas reconfiguraciones impactan a nivel socioterritorial y alteran o consolidan las capacidades sensoriales de los consumidores locales que atribuyen valores de referencia del sabor de los alimentos industrializados. Cuando se hizo una degustación de chocolates, a los que se retiraron los empaques deliberadamente, al *de metate* elaborado por una UPACH AIV RAAL NS, los comensales dijeron *es chocolate Abuelita, pero más amargo* y cuando se dio a probar el chocolate atemperado elaborado por una UPACH AIV EG NS, los comensales dijeron *riquísimo, tipo Carlos V*, siendo el cacao y el chocolate especies de alimentos que se han considerado originarias del sureste de México, donde se localiza Chiapas.

La Figura 4 explica por qué las UPACHs que perseguían un tipo de valor de las recetas artesanales típicas con identidad de los lugares, que por sus propias especificidades no pueden estandarizarse en fórmulas o sustituir herramientas de origen natural, fueron rechazadas por la EMCH.

Figura 5

Fragmentación de la AIV de las UPACHs que no solicitaron registro MCH (NS)



Nota. Clemente 2022

Finalmente, cabe señalar que hay una participación importante de UPACHs con AIV agroecológicas que ni siquiera solicitaron el registro (Figura 5).

## Conclusiones

Marca Chiapas es un tipo de domesticación de las leyes de PI por parte de actores de Chiapas, que operó a nivel estatal como una estrategia de certificación de calidad industrial. Es importante señalar que en ese momento no existía la modalidad de registro de Marcas de Certificaciones de Origen. Las marcas de certificación se han agregado en enero de 2020 (Decreto por el que se expide la Ley Federal de Protección a la Propiedad Industrial y se abroga la Ley de la Propiedad Industrial DOF: 01/07/20). Lo que sí es excepcional de la EMCH fue que el Congreso de Chiapas respaldó una ley *sui géneris* bajo el concepto “indicación de origen” (Decreto 503 de la Ley de Fomento, desarrollo e innovación para la estrategia Marca Chiapas, POE, 112, 2ª Sección, 2014). Lo desafortunado, desde la perspectiva del desarrollo cívico-doméstico, es que se redirigió a un tipo de *marca territorial* en la que no se introdujeron mecanismos tácticos de protección socioterritorial. Cabe destacar que las leyes *sui géneris* para proteger la “Propiedad Intelectual de los conocimientos tradicionales y las expresiones culturales tradicionales” están siendo sujetas de reflexión y aceptación dentro de la Academia de la OMPI (WIPO, 2022).

La propuesta de desarrollo que planteaba la EMCH es completamente opuesta al desarrollo que considera la libertad de participación de los individuos para plantear sus propias necesidades (Max-Neef, 1993; Sen, 2000). No obstante, el poder de convocatoria MCH fue evidente, sólo las RAAL no se han acercado a la EMCH. Se identifica una mayor fracción de las UPACHs con AIV AIR que lograron el registro. Siguen las de AIV SPL, muy preocupadas por su permanencia rural, y las EG, desvinculadas de la producción agrícola local. Se observa que las de AIV SPL, SIAL y RAAL se empeñan en no cortar el vínculo socioterritorial, aunque cada una contiene estrategias de valor diferentes.

La EMCH podría, en el sentido más convencional del mercado, con afán de recuperar el prestigio doméstico industrial, consolidar su valor AIR solicitando registro como Marca Colectiva o Denominaciones de Origen para cada tipo de alimento. Con un sentido doméstico-inspiracional podría replantearse el retorno del excedente para el produc-

tor primario, reconfigurada en una Marca de Certificación de Origen incluyendo características de valor contenidas en las necesidades y aspiraciones de las UPACH de las regiones de Chiapas que buscan mantener las relaciones socioterritoriales de trabajo, la conservación y retribución de su trabajo agrícola y de proceso, la conservación de los saberes contenidos en recetas históricas, el uso de herramientas más orgánicas y accesibles a sus contextos y sobre todo el amparo normativo que les permita expresar que estas características, además de que les otorgan identidad, los hace diferentes a los alimentos industrializados del mercado convencional. Sería necesario plantear algún tipo de estrategia para recuperar el gusto por los alimentos típicos artesanales. Incluso la adopción de una franca estrategia socioterritorial cívica y doméstica, podría robustecer la ley *sui géneris indicación de origen* legitimando los procedimientos de elaboración artesanal propios de cada región de Chiapas, revalorando los atributos, como pueden ser sus procesos libres de químicos, con retribución económica a la sociedades y territorios donde fueron elaborados, diferenciándolos francamente de la industria y otorgando a las UPACHs protección y amparo de las exigencias normativas que, lejos de revalorarlos, los oculta o diluye en los anaqueles que clasifican el mundo de las mercancías del supermercado.

Las reconfiguraciones del *valor socioterritorial* hacia las expectativas de desarrollo basadas en las *marcas territoriales* impactan las formas de transformación de las unidades procesadoras de alimentos típicos regionales, pero también consolidan el gusto industrial pues alteran las capacidades sensoriales de los comensales locales quienes atribuyen valores con referencia a los sabores de los alimentos impostores que, en el imaginario de la subalternidad epistémica, se ubican como sinónimo de calidad.

## Referencias

- Appadurai, A. (1991). Introducción: Las mercancías y la política del valor. En A. Appadurai (Ed.). *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías* (pp. 17-88). CONACULTA-Grijalbo

- Arce-Aguirre D., y Ulloa-Gómez M. (2018). La Marca País Esencial Costa Rica: más allá del bienestar ambiental. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 17, 1-21. <https://doi.org/10.15359/rp.17.5>
- Boltanski, L. y Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). Introducción general: Del espíritu del capitalismo y del papel de la crítica. En L. Boltanski y E. Chiapello. *El nuevo espíritu del capitalismo* (pp. 1-57). Akal.
- Boltanski, L. (2017). Un nuevo régimen de justificación: la ciudad por proyecto. *Revista de la Carrera de Sociología. Entramados y Perspectivas*, 7(7), 179-209.
- Bonanno, A., Sekine, K. y Feuer, H. (2020). *Geographical Indication and Global Agri-Food. Development and democratization*. Routledge.
- Bowen, S. y Mutersbaugh, T. (2014). Local or localized? Exploring the contributions of Franco-Mediterranean agrifood theory to alternative food research. *Agriculture and human values*, 31, 201-213. <https://doi.org/10.1007/s10460-013-9461-7>
- Boucher, F. (2012). De la AIR a los SIAL. En F. Boucher, A. Espinoza y M. del Roble (Coords.). *Sistemas agroalimentarios localizados en América Latina: Alternativas para el desarrollo territorial* (pp. 13-34). Miguel Ángel Porrúa.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. (M.d.C Ruiz de Elvira, Trans.). Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social* (A. B. Gutiérrez, Trans.). Siglo XXI.
- CIAL dun & bradstreet (2019). *Análisis de la Industria de Alimentos y Bebidas, México. Economic Analysis No.3*. [https://www.cialdnb.com/pdf/economic-analysis/food-and-beverages/MEX\\_Economic-Analysis\\_ES.pdf](https://www.cialdnb.com/pdf/economic-analysis/food-and-beverages/MEX_Economic-Analysis_ES.pdf)
- Clemente A. (2022). *La Estrategia Marca Chiapas y la reconfiguración del valor de los alimentos regionales* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Consejo Regulador Marca Chiapas [CRMCH] (2016). *Foro de Consulta de Zonas Económicas Especiales Puerto Chiapas para Analizar la Minuta de*

- la Ley de Zonas Económicas Especiales y la adición del artículo 9º de la Ley General de Bienes Nacionales organizado por la Comisión Especial de Productividad, LXII-LXIII Legislatura.* [https://www.senado.gob.mx/comisiones/productividad/reu/docs/discurso\\_OM\\_020316.pdf](https://www.senado.gob.mx/comisiones/productividad/reu/docs/discurso_OM_020316.pdf)
- De los Santos, S. (8 de octubre de 2015). DIF beneficia a monopolio de desayunos escolares. *Chiapas Paralelo*. [www.chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2015/10/dif-beneficia-a-monopolio-en-licitacion-de-desayunos-escolares/](http://www.chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2015/10/dif-beneficia-a-monopolio-en-licitacion-de-desayunos-escolares/)
- Dobb, M. (2015). *Introducción a la economía*. Fondo de Cultura Económica
- Fonte, M. y Ranaboldo, C. (2004). Introducción. En Grupo de Investigación CIPE (Eds.). *Desarrollo Rural, Territorios e Identidades Culturales. Perspectivas desde América Latina y la Unión Europea* (pp. 9-32). Universidad Externado de Colombia.
- Flores López, M. (2018). La vocación agrícola en la región chiapaneca desde la mirada de productores primarios. En R. Prado, E. Sánchez y M. Flores (Eds.). *Cadenas de valor en el sistema agroalimentario de Chiapas* (pp. 77-94). CIATEJ-Juan Pablo editores.
- Federación Nacional de Cafetaleros de Colombia [FNC]. (16 de septiembre de 2021). Quiénes somos. <https://federaciondecafeteros.org/wp/federacion/quienes-somos/>
- Girón, A. (2000). Schumpeter: aportaciones al pensamiento económico. *Revista de Comercio Exterior*, 50(12), 1077-1085.
- González, A., Nigh, R. y Pouzenc M. (2020). Introducción. En A. A. González, R. Nigh y M. Pouzenc (Coords.). *La comida de aquí. Retos y realidades de los circuitos cortos de comercialización* (pp. 1-41), UNAM.
- Hacienda Chiapas, S. d (31 de diciembre de 2010). Chiapas competitivo y generador de oportunidades. En S. d Hacienda, Orientación del gasto en los Ejes Estratégicos del Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012 [Informe] (p. 600). Gobierno de Chiapas.
- Hausmann, R., Cheston, T., y Santos, M. A. (2015). *La complejidad económica de Chiapas: Análisis de capacidades y posibilidades de diversificación productiva*. [https://growthlab.hks.harvard.edu/files/growthlab/files/cid\\_wp\\_302.pdf](https://growthlab.hks.harvard.edu/files/growthlab/files/cid_wp_302.pdf)
- Hayek, F. (1999). El uso del conocimiento en la sociedad. *Cuadernos de Economía*, 18(30), 331-345.



- Hernández, M. y Villaseñor, A. (2014). La calidad en el sistema agroalimentario globalizado. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(4), 557-582.
- Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial [IMPI] (2025). Preguntas frecuentes -Marcas: Signos distintivos. Gobierno de México <https://www.gob.mx/impi/temas-de-interes-preguntas-frecuentes-marcas>
- Jiménez, H. (2012). Chiapas y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, una Estrategia de Administración y Gestión Pública [Ponencia]. Internacional Congress of IIAS. Mérida, Yucatán.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Linck, T. (2011). Del patrimonio a la patrimonialización (refundar el campo epistemológico de la economía). En T. Linck, J. Moguel y A. Ramírez (Coords.). *Economía popular y procesos de patrimonialización* (pp. 93-115). Juan Pablos Editor - Fundación México Social Siglo XXI.
- Inteligencia artificial para marcas [MARCia] (2025, 20 de enero). <https://marcia.impi.gob.mx/marcas/search/quick>
- Marx, K. (2014). *El Capital. Libro Primero. El proceso de producción del capital*. FCE.
- Max-Neef, M. (1993). Relectura de la crisis latinoamericana. En M. Max-Neef, *Desarrollo a escala humana* (pp.23-36). Nordan-Comunidad.
- Mintz, S. W. (2003). *Sabor a comida, sabor a libertad. Incursiones en la comida, la cultura y el pasado*. Ediciones de la reina Roja, CONACULTA, CIESAS.
- Morante, M. (2020). Marcas colectivas, marcas de certificación, denominaciones de origen e indicaciones geográficas [Presentación]. Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI) [https://www.impi.gob.mx/cloud/seminarioimpiup/08.%20Denominaciones%20de%20origen%2C%20indicaciones%20geogr%C3%A1ficas%2C%20marcas%20colectivas%20y%20marcas%20de%20certificaci%C3%B3n/Pl%C3%A1tica%2019%20-%2020%20oct%20-Marcas%20colectivas\\_marcas%20de%20certificacion\\_DO\\_IG\\_%20Manuel%20Morante.pdf](https://www.impi.gob.mx/cloud/seminarioimpiup/08.%20Denominaciones%20de%20origen%2C%20indicaciones%20geogr%C3%A1ficas%2C%20marcas%20colectivas%20y%20marcas%20de%20certificaci%C3%B3n/Pl%C3%A1tica%2019%20-%2020%20oct%20-Marcas%20colectivas_marcas%20de%20certificacion_DO_IG_%20Manuel%20Morante.pdf)
- NOM-251-SSAI-2009, Prácticas de Higiene para el proceso de alimentos, bebidas o suplementos alimenticios. Diario Oficial de la Fede-

- ración del 1 de marzo de 2010, Publicada en el Tomo DCLXXVIII No.1 (Primera sección) pp.33-60
- NOM-051-SCFI/SSA1-2010, Especificaciones generales de etiquetado para alimentos y bebidas no alcohólicas preenvasados- Información comercial y sanitaria. Diario Oficial de la Federación del 5 de abril de 2010. Publicada en el Tomo DCLXXIX No. 3. pp.5-23
- Otero, G. (2014). *La Dieta Neoliberal, globalización y biotecnología agrícola en las Américas*. Miguel Ángel Porrúa.
- PaísMarcaOBS. (09 de septiembre de 2025). Nuestra propuesta de valor. Obtenido de PaísMarcaOBS Observatorio de marca e imagen país: <https://x.com/paismarcaobs>
- Parnreiter, Ch. (2018). *Geografía económica: Una introducción contemporánea*. UNAM
- Decreto No. 278 por el que se crea el Instituto Marca Chiapas y Decreto 279 por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley Orgánica del Instituto Marca Chiapas. Periódico Oficial del Estado de Chiapas [POE 247] (11 de agosto de 2010) Chiapas, G. d
- Decreto de la Ley de Fomento, Desarrollo e Innovación para la Estrategia Marca Chiapas. Periódico Oficial del Estado de Chiapas [POE 112] 2ª Sección. Decreto 503 (11 de junio del 2014) Chiapas, G. d
- Ponte, S. (2009). Governing through Quality: Conventions and Supply Relations in the Value Chain for South African Wine. *Sociologia Ruralis*, 49(3), 236-257.
- Ponty, M. (1993) *Fenomenología de la Percepción*. Planeta-De Agostini.
- Renard, M.C. (2003). Fair trade: quality, market and conventions. *Journal of Rural Studies*, 19, 87-96.
- Rojas-Pérez, H. (2014). *Cuando el comercio hace la vida: orden negociado, transfiguración del valor y nacionalismo en el contexto fronterizo México-Guatemala* (Tesis doctoral). Universidad Iberoamericana.
- Sánchez, D. (2014). Abel Albert y Núria Benach, Doreen Massey. Un sentido global del lugar. *Reseñas. Perfiles Latinoamericanos*, 43, 217-221.
- Santos, B. de S. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.

- SE (Secretaría de Economía Chiapas). (s.f.). Página oficial Estrategia Marca Chiapas. Recuperado el 12 de septiembre de 2018, de [marcachiapas.com](https://marcachiapas.com/se/nuestra-mision/): <https://marcachiapas.com/se/nuestra-mision/>
- Selicato F. y Piscitelli C. (2016). Chapter 8. Territorial Cultural Systems: Possible Definitions. En F. Rotondo, F. Selicato, V. Marin, J. López (Eds.). *Cultural Territorial Systems. Landscape and Cultural Heritage as a Key to Sustainable and Local Development in Eastern Europe* (pp. 75-84). Springer Geography. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20753-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20753-7_8)
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Shiva, V. (1993). Monocultures of the Mind. *The Trumpeter*. <https://trumpeter.athabasca.ca/index.php/trumpet/article/view/358/562>.
- Simmel, G. (1976). *Filosofía del dinero*. Sucesores de Viuda de Galo Sáez.
- Smith, A. (1998). *Investigación sobre la naturaleza y causas de La riqueza de las naciones-Antología Esencial*. Biblioteca OMEGALFA.
- Valenzuela, J. (2013). Un mundo más ancho y más ajeno: Neoliberalismo y desigualdades regionales. En J. Egurrola, J. López y L. Quintana (Coords.). *Desigualdad y desarrollo regional: Chiapas y el Sur Pacífico mexicano* (pp. 25-54), UNACH-Plaza y Valdés Invirtiendo.
- Valenzuela-Zapata, (2020, noviembre 17). Entrevista a Francisco Torres de NejKel: Comiteco, bebida emblemática de Chiapas (No. 35) [Audio podcast] The Agave lessons and Mexican gastronomy. Agavecultura. <https://open.spotify.com/episode/7whVMt3yWF60fcZsPlrmFj>
- Vercellone, C. (2004). Division internationale du travail propriété intellectuelle et développement à l'heure du capitalisme cognitif. *Géographie. Économie, Société*, 6, 359-381
- World Intellectual Property Organization [WIPO] (2022). Propiedad Intelectual, Conocimientos Tradicionales y Expresiones Culturales Tradicionales [Curso y materiales], Academia de la OMPI.



## Capítulo 8

# Desarrollo Humano: Análisis holístico de índices para una óptima Habitabilidad

Laura Hernández Pinto  
Juan Carlos Fernández Alcántara

### Introducción

El presente estudio propone una visión integral del concepto de habitabilidad, considerando la necesidad de contar con hábitats adecuados, que respondan a diversas realidades de cada individuo o núcleo familiar y su contexto territorial.

El objetivo de la investigación es analizar desde un enfoque holístico la contribución de tres índices clave: el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el Índice de Habitabilidad Urbana (IHU) y el Índice de Desarrollo Territorial (IDT). Esta comparación busca evidenciar su utilidad para los procesos de planificación, gestión y toma de decisiones

Entendemos que la habitabilidad no se limita a la disponibilidad de una vivienda; implica considerar una óptima calidad de vida dentro de un espacio territorial, el cual, debe ofrecer a sus habitantes la garantía y seguridad de un entorno que ofrezca oportunidades de desarrollo. En este sentido, los Índices de: Desarrollo Humano (IDH), Habitabilidad Urbana (IHU) y Desarrollo Territorial (IDT) constituyen herramientas fundamentales para comprender las condiciones que permiten alcanzar un *Buen Vivir*.

El IDH, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2018), mide el bienestar individual a partir de tres dimensiones. El IHU se enfoca en el entorno urbano y evalúa factores como la calidad de la vivienda, la movilidad, el acceso a servicios y el entorno social y ambiental (García et al., 2023). Por su parte, el IDT considera la organización y planificación del territorio, asegurando un uso sostenible y equitativo de los recursos (PADIT, 2021).

Estos índices no deben analizarse de forma aislada, ya que interactúan entre sí, por ejemplo, el IDH puede incentivar acciones de mejoramiento, a través de la inversión en infraestructura, elevando la habitabilidad urbana; al mismo tiempo, desarrollar una adecuada planificación territorial contribuye a la sostenibilidad y resiliencia de las comunidades.

En este marco, el presente capítulo propone un análisis holístico que vincula los tres índices para comprender la habitabilidad desde una perspectiva multiescalar: individuo – ciudad – territorio (urbano, rural, rural-urbano, urbano-rural). Se busca identificar similitudes, diferencias y complementariedades que permitan fortalecer la planeación urbana y territorial en beneficio del desarrollo humano.

Estos tres enfoques —desarrollo humano, habitabilidad urbana y desarrollo territorial— se interrelacionan de manera dinámica. Establecer mejoras en uno de ellos puede potenciar los otros, generando sinergias que favorecen la construcción de entornos más justos y sostenibles.

Comprender la habitabilidad requiere analizar de forma integral los conceptos que la sustentan. Para ello, se retoman definiciones de la Real Academia Española (RAE, 2024) y se interpretan en función de su relación con el territorio y el desarrollo humano (Hernández, 2020).

A continuación, se presentan los conceptos que consideramos clave para alcanzar nuestro objetivo. (RAE, 2024).

*Territorio: m. Porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc.*

*Territorio: m. Terreno o lugar concreto, como una cueva, un árbol o un hormiguero, donde vive un determinado animal, o un grupo de animales relacio-*

*nados por vínculos de familia y que es defendido frente a la invasión de otros congéneres.*

*Hábitat: m. Ecol. Lugar de condiciones apropiadas para que vivan un organismo, especie o comunidad animal o vegetal.*

*Hábitat: m. Ambiente particularmente adecuado a los gustos y necesidades personales de alguien.*

*Hábitat: m. Urb. Espacio construido en el que vive el hombre.*

*Habitabilidad: f. Cualidad de habitable, y en particular la que, con arreglo a determinadas reglas legales tiene un local o una vivienda.*

*Desarrollo: m. Acción o efectos de desarrollar o desarrollarse.*

*Desarrollo: m Econ. Evolución de una economía hacia mejores niveles de vida.*

*Comunidad: f. Cualidad de común. (que pertenece o se extiende a varios).*

*Comunidad: f. Conjunto de personas de un pueblo, región o nación.*

*Índice: m. Indicio o señal de algo.*

*Índice: m. Expresión numérica de la relación entre dos cantidades. Índice de población activa, de inflación.*

*Índice: m. Mat. Número o letra que se coloca en la abertura del signo radical y sirve para indicar el grado de la raíz.*

Este análisis permite observar cómo cada concepto aporta a la comprensión integral de la habitabilidad: el territorio como base física y simbólica; el hábitat como espacio adaptado; y la comunidad como sujeto colectivo de derechos. A su vez, los índices funcionan como instrumentos que traducen esas realidades complejas en datos útiles para la planificación y la intervención pública.

La interacción entre estos conceptos permite comprender que la habitabilidad no es un atributo estático, sino un proceso dinámico donde influyen múltiples dimensiones: vivienda, territorio, servicios, sostenibilidad y participación comunitaria

Para establecer la aproximación de cada concepto, en la Tabla 1, se presentan las variables de relevancia, coincidencia y complementariedad de cada tema:

Tabla 1  
*Observación de aportación conceptual a considerar*

Concepto	Relevancia	Coincidencia	Complemento
Territorio	<ul style="list-style-type: none"><li>• Porción de la superficie terrestre</li><li>• Donde vive un grupo de animales (seres vivos) relacionados por vínculos familiares</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lugar concreto</li><li>• Perteneciente a una nación, región, provincia, etc.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Defendido frente a la invasión de otros congéneres</li></ul>
Hábitat	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ambiente particularmente adecuado</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lugar de condiciones apropiadas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Espacio construido en el que vive el hombre</li></ul>
Habitabilidad		<ul style="list-style-type: none"><li>• Calidad habitable</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Arreglo a determinadas reglas locales</li></ul>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acción o efectos a desarrollar</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Evolución de una economía hacia mejores niveles de vida</li></ul>
Comunidad	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conjunto de personas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Calidad de común</li><li>• Conjunto de personas de un pueblo, región o nación</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que pertenece o se extiende a varios</li></ul>
Índice	<ul style="list-style-type: none"><li>• Indicio o señal de algo</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Expresión numérica de la relación entre dos cantidades</li><li>• Sirve para indicar el grado de la raíz</li></ul>

*Nota.* Elaboración propia con base Considerar para Observar (Hernández, 2020) y con base en RAE (2024).

Desde una visión incluyente de cada concepto, podemos mencionar que: (RAE, 2024)



- El *Territorio*: no es solo una porción de superficie terrestre, sino un espacio habitado, con identidad histórica y cultural, que integra elementos bióticos, abióticos y sociales. Por ejemplo, un barrio urbano no solo se define por su extensión física, sino también por la comunidad que lo habita y las dinámicas sociales que ahí se desarrollan.
- El *Habitat*: hace referencia a las condiciones adecuadas para la vida. En el contexto humano, implica tanto el espacio construido (vivienda e infraestructura) como el entorno social y ambiental que posibilita la convivencia y el desarrollo.
- La *Habitabilidad*: se entiende como la cualidad habitable de un espacio. No basta con tener un techo; se requieren servicios, seguridad, accesibilidad, movilidad y espacios públicos que aseguren una vida digna.
- El *Desarrollo*: trasciende la dimensión económica; implica ampliar capacidades, mejorar la calidad de vida y garantizar equidad social y ambiental.
- La *Comunidad*: es el conjunto de personas que comparten un territorio y construyen relaciones sociales, económicas y culturales. Su acción colectiva influye directamente en la calidad de la habitabilidad.
- El *Índice*: constituye una medida cuantitativa que permite comparar y evaluar condiciones de vida, calidad urbana o equilibrio territorial.

De esta manera, el análisis de habitabilidad se fortalece al integrar los tres índices clave, objetos de este estudio:

1. Índice de Desarrollo Humano (IDH): mide capacidades individuales (salud, educación, ingresos).
2. Índice de Habitabilidad Urbana (IHU): evalúa las condiciones urbanas que garantizan la vida cotidiana en la ciudad.
3. Índice de Desarrollo Territorial (IDT): analiza la organización del espacio y su sostenibilidad a largo plazo.

En su conjunto, estos índices generan un marco de referencia integral para la planificación y el ordenamiento territorial. Permiten observar cómo el bienestar individual, la calidad urbana y la equidad territorial se entrelazan para garantizar un Buen Vivir, en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015), generados y propuestos por los estados miembros de la ONU, en conjunto con Organizaciones No Gubernamentales y ciudadanos de todo el mundo.

## Metodología

Para el desarrollo de la temática se genera una estrategia metodológica desde la perspectiva de análisis cualitativo, considerando los siguientes puntos especificados en la Figura 1.

Figura 1

*Estrategia metodológica*



*Nota.* Elaboración propia.

Para comprender los objetivos de cada índice, se analizan sus indicadores y características basados en tres fuentes principales:

1. Para el IDH *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible* (PNUD, 2018) que aborda el tema de Índices e indicadores de desarrollo humano.
2. Para el IHU se consideran: Índice Multidimensional para Determinar la Habitabilidad Urbana de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (García et al., 2023), Índice de habitabilidad urbana para la vivienda en México (Valdez et al., 2024).
3. Por último para el IDT *Plataforma Articulada para el Desarrollo Integral Territorial* (PADIT, 2021).

De acuerdo con sus fundamentos, se procede a generar una clasificación basada en los indicadores identificados. Se propone la integración de un indicador integral adicional, tanto para el IHU como para el IDT, estableciendo una síntesis de los 13 indicadores identificados: 3 del IDH, 5 del IHU y 5 del IDT.

Para la síntesis que conduce a la relación de los indicadores propuestos, se genera una tabla que sintetiza las coincidencias, similitudes y diferencias de acuerdo con cada indicador. Esta tabla establece las bases para explicar el potencial de una visión integral de la habitabilidad territorial.

Finalmente, se generan puntos de conclusión potencial, en los que se destacan los aportes para la planificación de la habitabilidad, considerando cada observación en el territorio y a sus habitantes (Hernández y Alcántara, 2020).

## Análisis de indicadores

### *Relación analítica de los IDH, IHU e IDT*

Para la planificación de habitabilidad, considerando su contexto territorial, se realiza un análisis de los índices IDH, IHU e IDT. Estos índices sirven como fundamentos para diagnosticar las condiciones del territorio, actuando como herramientas potenciales que, a través de sus indicadores, visualizan las potencialidades, deficiencias y necesidades que deben ser consideradas para lograr un *Buen Vivir*.

1. El Índice de Desarrollo Humano (IDH), formulado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2018), evalúa el avance de un país mediante tres dimensiones esenciales: salud, educación y nivel de vida. Estas dimensiones se representan, respectivamente, por la esperanza de vida al nacer, los años promedio y esperados de escolaridad, y el ingreso nacional bruto per cápita.

Este índice busca trascender el análisis económico tradicional, integrando la idea de que el bienestar humano depende de la expansión de las capacidades y libertades reales de las personas (Sen, 1999). Cabe destacar que el IDH ha sido complementado por otras herramientas para captar realidades más complejas, estos son:

- IDH ajustado por desigualdad (IDH-D): mide las desigualdades en salud, educación e ingreso.
- Índice de Desarrollo de Género (IDG): compara logros entre mujeres y hombres.
- Índice de Pobreza Multidimensional (IPM): identifica a quienes sufren múltiples privaciones al mismo tiempo.

Desde la perspectiva de la habitabilidad, estos índices permiten identificar con mayor precisión las necesidades diferenciadas de los grupos sociales, lo que orienta la toma de decisiones para mejorar la calidad de vida, especialmente en contextos de desigualdad o vulnerabilidad.

“La habitabilidad urbana es el conjunto de condiciones que hacen apto el diario vivir en términos territoriales, considerando factores urbanos, sociales, económicos y ambientales” (García et al., 2023, p. 9).

2. El Índice de Habitabilidad Urbana (IHU) es una herramienta multidimensional que evalúa la calidad de vida en entornos urbanos. Considera dimensiones como:
  - a. Calidad de la vivienda
  - b. Acceso a servicios básico
  - c. Seguridad
  - d. Movilidad
  - e. Entorno social y ambiental

Este índice tiene un enfoque multiescalar y territorial, lo que permite aplicarlo desde el nivel de barrio hasta la escala metropolitana. Aporta insumos importantes para el actual Plan Municipal de Desarrollo Urbano PMDU 2021-2050 de Tuxtla Gutiérrez, estatalmente en la reciente actualización en mayo de 2025 de la Ley de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano del estado de Chiapas, que establece los marcos para la planeación del territorio, así como en la aplicación en la Ley de Desarrollo Urbano del estado de Chiapas, Art. 5. Ya que facilita la identificación de zonas vulnerables, tendencias de crecimiento urbano, hacinamiento y falta de equipamiento.

Además, el IHU promueve el cumplimiento del derecho a una vivienda adecuada, en consonancia con la Nueva Agenda Urbana de ONU-Hábitat (2021), que considera que la habitabilidad debe incluir: seguridad de la tenencia, ubicación, asequibilidad, habitabilidad física, accesibilidad y adecuación cultural.

3. “El IDT permite identificar las brechas entre municipios en aspectos como la actividad económica, la sostenibilidad ambiental y el bienestar social” (PADIT, 2021, p. 61). El Índice de Desarrollo Territorial (IDT), propuesto por la Plataforma Articulada para el Desarrollo Integral Territorial (PADIT), evalúa el equilibrio territorial mediante cinco dimensiones:
  - a. Desarrollo humano.
  - b. Desarrollo económico.
  - c. Desarrollo social.
  - d. Sostenibilidad ambiental.
  - e. eGobernanza.

Su objetivo principal es identificar las brechas territoriales entre regiones, municipios o comunidades. Se utiliza para diagnosticar incompatibilidades en el uso del suelo, conflictos en la planificación, mala distribución de servicios o deterioro ambiental.

Este índice se ha utilizado, por ejemplo, en estudios municipales en Cuba, con un rango de evaluación de 0 a 1, lo que permite comparar diferentes territorios y establecer prioridades de intervención.

En el contexto de la habitabilidad, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) resulta fundamental para la planificación territorial estratégica, al establecer zonas de crecimiento, conservación, actividad económica y uso racional de recursos, lo que garantiza una ocupación territorial sostenible a largo plazo.

Se resalta la vinculación entre la calidad de vida y los derechos humanos universales. La habitabilidad debe responder al derecho a una vivienda digna, adecuada y segura, ubicada estratégicamente para cubrir las necesidades cotidianas de cada individuo, a través de diversas variables.

Evaluar la habitabilidad urbana implica considerar políticas públicas con aspectos como la seguridad, la tenencia de la propiedad, la calidad en la construcción de la vivienda, un diseño óptimo que permita desarrollar actividades acordes a la necesidad de cada habitante, incluyendo a personas con discapacidad y su salud (Higgs et al., 2019), una ubicación que permita una movilidad peatonal y vehicular eficiente que no requiera tiempos excesivos para cubrir las necesidades básicas, y un ambiente de convivencia adecuado en el espacio público.

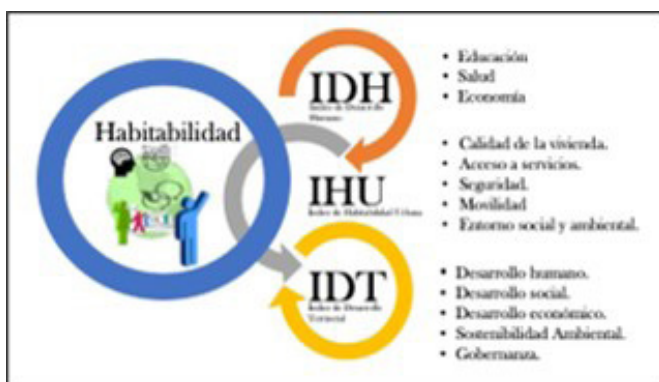
Por ejemplo, en México, el IDH estatal muestra contrastes significativos: mientras la Ciudad de México se ubica en un nivel alto, estados como Chiapas y Oaxaca presentan rezagos notables, lo que refleja desigualdades que impactan directamente la habitabilidad urbana y territorial (PNUD, 2022, p. 147).

Teniendo en cuenta los objetivos de cada uno de los índices, se establecen los siguientes indicadores en Figura 2:

- El IDH considera tres indicadores base: 1) salud, 2) educación y 3) nivel de vida.
- El IHU considera cinco indicadores base: 1) calidad de la vivienda, 2) acceso a servicios, 3) seguridad, 4) movilidad y 5) entorno social y ambiental.
- El IDT considera cinco indicadores base: 1) desarrollo humano, 2) desarrollo económico, 3) desarrollo social, 4) sostenibilidad ambiental y 5) gobernanza. (PNUD, 2018; García et al., 2023; PADIT, 2021).

Figura 2

*Análisis holístico de índices de indicadores para habitabilidad*



## Clasificación de indicadores

### *Análisis de número de indicadores*

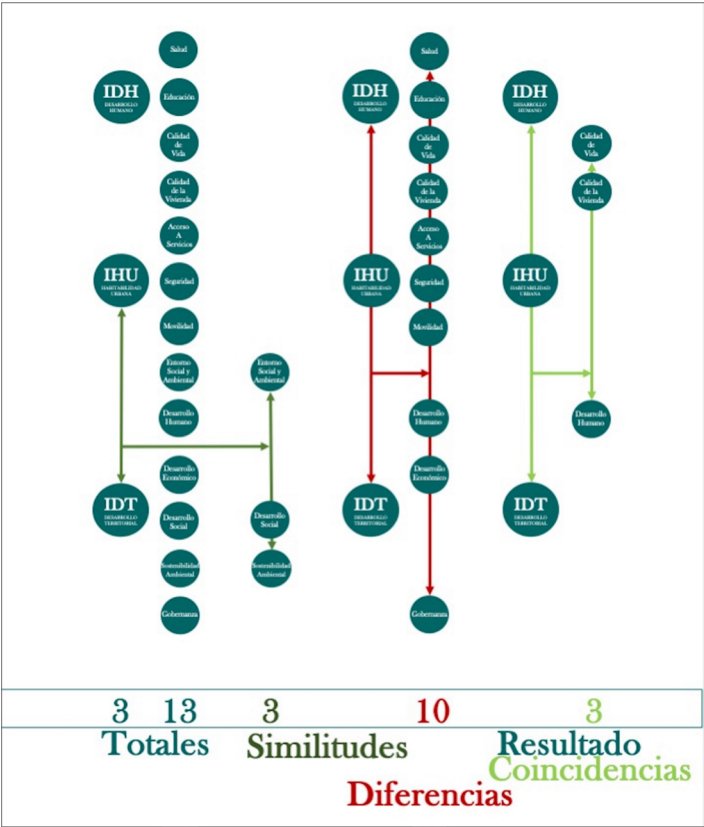
Los índices de estudio, como se registra en el Figura 3 *Clasificación asociando: Las similitudes, diferencias y coincidencias*, se pueden distinguir características de los indicadores los integran, con similitudes, diferencias y coincidencias; los cuales mencionamos a continuación.

En primer lugar, se identifican tres indicadores similares: uno del IDH y dos del IDT, relacionados con el entorno social y ambiental, el desarrollo social y la sostenibilidad ambiental. Si bien sus contenidos son próximos, presentan diferencias en cuanto a su enfoque en el entorno, el desarrollo y la sostenibilidad. Es importante destacar que estos temas se alinean con los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el Objetivo número once de la Agenda 2030, acordados el 25 de septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015, p.25).

En segundo lugar, se identifican diez indicadores con diferencias, provenientes del IDH tres, el IHU, cuatro y el IDT tres. Estos indicadores se distinguen por su diversidad en cuanto al desarrollo de capacidades, el intercambio de conocimientos y las asociaciones. Cabe mencionar que estos temas también se relacionan con los diecisiete ODS de la ONU-HABITAT.

Finalmente, se identifican tres indicadores con coincidencias: uno del IDH (calidad de vida) y dos del IHU (calidad de la vivienda), junto con uno del IDT (desarrollo humano). Estos indicadores son el resultado final de la organización del análisis y presentan contenidos sincronizados en tiempo y espacio, relacionados con la calidad y el desarrollo en la equidad de género, la inclusión social y el empoderamiento. Estos temas se encuentran en línea con la Nueva Agenda Urbana, acordada por Hábitat III en Quito, Ecuador, el 20 de octubre de 2016.

Figura 3  
*Clasificación asociando: las similitudes, diferencias y coincidencias*



Nota. Elaboración propia con base en PNUD (2018), PADIT (2021) y García et al. (2023).



## Análisis de similitudes, diferencias y coincidencias

La relación entre el IDH, el IHU y el IDT es de complementariedad y esencial para comprender y guiar el *Buen Vivir* de las personas en sus entornos, desde una perspectiva global hasta la más local como se muestra en la Tabla 2.

El concepto de habitabilidad debe entenderse como un sistema complejo que integra factores urbanos, sociales, económicos y ambientales, los cuales inciden tanto en el interior de las viviendas como en el entorno que las rodea. Esta noción trasciende lo físico y técnico para convertirse en un proceso dinámico de habitar, donde la interacción entre las personas y su espacio —con sus valores históricos, culturales y sociales— cobra una importancia central.

Desde esta perspectiva, los índices IDH, IHU e IDT permiten no solo diagnosticar el estado actual de un territorio, sino también planear su desarrollo con criterios de equidad, sostenibilidad y participación social. Su análisis conjunto proporciona una guía para:

1. Diseñar territorios sostenibles que respondan a las necesidades individuales, familiares y colectivas.
2. Optimizar el uso del espacio público y privado, fortaleciendo la movilidad y el derecho a la ciudad.
3. Prevenir fenómenos como el hacinamiento o el crecimiento desordenado, respetando las fronteras naturales y políticas del territorio.
4. Promover una gestión responsable de los recursos naturales, con visión de largo plazo.
5. Impulsar políticas públicas que fortalezcan la participación ciudadana, la resiliencia comunitaria y la equidad territorial.

El monitoreo continuo del progreso humano que ofrece el IDH es crucial para IHU como medición directa y detallada de la habitabilidad: como ejemplo se presenta el cálculo del IHU (García et al., 2023) para la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, en donde se registran los siguientes resultados:

### Habitabilidad Urbana según Dimensión Espacial:

- Los procesos en el entorno urbano y la accesibilidad actual de la ciudad contribuyen a que los grados de habitabilidad espacial sean de Media a Muy Alta en más del 80% de las manzanas en diversas zonas de la ciudad.
- Las zonas de la periferia o de reciente creación para el poblamiento presentan grados de habitabilidad de Media a Muy Baja, debido a la distancia de las áreas habitacionales, recreativas y polos de incremento poblacional centralizados. Esta condición dificulta la movilidad y el tránsito de los habitantes para sus actividades cotidianas.
- Se observa que, a mayor distancia del centro de la ciudad, existen mejores condiciones socioambientales, pero menores capacidades de accesibilidad a servicios públicos y económicos, aunque se asocia con una disminución de riesgos en el territorio.

Tabla 2

*Comparación de tres índices y trece indicadores con: similitudes, diferencias y coincidencias*

Índice	Característica	Indicador	Similitud	Diferencia	Coincidencia
1. Desarrollo Humano	Considera tres dimensiones:				
	1. Vida larga y saludable 2. Capacidad de adquirir conocimientos 3. Nivel de vida digno	1. Salud 2. Educación 3. Calidad de vida		1. Salud 2. Educación 3. Calidad de vida	3. Calidad de vida
2. Habitabilidad Urbana	Considera cuatro dimensiones:	1. Calidad de la vivienda		1. Calidad de la vivienda	
	1. Ambiental 2. Social 3. Económica 4. Espacial	2. Acceso a servicios 3. Seguridad 4. Movilidad 5. Entorno social y ambiental	5. Entorno social y ambiental	2. Acceso a servicios 3. Seguridad 4. Movilidad	1. Calidad de la vivienda

Índice	Característica	Indicador	Similitud	Diferencia	Coincidencia
3. Desarrollo Territorial	Considera cuatro dimensiones: 1. Económico-productiva 2. Asentamientos humanos y población 3. Físico ambiental 4. Infraestructura técnica	1. Desarrollo humano 2. Desarrollo económico 3. Desarrollo social 4. Sostenibilidad ambiental 5. Gobernanza	3. Desarrollo social. 4. Sostenibilidad ambiental	1. Desarrollo humano 2. Desarrollo económico 5. Gobernanza	1. Desarrollo Humano
3	11	13	3	10	3

Nota. Elaboración propia con base en PNUD (2018), PADIT (2021), García et al. (2023).

Considerados en conjunto, estos índices ofrecen una radiografía completa del bienestar, facilitan la toma de decisiones informada, permitiendo identificar áreas de mayor necesidad y formular políticas específicas que promuevan la sostenibilidad y la equidad.

En última instancia, esta combinación de herramientas refuerza el universalismo del desarrollo humano, garantizando que *cada ser humano cuente y cada vida humana sea igual de valiosa*, y que el progreso hacia una habitabilidad digna y un futuro armónico no deje a nadie atrás, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

## Conclusión

La habitabilidad es un fenómeno multidimensional y multiescalar que integra aspectos físicos, sociales, económicos y ambientales, como se integra en la Figura 4. Los índices analizados —IDH, IHU e IDT— permiten un diagnóstico integral y orientan la planificación de políticas públicas y territoriales.

Figura 4

*Planificando la habitabilidad*



Nota. Elaboración propia con base en Hernández (2020), PNUD (2018), PADIT (2021) y García et al. (2023).

Para avanzar hacia el Buen Vivir es necesario:

- Equilibrar necesidades individuales y colectivas.
- Mejorar el uso del espacio público y privado.
- Evitar el hacinamiento y la expansión desordenada.
- Promover un uso racional de los recursos.
- Incluir la experiencia de las personas (psicología del espacio) y atender a grupos vulnerables con políticas diferenciadas.

La habitabilidad debe ser entendida no solo como condición física, sino como derecho social, cultural y ambiental.

Después de analizar todos los índices con sus indicadores correspondientes, consideramos que hace falta incorporar a ellos, la observación e integración de las personas vulnerables, para una integra habitabilidad, tanto en la planificación del territorio (Hernández y Alcántara, 2020), y en la solución del contexto de habitabilidad.

Consideramos relevante desarrollar políticas públicas enfocadas en garantizar:

1. Un diagnóstico real de la condición territorial y las diversas escalas que integra.
2. Desarrollar un plan integral urbano, rural y territorial.
3. Planificar estrategias de inclusión de grupos vulnerables.
4. Equidad en: salud, educación, economía y gobernanza.
5. Potenciar acciones de seguridad adecuadas a cada una de las escalas territoriales.
6. Acceso a movilidad inclusiva.

Los indicadores estudiados funcionan como herramientas tanto diagnósticas como propositivas. Sin embargo, para lograr un enfoque verdaderamente integrador, es necesario incorporar la perspectiva de quienes habitan el territorio. Es decir, no basta con conocer datos cuantitativos: se requiere también comprender la experiencia subjetiva y emocional del espacio vivido, aspecto que puede abordarse desde la psicología ambiental y social.

Cada uno de estos índices proporciona una visión parcial, pero complementaria, de la habitabilidad, el análisis holístico permite detectar desigualdades, rezagos y oportunidades específicas en distintos territorios.

Entender el territorio va mucho más allá de una delimitación física, es vivirlo, habitarlo, explorarlo, individual y colectivamente (Hernández y Alcántara, 2020). Valorar sus virtudes, equilibrar sus carencias, convivir con su cielo, su tierra, su agua, su suelo, sus rocas y cada uno de sus integrantes. Abrir nuestros sentidos y respetar su espacio, su paisaje, sus formas. Saber que somos parte de él y que le pertenecemos, que nuestras acciones trascenderán en él a través de tiempo.

## Referencias

García Benítez, M., Fernández Alcántara, J. C., Bermúdez Castillo, S. del C., Zenteno Hernández, M. A., Corzo Matías, M. G., y Hernández León, S. L. (2023). Índice multidimensional para determinar la habitabilidad

- urbana de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Hernández Pinto, L., y Fernández Alcántara, J. C. (2020). "Considerar para observar". Estrategia metodológica integral para la transformación equitativa del territorio. En J. L. Cañas y L. A. Cabrera (Comps.). *Construyendo comunidad de investigación* (pp.119-144). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Higgs, C., Badland, H., Simons, K., Knibbs, L. D. y Giles-Corti, B. (2019). *International Journal of Health Geographics*, 18, 1-25. <https://doi.org/10.1186/s12942-019-0178-8>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- ONU-Hábitat. (2021). *La nueva agenda urbana*. <https://onuhabitat.org.mx/index.php/la-nueva-agenda-urbana-en-espanol>
- PADIT. (2021). *Herramienta IDT (Índice de Desarrollo Territorial). Plataforma Articulada para el Desarrollo Integral Territorial*. [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-09/PADIT\\_Herramienta%20%C3%ADndice%20de%20desarrollo%20territorial.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-09/PADIT_Herramienta%20%C3%ADndice%20de%20desarrollo%20territorial.pdf)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano: Actualización estadística de 2018*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/2018humandevelopmentstatisticalupdatees.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2022). *Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010-2020: Una década de transformaciones locales en México*. PNUD México. <https://mexico.un.org/sites/default/files/2023-05/Informe%20de%20Resultados%202022.pdf>
- Real Academia Española. (2024.). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado en 18 de diciembre de 2024, de <https://dle.rae.es>
- Sen, A. (1999). *El desarrollo como libertad*. Editorial Knopf.
- Valdez, S.A., Romero, L. y De Hoyos, J.E. (2024). *Índice de habitabilidad urbana para la vivienda en México*. Universidad Autónoma del Estado de México.

PARTE IV  
EXPERIENCIAS EN EL ÁMBITO  
EDUCATIVO Y PSICOPEDAGOGICO





## Capítulo 9

# Una mirada crítica al proceso de intervención social en las prácticas comunitarias en la colonia Las Granjas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Patrick Murunga Waiganjo

### Introducción

**I**ntervención comunitaria es un concepto que se encuentra fuera del dinamismo de la psicología liberación (Martín-Baró, 2006) y comunitaria (Montero, 2004). Es decir, cualquier proyecto social que opera bajo este concepto, forma parte del sistema dominante de la psicología; este es cómplice del sistema capitalista que no permite que las familias sean autónomas en la gestión de r

ecursos, en la toma de decisiones y en la transformación social, en la visión de Amartya Sen (2000), no logran tener libertad en su participación política y social. Algunos autores críticos y liberares que denuncian las prácticas y teorías de la academia del Global Norte, como; Ignacio Martín Baró (2006), Mario Flores Osorio (2011) Wa Thiongo (1998) y Chinua Achebe (1959); me permiten cuestionar este proceso, ya que inspirado por sus propuestas metodológicas, ellos han difundido la idea de colonialismo intelectual. Este cuestionamiento se basa en una crítica: una psicología de la academia dominante que contradice la ética de la praxis comunitaria. Por otro lado, proponen una psicología popular y comunitaria que intenta construir sus propios

conceptos y teorías y, por ende, desplaza conceptos que no caben en contextos con los cuales se intenta colaborar con la gente bajo la dinámica de acompañamiento social. En el presente trabajo, como objetivo principal, intentaremos recuperar algunas prácticas sociales que nos permiten nombrar la ruta que tomamos como; *proceso de acompañamiento* y no la *intervención comunitaria* como sugiere la hegemonía académica. Es desde este proceso que, los proyectos de salud en forma de *dispensario médico y de bazar comunitarios* se desarrollan para mejorar el bienestar de la gente en la colonia Las Granjas.

## La caracterización de la colonia Las Granjas

La colonia Las Granjas se localiza rumbo al Cañón del Sumidero a la altura del kilómetro cuatro en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas. Los asentamientos de familias ocurren a partir de diversos procesos de inmigración y emigración de familias de otros lugares quienes invadieron la zona y se posesionaron de terrenos como menciona don Juanito uno de los colonos:

Aquí desde la calzada hasta esta zona de SMAPA, hubo invasión y vinieron personas de otros lugares e incluso guatemaltecos y salvadoreños y agarraron terrenos, y posteriormente desde SMAPA hacia donde esta San Antonio para arriba llegaron otras personas (Don Juanito, 20 de enero de 2020)

Ante las políticas estatales de urbanización y de desarrollo social, la invasión fue un fenómeno inesperado y por lo tanto se tomó la decisión de sacar a los invasores posteriormente causo un enfrentamiento en 1984 entre policías y los civiles: “Me acuerdo que vino policía aquí se enfrentó con la gente, algunos quedaron heridos y hubo muertos como en 1984 algunos policías también fueron lastimados” (Dagoberto, 20 de enero de 2020). Ante el conflicto entre los civiles y las autoridades estatales y sus políticas podemos apreciar unas minutas planteando problema de asentamiento, territorio, desarrollo urbano y obras públicas:

(...)Lo anterior, hace difícil la decisión de invertir en un proyecto determinado para cierto número de habitantes, ya que estos dependen en gran medida del problema de la tenencia de la tierra, agudizada por las invasiones generadas recientemente que de acuerdo con el censo (1985) levantado por la secretaría de desarrollo urbano y obras públicas, representa el 70 % aproximadamente, ya que de acuerdo con los datos proporcionados por los mismos colonos, existen solamente 26 contratos de compra-venta que amparan 30 lotes expendidos por el señor Roberto Mona Valdez (Secretaría de Desarrollo, 1985, p.51)

Ahora bien, esta colonia estaba fuera de los planes estatales de desarrollo social económico como demuestra este aquivo, y por este motivo, los colonos no tenían agua potable, energía eléctrica y calles pavimentadas. La memoria histórica de algunos habitantes muestra que, a pesar de problemas mencionados, buscaron alternativas por ejemplo para tener agua para su uso doméstico: “Me acuerdo de que íbamos al aguaje buscar agua, ahí había como ojo de agua donde las familias llegaba temprano para traer agua ya que no teníamos agua potable” (Don Dagoberto, 12 de marzo de 2020).

Don Dagoberto en este contexto recorre su memoria y nos platica que demoró mucho tiempo para que esta colonia tenga otros servicios como la escuela y espacios recreativos: “aquí era puro monte la cancha, de 1970 a 1980 cuando llegaron los primeros habitantes, no teníamos cancha ni escuela, el agua se buscaba en el aguaje aquí abajo, había un ojo de agua. Me acuerdo que fue en 2007 que comenzó el municipio con el proyecto de agua potable, calles y drenaje y como 2010 la cancha Las Granjas fue hecha” (Dagoberto, 12 de mayo de 2020)

Desde estos apuntes históricos podemos señalar que desde 2007 en adelante esta colonia tuvo un cierto desarrollo social como agua potable, calles y espacios recreativos, no obstante, tenía un centro de salud para atender a las necesidades de las familias. Cortés (2011) entiende esta situación como una condición de carencia en el cual una población le hace falta servicios de salud, educación y seguridad pública. La falta de un centro de salud hace que los colonos busquen atención en los

consultorios particulares de la ciudad donde a veces pagan una buena cantidad dependiendo de la gravedad del problema.

Ahora bien, desde hace ocho años que estoy en esta colonia colaborando con la gente en sus proyectos. Desde la presencia y la participación en sus trabajos me hace entender que los problemas que enfrentan las familias no solo son de salud sino también de índole económico y social. Es decir, algunas familias no tienen solvencia económica para atender a su salud o comprar medicamentos en las farmacias. En este contexto, desarrollamos *dispensario médico* y de *bazar comunitario* como proyectos que intentan atender la salud y la economía de esta gente en un marco de economía solidaria.

En el marco social es necesario mencionar que distanciamos de información que etiqueta a las familias de esta colonia como *violenta* y *consumidores de drogas*. Frente a esta versión dominante, he escuchado la plática de personas que no pertenecen a esta colonia con ciertas afirmaciones o preguntas como: *Allá en su colonia está muy peligrosa* o ¿A usted no le ha pasado nada que vive en un lugar peligroso? Por otro lado, los medios de comunicación que ha sido cómplice de este sistema hegemónico (Gramsci, 1972) generando miedo y violencia en la sociedad tuxtleca sobre esta colonia.

Partimos de la escucha y dialogo con la gente, en contraposición de esta dinámica hegemónica, que no escucha a la gente y en su lugar pretende ofrecer recetas con proyectos de intervención social. Esta estrategia metodológica, nos permitió darnos cuenta de la ausencia de un *dispensario comunitario* para atender la salud de la gente espacialmente que no cuenta con el seguro médico. A pesar de esta ausencia, existe muchos negocios farmacéuticos en la colonia con intereses de generar capital y no para mejorar la salud de la gente en un plan de solidaridad.

## La postura liberal desde las voces y prácticas comunitarias

La praxis que proponemos como modelo de acompañamiento comunitario es, la escucha de familias, padres, hijos y nietos quienes vienen en esta colonia. Este modo rompe con el modelo dominante de la psicología (Pavón-Cuéllar, 2017), según este autor, la psicología dominan-

te, atiende trastornos psicológicos sin atender a las causas y, por ende, culpabiliza a las familias manteniendo el sistema capitalista que opera en la psicología dominante. Además, percibe la realidad de modo fragmentado. Es decir; el problema de salud en Las Granjas, no lo ve como un aspecto relacionado con intereses de negocios farmacéuticos u otras empresas. Esta visión crítica implica acompañar las luchas cotidianas de familias y facilitar a que mayormente participen en el desarrollo de proyectos comunitarios partiendo desde sus necesidades.

El proceso de trabajar con sectores marginados (alcohólicos, familias pobres y gente con discapacidad) es un proceso *sine qua non* para transformar la vida de la gente. Desde nuestra perspectiva comunitaria distanciamos de estas estrategias que, consideramos son cómplices del sistema de explotación, para construir una ruta alterna; de liberación y de colaboración con la gente.

Esta tarea colectiva y crítica, busca la transformación comunitaria desde la periferia y no desde las formas en que se enseña la psicología dominante en las universidades (Castro-Gómez, 2007). Este cambio consideramos que inicia desde la *escucha* de uno mismo y de su entorno en un proceso dialógico que atiende la demanda de la gente en situaciones de opresión y de pobreza. Este compromiso colectivo y comunitario también es un plan *horizontal* de; aprender de la gente y no desde una visión de un experto y, desplazando los conocimientos de la gente o sea despojando los saberes comunitarios.

Este proyecto hace presente algunas voces de académicos afrocéntricos como Chinua Achebe (1959) y Wa Thiong'o (1998, 2012) que nos hacen pensar y actuar desde contexto de la colonia de Las Granjas y del estado de Chiapas. Wa Thiong'o es un destacado académico keniano, exiliado en Estados Unidos, debido a su postura de resistencia y de rebeldía; su compromiso político es muy destacado en sus trabajos literarios. En su obra; *Decolonizing the mind* Ngũgĩ Wa Thiong'o (1998) argumenta que la mayoría de los trabajos académicos están en idiomas coloniales como el inglés, español, portugués y alemán. Estos tienen el propósito de controlar el pensamiento de la gente y difundir ideas y teorías ajenas a los contextos en los que viven las personas fuera del occidente y, por ende, desplaza y desordena la organización económica

local, su tradición oral y costumbre de la gente; es decir el sistema de explotación pone en sospecha y cuestiona idiomas locales, valores, costumbres, economías otras de los pueblos, dificultando a su desarrollo social económico.

En su otro trabajo *Moving the centre the struggle and culture freedoms*, Wa Thiong'o (1993) /*Desplazamiento del centro: la lucha por libertades culturales*, (traducción mía) discute que Europa y el Norte Global con sus teorías, se han considerado como "Centros del mundo" o, mejor dicho, literaturas que emanan desde África, Asia y Sudamérica han sido ignoradas y consideradas inferiores a estos *Centros dominantes*. El proceso de descolonización según Wa Thiong'o (1998, 2012) implica, desplazar estos Centros hegemónicos, es decir, como académicos tendremos que reconocer la existencia de otros *Centros*: África, Asia y Sud América; estos otros Centros tienen visiones distintas de las hegemónicas. La tarea más urgente en la arena académica según Wa Thiong'o (1993), es de diálogo crítico con centros de diferentes naciones y pueblos para una praxis de transformación social comunitaria.

Wa Thiong'o, sigue la ruta crítica de Chinua Achebe. Este es un literario nigeriano que propone un proyecto militante en su obra literaria; *Things fall apart / Todo se desmorona* (Achebe, 1959). Dicha obra como los trabajos de Wa Thiong'o, intenta argumentar que los autores comunitarios tendrán que generar conocimientos y praxis desde contextos de opresión y de pobreza. Su obra es diferente de los textos de la academia del Norte Global; es decir rompe con la forma escritural de la academia hegemónica. Este asume un género literario dramático y narrativo. Presenta un personaje denominado Okonkwo. *Okonkwo*: un héroe en esta obra, por asumir un compromiso ético y político de liberación de su comunidad. Es decir, no solo denunció el saqueo de riquezas por las empresas extrajeras europea, sino que, llevó a cabo una práctica de concientizar a la gente a que participe en la gestión y en el uso de recursos de su nación y continente.

Tanto para Wa Thiong'o (1993, 1998) como Achebe (1959), el desarrollo comunitario, sobre todo en las periferias como en *Las Granjas*, tendría que superar los conceptos y teorías de corte positivista y mercantilistas, para desarrollar teorías y metodologías que respondan a la

demanda de la gente. Esta visión afrocéntrica coincide con trabajos y proyectos que estamos haciendo en la colonia Las Granjas.

Desde hace siete años de mi presencia como sacerdote en esta colonia, he colaborado con la gente en proyectos de salud y de economía solidaria. Partimos desde experiencias de *Escucha Comunitaria y presencia participativa*, para la transformación comunitaria, es decir; desde esta visión, no podemos reproducir teorías y conceptos que emanen desde las instituciones académicas que contradicen la realidad de la periferia.

Ignacio Martín Baró (2006) con la praxis de liberación le inspira a Mariana Alves Gonçalves (2020) que en su texto: *Psicología Favelada* propone una tesis que rompe con conceptos, teorías y proyectos hegemónicos. Ella intenta construir una perspectiva diferente de la psicología en su acompañamiento a las familias marginadas en las favelas de Río de Janeiro. Esta autora discute que es posible *favelizar* la psicología, o sea generar una psicología popular que no parte desde las propuestas y proyectos de las universidades y otras instituciones que financian proyectos, sino desde las experiencias de los moradores de la favela, colonia o grupos marginados.

Esta discute que la psicología tiene que escuchar a la *Favela*, y en nuestro caso implica escuchar a la colonia *Las Granjas*; hacer psicología comunitaria desde la colonia *Las Granjas*, desde la lucha cotidiana de las familias. Tanto su trabajo como el de Las Granjas, tienen como eje principal la escucha de la favela/barrio/colonia. Es decir; la favela, la colonia o barrio es el espacio para hacer psicología y, por ende, los conceptos y teorías tendrían que ser desarrollados desde la convivencia y la vida diaria de la gente en contraposición de la propuesta de la academia dominante del Norte global. Si la praxis de mejorar la vida de la colonia no ha sido producto de pensamientos de la psicología hegemónica, el proceso de acompañamiento tiene más sentido, porque ello permite que los autores comunitarios sean protagonistas de la transformación comunitaria.

*Escuchar y dialogar* con la *favela* o la colonia es una condición *sine qua non* para la psicología popular y comunitaria (Alves, 2020; Martín-Baró, 2006) dicho de otro modo; el acercamiento humilde a la gente es el punto de partida para liberarla de situaciones de opresión y de pobreza.

Más allá de conceptos y teorías estudiadas en clases, la praxis comunitaria exige visitas a las casas, apoyo mutuo y solidaridad con los enfermos, los alcohólicos y personas en situación de movilidad humana. Este supera el funcionalismo y cientificismo de la psicología dominante (Martín-Baró, 2006). Desde esta resistencia, venimos construyendo caminos *alternos* para la salud integral de la gente, en forma de *dispensario médico*, en el cual hemos generado en un espacio de *escucha comunitaria* y de convivencia.

Los dos proyectos: *Dispensario médico* y el *bazar comunitario* no han sido fruto de trabajo de investigadores externos ni de los profesionales, sino de un proceso dialógico con la comunidad. Pienso que este rompe con la narrativa de la perspectiva dominante de la academia, en la cual los investigadores diseñan e implementan proyectos bajo el concepto de *intervención social* en varios proyectos que se han dado en América Latina, como salud, educación y economía, siguiendo el modelo de *American Psychological Association* (APA)-este modelo según Flores-Osorio(2011) tiene lineamientos de carácter clínico y utiliza los parámetros hegemónicos para controlar a los trabajos que hacen los psicólogos sociales en la comunidad.

Es importante precisar que los dos proyectos; de un dispensario médico y de bazar comunitario, sostienen un proceso comunitario. El proyecto de dispensario médico, por ejemplo, se empezó en contexto de la Pandemia de COVID-19 para atender la demanda de la gente, la decisión de tenerlo fue colectiva. Mi tarea como actor comunitario fue el de buscar algunos médicos, psicólogos y jóvenes profesionistas para colaborar en este proyecto. Este es diferente de otros proyectos financiados de empresas nacionales e internacionales; depende de las iniciativas y esfuerzos del pueblo que dedica su tiempo sin esperar alguna remuneración monetaria: “Inicié mi colaboración en el dispensario médico a mediados-finales de la pandemia, apoyando el servicio voluntario y así mismo extendiendo la invitación a otros jóvenes, cuando ingresé nuestra labor era optimizar el espacio para los doctores que en ese entonces ofrecían su servicio, barriendo, sacudiendo, sacando muebles y pintando paredes (Vanesa Tovar, 20 de septiembre de 2022).

Algunas teorías y conceptos de la psicología dominante, aunque están lógicamente construidas, no tienen relevancia en algunos contex-



tos comunitarios. Mi experiencia personal en *Las Granjas* me permite afirmar que la gente está acostumbrada utilizar el concepto de *acompañamiento* y no *intervención social*. Se escucha sobre todo cuando hay trabajos comunitarios; normalmente se dice- “voy a acompañar este enfermo de la comunidad” o “estamos acompañando a la familia que ha llegado en esta colonia”. En este proyecto comunitario, por ejemplo, la gente me ha hecho la siguiente pregunta; “¿tú estás acompañando el trabajo de dispensario?” Pero, nunca han hablado del concepto de intervenir en el marco de los procesos comunitarios. La tarea aquí sería usar estos conceptos que la gente utilizan en su vida diaria, desplazando otros de la academia dominante que no son útiles en estos contextos y, por ende, construir teorías y praxis propias de la comunidad, o como dice Flores-Ororio (2009); las praxis y teorías tienen que ser sustentados en la comunidad. Es desde esta visión que Martín-Baró (2006) propone una psicología con una praxis de liberación en la cual sus metodologías y teorías se desarrollan desde contexto histórico y cultural de la gente.

El pensamiento de Martín-Baró (2006) nos permite cuestionar el concepto de intervención porque este contradice la tarea de psicología comunitaria y popular de; liberar las comunidades de situaciones de opresión y fortalecer a su autonomía y su participación comunitaria (Montero,2004). Ngugi Wa Thiong'o (2012), a su vez, discute que la tarea de los académicos e investigadores es transformar la realidad psicosocial desde diálogo y presencia y no desde epistemologías hegemónicas. Catherine Walsh (2013) comparte este pensamiento de Wa Thiong'o cuando apunta que, para cambiar la realidad tendremos que “agrietar y fisurar” estas teorías y prácticas clásicas. Esta tarea implica valorizar las decisiones de la gente en los espacios de diálogo especialmente en sus juntas y reuniones, antes de hacer algún proyecto para responder a los problemas sociales y comunitarios.

Escuchar a la colonia (Alves, 2020) es un proceso dialógico. Es decir, pensar y actuar de modo participativo para la transformación de la vida de las personas (Montero,2004) En este contexto, se han presentado problemas de salud para algunas familias en esta colonia y en este contexto, la decisión y acciones de resolverlos se realizan de modo colectivo. Por ejemplo, se presentó la necesidad de la familia de Doña Micaela

que tenía su hija María, enferma. Tenía pocos recursos económicos para atender dicha necesidad, por ello con el fin de responder esta necesidad empezamos a ayudarla para generar sus propios ingresos.

Para este proyecto, le hice a Micaela la siguiente pregunta: ¿cuál sería la actividad que a ustedes les gustaría hacer para generar sus recursos? Tanto yo como otras personas en este caso, Doña Olaria y Cirro habíamos pensado en la venta de productos como champú y ropa de segunda mano. Pensamos en esta venta porque, en primer lugar, algunas familias nos han traído ropa y champú para que familias de bajo recursos vendan para su solvencia económica. Sin embargo, doña Micaela expresó la inquietud de hacer tortilla a mano y venderla en la colonia dado que en su contexto, se cultiva el maíz y lo utiliza para hacer tortilla para la familia: “La tortilla hecha a mano es muy importante para las mujeres indígenas de “tierra colorada” porque ellas vive en esto, su comunidad cultiva el maíz, lo muele y hace sus tortillas a mano, igual ellas son mujeres muy trabajadoras aquí en la ciudad hay en varios locales están haciendo tortillas a mano para generar ingresos” (Conchita, 17 de abril de 2020). En su contexto indígena, la venta de “tortillas a mano” fue la mejor opción pensando y actuando desde un plan de *horizontalidad*.

Facilitar que la gente esté libre en sus decisiones y sea protagonistas en proyectos comunitarios (Montero, 2004; Wa Thiong’o, 1998, 2012), es un proceso que implica generar otras relaciones. La psicología dominante ha generado unas relaciones de desigualdades, los actores externos operan como expertos o incluso dueños de proyectos en cuanto los miembros de la colonia, grupo o comunidad. Ellos operan como sujetos y obedecen a la palabra de los profesionistas que *poseen conocimientos* según dicha corriente.

Estamos conscientes de esta estrategia capitalista, moderna y academicista de la psicología dominante, su poder que intenta utilizar sutilmente discursos clasistas y modernos por medios de comunicación, generando prejuicios o incluso culpabilizando a las familias (Pavón, 2018) desde su abordaje de problemas de modo fragmentado.

A su vez, Maritza Montero (2004) intenta disfrazar esta estrategia capitalista que opera en las comunidades de modo estructurante, para ella existe un *poder* que se manifiesta en diversos rostros, paradójica-

mente este poder genera transformaciones comunitarias. Ello genera cambios positivos a los propios autores comunitarios cuando asumen su liderazgo y por otro lado, genera daños a la comunidad agravando la marginalidad y opresión cuando los miembros de la comunidad no tienen *ni voto ni voz* para tomar decisiones y llevar a cabo proyectos comunitarios.

Discuto que, si queremos hacer cambios en la comunidad mejorando la calidad de vida de la colonia, tendremos que partir desde una epistemología no academicista, clasista y legitimada por universidades o por teóricos eurocéntricos, para esto la psicología tendrá que tomar su forma desde la colonia y desde la carencia de la gente. El abandono de epistemologías y metodologías clásicas es una condición *sine qua non* para generar otra psicología en *Las Granjas* y en otras periferias del Estado de Chiapas, esta praxis comienza desde la cercanía con familias que sufren el alcoholismo, la pobreza y política migratoria.

La psicología popular que se desarrolla desde la escucha de familias en las colonias y comunidades marginadas tendría que generar conceptos adecuados en la descripción de su proceso, algunos conceptos de psicología dominante son descartados porque pierde su sentido desde una postura decolonial. El concepto de *intervención* por ejemplo ha sido utilizando en varios trabajos comunitarios. Sin embargo, como ya se ha discutido, no es adecuado para trabajos con hombres, mujeres y familias en *Las Granjas* o en los grupos de convivencia, algunos autores que participan en esta discusión prefieren el concepto de *acompañamiento* en vez de *intervención*.

## Las contradicciones del proceso de intervención social

Es importante apuntar que el concepto de *intervención social y comunitaria* tiene ya en los diccionarios del Norte Global, un sentido que contradice los procesos de la psicología popular y comunitaria; es decir su definición desde el inglés coincide con estrategias de la academia hegemónica de controlar el otro (Wa Thiongo, 2012).

En Colins Dictionary (2019) tiene los términos- *intrusion/invasión* y *interference /interferencia* como sinónimos del concepto intervenir. Hay

una concordancia entre *Colins dictionary* y *Oxford dictionary* en cuanto su significado porque el *Oxford*, también rescata el concepto *interference* (interferencia). En el mundo inglés tiene una connotación negativa referente al término, además en *Oxford Dictionary* (2017) define el concepto como un acto de controlar o de fiscalizar. Se utiliza normalmente el concepto de *intrusion/invation* en el mundo de Norte Global y en mundo occidental cuando hay un acto de violencia. Por ejemplo, ante la situación de guerra entre Palestina e Israel o Rusia y Ucrania, se ha utilizado innumerables veces este concepto de *interference/ interverencia*. Es decir; el concepto genera un sentido que contradice el compromiso de trabajos comunitarios desde la perspectiva de psicología popular y comunitaria.

Ahora bien, no se ha discutido suficientemente la pertinencia de este término en las periferias debido a la dominación epistémica de discursos oficiales en la academia que escapa a la vista de los muchos académicos. Wa Thiong'o (1998, 2012) discute que la colonización de la mente no se descubre fácilmente como en la colonización política y económica de los pueblos y naciones, los conceptos y literaturas generados desde norte global según Wa Thiong'o (2012) operan sin darse cuenta de que siguen manteniendo estructuras de dominación capitalista. Desde una postura decolonial de la psicología tendríamos que abandonar este concepto y usar otros conceptos que promueven la dignidad de la gente, generar el sentido de acompañamiento de familias que sufren violencia y pobreza, consecuencias del sistema capitalista y colonial que sustituyen este concepto y sus intereses de dominación.

Lo que sostengo es que el concepto de *intervención* en la mayoría de los trabajos significa aplicar los métodos y epistemologías desarrollados en otros contextos de modo que los datos e información obtenidos son analizados según la demanda de las instituciones y no desde las necesidades de la gente en la comunidad o desde diversos contextos de grupos vulnerables o colonias marginadas. Martín-Baró (2006) en este sentido argumenta que hay una tendencia de los psicólogos de recurrir a teorías desarrolladas en los Estados Unidos que no coinciden con la realidad de los pueblos y además no genera la transformación social comunitaria.

De acuerdo con Carballada (2012) en: *La intervención en lo social: exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*, el proceso de intervención aplica dispositivos e instrumentos en las comunidades para alcanzar algún interés, no es un proceso libre. Según este autor, tendremos que preguntar quién dirige la intervención o quién la financia. Un trabajo controlado por las instituciones con instrumentos ya diseñados previamente, puede generar daños comunitarios, porque este proceso responde a la demanda institucional que no es simple a la demanda de la gente, la mayoría de los proyectos institucionales en México y América Latina también responden a la demanda del mercado capitalista.

Si no es un proceso libre como discute este autor, ello mantiene la estructura capitalista y de dominación colonial, dicha dominación trabaja primero con la mente de la gente como lo ha discutido Wa Thiong'o (1998, 2012). Según este autor africano, el motivo principal de la dominación colonial fue económico, explotó no solamente recursos de los pueblos, sino que causó daño mental y el daño cultural, se dio a través la imposición de idiomas europeos, cuyo uso aún continúa. Según Wa Thiong'o (1998), posee un poder mágico que generó una percepción, de que el mundo europeo tiene la mejor economía, mejores conocimientos, religión superior y mejores métodos de resolver los problemas del mundo. La estrategia de *intervención* opera desde esta lógica de dependencia eurocéntrica, tiende a desarrollar proyectos desde un poder ajeno.

Este poder que dañó la mente, cultura y la organización comunitaria de economías locales, no se terminó con la independencia de las naciones, sino que sigue vivo en las comunidades. Es decir; no se terminó con la independencia de los países que antes eran colonias de los países europeos sino continua en la vida real de los pueblos. David Pavón Cuéllar (2020) discute que este poder colonial no es algo del pasado, en su lugar, se manifiesta en todos lados y está muy presente en la vida cotidiana, según este autor, la dependencia de la cultura hegemónica es una manera más clara que este poder se revela de manera continua. Existe, por ejemplo, proyectos que reciben fondos de empresas extranjeras o incluso de la ONU con fin de desarrollo social económico. No obstante, estos operan desde los planes de estas instituciones y no desde el *diálogo* con la gente en situaciones de pobreza y exclusión social. En otras

palabras, son iniciativas externas y dominantes que mantiene a los actores comunitarios (Montero, 2004) pasivos y dificulta a su participación la transformación de su realidad.

Pavón-Cuéllar (2018) en *El capital y su pulsión de muerte: articulaciones del marxismo con el psicoanálisis ante la violencia estructural del capitalismo* rescata el pensamiento de Wa Thiong'o, cuando argumenta que este poder capitalista no solo controla la mente sino daña la mente, utiliza el cerebro de los actores comunitarios manipulándolos y haciendo que no piense, pero que trabajen obedeciendo órdenes del quienes poseen poder. Los autores comunitarios bajo concepto de *intervención social* obedecen y son utilizados y manipulados, los investigadores extraen información para generar productos textuales para un fin económico con un desinterés de acompañar y caminar con la gente pensar junto con la gente y haciendo proyectos juntos para mejorar la calidad de vida comunitaria, respetando su dignidad y construyendo una relación de solidaridad y no desigual y de explotación bajo la idea de *intervención social*.

La desobediencia de control hegemónico, haciendo esfuerzos para construir conocimientos y lecturas *otras*, es la tarea de este trabajo. Un proceso que parte desde *abajo* o desde la voz de familias marginadas, va descartando conceptos y metodologías clásicas que la academia siempre ha manejado. Corona-Berkin (2020), discute que la mayoría de las investigaciones obedece a los lineamientos de las universidades y no cumple con la demanda de las comunidades, de acompañar a las familias en situaciones de pobreza, explotación, alcoholismo y migración.

De acuerdo con Pérez y Osornio (2021), la intervención es un proceso moralizante y normalizador que imposibilita el acercamiento humilde de la vulnerabilidad de la gente, su historia, sus sueños y sus experiencias personales y comunitarias. Este proyecto, por lo tanto, pretende desplazar conceptos clásicos como este, permitiendo hacer proyectos desde un plan de horizontalidad; desde el acompañamiento, desde la escucha y reconociendo la capacidad de la gente en resolver sus problemas como se ha manifestado, sus prácticas muestran que están conscientes de que el cambio social económico viene desde su participación. En este contexto hace dos años que empezamos el proyecto en el cual algunas mujeres de esta colonia no tenían empleo y en este

contexto fue donado una parrilla de horno para que preparen la comida y desde entonces generan sus ingresos haciendo comida:

Para generar más ingresos, empezamos a preparar también las quesadillas y poco a poco nuestro negocio va creciendo y seguimos trabajando nosotras dos, hay momentos que nuestras hijas vienen apoyarnos por ejemplo la hija de ella, Estefanía y mi hija Lupita nos apoyan porque otras muchas mujeres no quieren hacer este tipo de trabajo, a la mayoría les da pena. (Marilena, 20 de julio de 2024)

La investigación desde el plan horizontal implica generar un conflicto, un conflicto entre la demanda y los intereses de las universidades y la necesidad de trabajar desde *el lado oscuro* como argumenta Corona-Berkin, (2020). Es decir, una reflexión contexto de familias en la drogadicción, migrantes, o con discapacidades. Los intereses de la mayoría de las universidades e instituciones son temas específicos o con una línea de investigación a veces sin considerar cuáles son las necesidades de la gente, se genera conflicto cuando, como investigadores, decidimos hacer este trabajo desde la voz y la vida cotidiana de la gente y describiendo este proceso.

El uso del término *intervención* en Las Granjas, no es adecuado si pensamos desde la horizontalidad en la transformación comunitaria, en los proyectos de las mujeres y de las familias, todos en la comunidad colaboramos, la escucha de gente como Elvin que tiene discapacidad visual, descualifica este concepto porque ya está consciente de su compromiso de ayudar bajo el concepto de apoyo mutuo y acompañamiento de otros semejantes:

A muchas personas ciegas no les gustan salir de su casa por el miedo, ellas necesitan procurar trabajo, pero tienen miedo. Entonces nosotros vamos a convocar a estos hermanos discapacitados y ciegos. Gracias a esto he conocido varios locutores de diferentes radios y por fin me abrirán las puertas para convocar a estos hermanos discapacitados, en la radio vamos a ir con otras personas que quieran ir para ir ampliando este proyecto. (Elvin, 23 de mayo de 2024)



Elvin está comprometido a generar praxis *otra* de apoyo mutuo a otros discapacitados, que desde la escucha descubrimos que está en contacto con otros discapacitados del estado de Chiapas. Este es un proyecto más claro y amplio, las metodologías y las praxis de trabajar desde *la oscuridad de discapacidad*, no depende de los conceptos y metodologías clásicas de la universidad o de los académicos. Este es un proceso continuo que genera sus propios métodos y conceptos y por ende descarta la idea de intervención desde un proyecto de un investigador. La tarea de la gente en esta colonia implica acompañarlo motivándolo para que acompañe a otros que están en la misma condición y no decirle lo que debe hacer, permitir que las personas piensen y participen activamente en procesos comunitario.

Elvin es un joven que a pesar de su discapacidad ha podido superar prejuicios que la sociedad genera hacia personas y familias con discapacidad (Pérez, 2016), él está llegando a la ciudad solo, toma el colectivo para ir a los cursos y se ha incorporado con otros jóvenes que tienen discapacidades en la Capital Chiapaneca, además está en contacto con padres que tienen hijos con discapacidad. Su integración en el proyecto del municipio lo capacitará a leer el braille. Nos ha contado que fue muy difícil superar el miedo cuando tenía su vista y algunos años atrás perdió la visión cuando migró al norte del país para trabajar en una fábrica. En su situación no se necesita una acción de dominación o proyectos, que solo las instituciones tienen propuestas porque desde sus luchas en *el lado oscuro de su vida*, está consciente de sus necesidades y de los demás discapacitados:

A pesar de todo, pues, de estos señores, tienen a dar con el gobierno y todo, más que nada tenemos una aflicción por nosotros y que si usted ha agradecido a los que aparte también dan apoyos, no económicamente, no en alimentos, pero sí nos toman en cuenta en lo que necesitamos para nosotros, rampas, tubo para discapacitados, o sea prácticamente en eso es lo que queremos que nos tome en cuenta el gobierno, no por la economía sino para los invidentes, que sí me hace tan difícil para que nos comprendan en las calles pero... es bonito... estamos ahí. Ya es un avance y gracias al profe Germán y a ...



la profe Sol, que me involucraron con este niño Edgar (Edgar es un joven que está en la misma condición de Elvin) pues ya con Edgar me involucré con otras discapacidades, pues gracias a él a ustedes, pues ... Ya hay un paso más y pues seguiré dándole muchas ganas... pase lo que pase en nuestra historia. (Elvin, 6 de julio de 2024)

Ante la situación de discapacidad, sostengo que no hay mucho esfuerzo de parte las dependencias gubernamentales para atender dichas situaciones. Para mejorar la vida de estas personas vulnerables requiere desarrollar programas que parte desde sus clamores/gritos/luchas. Elvin, por ejemplo, ha tenido deseo de leer usando braille, sin embargo, no encuentra un espacio donde puede aprender a tomar este curso que sería útil, dado que este pretende hacer una carrera en la universidad que requeriría su dominio en el braille.

A pesar de que existe este plan de ofrecer cursos para los jóvenes que sufren discapacidades como Elvin, en las dependencias de gobierno no se han concretado proyectos que se habían planeado desde hace mucho tiempo como señala Elvin: “nos han dicho que nos van enseñar oficios e incluso manualidades y cursos de braille, pero no sabemos hasta cuándo va iniciar ya llevamos varios días esperado” (Elvin, 6 julio 2024).

Además, frente a esta lucha de personas con discapacidades no hay trabajos en el Estado que concentren en un acompañamiento integral de estas. La contribución de los profesionistas; médicos, educadores, fisioterapeutas y psicólogos para la gente con discapacidades en las comunidades es mínima. Es decir, casi no hay proyectos de profesionistas en equipos para conocer el sufrimiento de esta gente y posteriormente atender a sus necesidades.

Los discursos oficiales y sus prácticas que normalizan prejuicios a los discapacitados desarrollan proyectos bajo el concepto de *intervención* social pero no atiende sus necesidades de manera holística. El desarrollo de Elvin no depende únicamente de los actores externos en este caso a nosotros como investigadores, sino de la comunidad de *Las Granjas* y la comunidad de otros discapacitados de Tuxtla Gutiérrez, pero en un plan de acompañamiento. Bien, en este proceso Elvin y otros discapacitados están conscientes de su compromiso y el deber del go-

bierno hacia quienes sufren estos males, la acción de *acompañamiento* es el término que favorece este trabajo porque permite que los discapacitados sean protagonistas de su cambio. Por ejemplo, no espera que una persona programe su vida, como lo dice en una de las reuniones de escucha: “Anduve en la calle, me fui a Chévere, de Chévere me fui a ver un familiar. Me fui al Forro, de Forro me fui al DIF, del DIF regreso al centro, del centro voy al auditorio, del Auditorio ya voy a la casa... ya a las nueve me marcó mi mamá... me dijo donde andas pata de chucho... gracias a Dios me subo en colectivo, y tengo mucha gente que me ayuda” (Elvin, 6 de junio de 2024)

Los trabajos comunitarios bajo el concepto de *intervención social*, operan sutilmente para mantener la estructura capitalista como hemos argumentado en este apartado, la lucha desde una psicología popular no es únicamente desde su praxis sino también desde una resistencia teórica, las teorías y conceptos que no permiten un proceso desde la horizontalidad son descartados, este proceso de transformación comunitaria que empieza con la presencia participativa bajo la filosofía de solidaridad, apoyo mutuo y economía solidaria en Las Granjas, encuentran el concepto de intervención no adecuado para describir este proceso. Este genera un antagonismo comunitario; superioridad e inferioridad entre actores comunitarios y actores externos, es una forma que el poder colonial sigue presente en los procesos comunitarios.

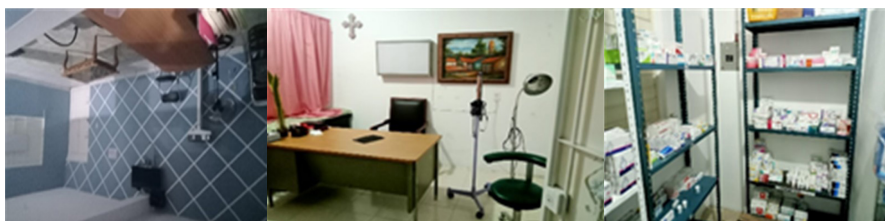
Es desde este dilema que optamos, una ruta alterna de; acompañamiento a las familias en situaciones de vulnerabilidad a través de proyectos de salud y de apoyo mutuo. Cabe mencionar que iniciamos el proyecto de dispensario médico para atender la necesidad de los enfermos en esta colonia, desde hace cuatro años. Consiste en acciones de salud integral y de apoyo mutuo. Este no solo atiende a los problemas clínicos de la gente, sino que es un espacio de encuentro de familia, es decir; es un pretexto para mejorar relaciones entre vecinos y entre integrantes de familias a través de grupos de escucha que hemos iniciado en este espacio comunitario.

## Dispensario médico como pretexto para atender la demanda de la comunidad

El dispensario médico es un espacio que está ubicado en la parte exterior de la Iglesia de Divino Niño Jesús de la colonia Las Granjas. Este es distinto de otros dispensarios médicos debido a su operatividad. Es decir, se reúne grupos de mujeres, jóvenes profesionistas y padres de familia en varios días de la semana para compartir sus experiencias de vida y por ende fortalecer lazos entre integrantes de familias. En el marco de mejorar la salud integral de las familias en Las Granjas empezamos grupos de; señoras, jóvenes y padres/madre/hijos/nietos que se unen en el dispensario médico para escucharse uno al otro. En el grupo de padres/madres/hijos/nietos está integrado Elvin para atender a sus necesidades de ser acompañado.

Figura 1

*Dispensario médico como espacio del encuentro de grupo de familias.*



Además, en la parte clínica de este espacio, colaboran dos médicos; Dra. Irma Solís Hernández y Dr. Rolando Vargas que, atienden los viernes y sábados. En este espacio llega la gente de la colonia y sus vecindades. Los pacientes tienen consultas con los dos médicos y posteriormente, recibe medicamentos de la farmacia.

Es importante apuntar que, se lleva a cabo otras acciones en este espacio; hay atención psicológica de lunes a domingo y además, desde hace dos años empezamos grupos de escucha en las cuales, los integrantes habitantes de la colonia se reúnen en tres días de la semana para compartir sus experiencias y además realizan proyectos de apoyo mutuo con los necesitados.

## La praxis de apoyo mutuo y de solidaridad

Considero que, el dispensario médico es un pretexto para generar lazos familiares y realizar solidaridad con otras, que se encuentran en *Las Granjas*. En este marco, hace dos años que, empezamos espacios de *escucha comunitaria*. Empezamos con un grupo de padres de familia con sus hijos y posteriormente, se ha generado otros dos grupos de mujeres que, se reúnen en este espacio para hablar de sus experiencias como esposas o madres en sus hogares.

El proceso de *escucha comunitaria* implica compromiso en el apoyo mutuo y solidaridad con otras familias con problemas económicas o de salud. Es dentro de esta dinámica de “escucha comunitaria” que, algunos integrantes han empezado la concientización a la comunidad para donar medicamentos y ropa de la segunda mano. Los medicamentos se destinan a los enfermos de la comunidad a través de la farmacia de este dispensario. La ropa se vende en un bazar comunitario en la cual los mismos integrantes recaudan fondos para apoyar a los migrantes y a los enfermos como dice Doña Cari: “aquí está la familia de Venezuela, ya agarramos algún dinero para comprar a su desayuno” (doña Cari, 22 de agosto de 2024). En el bazar comunitario se recibe la ropa y la venden los domingos en un espacio abierto al público, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

*Bazar comunitario*



## El acompañamiento comunitario: una praxis que va más allá de atención de trastornos

El acompañamiento *connota* el proceso de *estar junto* con las familias en sus luchas cotidianas, en un plan horizontal, en contraposición a una praxis de control o de la dominación. Esto implica reconocer la capacidad de las mujeres en su proyecto de economía solidaria y la fuerza de los actores comunitarios en el apoyo de las personas que sufren explotación de la política capitalista (migrantes, personas con discapacidades como Elvin, Lupita y Enrique que son habitantes de esta colonia, entre otros más).

Algunos académicos que han trabajado desde problemas familiares prefieren usar el concepto de *acompañamiento* en sus trabajos de investigación, por ejemplo, en el trabajo de Pérez y Osornio (2021) *De la intervención al acompañamiento, una propuesta para acompañamiento desde nuestra experiencia encarnada en trabajo social*, este indaga el tema del acompañamiento desde una experiencia en un centro de integración femenina. Pérez y Osornio (2021) plantean que el acompañamiento implica la cercanía con la gente con la dinámica de escucha y empatía con los que sufren. Es decir, el compromiso de los profesionistas va más allá de lo técnico para establecer una relación humana y del cuidado.

En los apuntes de los apartados anteriores planteamos que, las teorías y conocimientos nacen desde este contexto, estos dos autores tienen una concepción diferente de lo que estamos realizando en Las Granjas, su trabajo consiste en la revisión bibliográfica y un trabajo etnográfico en un centro de integración femenil en la ciudad de México, que se realizó en 2019. Nuestro trabajo con las familias en grupos donde participamos en sus proyectos de solidaridad con las familias en una colonia marginada de la Capital Chiapaneca. Este artículo tiene un visón reduccionista porque en un centro este de Ciudad de México, se enfoca más en terapias para los pacientes del género femenino y por ende el concepto *acompañamiento* se entiende desde una realidad de atención profesional y no desde familias y comunidades que sufren situaciones de opresión y empobrecimiento (Martín-Baró, 2006; Montero, 2004)

El esfuerzo de distanciarnos de los discursos oficiales implica comprender este concepto desde la escucha y desde las luchas de familias en distintas situaciones de vulnerabilidad como de la colonia de Las Granjas. Desde una psicología popular, no podemos atribuir el significado de este término únicamente desde un trabajo de acompañamiento profesional, tendremos que superar esta visión de atención profesional como hemos señalado anteriormente. Para ello, entendemos el *acompañamiento* como un proceso que va más allá de atención de trastornos, implica desarrollar esta concepción desde situaciones de mujeres en economía solidaria, emigración y migración de familias, un fenómeno que ha sucedido desde inicio de esta colonia hacia hoy y la situación de familias que sufren prejuicios por su condición del alcoholismo.

Este proceso ha mostrado que las familias necesitan tomar decisiones y participar incluso en algunos proyectos de solidaridad para acompañar otras familias, Pérez y Osornio (2021) no contempla un trabajo donde los autores comunitarios también acompañan otras familias, la disputa entre el trabajo en Las Granjas y de estos autores, se ubica en la cuestión de inclusión. Es decir; si pretendemos hacer un trabajo desde un plan horizontal y popular, tendremos que pensar en el acompañamiento de familias hacia otras familias, por ejemplo. Este trabajo describe procesos donde familias que a pesar de sus vulnerabilidades acompaña otras.

En nuestro caso, la comunidad de Las Granjas se dio cuenta de la necesidad de Elvin en primer lugar, fuimos a visitarlo en su casa dado que el no salía porque le daba pena de ser rechazado y además no tenía mucho apoyo de su madre y, en segundo lugar, lo integramos en el grupo de familias que se une el dispensario médico. Este espacio ha sido muy útil porque el ha podido expresar a sus experiencias de depresión que tenía “me quedé con este problema en algún año atlas yo trabajaba, pero sufrí accidente, después ya no podía salir de mi casa porque ustedes saben que hay mucho rechazo” (Elvin, 21 de junio de 2024)

El compromiso de escuchar Elvin hablando de su experiencia personal se ha considerado un aspecto fundamental para este proceso de acompañamiento. Es decir, un punto de partida para saber como ayudarlo en sus luchas. Otro aspecto importante fue el apoyo material

que brindamos él. Nos compramos un bastón especial para videntes para que pudiera caminar con facilidad. En este sentido es importante mencionar que hay unos integrantes de la comunidad que han sido mas activo que otros en el acompañamiento de este joven. En este sentido Raúl y su esposa lo apoya con transporte lo lleva hacer trámites en la ciudad o cuando necesita trasladar en otros municipios. El apoyo de la comunidad ha generado una confianza con él, tanto que si necesita algún apoyo tanto emocional como material lo dice con facilidad.

Seballos (2016) discute que el uso del concepto *acompañamiento* es una resistencia hacia epistemologías y praxis hegemónicas que se ha manejado siempre en América Latina, su trabajo es diferente de trabajos de Ramírez y de Osornio desde su contexto hacia la construcción del concepto de *acompañamiento*. Su investigación doctoral se centra en la manera en que la Universidad Autónoma en Nicaragua, participa en el desarrollo de las comunidades afrodescendientes, mestizos e indígenas, desde su trabajo en las regiones autónomas de la costa Caribe de Nicaragua. En cuanto al trabajo de Pérez y Osornio (2021) desarrollan el concepto desde una institución de acompañamiento femenino desde y con terapias con profesionistas. El trabajo de Seballos (2016), al contrario, comprende el concepto de comunidades, que tiene mayor abordaje desde pueblos de distintas culturas y desde cosmovisiones afro-indígena-mestizo, y por ende un mayor entorno de construcción del concepto de acompañamientos social.

Para Seballos (2016), el acompañamiento implica un proceso de acercamiento de comunidades de distintas culturas (mestizos, afrodescendientes e indígenas) en un plan de horizontalidad y de confianza y no de dominación. Los proyectos en dichas comunidades interculturales tendrán que ser organizados desde la colaboración de todos los autores (internos y externos) y no únicamente desde profesionistas. Su pensamiento coincide con la teoría de participación de Maritza Montero (2004), por lo cual insiste en un trabajo colectivo entre los actores externos y los miembros de la comunidad, los profesionistas colaboran con la localidad en el área de educación, salud y economía. Los autores comunitarios a través de líderes, impulsan el espíritu de solidaridad partiendo desde las necesidades de todos los miembros. Al fin se genera



una red entre profesionistas, miembros de la comunidad y las instituciones gubernamentales y no gubernamentales. El concepto de acompañamiento en este contexto implica el acercamiento y la confianza de los líderes y una relación de horizontalidad con todos los miembros, los profesionistas tendrían que escuchar, a la colonia y a las familias, este es un plan horizontal en que los profesionistas no traen proyectos desde fuera sino participan en los proyectos internos.

Este contrapone el paternalismo, la dependencia y la pasividad según este autor, la resistencia contra las dinámicas del sistema capitalista implica trabajar también con teorías de discursos oficiales, desordenándolas y rompiéndolas, tendremos que *agrietar y fisurar* los conceptos, metodologías y praxis que no permiten la colaboración, el fortalecimiento comunitario y la participación de todos, Catherine Walsh (2013) discute que más que teorías, son pedagogías nuevas que contradicen dinámicas hegemónicas:

Caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que, a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (p.28)

La pedagogía de la psicología popular en Las Granjas, libera la gente de la dependencia de proyectos de la dinámica capitalista, académica y patriarcal, que han sido presentes en las comunidades bajo el concepto de *intervención social*. Para esto acompañamos a la gente en los proyectos de apoyo mutuo que se han iniciado en esta colonia. Bien, las familias de Las Granjas están conscientes de este sistema que estructura, que programa y dificulta la vida de las familias. La resistencia desde



la pedagogía de acompañamiento comunitario y popular empieza desde la escucha de los oprimidos, sus voces, gritos, clamores y resistencias (Walsh, 2013), desde esta conciencia las familias han acompañado a otras familias en situaciones de movilidad humana, iniciando con la praxis de escucha o sea, acompañar desde el *lado oscuro* de la movilidad humana, los miembros comunitarios han actuado desde una praxis cercana, se han escuchado experiencias como la de Guadalupe

El proceso de acompañamiento más que teoría es una praxis, es el acercamiento humilde a las familias, así como Wa Thiong'o (2012) acerca los hablantes de *Gĩkũyũ* en su lucha como campesinos, estamos en esta colonia ya hace siete años conviviendo con la gente, participando en sus fiestas, acompañando en procesos de economía solidaria, reflexionando desde situaciones distintas de familias; migración e inmigración, discapacidades, alcoholismo y problemas de relaciones entre familiares y vecinos.

El acompañamiento popular implica un acercamiento humilde para hacer parte de la gente y reconociendo que los habitantes de Las Granjas, a pesar de su marginación, tienen un sentido muy sólido de la solidaridad y del apoyo mutuo en su vida diaria, los integrantes comunitarios están conscientes de que, en esta colonia, es necesario colaborar con personas que viven en situaciones de Vulnerabilidad:

... a veces somos egoístas, para que podemos ayudar los necesitados es necesario que quitemos esta venda de los ojos en que nosotros somos superior a los demás no seamos individualistas tampoco soberbios ni orgullosos y aprendemos escuchar para poder responder a las necesidades de los demás, escuchar es la mejor salida para poder ayudar. (Jorge, 20 de marzo de 2024).

## Notas finales

Considero que la propuesta de desarrollar una psicología desde un proceso de *acompañamiento comunitario*, constituye en un acercamiento humilde a la realidad de marginación de la gente en colonias y en comunidades. Dicho otro modo, implica un giro metodológico, que empieza desde la

*presencia* y la *escucha* de la gente que vive en situaciones de vulnerabilidades. En caso de Las Granjas son situaciones de insolvencia económica, salud pública y relación entre vecinos e integrantes de familia.

Como psicólogos comunitarios, el compromiso con la gente, implica distanciarnos de teorías y estrategias que no aporta nada en la comunidad, o más bien, mantiene discursos que difunde y propician opresión de la gente. Desde esta visión, entendemos la colonia como un *total complejo* que requiere un trabajo de acompañamiento; es decir, los médicos, psicólogos, maestros, sociólogos y antropólogos, tendrían que trabajar en conjunto para atender la demanda de la colonia.

El proceso hegemónico de *intervención social*, pone en sospecha praxis y metodologías que, no obedecen los manuales y requisitos de *American psychological association* (APA). Es desde esta crítica que, desconfiamos a su propuesta. Este genera desigualdades entre los actores comunitarios y, además sus programas a veces financiados, no alcanza atender la demanda de la gente desde sus marginalidades. Este proceso hegemónico genera una injusticia social (Sen, 2000) y una desigualdad social (Cortes, 2011) entre las familias.

Cabe mencionar que, este espacio denominado como *dispensario médico* va más allá de lo que del sentido clásico de dispensario médico o sea de un lugar, que sirve únicamente para consultas médicas. El proceso de acompañamiento comunitario tiende trabajar desde la colaboración de todos (médicos, maestros y padres de familia) porque percibe la colonia como un fenómeno complejo que se requiere la participación y acción de modo colectivo en los programas de bien estar comunitario, que nacen desde dialogo y toma de decisiones de la gente y no desde programas que viene desde arriba.

## Referencias

- Achebe, Chinua (1959). *Things fall apart*. Anchor books, Random House.
- Mariana Alves Gonçalves (2020) *La psicología favelada: Ensaio de psicologia favelada sobre a construção de uma perspectiva popular em psicologia*. Mórula editorial.

- Carballeda, A. J. (2012) *La intervención en lo social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybrid del punto zero y el dialogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.). *El giro descolonial para una universidad epistémica mas allá del capitalismo global* (pp.79-91). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Colins Dictionary (2019). *English dictionary*. Recuperado en 11 de junio de 2019, de [www.harpercollins.co.uk](http://www.harpercollins.co.uk)
- Corona-Berkin, S. (2020). Investigar en el lado oscuro de la horizontalidad. En, I. Cornejo y M. Rufer (Eds.), *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología* (pp. 27-57). CLACSO/CALAS.
- Cortes, F. (2011). *Desigualdad económica y poder en México*. Editorial materiales.
- Flores-Osorio, J. M. (2009). Praxis and Liberation in the Context of Latin American Theory. En M. Montero y C. C. Sonn (Eds.). *Psychology of liberation. Theory and Applications* (pp. 11-36). Editorial Springer.
- Flores-Osorio, J. M. (2011). *Psicología y praxis comunitaria una visión latino americana*. Editorial Latinoamericana.
- Gramsci, A. (1972). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Nueva Visión.
- Martin-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Revista Electrónica de intervención social y psicología comunitaria*, 1(2), 7-14.
- Montero, M. (2004) *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós.
- Pavón-Cuéllar, D. (2017). *Capitalismo y psicología critica en Latinoamérica: del sometimiento neocolonial a la emancipación de subjetividades emergentes*. Kanankil.
- Pavón-Cuéllar, D. (2018). El capital y su pulsión de muerte: articulaciones del marxismo con el psicoanálisis ante la violencia estructural del capitalismo. En G.A. García y O. Cruz (Coords.). *Sociedad y violencia: sujetos, prácticas y discursos* (pp. 3-19). Manual Moderno.
- Pavón-Cuéllar, D. (2020). Violencia colonial y daño subjetivo en el presente latinoamericano. En G. A. García Lara, O. Cruz y J. Ocaña (Coords.). *Sujetos y contextos de las violencias en América Latina* (pp. 27-53). Unicach, Grañén Porrúa.

- Pérez, C. E. (2016). *Marginalidades de la diferencia: Testimonios de las familias de hijos con discapacidades*. Chiapas, México. Universidad de Ciencias y de Artes de Chiapas.
- Pérez-Ramírez, B. y Osornio, L. L. (2021). De la intervención al acompañamiento. Una propuesta para construir conocimiento desde nuestra experiencia encarnada en Trabajo Social. *Itinerarios de Trabajo Social*, 1, 7-14. <https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32484>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Seballos Velázquez, J. L (2016). *Hacia un Modelo Integral de Promoción de la Apropiación Comunitaria en las Regiones Autónomas de Nicaragua* [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco]. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://base.socioeco.org/docs/tesis\\_saballos\\_velazquez\\_jose\\_luis.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://base.socioeco.org/docs/tesis_saballos_velazquez_jose_luis.pdf)
- Secretaría de desarrollo (1985). *Consideraciones generales sobre la realización de los proyectos de agua potable y alcantarillado*, Colonia Las Granjas Tuxtla Gutierrez Chiapas.
- Oxford Dictionary (2017). *Oxford English Dictionary* (3ª. Ed.).
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Ediciones Abya-Yala.
- Wa Thiongo, N. (1993). *Moving the centre: The struggle for cultural freedom*. East African Education publishers Ltd.
- Wa Thiongo, N. (1998). Decolonizing the mind. *Diógenes*, 46(184), 101-104.
- Wa Thiongo, N. (2012). *Theory and politics of knowing*. Columbia University Press

## Capítulo 10

# Diálogos de paz para la resolución de conflictos familiares, el caso de jóvenes de la colonia Las Granjas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Maricruz Pacheco Jiménez

### Introducción

La construcción de una cultura de paz se ha convertido en un objetivo primordial en contextos sociales donde prevalece la violencia y la fragmentación del tejido comunitario. Este estudio se centra en analizar los diálogos como una herramienta clave para la resolución de conflictos, la convivencia y la promoción de la paz, explorando las transformaciones que estos procesos generan en el tejido social, en este caso los jóvenes que asisten al Dispensario San Juan de Dios (DSJD) de la Parroquia del Divino Niño, localizada en la colonia Las Granjas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. La intervención se desarrolló desde el 4 de mayo hasta el 6 de octubre de 2024, abarcando un periodo de seis meses.

Esta investigación se enmarca en un contexto urbano popular, donde los jóvenes enfrentan múltiples expresiones de violencia estructural, exclusión educativa y fragmentación familiar. En este escenario, resulta fundamental comprender a la juventud urbana no como un grupo homogéneo, sino como una construcción social y cultural atravesada por contradicciones, búsquedas identitarias y resistencias creativas. Desde esta mirada, los jóvenes son también actores sociales que, pese a las

adversidades, buscan resignificar sus espacios y reconstruir vínculos a través de prácticas de convivencia, organización y diálogo.

El propósito de esta investigación es describir las experiencias de violencia vividas por los jóvenes de la colonia y comprender cómo los diálogos realizados en este espacio fomentan una cultura de paz. Se parte de la premisa de que la paz no solo implica la ausencia de conflictos, sino que constituye un elemento fundamental en el desarrollo de las capacidades humanas y la cohesión social. Estos espacios de encuentro representan una oportunidad para identificar prácticas, reflexionar colectivamente y generar cambios que contribuyan a la construcción de relaciones más solidarias y resilientes en la comunidad.

La pregunta central que guía esta investigación es: ¿Qué impacto y cambios han provocado los Diálogos de Paz con los jóvenes del DSJD? Esta indagación se enfoca en analizar cómo dichos diálogos han influido en la forma en que los jóvenes enfrentan la violencia, tanto a nivel individual como colectivo. Desde esta perspectiva, se busca comprender cómo la violencia afecta sus vidas cotidianas y qué respuestas comunitarias se han generado para hacerle frente, destacando el papel de los espacios de diálogo como estrategia para la transformación del tejido social juvenil.

El análisis permite identificar el impacto de los diálogos en la resolución de conflictos y en la convivencia, destacando las transformaciones en las dinámicas sociales y comunitarias. Además, este estudio contribuye a visibilizar la importancia de los diálogos como un recurso esencial para la promoción de la paz, reforzando la idea de que el fortalecimiento del tejido social es indispensable para enfrentar las adversidades y construir una sociedad más justa y pacífica.

La investigación, basada en un enfoque interpretativo y crítico, utilizó la Investigación-Acción Participativa (IAP) para comprender la percepción de los jóvenes que asisten al DSJD sobre la violencia, la convivencia pacífica y la resolución de conflictos. A través de diálogos directos, entrevistas grupales, dinámicas proyectivas y observación participante, se exploraron factores que afectan su entorno social.

El estudio abordó temas como autopercepción, emociones, violencia, comunicación asertiva y resolución de conflictos. Se documentó

no solo el impacto de los diálogos en la convivencia, sino también las dinámicas sociales que promueven una cultura de paz. Los jóvenes enfrentan violencia estructural, desintegración familiar y falta de oportunidades educativas y recreativas, lo que incrementa su vulnerabilidad ante pandillas y consumo de sustancias. En este contexto, el DSJD ha sido un espacio de apoyo emocional, reflexión y desarrollo de habilidades para la convivencia pacífica.

El impacto del programa se evaluó mediante observación participante, entrevistas y análisis de narrativas, identificando mejoras en la resiliencia, el sentido de pertenencia y la capacidad de mediación de conflictos en los jóvenes. Los testimonios reflejaron una mayor disposición al diálogo y a la convivencia pacífica, evidenciando transformaciones tanto individuales como comunitarias.

## Metodología

El paradigma con el que se llevó a cabo esta investigación es el interpretativo, el cual permitió explorar elementos como la comprensión del contexto y los significados para la construcción de la paz. Este enfoque se centra en entender cómo los individuos perciben su realidad a través de sus experiencias personales. Además, facilita la relación entre los investigadores y participantes, promoviendo la interacción y el intercambio de ideas. Geertz (1973) menciona que el análisis interpretativo busca comprender el significado detrás de las acciones humanas en sus contextos específicos. Este enfoque resalta la importancia de interpretar los significados que las personas otorgan a sus acciones y contextos. Asimismo, Denzin y Lincoln (2011) destacan que la investigación cualitativa bajo un paradigma interpretativo se caracteriza por su enfoque en la interacción humana y en el significado de las experiencias vividas.

También tiene un enfoque crítico, porque se considera fundamental en la investigación de los diálogos para la paz es fundamental por varias razones: permite analizar las dinámicas de poder que influyen en dichos procesos, ayudando a cuestionar la legitimidad y eficacia de los acuerdos de los derechos humanos; fomenta una participación inclusiva al dar voz a los grupos marginalizados y asegurar que las soluciones

reflejen las necesidades de todos los sectores, no solo de las clases privilegiadas; desafía las narrativas simplificadas y unilaterales, proporcionando una comprensión más completa de los conflictos; promueve la reflexión y autoevaluación de los investigadores, evitando reproducir estructuras de poder y exclusión; busca un cambio transformador al identificar causas estructurales y proponer soluciones sostenibles; y enriquece los procesos de diálogo al evaluar críticamente métodos tradicionales, facilitando enfoques más innovadores y plurales (Habermas, 1997; Fraser, 1990; Foucault, 1978; Kincheloe & McLaren, 2002; Freire, 1970; Mouffe, 2007).

El estudio empleó la investigación-acción participativa (IAP), fomentando la colaboración activa entre investigadores y jóvenes para co-crear estrategias de convivencia pacífica. Este enfoque empoderó a los participantes, otorgándoles un papel protagónico en el análisis de sus experiencias (Torres, 2007). Según Fals y Rodrigues (1986), la IAP genera conocimiento práctico y aplicable, promoviendo cambios sostenibles en la comunidad. Asimismo, Freire (1970) enfatiza la inclusión de los participantes como co-investigadores para lograr una transformación colectiva. Esta metodología garantizó que las voces de los afectados fueran clave en la recolección de datos y validación de hallazgos, facilitando una comprensión contextualizada de los problemas y sus soluciones.

En este contexto, la investigación diálogos para la paz para la resolución de conflictos ocasionados por violencia generada en la convivencia familiar y el contexto comunitario, las herramientas de análisis desempeñaron un papel crucial en la comprensión y transformación de las dinámicas que perpetúan el conflicto. A continuación, se describen las principales herramientas de análisis utilizadas:

- Análisis Crítico del Discurso (ACD), basado en Fairclough (Stecher, 2010), para examinar cómo el lenguaje familiar y comunitario refleja y reproduce estructuras de poder, identificando asimetrías que dificultan la promoción de la paz.
- Teoría Crítica, según Horkheimer (1937), utilizada para cuestionar estructuras sociales que perpetúan los conflictos y proponer cambios transformadores que promuevan la equidad y la justicia social.



- Análisis Documental, aplicado al estudio de documentos oficiales, informes y medios de comunicación (Guevara-Rodríguez, 2019), permitiendo contrastar narrativas dominantes con las perspectivas vivenciales de los actores involucrados, brindando un enfoque crítico y holístico al estudio.

Estas herramientas teórico-metodológicas se complementan entre sí para ofrecer un análisis integral que no solo identifique las causas y dinámicas del conflicto, sino que también proponga soluciones prácticas y sostenibles para la promoción de la paz.

Para la recolección de datos, se emplearon diversas técnicas cualitativas que permitieron explorar la experiencia de los jóvenes en la resolución de conflictos y la convivencia pacífica:

1. Diálogo directo: Facilitó una interacción abierta y reflexiva con los jóvenes, permitiendo acceder a sus experiencias y perspectivas sobre la paz y los conflictos en su entorno.
2. Entrevista grupal: Siguiendo la propuesta de Maykut y Morehouse (1999) se realizó una conversación interactiva con jóvenes de ambos sexos para comprender su significado y percepción del conflicto en su vida cotidiana.
3. Dinámicas con siluetas: Herramientas proyectivas (hombre, corazón y casa) que permitieron a los participantes expresar simbólicamente sus emociones, identidad y relaciones, brindando un análisis más profundo de su visión sobre la convivencia y la paz.
4. Observación participante: Aplicando el enfoque de Pellicer et al. (2013), el investigador se integró en el entorno juvenil para analizar la comunicación, los roles, el liderazgo, el respeto y la cooperación, identificando factores que influyen en la convivencia pacífica.

El proceso se llevó a cabo en sesiones semanales estructuradas, abordando desde la autopercepción y las emociones hasta el desarrollo de habilidades prácticas como la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, promoviendo la introspección y el aprendizaje progresivo.

El análisis de los datos combinó la interpretación de patrones simbólicos y narrativos con la observación de dinámicas sociales, identificando factores que facilitan o dificultan la convivencia pacífica. Las dificultades principales incluyeron la resistencia inicial de los participantes, la carga emocional de los temas tratados, y la irregularidad en la asistencia debido a compromisos externos.

La estrategia de recolección de datos se basó en la conformación de grupos de jóvenes que se reunían en el DSJD y el atrio de la Parroquia del Divino Niño, en la colonia Las Granjas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

El 4 de mayo de 2024 se realizó una reunión informativa con jóvenes, donde se presentó el proyecto *Diálogos de paz*, se explicó su propósito y se entregó un formato de consentimiento escrito. Este autorizaba grabaciones y el uso de nombres, garantizando la voluntariedad, el anonimato y el derecho a retirarse. Todos firmaron antes de iniciar, asegurando el cumplimiento ético y la protección de su privacidad.

## Desarrollo de las sesiones

Las sesiones iniciaron el 12 de mayo de 2024, con los participantes divididos en dos grupos: uno de 12:00 a 14:00 horas en el DSJD y otro de 17:00 a 19:00 horas en el atrio de la parroquia del Divino Niño. En total, se realizaron 9 sesiones, diseñadas para avanzar de la reflexión personal a la acción colectiva, con una estructura que incluyó bienvenida, introducción al tema, actividades, socialización de hallazgos, análisis grupal y conclusión.

El proceso de recolección de datos inició el 4 de mayo de 2024, cuando se invitó a los jóvenes del DSJD a participar en la investigación *Diálogos de Paz para la Transformación del Tejido Social en Jóvenes*. Durante esta reunión, se explicó el propósito del estudio, se establecieron horarios y se obtuvo la autorización para grabar y utilizar sus nombres en la investigación. El objetivo fue fortalecer la autoconciencia, la comunicación y las habilidades para gestionar conflictos mediante actividades participativas y reflexivas. Finalmente, se acordó el inicio de las sesiones el 12 de mayo, manteniendo los dos horarios mencionados.

El formato en que se dieron las reuniones fue: Bienvenida, una introducción al tema, desarrollo de la actividad, socialización de la actividad, análisis de los hallazgos que surgieron durante la actividad y conclusión. Las actividades de las sesiones se distribuyeron de la siguiente manera:

- Sesión 1: Dinámica de las frutas y registro inicial. Se realizó una actividad lúdica para romper el hielo y generar confianza. Luego, se registró información personal y se reflexionó sobre relaciones interpersonales, fomentando el intercambio y la introspección grupal.
- Sesión 2: La silueta del hombre. Los participantes analizaron su autopercepción y los roles que desempeñan en la comunidad, identificando expectativas y patrones de comportamiento.
- Sesión 3: La silueta del corazón. Se trabajó en la diferenciación entre emociones internas y externas, promoviendo la conexión con los sentimientos propios y su expresión hacia los demás.
- Sesión 4: La silueta de la casa. Se reflexionó sobre el hogar como un espacio seguro y su impacto en las relaciones personales, identificando fortalezas y áreas de mejora en la vida cotidiana.
- Sesión 5: Definición de violencia. Se abordó el concepto de violencia desde experiencias personales, fomentando el diálogo sobre situaciones vividas y promoviendo la empatía en el grupo.
- Sesión 6: Reflexiones grupales. Se realizó una síntesis de aprendizajes y observaciones de las sesiones previas, fortaleciendo el sentido de comunidad y el entendimiento mutuo.
- Sesión 7: Comunicación asertiva. Se trabajaron estrategias para expresar pensamientos y emociones de forma clara y respetuosa, preparando a los participantes para la resolución de conflictos.
- Sesiones 8 y 9: Resolución de conflictos. Se aplicaron herramientas de comunicación asertiva en ejercicios prácticos y simulaciones, permitiendo a los participantes mejorar sus habilidades para gestionar desacuerdos y buscar soluciones constructivas.

## Principales dificultades en el desarrollo de la metodología

La implementación de la metodología de investigación enfrentó diversos desafíos que requirieron adaptabilidad y compromiso. La resistencia inicial de algunos jóvenes a compartir experiencias sensibles, especialmente sobre violencia, hizo necesario generar un ambiente de confianza y empatía para fomentar su participación.

El abordaje de experiencias traumáticas representó otro reto, ya que despertó angustias en algunos participantes, obligando al equipo a manejar estas situaciones con cuidado y ofrecer apoyo inmediato. Además, la asistencia irregular, debido a compromisos familiares, laborales y escolares, afectó la continuidad del proceso.

Otros desafíos incluyen limitaciones de tiempo y distracciones externas, que redujeron la profundidad de las reflexiones y afectaron la dinámica grupal. Asimismo, la interpretación de respuestas simbólicas en las dinámicas proyectivas exigió un análisis equilibrado entre subjetividad y objetividad.

A pesar de estos obstáculos, los ajustes estratégicos permitieron fortalecer el vínculo con los jóvenes y cumplir con los objetivos de la investigación, consolidando un espacio de aprendizaje y transformación para todos los participantes.

## Autores que fortalecen la investigación, para abordar los temas de violencia, paz y conflicto

La investigación sobre violencia, paz y conflicto requiere un marco conceptual robusto que permita comprender y transformar las dinámicas subyacentes. En este contexto, los aportes de autores como Johan Galtung (1996), Francisco Muñoz (2001), Juan Pablo Lederach (1998), Paulo Freire (1970), Mendoza y González (2016), Herbert Kelman (2008), Adam Curle (1971), Michelle Maiese (2003), Rosario Esteinou (2006) y Amartya Sen (2000), ofrecen perspectivas complementarias y críticas que pueden integrarse para abordar estas problemáticas complejas.

Johan Galtung (1996) distingue entre paz negativa (ausencia de violencia directa) y paz positiva (erradicación de las causas estructurales y

culturales de la violencia para lograr relaciones justas). Su teoría clasifica la violencia en tres dimensiones: directa (agresión física), estructural (desigualdad institucionalizada) y cultural (creencias que legitiman la opresión), destacando la necesidad de abordarlas simultáneamente para alcanzar una paz duradera.

Además, Galtung (1996) enfatiza la transformación del conflicto como un proceso constructivo y vincula el desarrollo con la paz, priorizando la equidad y la sostenibilidad sobre el crecimiento económico desigual. Sin embargo, su enfoque ha sido criticado por su abstracción y la falta de herramientas prácticas para contextos urgentes.

En el DSJD, su teoría ha sido aplicada en los diálogos de paz, permitiendo a los jóvenes reflexionar sobre la violencia en sus vidas y diseñar estrategias para mejorar la convivencia. Gracias a esta metodología, han fortalecido su compromiso con la paz, promoviendo el respeto, la inclusión y la transformación de conflictos dentro de su comunidad.

Por su parte, Francisco Muñoz Muñoz (2001) complementa esta visión con su concepto de *paz imperfecta*, que considera la paz como un proceso dinámico y en constante construcción. Su enfoque resalta que los conflictos pueden ser oportunidades para el cambio y la cohesión social, y que cada sociedad debe definir su propia paz según su contexto. Aunque su visión es realista, presenta desafíos como la falta de indicadores concretos y el riesgo de normalizar ciertos niveles de violencia. No obstante, su propuesta es útil para los diálogos de paz en Las Granjas, permitiendo valorar avances graduales y fomentar estrategias adaptadas a la comunidad.

En el caso de John Paul Lederach (1998), propone un modelo de transformación de conflictos basado en la construcción de relaciones sostenibles y la reconciliación. Su teoría enfatiza el papel de la comunidad y de la Iglesia en la mediación, facilitando el diálogo y fortaleciendo la convivencia. Aunque su enfoque es transformador, requiere tiempo y recursos, lo que puede dificultar su aplicación en contextos urgentes. En el DSJD, los jóvenes han sido capacitados como mediadores y líderes comunitarios, utilizando herramientas de diálogo para resolver tensiones y promover una cultura de paz.

En caso de Paulo Freire (1970), en *Pedagogía del oprimido*, plantea a la educación como un acto de liberación social. Su propuesta fomenta el diálogo y la concientización como herramientas clave para transformar estructuras opresivas y generar justicia social. En Las Granjas, este enfoque se aplica promoviendo la educación participativa y el empoderamiento juvenil a través de proyectos comunitarios, reforzando la convivencia y la resolución de conflictos.

De igual forma, Mendoza y González (2016) destacan la importancia del contexto en la resolución de conflictos, subrayando que las intervenciones deben ser culturalmente adaptadas. Su análisis resalta la necesidad de diagnósticos participativos para diseñar estrategias eficaces, lo que resulta clave para el DSJD, donde los jóvenes trabajan en soluciones específicas para su entorno mediante liderazgo comunitario y participación activa.

Por otro lado, Michelle Maiese (2003) introduce el concepto de justicia restaurativa, centrado en la reparación de daños y la reconstrucción de relaciones a través de la empatía y los valores éticos. Su enfoque, aunque humanizador, enfrenta desafíos como la falta de reciprocidad en contextos de poder desbalanceado. En el DSJD, esta propuesta se traduce en la promoción del diálogo, la mediación y el fortalecimiento del tejido social, permitiendo a los jóvenes gestionar conflictos de manera transformadora.

Partiendo de esta comprensión, el estudio aborda la experiencia de jóvenes que viven en contextos de violencia estructural en zonas urbanas populares. Según Reguillo (2000), la juventud urbana es un grupo social diverso, atravesado por tensiones y desigualdades, pero también capaz de generar respuestas creativas ante la exclusión. Urteaga (2004) destaca que los jóvenes, lejos de ser solo receptores de intervención, son actores activos que resignifican sus entornos y construyen ciudadanía desde los márgenes. Comprender estas experiencias es clave para fomentar procesos de paz desde lo comunitario.

En conjunto, estos enfoques teóricos han servido de base para la implementación de los diálogos de paz en la colonia Las Granjas, empoderando a los jóvenes como agentes de cambio y fomentando una cultura de paz sostenible y adaptada a su realidad.

## Conceptos dominantes en la investigación: Violencia, Paz, Conflicto, Familia y Cultura

La violencia, la paz, el conflicto, la familia y la cultura son conceptos clave en la investigación social. Galtung (1996) define la violencia en sus formas directa, estructural y cultural, mientras que Lederach (1998) entiende la paz como justicia y reconciliación. Freire (1970) percibe el conflicto como una oportunidad de transformación positiva, y Esteinou (2006) describe a la familia como una institución dinámica que refleja cambios sociales y valores. La cultura, por su parte, influye en la percepción y gestión de estos fenómenos, determinando retos y oportunidades para la convivencia. En conjunto, estos conceptos proporcionan herramientas fundamentales para analizar y transformar las dinámicas sociales.

### *Violencia*

El primer concepto que emergió de los diálogos con los jóvenes del DSJD fue el concepto de violencia. Al ir conversando de la vida cotidiana, comenzó a emerger este tema, que atraviesa de diversas formas las vidas de los participantes, es abordado no solo como una problemática social, sino también como una realidad personal y estructural que requiere comprensión y acción.

La violencia, según Galtung (1996), puede entenderse en tres dimensiones: directa, estructural y cultural. Mientras que la violencia directa se manifiesta en actos físicos o verbales, la estructural se encuentra arraigada en las desigualdades sociales y económicas, y la cultural perpetúa patrones de discriminación y exclusión a través de valores y creencias. Este enfoque amplio es presentado a los jóvenes para que puedan identificar las diversas formas en que la violencia se manifiesta en sus vidas cotidianas y comunidades.

Durante las sesiones, los jóvenes reflexionaron sobre cómo la violencia estructural afecta su acceso a oportunidades educativas, laborales y de desarrollo personal. “Nos dicen que debemos esforzarnos, pero el gobierno parece estar diseñando para que solo unos pocos logren sa-

lir adelante”, expresó un participante durante una sesión grupal (S. N. 2024). Este sentimiento resalta la necesidad de analizar la violencia más allá de los actos visibles y comprender sus raíces sistémicas.

Por otro lado, las discusiones también abordan la violencia cultural, especialmente en el contexto de los estereotipos y prejuicios que afectan a los jóvenes. Lederach (1998) señala que el cambio cultural es fundamental para la transformación de los conflictos, ya que permite desafiar las narrativas que perpetúan la exclusión y la opresión (pág. 41). En el DSJD, se trabaja para fomentar una cultura de respeto y empoderamiento, donde los jóvenes se sientan valorados y capaces de contribuir al cambio.

Un elemento clave de los diálogos es la exploración de estrategias no violentas para enfrentar los conflictos cotidianos. Inspirados en Freire (1970), los facilitadores promueven un enfoque basado en la educación crítica, donde los jóvenes son invitados a cuestionar y transformar las estructuras que perpetúan la violencia. “La violencia no se debe de combatir con más violencia, sino con conciencia y acción colectiva”, se enfatiza en las sesiones (M. N. 2024).

Los testimonios de los jóvenes revelan un cambio en su perspectiva sobre la violencia. “Antes pensaba que la violencia solo era golpear o insultar, pero ahora entiendo que también está en la forma en que el gobierno nos trata y en cómo nos tratamos entre nosotros”, compartió una joven tras una sesión de reflexión (G. N. 2024). Este tipo de comentarios reflejan el impacto de un enfoque educativo que conecta lo personal con lo social.

Por último, los diálogos sobre el concepto de violencia con los jóvenes del dispensario son una herramienta poderosa para la sensibilización y el empoderamiento de los jóvenes. Al explorar las distintas formas de violencia y sus causas, los participantes adquieren una visión más integral y crítica, lo que les permite convertirse en agentes de cambio en sus comunidades. Como señala Galtung (1996), comprender la violencia en todas sus dimensiones es el primer paso hacia su erradicación y la construcción de una paz sostenible.



## *Paz*

El concepto de paz ocupó un lugar central en los diálogos con los jóvenes del DSJD, abordando desde una perspectiva individual, social y espiritual. Según Galtung (1996), la paz no solo implica la ausencia de violencia directa, sino también la eliminación de la violencia estructural y cultural que perpetúa la desigualdad.

Durante los encuentros, los jóvenes exploraron el significado personal y comunitario de la paz, identificando conflictos cotidianos y buscando soluciones basadas en el diálogo y la empatía, alineado con la visión de Lederach (1998) sobre la paz como un proceso creativo e interconectado. A través de actividades de introspección y meditación, descubrieron que la armonía interna es clave para promover relaciones pacíficas, en sintonía con Freire (1970), quien enfatiza el diálogo como motor de transformación personal y social.

Los testimonios de los participantes reflejan un cambio en su percepción de la paz, pasando de verla como responsabilidad de las autoridades a entenderla como un compromiso individual y colectivo. En un contexto de desigualdad e inseguridad como la colonia Las Granjas, el concepto de paz se convierte en un faro de esperanza y acción, empoderando a los jóvenes como agentes de cambio en sus comunidades.

En conclusión, los diálogos han sido un motor de transformación, promoviendo una visión de la paz que trasciende lo personal y lo social. Como destaca Galtung (1996), la paz positiva es un proceso continuo que exige compromiso y acción en todos los niveles de la sociedad.

## **Conflicto**

Los diálogos con los jóvenes del dispensario abordaron el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y transformación, en lugar de verlo solo como algo negativo. Basado en Lederach (1998), se promovió la idea de que el conflicto es parte natural de las relaciones humanas y, si se maneja adecuadamente, puede generar un cambio positivo.

Según Galtung (1996), se exploraron tres dimensiones del conflicto: la interpersonal, que incluye conflictos en relaciones directas, malen-

tendidos y tensiones; la estructura, que refiere a desigualdades y exclusión social; y la cultural, vinculada a creencias y valores que perpetúan discriminación y opresión.

El diálogo, inspirado en Freire (1970), facilitó la resolución de conflictos y promueve la equidad como clave para prevenir tensiones derivadas del poder desigual. Los participantes reflexionaron sobre la relación entre conflicto y poder, identificando cómo las relaciones desiguales pueden intensificar los problemas y cómo la equidad ayuda a prevenirlos.

La identificación de conflictos latentes fue clave para reconocer tensiones invisibles que impactan el bienestar juvenil. Este enfoque permite abordarlos de forma preventiva, evitando que escalaron a situaciones de crisis.

En conclusión, los diálogos permitieron a los jóvenes comprender el conflicto como una oportunidad de crecimiento, fortaleciendo sus habilidades para gestionarlo. Como afirma Lederach (1998), su manejo adecuado es clave para una paz sostenible.

## Familia

Los diálogos con los jóvenes del DSJD permitieron reflexionar sobre la familia como espacio de apoyo y conflicto. Coincidiendo con Esteinou (2006), se reconoció su papel dinámico frente a los cambios sociales, influyendo en la identidad, valores y manejo de tensiones. Los jóvenes compartieron experiencias sobre cómo la familia influye en su identidad, valores y resolución de conflictos, destacando tanto su rol protector como los desafíos que enfrentan en la adaptación a transformaciones sociales, migración e inseguridad.

Los diálogos permitieron a los jóvenes reflexionar sobre la cultura como un proceso dinámico que influye en sus decisiones. Siguiendo a Sen (2000), comprendieron cómo reinterpretan su herencia cultural en contextos de cambio, promoviendo relaciones basadas en respeto, inclusión y paz. En las sesiones, los jóvenes exploraron cómo reinterpretan su herencia cultural en un mundo en constante cambio, identificando tanto los beneficios como los desafíos de la globalización y la digitalización en sus prácticas y valores.

Sen (2000) también resalta que el desarrollo debe priorizar la eliminación de barreras como la discriminación y la exclusión, garantizando que las libertades se amplíen de manera equitativa. En este sentido, la cultura es una herramienta para moldear el futuro, conectando la identidad con el desarrollo humano y promoviendo la justicia social.

En conclusión, los diálogos facilitaron el análisis integrado de violencia, paz, conflicto, familia y cultura, permitiendo comprender las dinámicas sociales y proponer soluciones orientadas al desarrollo humano, la justicia y la paz (Galtung, 1996; Lederach, 1998; Freire, 1970).

## Cultura

En los diálogos sostenidos con los jóvenes del DSJD, el concepto de cultura emerge como un eje central para explorar las capacidades individuales, la libertad y la justicia en sus vidas cotidianas. Considerado el enfoque de Amartya Sen (2000), los participantes reflexionan sobre cómo la cultura influye en su capacidad para tomar decisiones para elegir y actuar en función de sus aspiraciones y necesidades (pág. 15).

En las sesiones, esta visión se traduce en una exploración crítica sobre cómo los jóvenes reinterpretan su herencia cultural en un mundo en constante cambio. Un participante comentó: “Mi familia sigue muchas tradiciones, pero yo también quiero adaptarlas a lo que vivo hoy” (G. N. 2024). Este tipo de reflexiones resalta la capacidad de los jóvenes para negociar entre el respeto por sus raíces y la adopción de nuevas prácticas.

En los diálogos, se abordan temas como la identidad cultural, la globalización y la coexistencia de valores tradicionales con nuevos modelos de pensamiento. Amartya Sen (2000) enfatiza que la cultura es una fuente de libertad, ya que proporciona a las personas herramientas para interpretar y actuar en su entorno. Este enfoque se refuerza en las sesiones, donde los jóvenes identifican cómo su cultura local les ofrece resiliencia, pero también los reta a cuestionar normas que pueden ser restrictivas.

Por ejemplo, un tema recurrente en las discusiones es la influencia de los medios digitales en la cultura juvenil. Mientras algunos jóvenes

destacan cómo las redes sociales amplían sus horizontes culturales, otros expresan preocupación por la pérdida de prácticas comunitarias tradicionales. Amartya Sen (2000) señala que la interacción entre culturas puede enriquecer a las sociedades si se fomenta el respeto mutuo y la elección libre, un principio que se promueve en las dinámicas grupales del DSJD (pág. 112).

Otro aspecto central del papel de la cultura en la formación de valores y comportamientos. Los jóvenes reflexionan sobre cómo los valores transmitidos en sus hogares y comunidades les ayudan a enfrentar desafíos como la violencia, la exclusión y la desigualdad. Amartya Sen (2000) subraya que la cultura no es solo un reflejo del pasado, sino una herramienta para moldear el futuro, especialmente cuando se conecta con la libertad y el desarrollo humano (pág. 291).

También, Sen (2000) destaca el papel crucial de las instituciones, como los mercados y los gobiernos, para garantizar que las libertades se amplíen de manera equitativa. Sin embargo, Sen (2000) señala que el desarrollo no puede limitarse al crecimiento económico, sino que debe priorizar la eliminación de barreras como la discriminación, la exclusión social y la tiranía (pág. 19).

Por lo tanto, el libro de Sen (2000) *El desarrollo como libertad* es, en esencia, un llamado a repensar el progreso humano desde una perspectiva ética y centrada en las personas. Sen (2000) nos recuerda que el verdadero desarrollo ocurre cuando todas las personas tienen la oportunidad de ser agentes de su propio destino, libres de las cadenas de la pobreza, la opresión y la desigualdad.

La violencia, la paz, el conflicto, la familia y la cultura son conceptos esenciales para comprender las dinámicas sociales. Galtung (1996) distingue la violencia directa, estructural y cultural, mientras que Lederach (1998) plantea la paz como un proceso de justicia y reconciliación. Freire (1970) propone ver el conflicto como una oportunidad de transformación positiva.

La familia, como señala Esteinou (2006), es una institución dinámica que refleja cambios sociales y transmite valores. Por su parte, la cultura influye en cómo se perciben y gestionan estos fenómenos, configurando desafíos y oportunidades para la convivencia.

En conjunto, estos conceptos ofrecen un marco integral para analizar problemas sociales y construir soluciones orientadas al desarrollo humano, la justicia y la paz.

## Hallazgos.

La investigación buscó comprender las percepciones y experiencias de los participantes respecto a la violencia en sus familias, escuela y comunidad, analizando su impacto en la vida cotidiana, las relaciones interpersonales y las actitudes hacia la convivencia y la resolución de conflictos. Se exploraron no solo los actos de violencia, sino también sus dinámicas subyacentes y las emociones asociadas, como el miedo y la desconfianza, así como las estrategias de afrontamiento empleadas por los jóvenes.

A partir de este análisis, se identificaron hallazgos clave sobre cómo la violencia influye en su desarrollo y las respuestas que generan para enfrentarla.

- Observación de la violencia: Mediante las dinámicas con siluetas: Las representaciones simbólicas y las respuestas de los participantes en las actividades con las siluetas (hombre, corazón, casa) permitieron observar cómo la violencia se interioriza y cómo influye en la percepción de sí mismos y su entorno. Por ejemplo, en la silueta del corazón, se pudo identificar emociones reprimidas como el miedo y la ansiedad que los jóvenes asociaban a la violencia en sus comunidades. En la silueta del hombre, se vieron reflejadas actitudes de autoprotección y una visión de desconfianza hacia los otros. Con lo antes mencionado, se ve reflejado en los comentarios de K. N. (2024), en que expresa: “Desde chiquitos. Ya sea que les enseñen o que ellos vean, aprendiendo así de vista”. Por su parte, D. N. (2024) mencionó que su hermano desarrolló resentimiento y una actitud de indiferencia debido a la separación de sus padres y las discusiones en el hogar. Así mismo, C. N. (2024) expresó sentimientos de impotencia derivados de los comentarios escuchados hacia él, aunque intentó ignorarlo al decir que solo los escucha-

ba, pero le generaba el miedo e inseguridad”. Otro ejemplo es del D. N. (2024), quien relató un problema familiar muy fuerte, señalando que prefirió a su pareja por encima de su familia; posteriormente le generó culpa, por no confiar en su familia”. Este sentimiento de culpa también está vinculado a un contexto de tensión intrafamiliar y malas influencias, lo que refleja la ansiedad y la necesidad de autoprotección. Estas reflexiones ponen de manifiesto cómo la dinámica facilitó un espacio para externalizar emociones profundas y explorar el impacto de la violencia y la inseguridad en sus vidas.

- **Análisis de comportamientos y expresiones:** Durante las sesiones, se observaron comportamientos como tensiones corporales, silencios prolongados, y cambios en el tono de voz al hablar de experiencias de violencia. Estos indicios no verbales sugirieron la carga emocional y el impacto que la violencia tiene en los jóvenes, generando los siguientes momentos al hablar:
  - **Silencios que hablan:** En el salón iluminado por una tenue luz de día, un grupo de jóvenes se reunió para hablar de la vida cotidiana que, aunque presente en sus vidas, raramente era nombrada en voz alta, la violencia. Al inicio, el ambiente estaba cargado de una inquietud palpable. Los rostros de algunos participantes estaban tensos; sus manos jugaban con los lápices o con los bordes de las hojas de papel, que se cruzaban en un gesto de autoprotección. Otros permanecían en silencio, con la mirada perdida en algún punto del suelo o el techo, evitando encontrarse con los ojos de los demás.
  - **Cuerpos que hablan:** A medida que avanzaron las sesiones, fue evidente que la comunicación no solo ocurría a través de las palabras. Las tensiones corporales de los participantes narran historias que no necesitaban traducción. C. N. (2024), al recordar una discusión violenta en su casa, apretaba los puños sin darse cuenta, como si reviviera en su mente aquel momento de impotencia. Su postura rígida y la mirada fija en la mesa sugerían que, aunque estaba dispuesto a compartir, las emociones estaban por desbordarse.

- Al igual C. N. (2024), al preguntarle directamente sobre cómo vivía los conflictos en su entorno, respondió con un silencio prolongado. Aunque su boca no se movía, su respiración se volvió más pesada, y sus dedos tamborileaban sobre la mesa en un ritmo irregular. Ese momento de pausa no era vacío, sino cargado de significados, un reflejo de las barreras emocionales que la violencia había construido en su interior.
- La voz y sus matices: Hablar sobre la violencia no era fácil para ellos. Algunos bajaban la voz al relatar sus experiencias, casi como si temieran que al decirlas en voz alta las hicieran más reales. Por ejemplo, C.N. (2024) habló de cómo las discusiones constantes entre sus padres la hacían sentir invisible. Su tono de voz se volvió débil y quebrado cuando dijo: “A veces pienso que es mejor no estar en casa”. La frase quedó flotando en el aire, seguida por un silencio incómodo que nadie intentó romper, considerando lo difícil que es para ella. Sin embargo, no todos los tonos eran de tristeza. En un momento de rabia contenida, G. N. (2024) alzó la voz; sus palabras eran rápidas, casi atropelladas, como si quisiera vaciar de golpe un peso que había cargado demasiado tiempo: “Yo no entiendo por qué la gente que debería cuidarte es la que más daño te hace”. Su comentario llenó el espacio, pero tras hablar, su cuerpo pareció encogerse, como si hubiera gastado toda su fuerza en esa confesión, llena de dolor.
- Pausas que cuentan historias: Más allá de lo que se dijo, fueron los silencios los que hablaron más alto. Cada pausa era un testimonio de la dificultad de procesar las emociones y los recuerdos que la violencia había dejado en sus vidas. Para algunos, estos silencios eran refugios donde podían reorganizar sus pensamientos; para otros, eran muros que protegían lo que no estaban listos para compartir. En una ocasión, mientras se discutía sobre la posibilidad de perdonar a quienes los habían herido, G. N. (2024) se quedó callada por varios minutos. Su rostro mostraba una lucha interna, y cuando finalmente habló, su voz era un susurro: “No sé si puedo perdonar que no hicieron

nada cuando era pequeña y lo que me pasó en la primaria. Pero tampoco quiero seguir sintiendo esto para siempre.”

- El impacto no dicho: A través de estas expresiones no verbales, quedó claro que la violencia no solo deja marcas visibles, sino también cicatrices internas que modelan el comportamiento, el tono y las posturas. Los cambios en el ritmo de las conversaciones, las tensiones corporales y los silencios eran evidencias vivas del peso emocional que cada uno carga.
- Una narrativa de sanación: Al final de las sesiones, los cuerpos y las voces de los jóvenes comenzaron a relajarse. Aunque no todas las heridas estaban cerradas, el simple acto de compartir, de ser escuchados sin perjuicio, pareció aliviar una pequeña parte de su carga. D. N. (2024) resumió lo que muchos sentían: “No sabía cuánto necesitaba decir todas estas cosas que llevaba guardado, hasta que las dije”.

El análisis de estos comportamientos y expresiones no sólo reveló la profundidad del impacto de la violencia, sino también la importancia de crear espacios seguros donde estas emociones pudieran ser exploradas y reflexionadas. En cada gesto y en cada pausa, los jóvenes construyeron una narrativa compartida que, aunque dolorosa, estaba llena de esperanza para sanar y generar un cambio.

- Relatos y reflexiones compartidas: Algunos participantes compartieron anécdotas e historias que reflejaban cómo la violencia les ha afectado de manera personal, en sus hogares, en las escuelas y en la comunidad. Estos relatos sirvieron para identificar patrones y contextos comunes de violencia, como la presencia de pandillas, conflictos familiares, conflictos en la convivencia escolar o violencia estructural relacionada con la falta de oportunidades y recursos.

En este sentido, es el caso de G. N. (2024), quién con una mirada profunda y silencios largos, llegó al círculo de reflexión como si llevara el peso del mundo en los hombros. Sus brazos cruzados y su postura rígida contaban una historia de resis-



cia que aún no podía verbalizar. Durante las primeras sesiones, mientras los demás debatían qué significaba la violencia para ellos, C. N. (2024) se mantuvo callado, sus dedos moviéndose nerviosamente sobre sus rodillas. Finalmente, rompió su silencio con una frase que dejó al grupo sin palabras: “Para mí, la violencia es lo que no puedes decir, lo que te guardas porque sabes que, si hablas, será peor”. En ese momento marcó el inicio de una apertura. C. N. (2024) comenzó a relatar cómo en su hogar las peleas de sus padres no solo eran ruidosas, sino que el verdadero daño venía después: el silencio. “Podrían pasar varios días sin hablarse, como si el otro no existiera, todo se debe a que mi papá es alcohólico y no lleva dinero a la casa. A veces quería gritarles que pararan, pero sentí que mis palabras no cambiarían nada.” El ambiente de su casa lo enseñó a reprimir sus emociones, pero no lo liberó del peso de cargarlas.

Con el paso del tiempo, las sesiones le ayudaron a ver el impacto de esas experiencias en su vida diaria. “Me doy cuenta de que evito los conflictos porque tengo miedo de ser como ellos. Pero quiero aprender a manejar los conflictos y desacuerdos, para mejorar mi vida”. Su historia, aunque dolorosa, se convirtió en un ejemplo de que incluso en los entornos más oscuros, hay espacio para la esperanza y el cambio. C. N. (2024) no solo rompió su silencio, sino que comenzó a escribir un nuevo capítulo de su vida, donde las palabras se convierten en herramientas de sanación y paz.

- Adaptación de comportamientos: En la actividad de la silueta del corazón, al observar cómo los jóvenes describían la parte interior, en donde exponen situaciones que han vivido, con relación a la violencia y en la parte exterior de sus corazones lo que el mundo les ofrece, se pudo notar cómo adaptaban su comportamiento para evitar ser blanco de violencia, incluyendo actitudes de conformidad o distanciamiento para no llamar la atención.

En este proceso, permitió no solo captar los actos de violencia en un sentido descriptivo, sino comprender sus implicaciones emocionales y psicológicas, así como las estrategias que los jó-

venes desarrollan para convivir en un entorno hostil y buscar formas de paz y resolución de conflictos.

Evidencia de lo antes mencionado lo podemos observar en la actividad de la silueta del corazón, a los participantes se les invitó a dividir el dibujo en dos partes: la interior, para representar lo que sentían y vivían, y la exterior, para expresar lo que el mundo les ofrecía. Lo que emergió de esta dinámica fue un reflejo profundo de cómo la violencia había moldeado sus comportamientos y actitudes.

En la parte interior de su corazón, W. N. (2024), uno de los participantes, escribió palabras como “miedo,” “ansiedad,” y “desconfianza.” Al compartir su reflexión, explicó que estas emociones provenían de constantes burlas en la escuela y discusiones en su casa. “A veces, siento que no importa lo que haga, alguien siempre está buscando una razón para señalarme o hacerme sentir menos.”

En contraste, en la parte exterior de su corazón, W. N. (2024) dibujó una gran muralla y escribió “silencio” y “indiferencia.” Al ser cuestionado sobre estas palabras, confesó “que era para evitar ser blanco de violencia y así no llamar la atención”. “Prefiero no opinar, no destacar en clase, ni involucrarme en problemas. Así nadie me molesta.”

Este ejercicio mostró cómo W. N. (2024) había adaptado su comportamiento para sobrevivir en un entorno que percibía como hostil. Actitudes como la conformidad y el distanciamiento se convirtieron en herramientas para protegerse emocionalmente, aunque también lo aislaban de los demás.

La actividad también abrió la puerta para hablar de resolución de conflictos y formas de paz. W. N. (2024), al reflexionar sobre su corazón exterior, concluyó: “Tal vez si hablara más, si me sintiera más seguro, podría hacer algo para cambiar mi entorno. Pero por ahora, construir esa seguridad es lo primero que necesito.”

Este ejercicio no sólo permitió explorar la violencia desde una perspectiva descriptiva, sino que también destacó la resiliencia y las posibilidades de transformación presentes en cada participante, incluso en los entornos más adversos.

## Conclusiones

Los *Diálogos de Paz* surgieron como una respuesta directa a la violencia que afecta a los jóvenes del Dispensario San Juan de Dios, con el propósito de fortalecer los lazos familiares y promover una convivencia pacífica. A través de una metodología participativa y contextualizada, se generaron espacios de reflexión donde los jóvenes pudieron desarrollar habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. Las dinámicas implementadas facilitaron la expresión emocional y permitieron resignificar experiencias difíciles, lo que derivó en un notable fortalecimiento del tejido social.

Entre los principales logros se destacan el aumento de la autoestima, el sentido de pertenencia y la capacidad de mediación de los participantes. A pesar de obstáculos como la resistencia inicial o la irregularidad en la asistencia, el proceso demostró ser replicable y eficaz en contextos similares. Un hallazgo relevante fue la identificación de cinco estructuras familiares predominantes en la colonia Las Granjas, cada una con retos específicos, pero en todas se logró promover una mejora en la convivencia. Así, los resultados evidencian que el diálogo, la reflexión colectiva y el acompañamiento comunitario pueden transformar realidades desde lo más cercano y cotidiano.

## Referencias

- Curle, A. (1971). *Making peace*. Tavistock Publications.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). *El manual SAGE de investigación cualitativa* (M. E. Perrone, Trans.). SAGE.
- Esteinou, R. (2006). *Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.
- Fals Borda, O., y Rodrigues Brandão, C. (1986). *Investigación participativa*. Instituto del Hombre.
- Foucault, M. (1978). *Historia de la sexualidad. Vol. 1: La voluntad del saber*. Siglo XXI Editores.

- Fraser, N. (1990). Repensar la esfera pública: Una contribución a la crítica de la democracia realmente existente. *Social Text*, 25/26, 56–80. <https://doi.org/10.2307/466240>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trans.). Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1996). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. International Peace Research Institute; Sage Publications. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG07completo-A4.pdf>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas: Ensayos seleccionados* (A. L. Bixio, Trans.). Libros Básicos.
- Guevara-Rodríguez, G. (2019). Análisis documental: Propuestas metodológicas para la transformación en programas de posgrado desde el enfoque socioformativo. *Atenas*, 3(47), 105–123.
- Habermas, J. (1997). La idea kantiana de paz perpetua: Desde la distancia histórica de doscientos años. *Isegoría*, 16, 61–90. <https://doi.org/10.3989/isocoria.1997.il6.l84>
- Horkheimer, M. (1937). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós. [https://www.academia.edu/7309370/Max\\_Horkheimer\\_Teoría\\_tradicional\\_y\\_teoría\\_crítica](https://www.academia.edu/7309370/Max_Horkheimer_Teoría_tradicional_y_teoría_crítica)
- Kelman, H. C. (2008). *Resolución de conflictos profundamente arraigados: Ensayos sobre la teoría y la práctica de la resolución interactiva de problemas*. Routledge.
- Kincheloe, J. L., y McLaren, P. (2002). Replanteamiento de la teoría crítica y la investigación cualitativa. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 90–120). Sage.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas* (M. González Moína, Trans.). Red Gernika. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/04/RG02-Construyendo-la-paz.pdf>
- Maiese, M. (2003, octubre). Justicia restaurativa. <https://www.beyondintractability.org/essay/restorative-justice>
- Maykut, P., y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: Una guía filosófica y práctica*. Hurtado.

- Mendoza, R., y González, S. J. (2016). *Diagnósticos territoriales: México*. Centro de Investigación y Acción Social.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.
- Pellicer, I., Vivas-Elias, P., y Rojas, J. (2013). La observación participante y la deriva: Dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona. *EURE*, 39(116), 119–139. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612013000100005>
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Editorial Norma.
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. Editorial Planeta.
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo: Discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 9(1), 93–107. Pontificia Universidad Javeriana. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156008>
- Torres Carrillo, A. (2007). *Investigación-acción participativa: Una apuesta por el saber popular*. Ediciones Desde Abajo.
- Urteaga Castro Pozo, M. (2004). Los jóvenes y el espacio público: Cultura política y ciudadanía. En R. Reguillo (Ed.), *Los jóvenes en México*. 225–249).



## Capítulo 11

# La heteronormatividad como construcción social: desafíos para potenciar las capacidades de los jóvenes disidentes sexuales

Karla Silvia Sarmiento Zenteno

### Introducción

Un proceso fundamental para alcanzar el desarrollo humano es la construcción de la identidad, vista como una parte esencial en el desarrollo y formación del individuo. Esto debe ser entendido desde la percepción que la misma persona tiene sobre sí, debido a un proceso de identificación que genera con su contexto, y de quienes se rodea; lo cual le proporciona a dicho individuo la manera en que puede reconocerse e identificarse a sí mismo y ante los demás, a partir de las diferentes experiencias y la influencia que el entorno tiene en él durante su desarrollo.

También se debe reconocer que la construcción de la identidad se ve influenciada por las normas y constructos sociales que imponen expectativas heteronormativas ante los grupos disidentes sexuales, por lo que en muchos casos, las personas que forman parte de la disidencia sexual perpetúan roles de género tradicionales, a partir de las imposiciones que su contexto genera sobre ellos, pero también se debe reconocer que la persona cuenta con diferentes capacidades para lograr la validez y reconocimiento de su identidad, aunque esta se salga de lo convencional.

Por lo tanto, este escrito pretende dar a conocer las experiencias y realidades de los y las jóvenes disidentes sexuales que se encuentran inmersos en contextos universitarios, esto con la finalidad de reconocer cuáles son los malestares emocionales que se presentan en ellos, al construir su identidad desde una postura heteronormativa, siendo esta una barrera para el desarrollo de sus capacidades, trastocando la construcción de las identidades disidentes sexuales; lo anterior, los limita ante sus verdaderos deseos en relación a su orientación sexual e identidad de género, negándose así la posibilidad de alcanzar un desarrollo humano favorecedor de acuerdo a sus experiencias. Por lo que se torna importante dar reconocimiento a las voces y sentires de los y las jóvenes disidentes, a través del diálogo y la escucha de sus experiencias.

## Justificación

Es necesario analizar cómo los constructos sociales y mandatos de género tienen implicaciones que afectan en el desarrollo de las identidades disidentes sexuales al establecer a la heteronormatividad de género como la única opción de poder expresarse.

La implicación de los constructos sociales en el despliegue de las capacidades humanas de las y los disidentes sexuales afecta la libre expresión de su sexualidad, al imponer los mandatos de género como la única vía de reconocimiento, limitando el desarrollo de las capacidades humanas, orillándolos a ajustarse a las normas heteronormativas, generando diferentes malestares entre ellos, la autocensura, ansiedad, ocultamiento de su identidad.

Investigar esta problemática es necesario para comprender el impacto que los constructos sociales y el establecimiento del binarismo sexo genérico tienen en el desarrollo de las capacidades humanas de los y las disidentes sexuales, para que a partir de ello se logre la reflexión y se promueva una transformación que permita proponer cambios para reconocer a las identidades disidentes sexuales como una forma de expresión, estableciendo así opciones para que se desarrollen ante un contexto respetuoso en donde no se les invisibilice o excluya.



## Enfoque metodológico

Este trabajo surge de una investigación que se desarrolló bajo un enfoque fenomenológico, el cual permite que los y las participantes de estudio den cuenta de su realidad, compartiendo sus experiencias por medio de los grupos de encuentro, en donde podrán compartir su realidad; como Van Manen —citado por Fuster (2019)— refiere, se trata de poder recuperar de manera reflexiva lo que los sujetos expresan.

Sabemos que todo lo que pueda ser compartido tiende a estructurarse por una serie de subjetividades, de las cuales daremos cuenta por medio de estas descripciones y recopilaciones que se puedan generar a partir de los discursos de los participantes, con el interés de profundizar en el análisis de las experiencias compartidas en relación a su disidencia sexual.

En relación a lo anterior, también se trabaja bajo la perspectiva de la teoría crítica, como apunta González (2002, como se citó en Gamboa, 2011), al referir que esta teoría representa al oprimido, a quien dentro de su contexto ha sufrido y presentado carencias; en este sentido se trata de reconocer las experiencias de jóvenes disidentes sexuales, quienes a lo largo del tiempo han vivido desigualdades y opresiones ante su sexualidad.

Ruffini (2017) argumenta lo siguiente sobre la teoría crítica:

Desde esta perspectiva se asume un poder emancipador de la razón, en tanto la comprensión racional del mundo puede constituir una vía privilegiada para su transformación, la producción de conocimiento debe llevarse adelante de tal manera que permita dar cuenta críticamente de lo profundo de las relaciones de dominación y las razones de su perpetuación (p. 308).

Por lo que, desde una perspectiva crítica, no solo se pretende obtener información sino cuestionar las relaciones de poder o dominación y visibilizar dichas opresiones, para cuestionar la realidad que se les ha impuesto a las personas disidentes sexuales desde la heteronormatividad.

En relación a ello, se debe generar un proceso que dé cuenta de las expresiones y subjetividades compartidas por los y las participantes,

por lo que se hizo uso del paradigma interpretativo para entender cómo las y los disidentes sexuales entienden su realidad; en la opinión de Martínez (2013, como se citó en Miranda y Ortiz, 2020), señalan lo siguiente en relación al paradigma interpretativo:

Desde este paradigma, se da cuenta de las subjetividades de los disidentes sexuales y se puede dar espacio a la comprensión de sus experiencias; con esto se dio paso a la interpretación y comprensión de cómo los jóvenes disidentes sexuales perciben su identidad y experiencias en torno a su disidencia (p. 9).

En este trabajo se adoptó un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, porque el interés se centró en comprender las experiencias de las y los jóvenes disidentes sexuales, quienes, desde su perspectiva, a partir del diálogo, se escuchó su voz, y esto permitió captar el sentido de sus experiencias.

Proponiendo, entonces, un proceso crítico que permitió cuestionar y dar cuenta de las subjetividades de los y las disidentes sexuales para reconocer los significados de dichas subjetividades y generar una interpretación de su realidad.

### *Metodología*

El proceso de diálogo que se retomó en este trabajo no solamente se ve desde una perspectiva en donde existe un intercambio de información; el diálogo se retoma como un espacio de encuentro, en donde se compartan libremente los temas de interés, que dan cuenta de su realidad. Por lo que el diálogo desde la metodología horizontal se tomó en cuenta desde la perspectiva de Corona-Berkin (2017) quien destaca que “la horizontalidad implica que en el diálogo participan dos o más sujetos a partir de su propia palabra y su propia razón” (p. 99), permitiendo que los participantes comuniquen y compartan temas de su interés en relación a su disidencia sexual.

Se trata entonces, de romper con los esquemas tradicionales de diálogo, en donde solo se retoman datos o información, sino que es visto como un proceso constructivo; se propicia de esta manera, que el diá-

logo horizontal va a ser un proceso constructivo en donde los participantes compartan sus perspectivas, y construyan y reconstruyan su experiencia y sentir a partir de la interacción siendo participantes activos en su transformación (Vidales, 2013).

Retomando algunas características de la horizontalidad es como se trabajó con los grupos de encuentro, en donde se apertura el espacio de diálogo y escucha en relación a los temas de interés de los participantes; llevándose a cabo de una manera respetuosa y promoviendo la participación de todos los y las jóvenes disidentes sexuales, con la finalidad de conocer su opinión y/o experiencias en relación a los temas que surgían acorde a su interés; y derivado a los diferentes temas que se abordaron, los cuales llegaron a ser íntimos y sensibles para los y las disidentes sexuales; por medio de un consentimiento firmado, autorizaron la grabación en audio de los encuentros y entrevistas, se expuso con las y los jóvenes el respeto que se tiene ante el tema y sus experiencias de vida, por lo tanto, se planteó el uso de los diálogos compartidos en productos de carácter científico y académico, siempre bajo los criterios de ética y responsabilidad.

Dentro de las fortalezas que se encuentran se pueden destacar que, mediante características de la horizontalidad, se generó un espacio de confianza, en donde se promovió la escucha y apoyo entre los participantes; permitiendo el compartir las experiencias de los jóvenes, contribuyendo a un entendimiento y espacio de reconocimiento e inclusión.

### *Técnicas*

El trabajo de campo se llevó a cabo mediante las técnicas de grupos de encuentro con estudiantes disidentes sexuales. Estos encuentros se llevaron a cabo dentro del período que comprende de octubre del 2023 a septiembre de 2024 y, a partir de ello, se organizaron las temáticas a ser consideradas para la aplicación de entrevistas semiestructuradas.

Se consideró la aplicación de entrevistas semiestructuradas con la finalidad de obtener información más detallada para explorar temas con una perspectiva más directa y personal, y complementar, con los datos obtenidos, la información que se compartió durante los grupos de encuentro.

## Participantes

Los y las participantes son estudiantes de la UNICACH, y forman parte de la población que tienen una identidad de género y orientación sexual que rompe con las normas del binarismo sexo genérico, y quienes, con un consentimiento firmado, aceptaron participar en grupos de encuentro, en donde se trabajó retomando algunas características de la metodología horizontal, como el diálogo y escucha.

Las personas participantes son siete, cinco son de la facultad de psicología y a partir de la distribución de carteles en diferentes espacios de la universidad, dos jóvenes de la facultad de biología mostraron interés en participar y se integraron a los grupos de encuentro y a las entrevistas. Las y los jóvenes participantes oscilan en las edades entre los 20 y 24 años, y como criterio de inclusión se consideró que tuvieran una identidad de género u orientación sexual no binaria y que tuvieran el interés de integrar un grupo para compartir sus experiencias en relación a la identidad de género u orientación sexual no hegemónica.

En la Tabla 1, se pueden encontrar los datos generales de los y las estudiantes participantes.

Tabla 1

*Datos generales de las y los participantes*

Nombre	Edad (años)	Orientación	Identidad de género	Grado académico	Escuela/Facultad
Eliseo (Eli)	24	Ginosexual	No binario	1°	Biología-Maestría
Elisabeth	23	Bisexual	Mujer	6°	Psicología
Daren	23	Pansexual	Hombre transexual	1°	Psicología
Lara	20	Bisexual	Mujer	4°	Psicología
Jos	23	Lesbiana	Mujer	9°	Psicología
Jennifer	23	Lesbiana	Mujer	9°	Psicología
Tamagochi	23	Pansexual	No binario	9°	Biología

### *Procedimiento de investigación*

Para poder integrar el grupo de encuentro, se realizaron visitas a diferentes salones de las escuelas y/o facultades de la UNICACH. Durante este acercamiento se dieron a conocer las generalidades de la investigación y las características que debían tener las personas participantes. La invitación que se hizo en los salones se basó en mencionar que se estaba generando una investigación en donde se incluía a jóvenes pertenecientes a la diversidad sexual —se utilizó este término por ser el más reconocido socialmente— y la finalidad era construir un grupo de encuentro, en donde el diálogo y la escucha en torno a la disidencia sexual sería el eje rector; y parte de la actividad era contar con un espacio seguro y respetuoso para intercambiar ideas, opiniones o experiencias en relación a su identidad de género u orientación sexual. También se consideró necesario distribuir por diferentes espacios de la universidad, carteles en donde se hacía la invitación utilizando la misma información que se compartía en los grupos. Se compartió un número telefónico para que las personas interesadas se pudieran contactar.

Después de hablar con las personas interesadas en participar en el grupo de encuentro, nos reunimos en la unidad de investigación de la facultad de psicología —espacio en donde se desarrollaron todas las actividades—. Esta reunión fue para conocerse y compartir el objetivo de los encuentros y establecer un día para llevarlos a cabo; se acordó que los encuentros serían los días viernes después de clases. El primer encuentro solo fue de presentación y organización. Los siguientes encuentros iniciaron con un saludo, y de manera general, se preguntaba cómo habían estado durante la semana, y a partir de esto, alguno de los o las jóvenes tomaba la palabra y se desarrollaba el diálogo entre los y las participantes. En los 3 primeros encuentros del grupo, solo se contó con la asistencia de 3 jóvenes; posteriormente, los y las demás participantes, se integraron a las actividades de manera regular; los encuentros tuvieron una duración promedio de dos horas y media.

Para iniciar un siguiente encuentro, se realizaba una breve recapitulación de lo compartido en el encuentro anterior; los temas que fueron orientadores en el diálogo entre las y los participantes, se establecían

a partir del interés que las y los jóvenes mostraban, alguno de las o los jóvenes realizaba algún comentario, lo que promovía la libre expresión de sus experiencias y con esto, se llevaba a cabo un proceso de construcción colectiva sobre las experiencias compartidas, así como el reconocimiento de la voz de la otra persona, generando un sentido de identificación a partir del diálogo y escucha.

A partir de los grupos de encuentro, en donde surgieron temas y experiencias personales, se consideró importante una exploración a mayor profundidad por medio de entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de recuperar a mayor detalle las emociones, significados y experiencias que la persona pudiera compartir, y profundizar en algunos aspectos que considerara importantes o que no pudieron abordarse en los encuentros grupales.

### *Análisis de datos preliminares*

El análisis de la información recolectada se llevó a cabo en dos fases. La primera fase fue que, a partir de las audiograbaciones de los diálogos compartidos en los grupos de encuentro y en las entrevistas semiestructuradas, se realizó el proceso de transcripción textual de la información, se realizó una revisión general de las transcripciones para tener un acercamiento global con los discursos y realizar una revisión de los temas más recurrentes.

En la segunda fase, se analizó la información con apoyo del software ATLAS.ti (V.8) para llevar a cabo la codificación de datos y realizar un análisis de ellos, y reconocer cuáles códigos daban cuenta de aspectos heteronormativos, y como han intervenido en el desarrollo de las identidades disidentes sexuales, y esto dio como resultado la integración de las categorías de análisis. Para este documento se retoma la categoría *voces y sentires de la identidad*.

Desde esta categoría, se resalta la importancia de reconocer a las disidencias sexuales desde su sentir y su experiencia, tomando en consideración su autenticidad, su expresión y sobre todo dando espacio al reconocimiento de su ser, porque desde la heteronormatividad sexo genérica, se presentan barreras que obstaculizan el desarrollo pleno de

capacidades de los y las jóvenes disidentes sexuales, trastocando la construcción de las identidades disidentes sexuales. Por lo cual, la categoría *voces y sentires de la identidad*, permite que los y las disidentes sexuales alcen la voz en relación a lo que han callado a lo largo del tiempo, ocultando su identidad, por no ser lo que se espera; pero la autoaceptación da paso a que *salgan del closet*, como comúnmente se dice, para que, de manera libre, den a conocer su identidad de género u orientación sexual.

Es por esto, que como parte del seguimiento y para fortalecer la información obtenida en las categorías, se llevó a cabo la segunda fase, en donde se realizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron audio grabadas y posteriormente transcritas, lo cual permitió explorar con mayor detalle algunas áreas relacionadas a las etapas de desarrollo de los participantes, así como sus experiencias en relación a la construcción de su identidad y los aspectos heteronormativos.

## Análisis de resultados: primeros hallazgos

En este apartado se presentan los primeros hallazgos de resultados de una investigación que está en proceso. La información fue obtenida a través de los grupos de encuentro y entrevistas semiestructuradas, las cuales, al ser transcritas y revisadas, para —posteriormente con el software ATLAS.ti (V.8)— llevar a cabo el proceso de codificación de datos y al agrupar los códigos obtenidos en diferentes categorías de análisis, se permitió reconocer que la categoría *voces y sentires de la identidad*, da cuenta de las diferentes experiencias que han vivido los y las jóvenes disidentes sexuales en torno a la heteronormatividad y cómo esto ha afectado la integración de su identidad de género.

A partir del análisis de la información que integra esta categoría, se permite dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo los constructos sociales afectan el despliegue de las capacidades humanas de los jóvenes disidentes sexuales, al establecer el binarismo sexo genérico como el ideal hegemónico, dando poco espacio para expresar la diversidad sexual?

Así también, para dar seguimiento al objeto de estudio de la investigación, que es identificar cómo la heteronormatividad de género se

presenta como una barrera para el desarrollo pleno de capacidades de los jóvenes disidentes sexuales, porque trastoca la construcción de las identidades disidentes sexuales.

Con eso se puede entender que, desde un marco heteronormativo, existe un limitante en la formación de la identidad de género, reduciendo la posibilidad de tener una vida libre debido a que tienen constantemente que ajustarse a las normas del binarismo sexo genérico, y muchas personas disidentes sexuales desarrollan su identidad sintiéndose fuera del lugar o con diferentes malestares por lo general emocionales, al tener sobre ellos un estigma social que los rechaza e invisibiliza limitando un desarrollo libre de su identidad.

De este modo, se puede hacer referencia a lo expresado por las personas participantes:

Tenemos que actuar, de una manera digamos bien discreta y hasta cuando vas a mencionar sí, estás en una relación, pero ¿con quién? hablar entre líneas, como para no ser identificado (Jennifer).

Me sentí expuesta porque, yo venía de un lugar donde todo mundo me tenía idealizada, como la perfección andante y en el momento de toda esta parte, digo no soy heterosexual, como que toda esa parte brillante se vino para abajo, todo lo que era, ya no sirve, porque te pusiste la etiqueta (Jos).

Desde pequeño tenía ese sentido de no pertenencia, ¿porque siento que tengo que fingir ser un hombre? como que tenía que imitar todo lo que ellos, mis amigos hacían para evitar que me agredieran de alguna forma, por lo que tenía que estar constantemente observando e imitando lo que hacían, para que pudiera camuflarme entre ellos (Eli).

Es importante destacar que, lo anterior, da muestra de algunas experiencias de las y los jóvenes disidentes sexuales, quienes tienen que ocultarse ante el mundo heteronormado y como refiere Jennifer, tienen que actuar discretamente y si surge el momento para hablar sobre sus



relaciones de pareja, estas también deben ser ocultadas o *mencionarse entre líneas* porque al expresar o dar a conocer de manera abierta su orientación sexual, pareciera que se vuelve una forma de señalamiento por parte de la sociedad heterosexual hacia los disidentes sexuales.

Otra de las experiencias, es la de Jos, esta refleja cómo la joven disidente sexual prefiere mantenerse oculta y o bien, al no gozar de una libertad heteronormada, debe permanecer oculta para no ser expuesta ante los demás, porque al expresar su orientación sexual pareciera que la persona perdiera su valor o esencia, por parecer diferente a lo que se espera socialmente.

Como se aprecia en la tercera experiencia, Eli expresa que desde su infancia tuvo que camuflarse entre sus amigos, a quienes imitaba para cumplir con las actitudes y comportamientos que socialmente se esperan de un hombre, derivado de los constructos sociales que se asignan dentro de las imposiciones heteronormativas, lo cual generaba un sentido de no pertenecer a esa identidad de género, y llevarlo a fingir o actuar de una forma que le permitiera pasar desapercibido y con ello, evitar algún tipo de agresión.

Al disidente sexual se le impide la capacidad de agencia, porque no se le permite actuar o tomar decisiones que le impacten de manera individual, sino solo puede tomar decisiones que cumplan con lo establecido socialmente dentro de lo heteronormado; por lo que la disidencia sexual, para ser visibilizada, ha tomado un camino o una postura política, ejerciendo una libertad política con la esperanza de poder luchar por esa libertad que ha sido coartada al vivir dentro de las expectativas del binarismo de género.

Entrando en la prepa, me empezó a llamar más la atención esto de las luchas sociales, en ese tiempo empezó a tener como que un poquito más de boom lo del feminismo, entonces yo empiezo a investigar más, encuentro la rama transfeminista... Me dije, yo soy activista a favor de los derechos de las personas trans (Daren).

La experiencia anterior permite reconocer la importancia desde la postura de la persona disidente sexual, el tomar un lugar que le permita

luchar por sus derechos y ser una persona reconocida socialmente, por lo que convertirse en activista, le permite tener una forma de enfrentar las diferentes imposiciones sociales.

Por lo tanto, desde la categoría de *voces y sentires de la identidad*, se pretende reconocer la voz de las personas disidentes sexuales, en donde se reconozca desde las experiencias de rechazo discriminación o invisibilización que han vivido a lo largo del tiempo; pero también se pueden reconocer las diferentes oportunidades que pueden tener para superar estas dificultades de desarrollo, sin que tengan que ocultar su identidad o tener que callar su voz.

## Discusión bibliográfica

La siguiente discusión bibliográfica se realiza desde una postura crítica, basada en la propuesta de que el individuo ha sido heteronormado, al momento de construir su identidad, lo que perpetúa la ideología del binarismo de género, dejando de lado a las identidades de género disidentes. Reconociendo o haciendo énfasis en la posibilidad de que el individuo es capaz de decidir por sí mismo, pero también tiene influencia de su contexto.

Lo anterior lleva a considerar la propuesta de las capacidades y libertad de Amartya Sen, desde las miradas de Colmenarejo y Sahuí Maldonado.

### *Construcción de la identidad: hacia la identidad de género*

La persona desde que nace está rodeada de los otros, con quienes se relaciona y de quienes aprenderá lo que le enseñen del mundo, pero esta persona necesita no solamente ver y aprender de los otros o con los otros, también necesita reconocerse como persona, encontrar su lugar en el mundo y esto se logra a partir de la construcción de su identidad y de entender quién es.

Chinoy (1962, como se citó en Sánchez, 1981), menciona que el individuo, aunque actúa por sí mismo, no puede dejar de lado que es parte de una comunidad; por lo tanto, se puede referir que su autonomía o

capacidad de decidir se encuentra limitada por condiciones sociales, siendo influenciado por su contexto. Al ser un individuo, pero no estar completamente aislado, existe una influencia por parte de la sociedad sobre la persona que está construyendo su identidad, conductas, su existencia en sí, para formar parte de su contexto.

Así, el ser humano constantemente está buscando su espacio dentro de su entorno, para ser reconocido, para encontrar su lugar dentro de un contexto, en donde se sienta identificado; pero primero debe reconocerse como un sujeto único, que pueda consolidar su identidad, con características propias individuales, pero al ser un ser social, y estar en constante contacto y comunicación con su entorno y con sus pares, quienes lo influyen para la consolidación o construcción de esta identidad.

Al respecto, Ramírez Grajeda (2017) expresa que “la identidad es efecto de esa continua negociación en la que el sujeto tiene que construir los sentidos que logren un lugar para él en la mirada de los otros” (p. 197), es un proceso en construcción, porque nada está acabado o nada es definitivo, la identidad entonces, va a darle un lugar en el mundo a ese sujeto, un mundo en donde se está construyendo y adquiriendo un sentido, por lo tanto, la persona necesita relacionarse e interactuar con los otros y esto va a suceder por medio de la palabra; y a partir de ella es como el otro existirá, cuando sea reconocido, cuando se le nombre.

Por lo que la identidad se construye con la influencia de los demás, a partir de los vínculos que la persona tiene con quienes se relaciona, por eso es que los otros y su mirada se vuelven importantes.

Mejía et al. (2020) señalan que los individuos y más aún, en la adolescencia, requieren interactuar con los otros en diferentes contextos, para fortalecer su conocimiento sobre la realidad de la que son parte y para extraer de ellos los elementos que necesitan para establecer su identidad; entonces, la creación de la identidad permite que el sujeto pueda tener certeza de lo que no es y a su vez, creer lo que es, para que genere el sentido con su mundo (Ramírez, 2017).

En relación a lo anterior, Amo (2022) enfatiza, expresando que “la identidad social, política o colectiva es la que se refiere a cómo el individuo interioriza los roles y estatus que les son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete su personalidad social” (p. 10); la sociedad

que rodea al individuo deposita en él ciertas expectativas o formas de ser, le va marcando el sendero para que se forme, y de alguna manera el sujeto se construye a partir de las construcciones sociales, que vuelve suyas, y que replica posteriormente.

Esto puede referirse a lo que un hombre o una mujer deben ser ante su sociedad, para cumplir con la identidad que están construyendo, desde aquello que reciben y que asimilan como propio, el hombre o la mujer, adquieren esta identidad social, que les permite ser parte de diferentes contextos en donde también representan los roles que les son asignados. Pero desde esta perspectiva, se continúan generando sesgos ante el reconocimiento de las diferentes expresiones que pueden existir y de las diferentes identidades, por lo que es importante descentralizar la postura binaria de género, para incorporar otras perspectivas que puedan dar visibilización a las personas no binarias, lo que permite reconocer que existen otro tipo de expresiones, rompiendo con la idea de las identidades reificadas.

### *Las identidades disidentes ante una sociedad heteronormativa*

Al hablar de esta construcción de la identidad también es necesario reconocer a las identidades que se salen de la norma, que rompen con lo que la sociedad transmite y perpetúa, para que sea replicado. Se hace referencia a las identidades diversas o identidades disidentes, como se les mencionará durante el texto a aquellas personas que no cumplen socialmente con lo que las normas sociales imponen.

Hasta este momento se ha hecho referencia a la identidad como una característica inherente al sujeto binario, que cumple con las expectativas de su sociedad, al fungir con los roles establecidos; pero también es importante que se tomen en cuenta a las identidades que a lo largo del tiempo han sido ocultadas o invisibilizadas, a las identidades que no cumplen con el binarismo sexual.

En cuanto a esto, Ávila (2022) destaca que “no existen las identidades reificadas, como sostiene los estudios de lo queer, pues en ese momento dejarían de hacerlo para convertirse en un estereotipo” (p. 9);

con esto se plantea el reconocimiento de la diversidad sexual, la cual contempla a las identidades no heterosexuales, lo que deja de lado la reificación de las identidades para no encasillarlas en los estereotipos de género.

Se aprecia también la concordancia de la postura con Ávila (2022), sobre la propuesta de Ramírez (2017), al tomar en consideración que las identidades no son estáticas, ni definitivas y que en algún momento los estudios de lo queer refieren que estas identidades pueden ser fluidas, esto permite voltear a ver los cambios que existen en nuestra sociedad o en este caso en las personas disidentes sexuales, en relación a la identidad y su expresión, rompiendo con los estereotipos de las identidades binarias y planteando una nueva posibilidad hacia las diferentes expresiones de las identidades; esto en relación a lo que puede significar para una determinada persona la consolidación de su propia identidad, al plantearse frente a él, ella o elle, y frente a su contexto social.

También García et al. (2021) señalan que los roles impuestos por la sociedad impactan en la construcción de la identidad y la forma de actuar y expresarse, los modelos basados en los imaginarios dentro del binarismo, imponen límites para que los individuos puedan expresarse y relacionarse, exigiendo que se apeguen a los roles de género establecidos, lo cual violenta y coarta la libertad de exteriorizar otras formas de identidades.

Al referirnos directamente sobre las identidades disidentes, se puede considerar que la referencia que se contempla en primera instancia es la que se relaciona a los aspectos sexuales, pero en este texto no solo se valora ese aspecto como único referente, debido a que la identidad es un todo, que involucra una serie de características que permitirán que la persona se relacione consigo y con los demás.

Las relaciones, conductas y serie de características en el caso de los disidentes sexuales se ven coartadas, al vivir las imposiciones de una sociedad que solo reconoce a las expresiones masculinas y femeninas como única opción dentro de la normatividad sexo genérica binaria.

Mercado (2018) lo refiere de la siguiente manera:

La efectividad de este sistema binario se debe a las destrezas de tipo social que interioriza el/la sujeto, dichas destrezas nos instruyen a ser mujeres y a ser hombres. Esta idea es equívoca porque el desarrollo de la identidad se trata de un proceso individual basado en la tolerancia y respeto de que cada uno/a elige lo que más le satisfaga. La asignación del sistema de género binario está tan enraizada y habituada que se aprende de manera normalizada, cuando ésta provoca discriminaciones a la hora de categorizar y etiquetar cualquier identidad de género que se considere “fuera de lo común” (p. 167).

Por lo que el sujeto internaliza el significado de ser hombre o mujer, aprendiendo lo que se espera de él o ella desde edades tempranas, al interiorizar conductas o las expectativas que se esperan de acuerdo a su identidad. Pero también se reconoce que el sujeto, desde un proceso individual, puede desarrollar su identidad eligiendo sus propios intereses, lo que da cuenta de las identidades que no se apegan al binarismo de género.

Por consiguiente, es necesario hablar sobre la identidad de género, teniendo en cuenta a Ferrández (2024), quien argumenta que “el problema con la identidad genérica es que frecuentemente se convierte en la gran esperanza del sujeto: la identidad se anhela como un lugar a resguardo en un mundo angustiante” (p. 69), es común o se espera que la persona tenga un deseo de encontrarse y situarse en su entorno, para pertenecer a su sociedad a partir de la construcción de su identidad, pero esto en ocasiones puede tornarse angustiante para la persona, sobre todo si esta identidad no cumple con las normas sociales.

Otro punto importante es mencionar que los individuos, al identificarse con un género, se comportan y tienen expresiones asociadas a ese género, porque con ello se define como hay que vestirse, sentirse, mostrarse ante los demás (Balanta y Obispo, 2022). Esto puede limitar la exploración auténtica de la identidad; al tratar de cumplir con las normas de género, la persona se aleja de su autenticidad, para comportarse como lo exige su sociedad, actuando performativamente, para cumplir con lo que ha aprendido e internalizado como lo que debe ser en relación a su género.

Por otro lado, Lamas (2022) plantea que se deben reconocer las experiencias diversas tanto de hombres como mujeres, visibilizando a la diversidad en cuanto al género y la diversidad sexual, se debe comprender que las experiencias e identidades de hombres y mujeres es distinta, pero también la forma en que las identidades de las disidencias sexuales se exteriorizan, por lo que se deben contemplar estas diferencias como parte del contexto y de las expresiones que pueden presentarse.

Al hablar de género se puede señalar lo que González et al. (2019) comenta al mencionar que “el género se considera como una producción que implica la participación de las subjetividades permeadas por las experiencias ante lo vivido, de las cuales se da forma y sentido a la propia identidad” (p. 152), lo que resalta la flexibilidad que tiene el género, al estar relacionado con las experiencias del individuo, a las cuales cada uno le proporcionará la interpretación y significado que le influya de mejor manera para la construcción su identidad, reconociendo la posibilidad de la persona de dar sentido a su identidad.

Entonces, se podría considerar que los jóvenes disidentes sexuales a partir de sus experiencias e interpretaciones de estas, son libres de construir su propia identidad, para generar este sentido como se ha mencionado hacia sí y hacia y con los demás.

### *Disidencia y capacidades: desafiando la heteronormatividad*

Sobre la libertad, Arendt (1996, como se citó en Sahuí, 2008) menciona que “primero nos hacemos conscientes de la libertad o de su opuesto en relación con los otros, no en relación con nosotros mismos” (p. 49). Al respecto se considera que la libertad no es algo individual o aislado, es decir, surge a partir de la interacción con el entorno, aunque cada persona tiene una propia experiencia sobre la libertad, esta no se desprende de manera completa del individuo, sino a través de la interacción que tiene con otros y en cómo este entorno construye a la persona regulándola.

En la opinión de Colmenarejo (2016), quien retoma la teoría de las capacidades de Amartya Sen, menciona que la libertad reconoce al individuo desde una perspectiva social, proponiendo el reconocimiento de las diferencias entre los individuos para promover una inclusión y

generando que la libertad pueda ser elegida mientras que el individuo cuente con las condiciones necesarias para poder decidir.

Ahora, desde la postura de Amartya Sen (1982, como se citó en Urquijo, 2014), sería importante reconocer como la libertad puede presentarse o ser parte de las personas disidentes sexuales para tomar decisiones sobre sí y sobre su sexualidad u orientación. Urquijo (2014) menciona que dentro de esta libertad la persona o el disidente sexual tenga la capacidad de la libertad de vivir su vida y tener razones para valorarla.

Esta libertad, para poder decidir sobre la orientación sexual o identidad sexual y cómo vivirla, solo se ajusta a la heterosexualidad; dejando fuera a las disidencias sexuales, por lo tanto, también se puede expresar que la población disidente sexual vive dentro de una sociedad injusta. Porque como expresa Colmenarejo (2016): “la justicia basada en logros tiene que considerar necesariamente las vidas que las personas pueden vivir...” (p. 125), y a los disidentes sexuales no se dan opciones de poder vivir o expresar su sexualidad, más que lo establecido dentro de un contexto hegemónico sexual binario.

La sociedad debería proveer los recursos necesarios para que todos, todas y todes puedan contar con las mismas posibilidades de desarrollo; pero dentro de una sociedad atravesada por constructos heteronormativos obligatorios, se niega a las orientaciones o identidades diversas sexualmente, un espacio para poder ser, exigiéndoles con ello una obligatoriedad de cumplir con lo asignado socialmente, imponiéndoles una estructura de género cisheterosexualizada.

Lo anterior, da muestra de la discriminación, violencia y falta de reconocimiento hacia las personas de la población disidente sexual. Desde la perspectiva de las capacidades, se podría decir que su capacidad de agencia se encuentra limitada, en relación a ello, se retoma lo que Delgado (2017) refiere sobre el concepto de agencia propuesto por Sen:

El concepto de agencia gira en torno a un ejercicio reflexivo y activo de responsabilidad sobre la actuación propia —la capacidad de obrar— y la incidencia de ese accionar en los demás; se relaciona íntimamente con la concepción que se tenga del bien y con los objetivos y valores que sean importantes para las personas (p. 206).



La capacidad de agenciamiento de las y los disidentes sexuales se invisibiliza porque no cuentan con la posibilidad de actuar de manera autónoma considerando sus propios criterios, necesidades y deseos; aunque se sabe que el agenciamiento no es individual del todo, porque está relacionada con aspectos culturales y sociales, para las personas disidentes sexuales, su capacidad de agencia se ve disminuida o hasta nula al tener que responder a una sociedad diseñada para la heterosexualidad, en donde la persona disidente sexual no cuenta con la libertad de poder construir su identidad sexual de una manera libre, viéndose forzados a cumplir con los estereotipos de género binario que no reflejan su orientación sexual o su identidad de género.

Las opciones para ser visibilizados o reconocidos se reducen, por lo que muchos de ellos optan por tomar una postura política para participar de forma activa dentro de su entorno y poder incidir en un cambio o transformación social.

Colocando a la persona disidente sexual como agente, se retoma lo que Restrepo (2013) describe a partir de la propuesta de Amartya Sen, considerando a la persona como un sujeto activo que participa en la toma de decisiones para alcanzar objetivos y propósitos que permitan un bienestar para sí, pero también para el otro. Esto implica ver a la disidencia sexual no desde una particularidad o desde la individualidad, sino que, al participar de manera activa dentro de movimientos sociales o políticos, se permite generar una búsqueda de metas no solo individuales, también se toma en cuenta a la comunidad diversa sexual a la que pertenecen, mostrando un interés por el bien común, por el reconocimiento de sus derechos, como el de tener una identidad sexual que dé cuenta de cómo cada persona desea expresar y vivir su sexualidad.

## Argumentación

Desde el momento del nacimiento, a la persona se le asigna una identidad de género, en relación a las características biológicas, un sexo, ya sea hombre o mujer, correspondiente a si tiene pene o vagina. Y a partir de ello, el grupo social que lo rodea, que primeramente es la familia, va asignando o depositando en él o en ella ciertas características o aspira-

ciones que van guiando a esta persona para cumplir con las expectativas asociadas al binarismo sexo genérico; por lo que también, se asigna un nombre relacionado al género, ya sea masculino o femenino.

Desde este punto, se deja ver que al parecer no hay espacio para pensar que esta persona que acaba de nacer, puede identificarse con un sexo y género diferente al que se le asignó según las características biológicas, o bien, que su orientación sexual rompe con lo esperado socialmente, por ser asignado como hombre o como mujer; y es así como se espera que la persona construya su identidad, al identificarse como hombre o mujer dentro de una sociedad que, desde la hegemonía heteronormativa, establece en la persona un conjunto de normas que reconocen a la heterosexualidad como la única opción viable o correcta de vivir su sexualidad.

Se debe considerar también que, dentro de la imposición del binarismo de género, para la construcción de la identidad, se puede hacer mención de las costumbres, tradiciones o de los estereotipos y características e ideologías que se asigna a la persona, por el hecho de ser hombre o ser mujer, lo cual le indica cómo debe comportarse o construirse socialmente, actuando dentro de un género que desde la postura heteronormativa se presenta como una de las barreras para el desarrollo de las capacidades humanas.

En otras palabras, vivimos en una sociedad en donde la diversidad es invisibilizada. Y en este caso, no se reconocen las diferentes expresiones de las identidades de género o las diferentes orientaciones sexuales, dejando en un punto alto o como único a lo que se debe aspirar, es al cumplir los roles, estereotipos y una identidad construida a partir de los valores que se orientan hacia el ser hombre o hacia el ser mujer cisgénero, en donde se puede apreciar que esta heteronormatividad es la que rige los constructos sociales, que afectan y vulneran los derechos y capacidades de los disidentes sexuales al no permitir o al no generar una oportunidad para que tengan una expresión diversa en relación a su sexualidad.

Por lo tanto, en muchas ocasiones las personas que pertenecen a la población disidente sexual asumen características y roles asociados a las normas de género establecidas, para que puedan ser aceptados o

incluidos en algún grupo social, dejando de lado lo que realmente de-  
sean expresar o su forma de ser, por lo que se puede considerar que  
viven bajo constante discriminación o violencia. El disidente sexual es  
rechazado por la sociedad, por esta razón las y los jóvenes disidentes  
sexuales cuentan con una aparente libertad para poder expresarse, se  
considera como aparente, porque aunque como individuos tienen cier-  
tas capacidades para poder apropiarse de los elementos que su contex-  
to les brinda o en algún momento impone, también tienen la capacidad  
para poder decidir por sí mismos cómo se reconocen y cómo se rela-  
cionan con los demás; sin embargo, no se puede dejar de lado que este  
individuo asume roles asignados desde una óptica heteronormada, para  
evitar el ser rechazado o discriminado, por lo tanto, la libertad que tie-  
ne para expresar su verdadera orientación sexual o identidad de género  
se ve disminuida.

Por esta razón, las y los disidentes sexuales no cuentan con el desa-  
rrollo o fortalecimiento de sus capacidades, porque se encuentran in-  
mersos dentro de una sociedad que no es justa con ellos. Considerando  
a Amartya Sen, quien propone que la justicia social está relacionada  
con la libertad; se entiende entonces, que las y los disidentes sexua-  
les no son libres, porque se encuentran dentro de una sociedad que los  
excluye e invalida, y no tienen la capacidad ni libertad de decidir por  
ellos mismos, al encontrarse dentro de un entorno que los limita a un  
binarismo sexo genérico; por consiguiente, no cuentan con una liber-  
tad positiva que les permita ser ellos mismos y participar dentro de su  
entorno de una manera significativa.

En relación a lo anterior, se considera que las y los jóvenes disidentes  
sexuales enfrentan diferentes desafíos, pero también cuentan con una  
autonomía para lograr el desarrollo de una identidad que les permita  
mostrar una expresión acorde a su sexualidad, y si cuenta con opcio-  
nes y oportunidades adecuadas, proporcionadas por su contexto, po-  
drá tomar un lugar dentro de su sociedad, expresando una identidad, a  
partir de la cual se le reconozca y respete, rompiendo con identidades  
estáticas y dejando de lado el sentimiento de no pertenecer, por el he-  
cho de tener una identidad de género que ha sido invalidada. Por lo  
que una postura política o activista es un espacio desde donde la voz

del disidente sexual puede ser escuchada, generando una lucha que no pretende dar reconocimiento a una característica o necesidad personal, es decir, es un espacio para que muchas voces puedan ser escuchadas, es una lucha que involucra a todas las personas disidentes sexuales que no han tenido un desarrollo libre. En consecuencia, se retoma como un acto de resistencia, para transformar las condiciones que limitan su desarrollo y capacidad como seres humanos, para generar un proceso de cambio social, pero sobre todo que les permita decidir por ellos y ellas, y fortalecer sus capacidades humanas.

## Referencias

- Amo Usanos, R. (2022). La identidad: definición, fundamentos y actualidad de la cuestión. *Scripta Fulgentina, Revista de teología y humanidades*, 32(63-64), 7-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8730044>
- Ávila Huerta, A. (2022). La dimensión sexual de la identidad: entre ser, nombrar y actuar. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 17(33), 1-25. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102022000200001&lng=es&nrm=iso](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102022000200001&lng=es&nrm=iso)
- Balanta Mera, R., y Obispo Salazar, K. (2022). Representaciones sociales de la identidad y los roles de género en adolescentes de una escuela secundaria de México. *Interdisciplinaria*, 39(2), 151-166. <https://doi.org/https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.10>
- Colmenarejo, R. (2016). Enfoque de capacidades y sostenibilidad Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. *Ideas y Valores*, 65(160), 121-149. <https://doi.org/https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v65n160.43084>
- Corona Berkin, S. (2017). Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano. La zona de la comunicación y las metodologías horizontales. *Comunicación y sociedad*, (30), 69-106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34653156005>
- Delgado Blanco, A. (2017). El Enfoque de las capacidades. Algunos elementos para su análisis. *Espacio Abierto*, 26(2), 201-2017. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12252818012>

- Ferrández Miralles, E. (2024). Identidad, angustia y género. *Revista del Centro Psicoanalítico de Madrid*, (41), 68-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9640656>
- Fuster Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos Y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gamboa Araya, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (21), 48-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3931278>
- García Jiménez, L., Cruz Salazar, T., y Bellato Gil, L. (2021). La violencia de género y el imaginario de la heteronormatividad entre hombres homosexuales viviendo en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Revista de Estudios de Género La ventana*, 6(53), 374-405. <https://www.redalyc.org/journal/884/88464968014/>
- González Quintero, I., Pérez Ceballos, M., y Triana Osorio, L. (2019). Entre el límite y la posibilidad: la construcción de identidad de género en la escuela. *NOVUM, revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 2(9), 147-165. <https://www.redalyc.org/journal/5713/571360752008/>
- Lamas, M. (2022). *Dimensiones de la diferencia. Género y política: antología esencial*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bits-tream/CLACSO/169338/1/Marta-Lamas.pdf>
- Mejía Ospina, P., Matías Sánchez, I., y Moreira Pincay, N. (2020). Construcciones Sociales Juveniles Frente a la Diversidad Sexual. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (14), 255-292. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672174479010>
- Mercado Colmenero, R. (2018). Rompiendo la brecha de la heteronormatividad. Identidad de género y nuevas tendencias sexuales en educación primaria. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(3), 165-173. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660907011/>
- Miranda Beltrán, S., y Ortiz Bernal, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

- Ramírez Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 14(33), 195-216. <https://www.redalyc.org/journal/628/62849641009/>
- Restrepo Ochoa, D. A. (2013). La salud y la vida buena: aportes del enfoque de las capacidades de Amartya Sen para el razonamiento ético en salud pública. *Cad. Saúde Pública*, 29(12), 2371-2382. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/0102-311X00069913>
- Ruffini, M. (2017). El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad. *Cinta de moebio*, (60), 306-315. <https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000300306>
- Sahuí Maldonado, A. (2008). La libertad como “poder hacer”. Arendt y el enfoque de las capacidades. *EN-CLAVES del pensamiento*, 2(3), 47-63. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-879X2008000100003#:~:text=Es%20decir%2C%20la%20acci%C3%B3n%20libre,porque%20sea%20inveros%C3%ADmil%20ni%20sobrehumana.](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2008000100003#:~:text=Es%20decir%2C%20la%20acci%C3%B3n%20libre,porque%20sea%20inveros%C3%ADmil%20ni%20sobrehumana.)
- Sánchez Azcona, J. (1981). *Normatividad social. Ensayo de sociología jurídica* (2ª. ed.). Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/2/829/2.pdf>
- Urquijo Angarita, M. J. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010857>
- Vidales Gonzáles, C. (2013). En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales. *Comunicación y sociedad*, (20), 239-247. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-252X2013000200012&lang=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2013000200012&lang=es)

## Capítulo 12

### Expectativas de autotransformación personal, académica y profesional de los futuros psicólogos frente al servicio social

Rosa Silvia Moreno Peralta

#### Introducción

El sentido de este capítulo, *Expectativas de autotransformación personal, académica y profesional de los futuros psicólogos frente al servicio social*, es describir las expectativas, sentidos y significados de estudiantes de la *Licenciatura en Psicología* de la UNICACH de la actividad práctica a realizar en el servicio social. De aquí se desprende el compartir las experiencias previas que las/os estudiantes han construido de su ser y hacer como prestadoras/es de servicio social. Y cómo su participación puede llegar a generar la autotransformación en el sentido personal, académico y profesional, conectado con un posicionamiento de ser agentes de cambio en poblaciones con necesidades sociales y con ello propiciar la activación de las capacidades en comunidad para el desarrollo del país. Siendo la pregunta rectora del texto ¿cómo desde la actividad práctica de las/os prestadores de servicio social de la *Licenciatura en Psicología* de la UNICACH se pueden asumir procesos de autotransformación para alcanzar el bienestar y mejorar la calidad de vida?

En el proceso de formación universitaria las/os estudiantes viven la experiencia de convertirse en prestadoras/es de servicio social e incorporarse en unidades receptoras enfocadas al ámbito educativo y clínico.

Este espacio complementario de conocimientos teóricos-prácticos se apegan a las exigencias establecidas en la normatividad y del compromiso que la institución asume con la sociedad. El servicio social puede ser abordado como una práctica universitaria de alcance de créditos correlacionado a exigencias de rendimiento y competencia, cuya mirada no sólo está en complementar la formación, sino en el alcance de niveles de desarrollo exigidos por la sociedad como un sujeto útil desde la lógica productiva.

En tal sentido, el servicio social puede representarse como un dispositivo (Foucault, 1976) o agenciamiento (Deleuze y Guattari, 2010). El primero puede verse como estrategia pedagógica generadora de conductas, saberes, ideologías individuales y colectivas en una posición epistémica de desigualdad entre universidad-estudiante; unidad receptora-estudiante y prestadora y prestador de servicio social-usuaria/o, en la cual existe una relación asimétrica productora de efectos de un sujeto ideal, funcional en y para la sociedad. En el segundo caso, el servicio social como agenciamiento permite a las/os estudiantes constituirse en lo colectivo, como personas que a través de las actividades prácticas provocan líneas de fuga (Guattari, 1979) que contribuyen a procesos de transformación de la acción profesional de la psicóloga y el psicólogo en escenarios de formación complementaria vinculados a prácticas educativas que fortalecen la igualdad de oportunidades y el sentido de libertad.

El servicio social como estrategia complementaria tiene el propósito de ubicar a las/os estudiantes en escenarios reales que apertura la participación en sociedad como psicólogas/os en formación, completar aquello que fue omitido en las aulas de la universidad, fortalecer saberes teórico-prácticos, aplicar lo aprendido y la participación ante las problemáticas sociales, económicas y culturales del territorio habitado.

Al analizar estos elementos con más detalle, derivado del discurso de las expectativas del servicio social compartido por las/os estudiantes, se identificó que ellas/os a partir de lo que han escuchado y en conversación con compañeras/os y egresadas/os han construido un sentido de servicio social como un espacio de aprendizajes, de aplicación de conocimientos, una posibilidad laboral, hasta el sentido de reducir la



actividad a trámites administrativos, seguir únicamente instrucciones que obstaculizan la posibilidad de proponer y cumplir con uno de los objetivos del servicio social encaminado a la participación en procesos de desarrollo social y humanístico.

Comprender estos dos sentidos (dispositivo- agencia) de la actividad práctica del servicio social, coloca en la reflexión de retomar el discurso potenciador en la perspectiva de complementar la formación profesional de las/os estudiantes de *licenciatura*, a partir de actividades formativas encaminadas a ofrecer experiencias no limitadas al carácter institucional, sino con encuentros con la vida de personas y espacios reales.

Debido a que es en el campo de acción donde las/os estudiantes tienen la oportunidad de comprender las diversas esferas de la realidad a partir de la mirada psicológica y con ello poder generar las herramientas de reflexión necesarias para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se procuren desde lo local, desde las personas y sus contextos. De esta forma, contribuir al rechazo de prácticas de reproducción social y cultural que fortalecen al capital, por lo tanto, ser prestadora o prestador de servicio social puede convertirse en una oportunidad para cuestionar al sistema, y con ello activar acciones de resistencia que las/os colocan como agentes activos, de decisión y transformación.

Esta mirada de resistencia derivada del poder estructural e institucional da pauta a pensar el servicio social como un espacio de escucha entre las/os prestadores de servicio social, como una estrategia que requiere del acompañamiento cercano, de la mirada de alteridad, de ubicarse en el lugar del otro y lograr transitar de lo normativo a la experiencia vivida, al escenario real desde lo solidario, humano, equitativo, justo y colectivo. Este capítulo, al describir las expectativas, sentidos y significados de las/os estudiantes previo al servicio social, puede alentar a expandir las capacidades, así como nuevas formas de ser, estar y pensar al servicio social como agente autotransformador de la psicología y el psicólogo.

Desde lo escrito, se puede destacar como un supuesto de investigación que la formación académica que reciben las/os estudiantes en el aula es sólo un fragmento de la lectura de la experiencia vivida, son

únicamente pequeños encuentros científicos con la exterioridad. Las/os prestadores de servicio social empiezan a tomar mayor conciencia de su profesión en los contextos de actividad práctica, donde se hace presente la cotidianidad con dosis de mayor claridad de la acción profesional como psicólogas/os dando apertura al entendimiento y comprensión conceptual crítica de la psicología en espacios cotidianos, con sujetos situados en escenarios particulares, con historias de vida marcadas por fenómenos sociales.

En la primera parte de este escrito, se redacta la fundamentación teórica desde el pensamiento decolonial de Martín Baró, Pavón Cuéllar y Castro Gómez. Se menciona, además, el concepto de dispositivo de poder del pensador Michel Foucault aplicado a la función estratégica que cumple institucionalmente el servicio social, en su relación poder-saber. Asimismo, el concepto de agenciamiento que acuñaron en 1980 Deleuze y Guattari en relación con la acción práctica del servicio social y al ser que lo ejecuta.

El paradigma que caracteriza la investigación es interpretativo y crítico de corte fenomenológico. Se describe el procedimiento de recopilación de información a través de la metodología participativa, específicamente el uso de técnicas interactivas propuestas por Mondragón. Asimismo, se presentan quiénes son las/os informantes, el escenario y análisis de información.

En un segundo momento, se comparte la interpretación de la información, el cual se construyó a partir de tres categorías: *a) atrapados en espacios institucionalizados; b) emoción, productividad y rendimiento, y c) saberes teóricos-prácticos de la acción profesional*. Este apartado, concentra el discurso de estudiantes de octavo semestre próximos a convertirse en prestadoras y prestadores de servicio social.

El tercer momento del escrito lo compone la discusión que da paso a la interpretación de los resultados, situando el discurso de las/os estudiantes, para dar cabida a posibles alcances y aportes de la investigación, desde una mirada transformadora del servicio social en pro del desarrollo de capacidades y habilidades en las/os prestadoras/es de servicio en su acción como psicólogas y psicólogos.

## Fundamentación teórica y metodológica

### *Enfoque y método*

El trabajo está enfocado al paradigma de conocimiento interpretativo y crítico. Lo interpretativo, fundamentado en su carácter de presentar la realidad social vivida por las/os estudiantes en sus relaciones e interacciones con los otros y el conocimiento como experiencia subjetiva; lo cual, apertura nuevas perspectivas de la realidad desde espacios situados, locales, regionales en las unidades receptoras de servicio social, para así interpretar las experiencias desde las/os participantes.

En cuanto a lo crítico, es una investigación enfocada a la idea de propiciar la transformación en la acción profesional de la psicóloga y el psicólogo, partiendo de la autoreflexión de su formación como universitaria/o desde su compromiso con la sociedad, de su constitución de las capacidades asumidas en su proceso de formación y de valoración de la vida.

El método que acompañará a la investigación apunta a la fenomenología de Van Manen (2003) al ser la experiencia de las/os participantes un principio de rescate de la subjetividad, de la esencia de lo vivido desde sus particularidades, donde la voz del informante se entrelaza con la del investigador/a para propiciar saberes compartidos que los constituyen y reflejan la realidad desde lo situado.

La fenomenología rescata, explica el discurso y significado construido por las/os investigadores pares ante las situaciones que vivencian desde lo contextual, de sus relaciones con el otro y de esta forma evidenciar la realidad desde el punto de vista de los agentes educativos. Con el fin de descubrir, comprender e interpretar, para así reconstituir la acción práctica de las/os universitarias/os, desde las diversas formas de existencia que enfrentan en su proceso de servicio social.

Lo anterior, implicó des-aprender y re-aprender en la praxis, conocimientos y actuaciones construidas desde una lógica de control institucional y asumir el desafío de la vida real a través de la conexión con el otro. Esto permitió reconocer qué es ser universitaria/o en el mundo real e institucional, cómo se les reconoce o invisibiliza, cómo abren es-

pacios de agenciamiento y reconocimiento, cómo cuestionan las lógicas de control, cuáles son las redes afectivas que desde la psicología contribuyen a su acción libre de su práctica profesional, no sólo desde lo educativo y clínico, sino también desde lo comunitario.

La construcción del conocimiento, a partir de la fenomenología, se interrelacionó con un proceso constructivo, interpretativo y dialógico, que propició comprender la realidad y analizar el lenguaje generado en el encuentro con las/os estudiantes.

### *Técnicas e instrumentos*

Para adentrarse a las realidades de las/os estudiantes en su actividad práctica, se generó un espacio de construcción de pensamientos y sentimientos a partir de la metodología participativa utilizando como componentes técnicas interactivas (Mondragón y Ghiso, 2010) que incluyeron actividades vinculadas con el análisis de experiencia relacionada con el sentido y significado del servicio social.

Se elige la metodología participativa, para facilitar el encuentro entre las/os estudiantes como grupo de psicología, compartir y enriquecer información en torno al servicio social, desde la mirada de ellas/os en su espacio real, mediante un trabajo en conjunto, con la libertad de participar, poner voz al ser, pensar y sentir en un tema común como lo es el servicio social. Este espacio de intercambio y diálogo no es algo que las/os estudiantes hayan vivenciado anteriormente, por lo que su apertura se convirtió en una forma de comprender y comprendernos, de escuchar y escucharnos.

### *Procedimiento*

Para la recogida de la experiencia se llevó a cabo un taller con técnicas interactivas denominado *compartiendo*; en las fechas 13,14 y 17 de noviembre de 2023, con una aproximación de una hora. El contenido del taller fue diseñado con los siguientes elementos:

1. Encuadre. Se trabajó con una técnica de acercamiento denominada “contando una anécdota”, que consistió en compartir una

- anécdota grupal o una personal que hayan vivido en el grupo.
2. Conocimiento del servicio social. Se formaron cinco equipos que respondieron en un rotafolio a la pregunta ¿qué sé sobre el servicio social? Los productos se colocaron en el pizarrón y se fueron revisando en conjunto las respuestas.
3. Aspecto cognitivo y emocional implicado en el servicio social. Se aplicó la técnica participativa *los dados* en el cual cada una/o de las/os estudiantes lanzaba el dado y en función al número respondía con relación a los siguientes elementos del servicio social: 1. emoción/sentimiento; 2. punto de vista; 3. saberes teóricos-prácticos; 4. espacio y 5. asesoría.
4. Cierre. Con una sola palabra o frase, compartieron lo que les pareció el encuentro.

### *Informantes y escenario*

Las/os informantes, tal como lo muestra la Tabla 1, fueron cincuenta y siete estudiantes que cursaban el octavo semestre grupos A, B y D que recibieron información del reglamento del servicio social por parte del maestro responsable del programa y su asignación a la unidad receptora. Los acercamientos con los grupos se llevaron a cabo en las aulas de la facultad de psicología, ingeniería y posgrado en el turno matutino y vespertino.

Tabla 1

*Informantes*

Fecha	Semestre	Grupo	No. de asistentes	Sexo	Edad	Docente que facilitó el espacio (nombre ficticio)
13 de noviembre 2023	Octavo	B	19	16 mujeres y 3 hombres	21-23 años	L.E.G
14 de noviembre 2023	Octavo	D	17	14 mujeres y 3 hombres	años	A.B.G
17 de noviembre de 2023	Octavo	A	21	14 mujeres y 7 hombres	21-23 años	A.U.R

*Análisis de información*

La información emanada del discurso de las/os estudiantes se analizaron en función a la construcción de los sentidos y significados relacionados con el servicio social, que emergieron a partir de las actividades integradas en las técnicas interactivas, todo bajo un ambiente de justicia, equidad y autonomía de las voces de quienes nos encontramos en un espacio institucional y transformamos nuestras relaciones como personas activas de un proceso. Se retomó como herramienta para la identificación del sentido de la experiencia de las/os participantes la aplicación de un taller de reflexión. Para el análisis de la información se identificaron códigos y subcódigos que dieron paso a la construcción de categorías de análisis (Tabla 2).

**Tabla 2**  
*Categorías y códigos*

<b>Categoría (códigos)</b>	<b>Códigos (subcódigos)</b>
Atrapados en espacios institucionalizados	Normas y lineamientos institucionales Complementaria a la formación Crecimiento personal Experiencia esclarecedora Desconocimiento de la realidad práctica
Emoción, productividad y rendimiento	Ambivalencia emocional Vivencia subjetiva de miedo Sensación de incompetencia y esperanza Oportunidad laboral Aprendizaje
Saberes teóricos-prácticos de la acción profesional	Escucha e intervención Hacer de la psicología Acompañamiento psicológico Una psicología salvadora Gestión emocional y comportamental Psicologización. Profesionalización. Psicometría.

## Discusión bibliográfica

La propuesta de discusión bibliográfica del capítulo de libro, retoma como elementos la perspectiva filosófica-crítica de tres autores con pensamiento decolonial que son Martín-Baró (1974), Pavón-Cuéllar (2019) y Castro Gómez (2007). A su vez, se considera el concepto de dispositivo como elemento institucional de poder como contribución de Foucault. El agenciamiento, aportado en 1980 por Deleuze y Guattari en el plano de deseos colectivos y transformadores y por último se retoma a Amartya Sen (1999) para explicar la idea de capacidades en el rubro del bienestar y la libertad.

### *El servicio social desde la mirada decolonial*

Martín-Baró (1974) plantea que los elementos de concientización socio-política en el currículo de las Universidades expresan una realidad trágica, conflictiva y en estado de alienación. Reflexiona que en el ámbito de las Universidades Centroamericanas se fortalece y perpetúa al sistema de poder, sirviendo a prácticas de índole capitalista-tecnocrático distante de la creación cultural. Este pensamiento se correlaciona con el capítulo, en el sentido de la expresión de las/os estudiantes ante acciones del psicólogo de índole normativo, de cumplimiento, rendimiento y eficiencia. A la vez se conecta con lo que Martín-Baró menciona de una Universidad que en lugar de socializar o democratizar genera diferenciación social, en este caso de una psicología económica, de acceso restringido en lugar de una psicología comunitaria de la que señala Flores-Orsorio (2011), donde son las propias personas agentes transformadores que obligan a resignificar la acción práctica del psicólogo.

Martín-Baró (1974) apuesta a la conscientización como un proceso psicológico, social y político (hombre-mundo) que desencadena fuerzas liberadoras y transformadoras, para y en la comunidad. Considera la existencia de mecanismos conscientizadores en la universidad que abren la posibilidad de una liberación desde un quehacer científico accionado afuera, en la vida cotidiana.

Uno de esos mecanismos que pertenecen al ámbito y quehacer complementario es el servicio social, que procura suplir los vacíos académicos durante el proceso de formación, es decir, completar lo inacabado (Martín-Baró, 1974). Como es el caso del modelo educativo UNICACH (Visión 2025), que dentro del modelo curricular considera dentro de sus características un Servicio social integrado y profesionalizante vinculado con la sociedad, con el sentido de formación profesional, con un número de créditos por alcanzar y requisito para continuar con el proceso de titulación.

Una vinculación del servicio social que aborda Martín-Baró con el establecido en la UNICACH, es que ambos corren el riesgo de la *marginalidad* en caso de llegar a ser considerado por estudiantes y docentes con *valoración secundaria*, reduciendo su importancia a la obtención de créditos y bajo un nivel superficial. El autor aborda la posibilidad de ejecutar el servicio social durante o después de la carrera, señala los pro y contra de cada una de ellas, resaltando la propuesta, en dado caso, que se busque la conscientización de un servicio social durante la carrera, debido a que posibilita cuestionar el quehacer académico en el estudiante, abriendo un camino de liberación, que provoqué la crítica de esquemas y condicionantes alienantes y por tanto, se revierte en la práctica de los docentes en lo relacionado a su trabajo universitario.

En este sentido, de la realidad sociopolítica de la educación mencionada por Martín-Baró, un texto que abona a su comprensión y crítica es el redactado por el psicólogo y filósofo mexicano Pavón-Cuéllar (2024): *Capitalismo en la educación: explotar a los maestros para ideologizar y disciplinar a los estudiantes*. Lo interesante del escrito es que brinda la oportunidad de detenerse a mirar el mundo capitalista en el que se vive, un mundo de reproducción, acumulación, reforzamiento y expansión. Nos movemos como personas que respondemos y actuamos por y para el capital. Pavón-Cuéllar (2024) retoma al hablar de la función disciplinaria e ideológica de la educación a pensadores inscritos en las ideas de Michel Foucault y Marx, al decir que los maestros en su vigilar y castigar disciplinan e ideologizan a los estudiantes.

Coloca al maestro como alguien que es explotado para ideologizar y que explota en la construcción de un sujeto dócil, disciplinado para



ser introducido al mundo capitalista. Uno de los aspectos a retomar en este escrito se relaciona con el abordaje que hace Pavón-Cuéllar (2024) de una educación capitalista basada más en saberes cuantitativos que producen dinero que lo cualitativo de la realidad, su conexión de lo cuantitativo radica en el actuar del servicio social en su búsqueda por alcanzar la Certificación ISO 9001, en una unidad de aprendizaje con valor curricular, en el cumplimiento de horas efectivas, en la acreditación, entre otros.

Dichos elementos de mirada positivista se encuentran incorporados en el reglamento de servicio social de la UNICACH. En lo referente a lo cualitativo estaría centrado en el objetivo del servicio social encaminado a la participación activa de estudiantes en los procesos de desarrollo social y humanístico.

En consonancia de lucha, resistencia y transformación en la universidad, se ubica el escrito de Castro-Gómez (2007), *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. Esta obra expone la estructura arbórea del conocimiento y la universidad de un modelo epistémico colonial nombrado hybris del punto cero, encargado de fragmentar el conocimiento, desgarrar las conexiones entre disciplinas y trazar fronteras que definen los currículos universitarios.

Por otra parte, en similitud a Pavón-Cuéllar (2024), Castro-Gómez (2007) brinda el carácter facultativo de los profesores universitarios a impulsar formas de decolonizar la universidad favoreciendo la transdisciplinariedad y la transculturalidad. El primero autor vincula la lucha colectiva y enseñanza como indicador de transformación donde el maestro y la maestra predicán a través del ejemplo visibilizando la realidad histórica y política; y el segundo, a través del diálogo y prácticas articulatorias entre los conocimientos, reestructurando ideas derivadas del pensamiento eurocéntrico.

Todas estas observaciones se pueden relacionar con las ideas que los estudiantes futuros prestadores de servicio social han construido durante sus ocho semestres de formación en la universidad. Cada uno de ellos ha introyectado una formación académica universitaria del deber ser y hacer del psicólogo, que los ha llevado a crear expectativas en

torno a su accionar, en una unidad receptora para el servicio social, que pueden estar imbricadas en lo colonial o liberador que ha implicado el espacio universitario.

### *Servicio social interpretado como dispositivo*

Las instituciones educativas de educación superior se caracterizan en la práctica por lógicas de control que moldean la formación educativa y profesional de las/os universitarios reforzando la hegemonía colonial occidental. Esta colonialidad del ser, saber y poder mantiene la adquisición y construcción del conocimiento desde lo arbóreo y disciplinar.

Los sistemas arborescentes son sistemas jerárquicos que implican centros de significancia y de subjetivación, autómatas centrales como memorias organizadas. Corresponden a modelos en los que un elemento sólo recibe informaciones de una unidad superior, y una afectación subjetiva de uniones preestablecidas (Deleuze y Guattari, 2010, p.21).

La estructura arbórea del conocimiento favorece las jerarquías disciplinares, resalta saberes incuestionables, otorga a determinados sujetos el poder de transmitir lo que se ha de aprender desde realidades coloniales, no locales, detiene el paso de la transdisciplinariedad debido al esquema de pensamiento que maneja. Este modo de ver a la universidad como constitución de sujetos a prácticas pedagógicas y relacionales se conecta con las instancias que desarrolla Foucault: saber, poder y subjetividad.

En esta línea de pensamiento de Foucault, el servicio social en su reglamento sostiene un discurso con prácticas de poder promotoras de subjetividades que las/os estudiantes reproducen en su campo de acción. Ese discurso impuesto produce un tipo de psicóloga/o con prácticas de acción profesional que lo determinan en el campo profesional y social. Los discursos heterogéneos presentes en la universidad dan origen a los dispositivos disciplinarios y de poder que construyen expectativas de las/os futuras/os prestadoras/es de servicio social a partir del Plan y Programa de estudio, de las prácticas realizadas en su formación universitaria bajo una racionalidad de saberes y prácticas.

### *Servicio social interpretado como agenciamiento*

El agenciamiento en su escenario individual y colectivo, potencia procesos de transformación territorial a través de la generación de conductas y posibilidades que movilizan nuevas formas de ser y estar. Desde el agenciamiento se cuestiona a un sistema colonizador y hegemonizador que invisibiliza ciertas producciones, que invalida derechos colectivos y abre la oportunidad de poner en común, mediante la participación activa, la conciencia de identificar nuestra complicidad en la producción de ese sistema, pero al mismo tiempo la expresión de movilización de todo aquello que nos trastoca como humanos.

El concepto de agenciamiento acuñado por Deleuze y Guattari y comentado por Heredia (2014) es:

La confluencia de dos afirmaciones filosóficas: una teoría de la relación y de la composición y, por otro lado, una ontología del devenir y del deseo. Siempre tendremos estos dos ejes, uno de la relación y otro del proceso, uno de la composición y otro del movimiento, uno de la disposición y otro de la acción. Un aspecto relacional que remite a un ensamblaje de elementos heterogéneos, a una red, a una multiplicidad rizomática en la cual la configuración de los elementos depende de los regímenes de su co-funcionamiento. Y un aspecto procesual, que remite a la realidad como proceso de producción, como apertura y devenir (p. 94)

En este sentido, la complejidad del agenciamiento podría colocar a las/os futuras prestadoras/es de servicio social en agentes reflexivos, críticos, activos y portadores de la transformación de la acción práctica de la psicóloga /o que implican procesos y relaciones de descomposición y composición, de territorialización, desterritorialización y reterritorialización (Deleuze y Guattari, 2010) en el plano individual y social como prácticas humanas desde la idea de multiplicidad y diversificación.

Todo encuentro con el otro y con uno mismo es una expresión de agenciamiento en el que coadyuban la alteridad, el discurso subjetivo,

la historia, la presencia humana en una geografía que nos caracteriza y estructura. El agenciamiento implica necesariamente el encuentro en un territorio, este último es definido por Herner (2009) como una “construcción social resultado del ejercicio de relaciones de poder” (p. 165). Lo anterior, significa la construcción de una identidad territorial desde determinados grupos sociales que, en lo simbólico, cultural, político, insertan poder, dominio, disciplina, aspectos que son apropiados y reproducidos por la humanidad como formas de vida que dan estructura y generan representaciones.

En Mil Mesetas, Deleuze y Guattari (2010), asumen la postura que “todo agenciamiento es en primer lugar territorial. La primera regla concreta de los agenciamientos es descubrir la territorialidad que engloban” (p.153). El territorio en su conformación no es estático, su valor radica en los nuevos sentidos que se pueden construir. En el marco de esta argumentación, “el territorio crea el agenciamiento. El territorio excede a la vez el organismo y el medio, y la relación entre ambos; por eso el agenciamiento va más allá también del simple “comportamiento” (Deleuze y Guattari, 2010, p. 153).

Por lo anterior, la prestadora o prestador de servicio social co-habita con los usuarios un espacio detonador de formas de agenciamiento, debido a que en la colectividad es como se expresan los recursos cognitivos, sociales, culturales del ser y hacer de la persona y son precisamente esos recursos y capacidades lo que desencadena la conciencia de la libertad, de criticar para accionar ante realidades dolorosas y de sumisión.

En esta dimensión, las/os estudiantes en la conformación de sentidos y significados del servicio social en correlación con las expectativas construidas pueden convertirse en agentes transformadores no solo en la unidad receptora a partir de las vivencias surgidas en el escenario real sino en la vida académica de la universidad.

El agenciamiento es una forma crítica de hacer presencia el ser colectivo que ha sido constituido por diversas líneas que Deleuze nombra rígida, flexible y de fuga que nos atraviesan y componen brindando la posibilidad de transformación.

Estas consideraciones desde el plano del servicio social, requieren de pensarse en un conjunto de relaciones, uniones y conexiones que ar-

ticulan a encuentros, desencuentros y reencuentros que en consecuencia nos instalan en la expresión crítica de lo establecido, lo impuesto, lo asumido como verdadero para asumir una postura crítica que va más allá de ideologías dominantes y abren el espacio de intersección entre lo dogmático y la realidad concreta y vivida.

Dicho lo anterior, Giddens (1995) plantea, en la constitución de la sociedad, la existencia de mecanismos psicológicos de recordación empleados en contextos de acción denominados conciencia discursiva y conciencia práctica:

Conciencia discursiva connota las formas de recordación que el actor es capaz de expresar verbalmente. Conciencia práctica supone una recordación a la que el agente tiene acceso en la duración de una acción sin ser capaz de expresar lo que con ello sabe (p.84).

Ambas conciencias se interrelacionan en una conciencia mutua que caracterizan las prácticas sociales, por lo que Cohen (2001), refiriéndose a Giddens, expone que la agencia no puede ser separada de la actividad histórica que constituye la realidad humana, puesto que todo agente cuenta con el potencial de producir variaciones históricas en su forma de proceder y actuar; no obstante, la presencia de la capacidad no garantiza su ejercitación y es ahí donde podría ser lo colectivo del agenciamiento en futuros prestadoras/es de servicio social, un motor interesante en la activación de prácticas de transformación desde las propias singularidades.

Singularidades colectivas [prestadoras/es de servicio social] que adoptan en la expresión de Giddens (1995) posturas asumidas en un espacio-tiempo en lo conductual y relacional derivadas por un sistema social que impacta en prácticas sociales de “significación, dominación y legitimación” (p.116). La posición académica, profesional y social del servicio proporciona identidad, la cual se define- constituye a partir de las relaciones sociales que pueden asumirse desde la normatividad o cuestionar desde prácticas de resistencia en los encuentros y copresencias humanas.

### *Servicio social y expectativas de autotransformación*

La Universidad proporciona a las/os estudiantes en su Plan de estudio la oportunidad de fortalecer conocimientos teóricos- prácticos durante el proceso de formación académica con el fin de contribuir en las personas desde la clínica al bienestar de la salud mental y en lo educativo al desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la actividad práctica que les proporciona el servicio social en contextos reales.

El servicio social es un espacio propicio para generar procesos de autotransformación en el sentido personal, académico y profesional. Puede convertirse en una oportunidad de consolidación de las capacidades y habilidades profesionales y humanas gestadas en las diversas experiencias vividas en el servicio desde prácticas reflexivas y críticas del quehacer de la psicología y el psicólogo. Se espera en la participación de las/os estudiantes en las unidades receptoras de servicio social como un escenario generador de saberes situados el fortalecimiento de habilidades, capacidades y libertades individuales y colectivas que aperturen prácticas profesionales funcionales que respondan a las necesidades de la población desde la perspectiva de justicia (Sen, 1999). En esta línea de Amartya Sen, cada una/o de las/os estudiantes universitarios en su servicio social tiene la facultad y el poder de actuar a partir de un plan de acción institucional, pero a la vez personal que le permite conectar con el deber ser y hacer y la elección de su propio yo, sus valores, ideales, objetivos y sentidos.

Este proceso de autotransformación implica descubrirse como humano y profesional en un escenario de convivencia real con los otros, pero también un descubrir a la psicología en la práctica. Esta mirada, permite retomar la teoría de las capacidades de Amartya Sen (1999), en el sentido que, en el Reglamento de servicio social, establece la vinculación de las futuras prestadoras y futuros prestadores de servicio con la “problemática social, económica y cultural del estado, región o nacional, de tal forma que participen activamente en los procesos de desarrollo social y humanístico” (p.4). Esta demanda institucional puede visualizarse como una alternativa de generación de acciones encaminadas a las personas que en la realidad han sido afectadas a su bienestar, vivido desigualdad, discriminación, exclusión y, por ende, han afectado

a su calidad de vida, lo que provoca la limitación en su desarrollo humano. “La pretensión de la teoría de las capacidades es evaluar el bienestar y la libertad de la persona que realmente tiene para hacer esto o aquello, las cosas que le resulta valioso ser o hacer” (Sen, 1999, como se citó en Urquijo, 2014, p.63).

Este posicionamiento de Amartya Sen implicaría que la futura prestadora y futuro prestador de servicio social se enmarquen en procesos de autoreflexión de su persona en lo profesional, identificar sus capacidades, habilidades, competencias adquiridas. Así mismo, entenderse como un ente propicio a la autotransformación y transformación en el otro, siendo el escenario de servicio social un componente esencial en su formación no sólo desde el cumplimiento administrativo, sino como un actor que se asume con ética, justicia y responsabilidad consigo mismo y con la sociedad.

La/os estudiantes próximos a realizar su servicio social fueron formados académicamente bajo la mirada de un sistema de poder de capacidades y competencias desde el plano capitalista, sin embargo, las/os futuros prestadoras/es de servicio social desde el concepto que maneja Amartya Sen de capacidades, el servicio se vuelve relevante, en la medida que la persona se cuestiona acerca de su ser y hacer ante las situaciones a enfrentar en la práctica real, más allá de la formación teórica. Es precisamente, en el contexto, donde se puede pensar en la sociedad, en las/os ciudadanos, donde se puede conocer y reconocer las circunstancias que significan la vida en lo individual y colectivo. Es ahí donde la UNICACH, como institución educativa y desde el servicio social, puede partir de las necesidades que emergen en el interior de los contextos y, de esta forma, construir procesos educativos que involucren capacidades que, como refiere Sen (1999), “les permita llegar a hacer o ser” (p. 64) en los diversos espacios de formación y profesionalización.

## Interpretación de la información / Análisis del discurso

Con respecto al objetivo relacionado a los sentidos y significados de las/os prestadores de servicio social. Se comparten los resultados a partir de la enunciación de tres categorías: atrapados en espacios institucio-

nalizados; emoción, productividad y rendimiento y saberes teóricos-prácticos de la acción profesional.

### *Atrapados en espacios institucionalizados*

En esta categoría las/os estudiantes comparten el significado normativo del servicio social, asumiéndose en la idea construida del servicio social, como un espacio de aplicación del conocimiento y fortalecimiento de saberes.

La perspectiva de complementar la formación profesional de las/os estudiantes de licenciatura a partir del servicio social coloca a esta actividad en un escenario de posible transformación de mejora en los planteamientos teóricos-prácticos que se tejen en la universidad. Debido a que es en el campo de acción donde las/os estudiantes tienen la oportunidad de comprender las capacidades humanas, como las diversas esferas de la realidad a partir de la mirada psicológica, y con ello poder generar las herramientas de reflexión necesarios para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se procuren desde lo local, desde las personas, desde sus contextos, desde sus derechos humanos, en libertad como compromiso social.

Las/os estudiantes reciben por parte del responsable del servicio social información de este como la asignación de la unidad receptora; a partir de ese primer encuentro construyen la idea del servicio social en el marco de la normatividad y en vinculación con el modelo educativo Unicach visión 2025:

Es brindar un servicio a una institución como parte de nuestra formación académica para poder completar los créditos necesarios para concluir la carrera (G.L. estudiante de octavo semestre, grupo B).

Es la actividad que permite al estudiante poner en práctica los conocimientos adquiridos (N.C.V. estudiante de octavo semestre, grupo A).

Se realizan 480 horas, divididas en cuatro horas diarias. Es de carácter temporal que realizan los estudiantes en beneficio de la comunidad ( P.S.R estudiante de octavo semestre, grupo B).



Lo anterior, permite identificar que las/os estudiantes, a partir de la acción generada por la coordinación de servicio social, cuentan con información de las disposiciones generales, particularidades del servicio social universitario, modalidades, derechos y obligaciones como prestador del servicio, liberación y sanción del servicio social, lo cual es de beneficio para las/os estudiantes estar informados.

En los datos recopilados las/os estudiantes expresaron la importancia de la presentación normativa del servicio social, este espacio informativo en palabras de las/os participantes se podrían enriquecer mediante la escucha atenta de las emociones, inquietudes, necesidades, interrogantes, ampliando la explicación de las actividades prácticas a realizar en el espacio de asignación (talleres noviembre, 2023):

Pues siento que, respecto a información a nosotros como para realizar el servicio social o los trámites, siento que realmente fueron muy ósea si nos dieron la capacitación, pero fue muy vaga entonces estoy como que, todos estamos como con eso de que, que nos va a hacer falta al momento de realizar el registro, más que nada el miedo de que nos vaya a faltar documentación (estudiante de octavo semestre, grupo A).

Este espacio de taller que nos brindó porque ninguna otra persona tuvo la oportunidad de acercarnos o decir vamos a dar espacio a esos jóvenes que van a entrar a su servicio para ver cómo se han basado los conocimientos que nos han aportado diferentes personas o alumnos que ya han ejercido su servicio y la verdad nos dio gusto que hubo puntos que compartimos con los compañeros y lo que realmente sabemos y lo que vamos hacer y lo que vamos a llevar acabo, tanto como herramientas que hemos venido trabajando y que vamos a llevar a cabo y que si es no se regresar otra vez el tiempo y volver a practicar esas herramientas para llevar acabo nuestro servicio sería muy grandioso (estudiante de octavo semestre, grupo D).

En este sentido, el rubro de la normatividad se convierte en un elemento central para la institución, enfocado en el conocimiento declarativo para dar cumplimiento al reglamento de servicio social y alcanzar

con sus lineamientos la Certificación ISO 9001, por tanto, esta acción a un nivel sólo informativo puede instalarse como detonante de prácticas de control institucional para garantizar la permanencia de las unidades receptoras y el cumplimiento del servicio social como unidad de aprendizaje con valor curricular de diez créditos.

Esto permite cuestionarme ¿qué tanto el servicio social en su práctica institucional se correlaciona con la idea de procesos de desarrollo social y humanístico? En el discurso expresado en el taller, la palabra institucional pareciera reflejar como prioritario el alcance jurídico más que la mejora y transformación de prácticas profesionales que hagan posible una psicología liberadora, crítica, más que el acercamiento con las/os estudiantes en torno al significado de ubicarse en espacios reales para dar continuidad a su formación. Aquí tres ejemplos:

Bueno para mí fue refrescante y a la vez reconfortante porque pues como decían unos compañeros, el hecho de compartir lo que pensamos las experiencias hasta saberes del servicio social pues ... bueno a mí me brindó mucha información en cuanto al sentimiento y a los pensamientos que se compartieron (E.G.R. estudiante de octavo semestre, grupo D).

Pensaba que era como que muy temerosa a esto, como estar ansiosa y tener miedo de esta nueva experiencia que vamos a tener, pero creo que son muchos de mis compañeros que comparten esa misma sensación y pues que no, esto también es válido sentirme así ante esta nueva experiencia que, pues tendrá que pasar, pero, este ya veremos cómo lo vamos a sobre llevar esto (R.A.S. estudiante de octavo semestre, grupo B).

Yo creo que fue una actividad reflexiva al compartir todo lo que nos genera esto de hacer el servicio social, todas las emociones y pues muchas cosas que no habíamos compartido antes me parecieron una actividad reflexiva (M.D.V, estudiante de octavo semestre, grupo A).

Lo que destaca la experiencia de las/os estudiantes se conecta con la perspectiva de sujetos universitarios que se encuentran atrapados en un discurso ideológico institucional en el que construyen imaginarios

colectivos de un espacio de continuidad formativa basada en un discurso dominante que pone en acción su práctica psicológica, atrapados también en el sentido que se forman profesionalmente en función a perfiles específicos derivados de programas y planes de estudios diseñados por expertos que en su mayoría continúan replicando las exigencias del mercado laboral presentadas en las competencias que establece el Plan de estudios de la licenciatura en Psicología (2005).

### *Emoción, productividad y rendimiento*

Esta categoría permite evidenciar la expresión de emociones y sentimientos emanadas antes de la incorporación a la unidad receptora como parte de su accionar como psicóloga/o en un régimen neoliberal.

El servicio social, como parte de la formación de los estudiantes, es generador de un impacto cognitivo- emocional por todo lo que implica en el currículo del programa educativo de la universidad y del desarrollo social y humanístico que les corresponde a los prestadores cumplir en la integración de sus saberes teóricos y prácticos. El encuentro humano con el ambiente que le rodea lo conecta a circunstancias que activen su ser neurofisiológico, social, psicológico y espiritual en conexión tanto de su mente racional como emocional, llevándolo a responder en función a su repertorio experiencial consciente e inconsciente.

Las emociones en sus componentes neurofisiológico, comportamental y cognitivo (sentimientos) son parte de la constitución humana, están presentes en todo momento y nuestras actuaciones se responden en un principio a partir de ese primer contacto interno o externo con la realidad física y psíquica cuyo impacto está en el pensamiento y comportamiento. Esto se refleja en los siguientes discursos:

¡Ay emoción!, pues me siento nerviosa el servicio lo voy a dar aquí en la UNICACH ya empiezo a sentir ese miedito de como va a ser, sobre todo por la exigencia que tiene la misma universidad no se si voy a poder dar el ancho aquí, pero si me siento así y también con expectativa y el ánimo de aprender (P.G.L. estudiante de octavo semestre, grupo B).

Me da una emoción tanto alegre porque sé que voy a llevar en práctica que son mis conocimientos de todos los semestres que he cursado, pero también como un miedo no se si exactamente voy a tener las herramienta necesarias para poder aplicar los programas, talleres, esa escucha para los alumnos que voy a intervenir (I.C.M. estudiante de octavo semestre, grupo A).

Los estudiantes construyen la idea de servicio social en función al momento que les compete vivenciar, el primer acercamiento corresponde al informativo y normativo donde las emociones y expectativas que resaltan en ellos es una representación y efecto de una realidad matizada por el capitalismo que exige siempre estar motivado, alegre, productivo, con competencia cognitiva, en el pensar que siempre se debe poder sin importar las implicancias en la salud o en la relación con los demás:

Me crea como a todos los compañeros preguntas de ¿seré capaz de hacerlo o no? Y a mí me pesa mucho la idea de que tengo de mí (J.O.R. estudiante de octavo semestre, grupo D).

AH bueno, pues la emoción que siento por una parte es felicidad y por otra confusión porque no sé qué es lo que me va a esperar adentro, pero estoy feliz que quedé en el lugar que yo quería (Estudiante B.C.R octavo semestre, grupo A).

Estoy abierta a lo que venga, pero si el mayor sentimiento que me da es el miedo y la ansiedad de no saber (Estudiante L.M.Z octavo semestre, grupo D).

El grado de complejidad que perciben las/os estudiantes sobre las actividades a realizar se conecta con el ejercicio de poder instalado en las instituciones a través de una práctica atravesada en la objetivación del sujeto como prestador de servicio social que le impone una lógica capitalista de obtención de resultados al servicio del interés hegemónico:

Pues creo que todos sentimos lo mismo y todos tenemos ese miedo a enfrentarnos a algo nuevo algo que no conocemos porque obviamente sabemos que no es lo mismo cuando estas practicando, ya

es como que asumimos más responsabilidades y ya no es como de que los maestros van a estar atrás de nosotros (T.G.R. estudiante de octavo semestre, grupo A).

El servicio nos puede facilitar como reforzar nuestro aprendizaje, aprender cosas que no hemos aprendido acá dentro del salón, practicar más lo práctico más en persona, más en vivo y este también como sensibilizarnos un poco con respecto a todo esto (I.S.R. estudiante de octavo semestre, grupo D).

Los relatos de la/os prestadores de servicio social son el reflejo de la presencia de emociones y sentimientos que emanan a partir de la actividad práctica que van a realizar, es un reencuentro con ella/os mismos en su accionar como psicóloga/os en formación. Asimismo, es un estar en una realidad neoliberal donde las emociones se convierten en un recurso de desempeño y eficiencia. Los estudiantes en su imaginario consideran el servicio social como un posible espacio de garantía laboral en función a su productividad; como ejemplos:

La expectativa que yo tengo pues... espero que si sepa hacer mi trabajo que es de intervención y otra de mis expectativas es la posibilidad de que me den trabajo en el espacio que voy a trabajar. Posibilidad de que pues nos podamos quedar en ese lugar si lo empleamos correctamente (V.E.A, estudiante de octavo semestre, grupo D).

Por tanto, la emocionalidad en la escena del servicio social genera la expresión de un deber ser de la psicología como un ser y estar en una realidad que exige el reconocimiento de lo humano.

### *Saberes teóricos-prácticos de la acción profesional*

Es una categoría que destaca la acción profesional de la psicóloga y el psicólogo en la dimensión de saberes teóricos-prácticos. Las/os estudiantes comparten aprendizajes adquiridos en su proceso de formación que consideran esenciales para desarrollar el servicio social contrastan-

do lo aprendido en su proceso de formación universitaria. Es una expresión de la idea del ser y hacer de una psicología en escenarios reales.

Esta conexión con la realidad que brinda el servicio social, permite considerar que la psicología en la universidad ha incorporado en sus prácticas de enseñanza saberes que serán de relevancia para la o el estudiante en la unidad receptora. Señalar esta cuestión no implica necesariamente que sea una situación pensada de esta forma por las/os estudiantes, quienes al momento de cuestionar acerca de los saberes teóricos y prácticos en relación con el espacio de servicio social, las opiniones generales, se centraron en la falta de claridad con respecto a las acciones profesionales a desempeñar:

Saberes... igual voy a tener mi servicio acá en la clínica pues ya se cómo hago voluntariado ya sé que cosas se tiene que hacer que cosas no y con lo que se ha aprendido acá simplemente de esas materias que llevamos intervención, yo a veces oigo de mis amigos de noveno que las puedes aplicar y así como que se va adentrando uno más (C.L.E. estudiante de octavo semestre, grupo A).

Ah bueno lo que sé es que por ejemplo voy a dar mi servicio en un centro de rehabilitación juvenil y pues yo no consumo ninguna sustancia ni nada estoy limpia, pero lo que he aprendido aquí junto con lo que he visto y escuchado de otras personas, aquí se trata de mucha paciencia, dedicación y esfuerzo (L.C.S. estudiante de octavo semestre, grupo A).

Saberes teóricos y prácticos, bueno considero que tengo habilidad para la escucha eh, al mismo tiempo pues se, no sé cómo decirlo, ok se intervenir ante ciertas situaciones eh, tanto como apoyar a los demás y darles como herramientas necesarias para poder afrontar ciertas situaciones, como pues, ¡hay! bueno obviamente los conocimientos de intervención que ya hemos llevado conforme a nuestras clases y distintos tipos de intervención las mismas que hemos experimentado a través de prácticas en ciertas instituciones, psiquiátricos primaria, en el psiquiátrico incluso (F.E.M. estudiante de octavo semestre, grupo D).

El ejercicio del servicio social recae en una perspectiva reducida de las acciones de la psicóloga y el psicólogo, desde un enfoque positivista que anula los procesos sociales complejos. Sin duda, la presencia de un pensamiento psicológico hegemónico ha propiciado la perspectiva de reproducción de prácticas de subalternidad y por ende la reducción de espacios académicos, comunitarios, clínicos en la práctica de los estudiantes en servicio social. Esta idea se puede vislumbrar en los siguientes ejemplos:

Es que yo quería un lugar donde diera clínica entonces me llamo la atención un lugar de niños especiales, pero era más el área educativa y yo quería más clínico y pues el DIF como que fue el único que me llamo la atención y pues me quede ahí (A.P.G.L. estudiante de octavo semestre, grupo A).

Más que nada tener conocimiento de aplicación de pruebas y quizá de otras técnicas que podamos implementar o que nos enseñen, pero de ahí no (I.S.R.S. estudiante de octavo semestre, grupo B).

Tengo entendido que... creo que me metí en la boca del lobo. Es de las áreas más difíciles, es de orientación educativa, el asesor, bueno el que dio la plática comentó que es el área de las más pesadas (S.P.R. estudiante de octavo semestre, grupo D).

La participación de la psicología en la sociedad ha sido por mucho tiempo dominada por saberes y prácticas hegemónicas de construcción de un sujeto en particular que ha anulado la existencia de las mayorías populares bloqueando su derecho a acceder a esta disciplina que ha desviado su camino y olvidado su responsabilidad social humanitaria. La alienación capitalista asumida por el quehacer psicológico ha derivado en su fragmentación, como en la permisividad en la realización de prácticas no liberadoras del ser pero reconocidas e impuestas por el discurso hegemónico:

No se puede dar servicio social en sector salud, porque nos dijeron que exigen un año y el plan de estudio de servicio en la UNICACH es de seis meses, entonces no podemos ir al IMSS, al ISSSTE, todo

lo que tenga que ver con sector salud (B.C.R. estudiante de octavo semestre grupo B).

Supongo que el servicio social si nos va a ayudar a crecer profesionalmente, sin embargo, hay que tener mentalidad abierta de que a veces no es lo que esperamos, vamos a encontrarnos con casos en los que no estemos de acuerdo en procedimientos, acompañamiento o en lo que se dé y pues estamos para aprender (A.R.C. estudiante de octavo semestre grupo B).

Es la primera vez que vas a una institución tanto tiempo, pero al menos yo voy a ir a educativa, voy a ir a una primaria, y voy a cursar talleres, platicar con los padres inclusive estar como que...miedo que voy a hacer que tal no puedo sola o capaz cuando empiezan a preguntar cosas, no sé cómo responderles (M. A. G. estudiante de octavo semestre grupo D).

Se puede añadir que el discurso estudiantil acerca de los saberes teóricos-prácticos de su acción profesional como futuros psicólogos es una especie de quiebre respecto a las formas que la psicología se presenta fuera de las aulas de clases, es un repensar lo aprendido académico con una vida profesional rodeado de seres excluidos, oprimidos, desvalorizados cuyas prácticas varían entre lo público y lo privado.

Este encuentro que tienen los estudiantes en la unidad receptora de servicio social es una oportunidad para cuestionar su función como psicóloga/os en la sociedad, puede convertirse en un descubrir a los otros de los que muchas veces no se habla en clases y con ellos propiciar saberes y prácticas aterrizadas a las necesidades de todas y todos.

## Discusión

En esta transividad del espacio universitario al espacio de la actividad práctica en el servicio social, deja claro, que la concepción de la acción profesional de la psicóloga y el psicólogo en las/os estudiantes de octavo semestre, es de un profesional capaz de proporcionar herramientas a las personas, brindar respuestas, generar espacios de atención y acompañamiento ante las dificultades personales que enfrentan las/os



usuarias/os. Conciben al servicio social como una práctica que les permitirá identificar el conocimiento verdadero, a tomar conciencia de la psicología en escenarios reales, a reconsiderar su identidad como profesionales clínicos y educativos, a entender las exigencias y expectativas impuestas por un sistema capitalista.

Desde esta concepción de las capacidades, colocaría a las/os estudiantes en la idea de sujetos con las herramientas cognitivas y de la disciplina para identificar los problemas sociales que se conectan con situaciones que no permiten a las personas alcanzar el bienestar. Y es en este punto, donde las/os prestadores de servicio social tienen el escenario para agenciarse, a partir de una manera decolonial de ver las problemáticas y aportar a la libertad de las personas.

Esta interpretación de la realidad universitaria en Psicología es una manera de expresar la distancia en la existencia de una psicología crítica-liberadora-decolonial en la universidad, la realidad proyecta una psicología tradicional, no es que lo tradicional no sea funcional, es más, es necesario reconocer la existencia de teóricos que han dado sentido a su existencia, es preciso valorarlos, desde sus aportaciones, pero al mismo tiempo reconstruir sus saberes, situarlos, proponer nuevas formas de hacer psicología para todas y todos, mediante la transformación de los espacios, práctica pedagógica e ideológica.

Derivado de lo anterior, las emociones, sentimientos, puntos de vista, saberes acerca del servicio social expresados por las/os estudiantes cobra importancia debido a que se convierten en un proceso subjetivo que los acompaña al proporcionarles razones de valoración en su formación profesional, a pesar que, institucionalmente, los primeros acercamientos al servicio están centrados en las disposiciones de registro, prestación y liberación. Esto hace notar, a partir de lo que los pensadores decoloniales proponen, la existencia en la UNICACH de una universidad con matices capitalistas, centrado en el desarrollo de competencias profesionales y para la vida que responda a las necesidades y demandas de la sociedad actual, como lo establece su Modelo Educativo 2025.

Esta relación bilateral que viven las/os estudiantes entre lo normativo y la idea de un servicio social prometedor, puede convertirse en

un recurso de participación por parte de la coordinación de servicio social, en el sentido de trascender el enfoque normativo que lo caracteriza a centrarse en el objetivo transformador que conlleva el servicio social. Por lo tanto, los mecanismos institucionales pueden provocar que el servicio social se convierta en un espacio de autotransformación personal, académico y profesional, a través de la visibilización de prácticas de resistencia que las/os universitaria/os generen en su proceso de formación, como también de escuchar y validar la voz de quienes son agentes educativos centrales en la universidad [estudiantes].

Las aportaciones de las/os estudiantes de octavo semestre referente a las expectativas de transformación en torno al servicio social contribuyeron a resaltar como desde la acción profesional de la psicóloga y el psicólogo se puede enfatizar la capacidad de acción de las personas desde sus capacidades y en la búsqueda del bienestar, así como identificar los factores que participan en la toma de decisiones y de los elementos motivacionales, emocionales y de deseos que los movilizan.

## Conclusión

En este capítulo se presentaron los sentidos y significados de las/os estudiantes en cuanto al servicio social en vinculación a su formación universitaria, lo que les ha permitido construir maneras de ser y pensar de su acción profesional como psicólogas/os. En la idea de las/os estudiantes, el servicio social les permitirá contrastar lo aprendido en el aula con las exigencias del exterior. El camino a recorrer en el servicio social lo perciben como una oportunidad de hacer lectura de realidades vividas por las personas que depositan miradas, expectativas en ellas/os, a entender el compromiso ético y político que tienen en su acción profesional. Es importante por ello hacer que los espacios de servicio social se convivan desde la diversidad y la igualdad para atenuar la presencia de una cultura hegemónica que obstaculiza el florecimiento del desarrollo humano y evita la participación y expresión libre del ser.

Las/os estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNICACH significan su proceso de formación desde saberes teóricos y prácticos que confluyen bajo la interpretación de sus docentes de lo qué es la

psicología y sus modelos de aplicación. Desde este clima, van gestando lógicas prácticas, conocimientos, metodologías de una psicología interpretada desde el plan y programas de estudio vigentes, mediada desde una perspectiva científica derivada de un sistema de poder, de una psicología interpelada por el eurocentrismo distante de lo comunitario, distante de las miradas que expliquen la realidad que se viven en nuestro estado. En este sentido, se puede apreciar en el discurso de las/os estudiantes universitarios que no toda la acción práctica se instituye desde lo hegemónico, también el pensarse como prestadoras/es de servicio social potencia su sentido de agenciamiento, al visualizarse como un posible agente que trastocará procesos de realización humana en espacios públicos donde se requiere promover condiciones que garanticen que todas y todos puedan lograr la transformación social.

Ahora bien, la formación académica que reciben las/os estudiantes en el aula son miradas de realidades desde sus docentes, son únicamente breves encuentros con personas y espacios construidos para cumplir con una práctica, define Zemelman (2005) “cualquier proposición que construyamos sobre la realidad siempre tendrá un déficit conceptual, precisamente porque la realidad va a exceder al concepto” (p.30). En este sentido, las/os prestadores de servicio social empiezan a tomar mayor conciencia de su profesión en los contextos de actividad práctica continúa, donde se hace presente la cotidianeidad con dosis de mayor claridad de la acción profesional como psicólogas/os dando apertura al entendimiento y comprensión conceptual crítica de la psicología en espacios cotidianos, con sujetos situados en escenarios particulares, con historia de vida marcada por fenómenos sociales, con la presencia de un Estado- Nación carente de recursos que garanticen el ser y hacer en libertad.

Estar en el servicio social considero no es sólo una forma de resistencia sino de autotransformación desde la justicia como parte del desarrollo humano. Este espacio de formación complementaria es una fuente que podría en gran medida desideologizar la visión de planetarización del capital que plantea Castro-Gómez (2007), para dar paso a saberes, prácticas, pensamientos, sentires que potencien la acción profesional de la psicóloga y el psicólogo desde las situaciones sociales que viven

las personas, desde la humanización de los seres humanos, en la construcción de teorías congruentes y coherentes con la realidad y desde las singularidades, una psicología que cuestione al sistema, que de paso al pensamiento crítico, operante a las necesidades de toda la población.

Por tanto, la universidad como institución educativa, ha de detenerse a reflexionar acerca de la acción práctica que se realiza en el servicio social, para así, generar un proceso de autoevaluación que permita analizar la realidad que experimentan las/os prestadoras/es de servicio social y con ello reestructurar planes y programas de estudios, como las prácticas de monitoreo, seguimiento y evaluación del servicio social, para ser de éste un verdadero espacio de formación complementaria.

Resta decir, que el capítulo correlaciona la postura de la psicología con el desarrollo humano en la actividad práctica del servicio social, como elementos que coexisten en el entorno social para comprender la existencia humana bajo los parámetros de justicia, libertad, autonomía, correspondencia y equidad que propician la apertura a la auto-transformación personal, académica y profesional en pro del bienestar colectivo a partir de la participación comunitaria y con las condiciones culturales, económica, políticas y sociales encaminadas a la transformación como resultado de la presencia de las capacidades construidas en sociedad y que se proyectan en el medio.

## Referencias

- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (Comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana.
- Cohen, Ira (2001). Teoría de la estructuración y praxis social. En A. Giddens, J. Turner (Eds.) *La teoría social hoy* (pp.351-397)). Alianza Universidad
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.

- Flores Osorio (2011). *Psicología y Praxis comunitaria. Una visión latinoamericana*. Colección Ciencias Sociales Latinoamericana.
- Foucault, Michel. (1976). *Historia de la sexualidad, I: La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Giddens A. (1995). *La constitución de la Sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amaorrortu editores.
- Guattari, F. (1979). *Líneas de fuga*. Ediciones Pre-Textos.
- Heredia, J. M. (2014). Dispositivos y/o agenciamientos. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 19(1). <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v19i1.1080>
- Herner, María. (2009). Territorio, desterritorialización, reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, 13, 158-171.
- Martín-Baró, I. (1974). *Elementos de concientización socio-política en las currícula de las universidades* [Ponencia]. Reunión de Académicos FUPAC, San José, Costa Rica.
- Mondragón Varela G. y Ghiso Cotos A. (2010). *Pedagogía social*. Universidad del Valle.
- Pavón-Cuéllar, D. (2019). La psicología crítica y su necesaria sensibilidad ante la violencia estructural: una opción ante el ocultamiento psicológico del racismo y la miseria en México. En J. Ocaña-Zúñiga, G.A. García-Lara y O. Cruz-Pérez (Coords.). *Dimensiones y perspectivas acerca de la violencia en América Latina*. UNICACH.
- Pavón-Cuéllar, D. (2024). *Capitalismo en la educación: explotar a los maestros para ideologizar y disciplinar a los estudiantes*. Centro Sindical de Investigación e Innovación para la Educación CSIIE.
- Sen, Amartya (1999). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Urquijo Angarita (2014). La Teoría de las capacidades de Amartya Sen. *Edetania estudios y propuestas socioeducativos*, 46, 63-80.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea books, S. A.
- Zemelman, Hugo (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos editorial.



## Capítulo 13

### Intervención educativa. Vivencias en desarrollo humano, género y derechos humanos

Raquel Delgadillo Macías  
Marina Idalia Guízar Córdova

Entender el proceso educativo como el eje que constituye al ser humano, es la pauta para definir la intervención educativa como un dispositivo que estimula el desarrollo humano. Desde una mirada crítica<sup>37</sup> la investigación-intervención educativa devela la crisis estructural y de las instituciones (familias e instancias del Estado). Las intervenciones educativas, dice Negrete (2022) han respondido a manifestaciones de estrés, depresión, indiferencia, violencia entre otros aspectos psíquicos y sociales. Estas manifestaciones psicosociales impactan el desarrollo humano.

Los planteamientos que sustentan este capítulo son, por una parte, las realidades vividas a lo largo de la trayectoria académica de estudiantes universitarios, así como los planteamientos epistemológicos, éticos y políticos que desde la corriente del Análisis Institucional se han expuesto respecto a la intervención educativa, en particular sobre los fundamentos que el equipo MexEspArg<sup>38</sup> toma como dispositivos para la Investigación – intervención educativa, de acuerdo a lo expuesto por la Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga, responsable del Cuerpo Académico PRODEP I06.

---

<sup>37</sup> Del enfoque teórico del Análisis Institucional.

<sup>38</sup> Colectivo Investigación e Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina.

El contenido del capítulo forma parte de los productos resultantes del proyecto de Investigación-intervención socioeducativa y desarrollo humano<sup>39</sup> cuyo objetivo es investigar interviniendo en el ámbito universitario y comunitario, las implicaciones personales y colectivas en los intercambios de sentires y saberes que se juegan en las trayectorias académicas, su paso por las aulas, el trato y relación que establecen con los docentes, autoridades y sus propios compañeras y compañeros, y de sus prácticas académicas para la elaboración de proyectos académicos y de titulación.

La intervención educativa es un proceso metodológico que utiliza dispositivos y analíticas para el crecimiento integral de las comunidades intervenidas, en este caso, estudiantes universitarios. Son acciones que articulan la variable educativa, que es uno de los ejes del desarrollo humano, favorecen los aprendizajes integrales, es decir, el desarrollo de habilidades múltiples a partir de la participación activa. La Intervención Educativa toma en cuenta los contextos específicos, como el escolar y se fundamenta en valores éticos para el bienestar personal y social, así como la analítica crítica de las estructuras de poder.

Las líneas de intervención que se visibilizan en este trabajo son la socioeducativa y la psicopedagógica. Desde lo grupal se puso en juego el trabajo colaborativo. Al compartir las vivencias, los sentires, emociones y reflexiones, al sistematizar en relatos y al analizar personal y colectivamente los hallazgos se lograron aprendizajes significativos sobre las desigualdades entre hombres y mujeres, así como otros constructos de la propia teoría de género y su impacto en el desarrollo humano.

Se incorporan en este proceso no sólo el enfoque de género, también el de desarrollo humano y la psicología social educativa. Las intervenciones tienen como protagonistas a estudiantes y docentes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach) y de la Unidad 071 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), colaborando en los procesos académicos las autoridades de ambas instituciones, personal de apoyo y facilitadores externos.

---

<sup>39</sup> El proyecto fue registrado en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach) con clave 056-06-2021.



## Introducción.

Las experiencias vividas a las que se refiere este capítulo están enmarcadas desde dos instancias de educación superior: la Unicach, de alcance estatal, y la (UPN), de alcance federal.

Se trata de la sistematización de los procesos educativos donde participaron estudiantes del programa educativo en Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Unicach y de los programas educativos de Psicología Educativa de la UPN, Unidad 071 de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas en las cuales se pusieron en marcha dispositivos conceptuales, metodológicos y didácticos para el abordaje, divergencias y toma de conciencia de las tensiones, en las relaciones de género y respecto a los derechos humanos en ocasiones violentados en los entornos familiares, escolares, sociales.

El proceso de indagación se realizó mediante el registro de las intervenciones de estudiantes y docentes participantes dentro del trabajo académico y comunitario, buscando recuperar las vivencias o experiencias obtenidas en dichos espacios. El análisis y la sistematización de estas narrativas se utilizaron como dispositivos analíticos que devienen del desarrollo humano, la psicología educativa, la teoría de género y los derechos humanos.

En lo procedimental se emplearon tanto el método inductivo como deductivo, poniendo en juego implícitamente la lógica dialéctica, siendo esta parte consustancial tanto de la educación como del desarrollo del sujeto, de la humanidad. La dialéctica está presente en la fenomenología del suceso educativo (en su acepción amplia) como en lo instituido e instituyente de la realidad escolar.

## Fundamentos epistémicos, éticos, políticos

Los fundamentos epistemológicos, éticos y políticos de los programas educativos de las instituciones de educación superior que aquí se abordan, se enmarcan en el debate histórico del deslinde de las ciencias humanas y sociales de las ciencias naturales, considerando que la racionalidad y objetividad lineal del positivismo, del proyecto cultural

burgués, capitalista, edificó los sistemas nacionales de educación (Valleriani, 2008, como se citó en Cedillo, 2022).

El pensamiento del positivismo sostiene los principios epistemológicos y metodológicos de las ciencias fisicomatemáticas, su hegemonía implicó un sesgo en la interpretación de la realidad imponiendo una política que ciñó la práctica educativa a lo escolar en detrimento, dice Cedillo (2022), del cultivo en otros espacios de la vida cotidiana, “falacia escoliadora, que significa la reducción de lo que es la educación, pues ahora ser educado es sinónimo de ser escolarizado” (p. 2).

Quienes criticaron el pensamiento positivista sostenían que lo relevante en las ciencias humanas y sociales era *comprender* la realidad social; de acuerdo a Simmel y Dilthey, la realidad representaba una resonancia psicológica, un modo de empatía, de identificación con los sentimientos, motivos, valores y pensamientos entre el investigador y sus sujetos de investigación (Mardones y Ursúa, 2010, como se citó en Cedillo, 2022).

El argumento de los hermeneutas fue que las acciones humanas son radicalmente subjetivas y, por tanto, en la investigación científica humana y social habría que recurrir a métodos cualitativos en lugar de cuantitativos (Santos 2019, como se citó en Cedillo, 2022), a la vez de reconocer que todas las ciencias están atravesadas por la subjetividad ontológica y epistémica, Ortiz-Ocaña y Llanes-Montes (2018), cuando el ser humano se expresa lo hace mediante sus emociones, sus interacciones, el lenguaje, la palabra, el conversar, su subjetividad no deja de ser objetiva por ser una extensión lingüística, de la vida cotidiana, a lo que el autor llama biopraxis (configuraciones bio-psico-sociales).

## Resultados

### *Licenciatura en Desarrollo Humano*

El desarrollo humano como política educativa en Chiapas, surge en el marco de los compromisos de gobierno por alcanzar lo que fueron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y que trascendieron en lo que hoy en día se conocen como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), políticas sociales de cooperación internacional en la agenda mundial 2030.

La agenda Chiapas-ONU, planteó como reto para 2015 acciones medibles bajo indicadores, metas y presupuestos para el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad, considerando a Chiapas como uno de los tres estados con más bajo Índice de Desarrollo Humano que ha limitado el cumplimiento de México con el acuerdo de la agenda internacional. En 2009, Chiapas elevó a rango constitucional el cumplimiento de los ocho ODM, siendo el único caso a nivel nacional y mundial.

En ese contexto, en agosto de 2010 entró en operación en la Unicach la Licenciatura en Desarrollo Humano (LDH), bajo la rectoría del Ing. Roberto Domínguez Castellanos, siendo el gobernador del estado el Lic. Juan Sabines Guerrero, la presidencia de México estaba representada por el Lic. Felipe Calderón Hinojosa.

Así la fundamentación epistémica, política y ética de la LDH tuvo como ejes los compromisos de la Declaratoria del Milenio de las Naciones Unidas: combatir la pobreza, el hambre, las enfermedades, el analfabetismo, la degradación medioambiental y la discriminación de la mujer<sup>40</sup>, de ahí que el currículo contemple materias que responden a estos ejes, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

*Comparativo entre materias de la LDH y compromisos internacionales, ONU, 2000*

<b>Materias de la Licenciatura en Desarrollo Humano vinculadas a cinco de los compromisos internacionales para combatir la desigualdad social y el deterioro ambiental</b>	
<b>Materia</b>	<b>Eje</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principios de equidad y justicia social</li> <li>• Derechos Humanos y Ciudadanía</li> <li>• Proyectos para el cambio social</li> </ul>	Pobreza y el hambre
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico y prevención en materia de salud</li> </ul>	Combate de las enfermedades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemáticas en el ámbito educativo</li> <li>• Acciones para la mejora educativa</li> </ul>	Educación

<sup>40</sup> Organización Mundial de la Salud, Objetivos de Desarrollo del Milenio, página web del 19 de febrero de 2018

<b>Materias de la Licenciatura en Desarrollo Humano vinculadas a cinco de los compromisos internacionales para combatir la desigualdad social y el deterioro ambiental</b>	
<b>Materia</b>	<b>Eje</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sustentabilidad y medio ambiente</li> <li>• Fuentes de desarrollo y sustentabilidad</li> <li>• Intervención en situaciones de desastres</li> </ul>	Degradación medioambiental
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos de la equidad de género</li> <li>• Transversalización de equidad de género</li> </ul>	Discriminación de la mujer
Entre otras materias de sello institucional, metodológicas y formación profesional	

### *Licenciatura en Psicología Educativa*

Existen debates sobre el lugar que ocupa la psicología educativa, hay quienes plantean que es una disciplina autónoma y otros autores parten de la idea de que es una rama de la psicología, que se sustenta teórica y metodológicamente de las distintas corrientes psicológicas. Se centra en el estudio de los procesos mentales y conductuales relacionados con la educación. Dentro de sus objetivos está el entender cómo aprenden los individuos en diferentes contextos educativos y cómo pueden optimizarse los procesos de enseñanza y aprendizaje. El marco teórico y metodológico es al conductismo de Skinner, la epistemología genética de Piaget, la psicología cognitiva de Ausubel, el humanismo de Roger, la psicología sociocultural de Vygostky (Delabra y Romero, 2021). La práctica de quien ejerce la psicología educativa visualiza las múltiples dimensiones de los fenómenos y actores educativos (en su sentido amplio).

La licenciatura en Psicología Educativa es un programa académico de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). De acuerdo a Prudencio Moreno Moreno (2021) las labores docentes de la UPN iniciaron el 12 de marzo de 1979 con la licenciatura en Psicología Educativa entre otras. La lógica epistémica de la fase funcional fue el pensamiento crítico, reflexivo y analítico para el logro de una formación profesional diversificada en instrumentos, métodos y enfoques teóricos (Moreno, 2021). Respecto al contexto socioeducativo fue el periodo en que se masifica la formación profesional a nivel nacional.

En el proceso de despliegue de la UPN se modernizó y descentralizó hacia los estados. Hacia los 90s, en el marco geopolítico del mercado global, se impulsa el *Programa de Modernización Educativa* del Lic. Carlos Salinas de Gortari, inicia la segunda etapa de la UPN (Moreno, 2021); en el caso de Chiapas, la UPN operó en dos sedes, la Unidad 071 de Tuxtla Gutiérrez y la Unidad 072 en Tapachula. En 2017 la Licenciatura en Psicología Educativa (LPE), se suma a los programas educativos de pregrado y posgrado que operan en la sede 071. El plan de estudio de la LPE'09, se diferencia de la psicología clínica, pues el énfasis de la LPE es el análisis de los contextos, los aprendizajes y las prácticas socioculturales, la atención de grupos sociales y las necesidades educativas en sentido amplio.

El diseño curricular de la LPE'09 contempla tres fases y siete líneas (Tabla 2 y 3):

Tabla 2

*Fases en la formación de profesionistas, LPE'09*

Fase	Descripción
Fase 1	Introducción a la Psicología Educativa y los procesos educativos
Fase 2	La formación en campos profesionales
Fase 3	Acentuación en campos profesionales

Tabla 3

*Líneas curriculares en la LPE'09*

Línea	Criterios de los contenidos
Desarrollo y aprendizaje	Comprensión y análisis de los procesos de desarrollo (cognitivos, afectivo, relacionales) y de aprendizaje, así como su relación con los cambios derivados de la participación en los contextos educativos.

Línea	Criterios de los contenidos
Metodológica	Comprensión de los principales enfoques y metodologías de investigación en educación y psicología y el uso de los métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos en ambos campos, así como las capacidades para el análisis de procesos, variables y resultados en reportes de investigación y en la sistematización de su desempeño profesional.
Psicopedagógica	Diseñar y realizar el apoyo educativo a alumnos por medio de la elaboración de propuestas y programas psicopedagógicos en aprendizajes y de orientación educativa y, también, el apoyo a docentes sobre sus estrategias de enseñanza y colaboración en los proyectos educativos.
Diseño de Programas y Materiales Educativos	Diseño y elaboración de programas y materiales educativos que apoyen los procesos de enseñanza y aprendizaje y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en las prácticas educativas.
Psicología Social de la Educación	Colaborar con los docentes en propuestas para el manejo del grupo escolar y con los directivos para mejorar la organización escolar y la innovación educativa; además, colaborar en la vinculación escuela-comunidad a través de la participación de los padres y de la formulación de programas educativos preventivos.
Educación inclusiva	Diseñar y aplicar programas de apoyo educativo para alumnos con necesidades educativas especiales, así como promover junto con el docente y la comunidad escolar la inclusión educativa de los alumnos.
Socioeducativa	Conocimientos socioeducativos para comprender los principales proyectos educativos nacionales y la organización básica del sistema educativo

*Nota.* UPN. Propuesta del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa, Plan 2009.

Es necesario intervenir en la formación de profesionales en contextos socioeducativos, considerando las problemáticas contemporáneas influenciadas por la globalización y el neoliberalismo. Es importante recuperar dispositivos de análisis y de intervención educativa, especial-

mente en el ámbito universitario, para abordar las subjetividades de los jóvenes en formación.

Eduardo Remedi (2015) apunta que la intervención educativa significa: interseder, mediar, entrometerse, comprometerse, implicarse, participar, contribuir, influir, interesarse, jugar. Desde este conjunto de significados, Remedi pondera que intervenir es ubicarse entre dos momentos, un antes y un después, estar en medio, en dos espacios, el mío y el de otro; intervenir, dice el autor, es interponerse o estimular el desarrollo que una acción viene gestando (p. 283).

Por su parte, Teresa de Jesús Negrete (2018, 2019) precisa que mediar en espacios de educación, implica reconocer que estamos atravesando por una crisis estructural patente en los contextos escolares, como parte de lo que apunta Ana María Fernández (1999), las “instituciones estalladas”. Negrete (2018) afirma que el estallamiento de las instituciones son una expresión de la crisis estructural, económica, social, política, así también en la educación:

En palabras de Ana María Fernández (1999):

“Mayo del '68 auguró el “estallido de las instituciones”. No advino, si por tal se esperaba cierta explosión de la escuela, la universidad, la fábrica, el Estado, producto de sus “contradicciones”. Tampoco advino una transformación radical de las mismas en el proceso de transformación social contra la injusticia distributiva.” (p.2)

Negrete (2018) complementa que la erosión de las instituciones escolares se observa con el estrés, agotamiento, represión, indiferencia, depresión, así como se expresan afectaciones manifiestas en procesos acelerados en lo psíquico y social, en los cuerpos y las instituciones, continúa la autora, se va perdiendo sentido, se potencia la vulnerabilidad entre el dolor y el miedo, ante la agresión, la perversidad en la interacción humana e institucional.

Se coincide con ambas autoras y se reconoce que la pandemia 2019 profundizó las afectaciones que de por sí ya estaban presentes, ante las situaciones de violencia extrema que resonaron y siguen resonando en la cotidianidad con los terribles crímenes que han propiciado el terror,

la desconfianza hacia el otro, profundizando el individualismo e inmovilizando a las personas, familias y pueblos enteros, las instituciones escolares no son la excepción.

Necesitamos instituciones donde se despliegue lo político. Políticas en Salud, políticas en Educación que permitan a las instituciones públicas no perder – recuperar un antiguo y básico sentido: ser los pilares de la igualdad de oportunidades... las instituciones públicas como garantes de la igualdad de oportunidades, es decir sostén de la producción colectiva de autonomías... de ciudadanías. (Fernández, 1999, p. 10)

En ese sentido los proyectos de investigación-intervención educativa que aquí se plantean buscan responder a estas afectaciones bajo acciones académicas orientadas a cuestiones socioemocionales que den cuenta de los malestares de estudiantes universitarios a partir de sus realidades situadas y bajo enfoques de género y derechos humanos.

## Investigación-intervención educativa universitaria

### *Desarrollo Humano*

La intervención educativa cuenta con breves procesos que fueron acompañados a partir del diálogo, reflexiones y sistematización conjunta con integrantes de los grupos en varias generaciones durante su paso por el séptimo semestre de la licenciatura de Desarrollo Humano. Aquí se rescatan breves narrativas de hallazgos del trabajo realizado durante 2022 al 2024, donde intervinieron integrantes de un equipo conformado por una bina de estudiantes, interesadas en indagar sobre las subjetividades de estudiantes que maternan, su organización y los eventos biográficos que intensifican sus deseos y limitantes en el entrecruzamiento de lo escolar, el maternar y lo personal. Entre las inducciones que realizan las dos alumnas a partir de los relatos que sistematizaron, destaca lo siguiente: las subjetividades de estudiantes que se responsabilizan de su maternidad y de estudiar.



### *Estudiar y maternar. Testimonios en LDH, 2023-2024*

Estudiar, maternar y paternar: inequidades de género en la política educativa de la Unicach. (2023-2024) Por: Leydi Lizbeth Espinosa Jiménez y Mariana García Espinoza.

#### **Ejemplo 1:**

Una de las cosas que se le complican es organizar sus tiempos con la escuela y al mismo tiempo hacerse cargo de su casa... ella tiene que velar por sus hijos, apoyarlos en tareas y ver que se preparen para la escuela al siguiente día...

En comparación a otras compañeras estudiantes que no son mamás, ella siente mayor responsabilidad y experiencia, además de obligaciones...

...menciona que a veces se necesita un poco más de apoyo por parte de los papás para que sus compañeras tuvieran un mejor desempeño académico...

... ha sufrido por los prejuicios de que la mujer casada, con hijos, pues que se debe dedicar al hogar, dice que es un prejuicio que se sigue. En su caso, su suegro y su mamá le han dicho que se dedique totalmente a la casa, ella les dice que no, porque sus hijos se van a ir y ella quiere seguir, por lo menos, la vida profesional. Lograr algo.

... las redes de apoyo con las que cuenta son sus hijos mayores y su mamá, ellos influyen a la hora de tomar decisiones y juntos llegan a un acuerdo.

Ella nos cuenta que las cosas que hace para cuidarse personalmente son andar en bicicleta, beber mucha agua, distraerse, salir los fines de semana y ver películas.

... comenta que su propio bienestar es tener un poquito más de experiencia, cree que a veces se presentan dificultades para algunos estudiantes por cuestiones económicas, percibe que a veces no hay apoyo de padres, entonces no hay unión familiar; cree que ese es la verdadera limitante.

Comenta que ha recibido mucho apoyo por parte de los docentes, ya que siempre han comprendido su situación y ella siempre ha tenido buena comunicación con ellos.

Menciona que le ayudaría mucho que la institución cuente con internet para que, en las horas que tenga libres, ella pueda avanzar con tareas y pendientes.

En cuanto a su rendimiento académico, ella nos cuenta que le va muy bien porque siempre ha buscado una carrera como la que estudia y que siempre ha buscado una con el enfoque de Desarrollo Humano. Tiene una buena convivencia con sus compañeros, no excluye, dice que no la discriminan ni la tratan diferente por su diferencia de edades ni porque ya es madre de familia.

Los cambios que le ayudarían por parte de la escuela son más programas culturales donde se pueda expresar artísticamente.

## Ejemplo 2:

Desde su experiencia como estudiante y madre expresa que no ha sido tan buena y ha sido difícil, siendo madre soltera y estudiante le ha costado mucho el poder empatar sus tiempos y estar con su hijo. Cuenta con una persona que cuide de su hijo, pero aun así le es complicado el dedicarle tiempo a la escuela y a su hijo, todo eso es complejo en su día a día; en un entorno universitario suele percibir un trato igual, pero sí nota que es mayor la presión y la responsabilidad de quienes son padres y madres, dice que no ha sentido prejuicios en su contra. Para la entrevistada ha sido un reto mantener su carrera, porque es muy difícil. La entrevistada dice que la mayoría de las personas que son madres deciden desertar de la universidad, abandonar sus estudios, pues tiene una responsabilidad extra.

La red de apoyo con que cuenta es su familia, cuando se trata del cuidado de su hijo en su ausencia, mientras ella dedica tiempo a sus actividades, para ella, cambian las cosas cuando se es madre: “ya no tienes un tiempo para ti misma”, considera que sus redes de apoyo influyen guiándose en la toma de decisiones de su vida y la crianza de su hijo, haciendo ver las situaciones de manera diferente.

La entrevistada menciona que algo que podría mejorar su estadía en la universidad es la facilidad de horario, que haya flexibilidad, que se contemple en el plan de estudios de su carrera “para que pueda tener

más tiempo para dedicarle a mi hijo o que las clases no sean tan pesadas, al final la gastronomía es así, más práctica... como son horarios mixtos acudo en la mañana, tarde y noche entonces no hay una estabilidad”.

Para la entrevistada le fuera de más ayuda que si sus clases fueran solo por la mañana y tener la facilidad de ir a clases con su hijo. respecto a eso solamente ha habido una profesora que le mencionó que no podía acudir con su hijo a clases, pero todos los demás docentes han sido accesibles en eso y sí le permiten entrar con su hijo al salón, en ocasiones si le lleva juguetes o actividades para que esté realizando en la escuela, porque frecuentemente ha tenido la necesidad de llevarlo a la universidad, pero solo fue por un periodo porque no había quién lo cuidara. Actualmente, su hijo ya va a la escuela, ya no depende de una persona que lo cuide, comenta que ya es más fácil para ella. Menciona que su rendimiento académico es muy bueno y que le echa muchas ganas a la escuela. Es una de las alumnas destacadas de su salón.

De acuerdo con este testimonio, no se ha encontrado en una situación de discriminación. Nos comenta que, al contrario, convive con personas que la han aceptado a ella y a su hijo y que es un buen ambiente. Cuando lleva a su hijo, evitan hacer cosas que suelen hacer y que pueden ser mal ejemplo para el niño, lo dejan de hacer para respetarlo. Ella opina que debería haber una guardería en ambos turnos, para que tengan más tranquilidad al estar en la universidad, pero en entornos diferentes, un espacio seguro para su hijo.

Por otro lado, nos comenta que quizás el enfocarse mucho en su hijo provoca que descuide la escuela, “me enfoco mucho en mi hijo... me di de baja por un año por cuidarlo porque nadie lo podía cuidar”. La falta de un espacio para el cuidado infantil ha sido la desventaja, y emocionalmente le han afectado: “más que nada es como sentimientos encontrados porque mi carrera me encanta y me apasiona, pero que al ser madre mi prioridad es mi hijo” acepta su situación y dice que el enseñar, depende mucho de los padres, enseñarles que está bien y que está mal.

La tensión que enfrenta tiene que ver con los desafíos por ser mujer, madre soltera, también hay padres que son solteros, pero para ellos es más fácil: nada más dan, pero una mamá siempre está más apegada a los

hijos y tiene que pensar en eso sobre todo cuando están bebés que es una etapa complicada si la persona está estudiando y no le permiten o no le dan la facilidad de poder estar en clases con tu hijo, eso es exclusión.

Desafortunadamente vivimos en un mundo con muchas desigualdades y a veces eso es lo que pasa, que no hay un respeto por ser padre o madre joven.

Para crear un entorno más inclusivo y apoyar a las madres universitarias desde una perspectiva de género... solamente [falta] más organización en lo que son los horarios. Concluye comentando que es bueno que se hagan este tipo de investigaciones, que nunca le había tocado participar y que: “al final es importante porque hay situaciones en las que a veces no hay esa comprensión o empatía, empatía de que somos padres jóvenes y que a veces no depende de nosotros hay situaciones que se nos salen de las manos o que no puedan entender... que pues primero están nuestros hijos antes que la escuela”.

La recuperación de los testimonios que son registrados por las, entonces estudiantes de Desarrollo Humano, Leydi Lizbeth Espinoza Jiménez y Mariana García Espinoza se sistematizan en torno a los enfoques de derechos humanos y género que son dispositivos que permiten el uso de los siguientes analizadores: Percepciones sobre el rendimiento y deserción escolar, exclusión, discriminación, barreras sociales, redes de apoyo, sistema sexo-género y transversalidad de género.

Con los dos ejemplos expuestos, se puede observar que los roles de género tradicionales siguen estando presentes en el espacio universitario, propiciando un sobreesfuerzo ante la doble jornada de (estudiar y maternal) y postergando el desarrollo profesional de quienes estudian y maternan. Hay dificultades para identificar que la falta de políticas educativas con perspectiva de género que considere el tema de cuidados impacta en el derecho a la educación universitaria de las estudiantes que maternan, lo que técnicamente es una forma de violencia de género institucional, al igual que lo son las prácticas académicas que no consideran las necesidades estratégicas de las estudiantes, flexibilizando horarios y dinámicas diversas.

## Psicología Educativa

Se abordan las percepciones de estudiantes de la licenciatura en Psicología Educativa que cursan el primer semestre, respecto al proyecto de intervención sobre se trabajó conjuntamente con la Unidad de derechos humanos y atención a víctimas de la Secretaría de seguridad y protección ciudadana del Gobierno del estado de Chiapas. El proyecto tuvo la finalidad de promover la igualdad entre mujeres y hombres mediante la erradicación de uno de los elementos que contribuyen a generar y reproducir las desigualdades e injusticias de género: la violencia contra las mujeres.

El facilitador del taller fue el psicólogo y sociólogo Jaime Alejandro Trujillo Hernández y la gestión de la asesora académica Raquel Delgadillo Macías, durante la administración de Yajaira Viridiana Nuca-mendi Blanco como coordinadora de la licenciatura y Bissael Pimental Avendaño, director de la Unidad 071 de la UPN (Tabla 4).

Tabla 4

*Relatos y percepciones en la LPE, 2023*

Sexo	Comentario	Categoría o constructo teórico
H	Nos formamos en círculo y pusimos los zapatos del otro y la verdad significó mucho para mí, me ayudó a pensar que todos y todas somos iguales, somos seres humanos, con mis problemas, con algún defecto, etc. es decir, esto sucede por la cultura, en como nos han inculcado las cosas. Saber sobre la violencia contra las mujeres es un tema incómodo... como hombres que somos solemos sentirnos con mayor autoridad... no nos ponemos en la perspectiva de las mujeres...	Igualdad de género Transversalidad de género Violencia
M	Al interpretar el papel de una mujer... se llega a la comprensión de que cada una suele ser violentada de manera verbal, física, no hay la seguridad de vestirse de manera libre, ya que se tiende a ser juzgadas y discriminadas... al realizar la actividad (interpretación del otro sexo) se entiende que somos libres, no ser juzgadas, respetar a cada una...	Comprensión Tipos de violencia Discriminación

Sexo	Comentario	Categoría o constructo teórico
H	Reflexiones: todos vamos a tener problemas familiares, en la escuela, etc., aun así, mostramos siempre una sonrisa para no preocupar a los demás. Siempre estamos pasando malos momentos que nos afectan el estado emocional... siempre hay alguien para darnos apoyo... Aprendizaje: Hay que ponernos en los zapatos (situación) de los demás, porque nunca sabemos por lo que están pasando...	Estado emocional Habilidades emocionales Empatía
M	Para mí significó mucho, porque aparte de que nos divertimos haciendo la actividad que nos vestimos, me di cuenta de que no es justo el acoso que tenemos que pasar las mujeres día a día y hacer que nuestros compañeros lo vivieran me hace sentir bien, me hace sentir un poco más comprendida.	Comprensión Injusticia Acoso
H	... ha sido una buena experiencia... en lo personal me ha ayudado mucho, me he dado cuenta en el problema que tengo... y muchas cosas que me atormentan...	Comprensión de sí mismo
M	... tenemos que aprender también a no depender de alguien o de algo para estar o sentirse bien, ya que todo es un proceso... pasamos la etapa con los compañeros a solo escuchar...	Autonomía
M	En lo particular, me han gustado mucho los cursos, he aprendido muchas cosas y obviamente sé más que al principio, aunque he sentido que me pierdo de nuevos aprendizajes, aunque no faltó mucho...	Falta de comprensión
H	Me ha cambiado el punto de vista hacia el comportamiento de mis compañeras Trabajo más sobre mis impulsos y comportamientos. Me ha hecho acercarme más hacia mis compañeros y compañeras Me ha permitido entender por qué mis comportamientos y mis impulsos son así	Comprensión Entendimiento de sí

Sexo	Comentario	Categoría o constructo teórico
M	En lo que a mí respecta el taller me ha ayudado muchísimo mentalmente como emocionalmente, me he podido desahogar cuando nos ponen en binas para hablar y escuchar y es muy bonito, sientes una paz y tranquilidad al desahogarse con alguien que solo te va a escuchar y no te va a juzgar, regañar o criticar	Desahogo Confianza Empatía
H	En lo personal me ayuda a estar relajado. Aprendí a controlar las situaciones de enojo en determinados casos, como, por ejemplo, una discusión con tu pareja... se resalta la interacción con los compañeros de clases, aparte de que voluntariamente expresen lo que sienten en ese momento... me pareció muy interesante, aunque cuesta mucho estar aplicando...	Entendimiento de sí
H	... tanto en lo académico y personal, me ayuda mucho, me hace sentir seguro de mí mismo y conocerme más como persona... el acercamiento ayuda mucho porque su trato... tú te sientes libre, respiras profundamente y puedes distinguir dolores en tu cuerpo y te ayuda a pensar en los sentimientos... Y habla de la violencia hacia las personas y a no ser machista y respetar los géneros... y ser consciente de que todos somos seres humanos.	Seguridad Comprensión de sí Violencia Machismo Consciencia
M	... esta clase de actividades me ha ayudado demasiado, pues me doy cuenta de que a veces necesitamos sacar y contar aquello que nos está dañando y ser escuchados, soy una persona que no le gustaba el contacto físico; sin embargo, me he dado cuenta de que a veces es necesario recibir un abrazo porque eso te ayuda, sientes ese apoyo que en ocasiones necesitamos... también realizamos actividades que nos ayudan a relajarnos... hemos tocado temas más profundos como la muerte, la familia... esos pensamientos que nos están dañando y en mi caso si he visto un progreso.	Autoconocimiento

Las reflexiones y percepciones relatadas por las y los estudiantes de primer semestre, permitieron abordar, desde la vivencia, los constructos que desde la psicología social educativa contribuyen a las analíticas situadas en su propio contexto escolar, familiar, social y comunitario, en-

tre las tensiones y yuxtaposiciones entre individuo-sociedad. Así vemos como en los relatos están presentes las emociones, el aprendizaje social, la cognición social, actitud y atribuciones de género, por ejemplo.

El proceso metodológico posibilitó vivenciar la socialización donde juegan un papel relevante, la comunicación, la comunicación afectiva, así como las representaciones sociales. A partir de la dinámica del grupo también se pudieron vivenciar situaciones de violencia de género y reflexionar sobre los valores como el respeto. Lo experiencial fue un dispositivo que facilitó el aprendizaje de técnicas para la intervención psicoeducativa y el desarrollo humano.

### Conclusiones

La exposición de los testimonios y narrativas de las y los jóvenes universitarios implican un proceso de investigación-intervención en donde la construcción de conocimiento ha sido un proceso de implicación tanto de quién ha indagado como de quién ha relatado, implica también un ejercicio de elección y organización de información en el momento de la escritura, ahí también está presente la voluntad por compartir lo que se desea compartir, se pone en juego el sentir y pensar. Reflexionar en la discusión conceptual en torno a la accesibilidad del conocimiento. Tener claro que el escrito va dirigido para otra persona, otras personas, por eso el escrito-conocimiento se convierte en un aporte creativo que pone en su justa dimensión la experiencia y el constructo teórico que explica el fenómeno e idea con la que interviene y es intervenido.

La formación del profesionista en desarrollo humano o psicología educativa, como otras disciplinas sociales y humanas, requiere de situar la investigación-intervención en contextos concretos, precisando el tiempo y espacio, así como facilitar el uso de dispositivos diversos, precisar los analíticos que permiten explicar las realidades de los fenómenos y situaciones específicas.

Es recomendable profundizar sobre los mecanismos que contribuyen a la generación del conocimiento desde las trayectorias en la formación profesional, en torno a situaciones que irrumpen los derechos humanos de las personas, pero principalmente de las mujeres y de entre estas, las indígenas.



En la intervención educativa hay que recuperar las trayectorias, los eventos biográficos, los contextos y como dicen Miller y Arvizu, (2016) considerar la importancia de las políticas de inclusión para atender las características diferenciadas entre los sujetos, sus necesidades y condiciones para avanzar en un conocimiento y ambientes con mayor justicia y plenitud.

Los proyectos aquí presentados tuvieron como soporte la grupalidad, el registro y lo testimonial, abriendo espacios para analizar personal y colectivamente las implicaciones de lo que acontece, reconociendo que tanto las subjetividades de estudiantes como docentes son intervenidas de manera simultánea; en las escenas que se relatan están implicadas las personas intervenidas y las que intervienen, tal y como lo plantean Remedi y Negrete.

## Referencias

- Cedillo, U. (2022). La hermenéutica como fundamento epistemológico de la pedagogía: la hermenéutica analógica y la pedagogía de lo cotidiano. *Ju'unea Revista de Investigación*, 7(8), 1-10.
- Delabra Ríos, B.A. y Romero Mancilla, E. P. (2021). Una aproximación histórica a las aportaciones del paradigma sociocultural a la Psicología Educativa. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 24(1), 122-142.
- Fernández A.M. (1999). *Instituciones Estalladas*. Eudeba.
- Miller, D. y Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la educación superior*, 45(117), 17-42. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.003>
- Moreno, P. (2021). *UPN 1978-2018: pasado, presente y futuro*. UPN.
- Negrete Arteaga, T. J. (2018). El campo de la intervención educativa: soportes analíticos y experiencias de interventores [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México
- Negrete Arteaga, T. J. y Sandoval Esparza, M. (2019). Investigación-Intervención Educativa: un enfoque dislocante de la formación en los estudiantes de pedagogía ante problemáticas contemporáneas

- [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019. Guerrero, México.
- Negrete Arteaga, T. J. (2022). La investigación-intervención educativa. Un exhorto y una alteración de lo convencional en y desde la vida contemporánea. *Educación y Vínculos. Revista de estudios interdisciplinarios en educación*, 5(10), 21-36. <https://doi.org/10.33255/2591/1463>
- Ortiz-Ocaña A. y Llanes-Montes, A. (2018). La subjetividad en las Ciencias Humanas y Sociales. *Luz*, 17(3), 3-17.
- Remedi, E. (2015). Memoria e historia insitucional. Entender el pasado para aclarar el presente. *Universidades*, 61, 4-6.

## Acerca de los autores

**Alma Guadalupe Clemente Pérez**, investigadora, artesana y gestora cultural de proyectos comunitarios. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la UAM-X. Obtuvo los grados de Maestra en Estudios Culturales y Doctora en Estudios Regionales por la UNACH, con beca CONACyT. Integrante de la Red Internacional de Investigación y Estudios en Gastronomía (RIIEG) y del Colectivo de Artistas Coincidentes en Tuxtla (CAC-TUX). Ha sido coordinadora de Servicios Educativos en el Consejo Estatal para las Culturas y las Artes de Chiapas y socia capacitadora en una cooperativa de mujeres para revalorar frutos del valle de Cintalapa.

**José Ramiro Cortés Pon**, médico cirujano por la Universidad Autónoma de Chiapas, especialista en Medicina familiar por La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Sus intereses además de la medicina se han orientado a la educación y el trabajo comunitario. Experiencia como profesor investigador especialmente, en la Licenciatura en Desarrollo Humano, trabajando en conjunto, con la mirada de ser facilitadores en el diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación de propuestas sociales, identificadas por pobladores de comunidades en vulnerabilidad del Estado.

**Raquel Delgadillo Macías**, socióloga por la Universidad Nacional de México (UNAM), tiene estudios en Desarrollo Urbano y Ordenamiento Territorial, maestría en Psicoterapia Social y doctorado en Desarrollo Humano. Actualmente es Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y asesora académica en la Universidad Pedagógica Nacional-071 (UPN).

**Juan Carlos Fernández Alcántara**, mexicano, reside en el estado de Chiapas, investigador en el tema de saberes, territorio y paisaje; profesor de asignatura de la licenciatura en Artes Visuales, adscrito a la Facultad de Artes de la UNICACH.

**Héctor B. Fletes Ocón**, doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social, por el CIESAS Occidente. Maestro en Desarrollo Regional con especialidad en Reestructuración Productiva, por EL COLEF-Norte. Economista Agrícola por la Universidad Autónoma Chapingo. Investigador líder del Cuerpo Académico en Estudios Regionales. Es PTC en la Facultad de Ciencias Sociales, de la UNACH. Perteneció al SNI (I) y es miembro honorífico del Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas. Integra el Núcleo Académico Básico en los programas del Sistema Nacional de Posgrados de SECIHTI: Maestría en Desarrollo Local y Doctorado en Estudios Regionales. Perteneció a la Asociación Mexicana de Estudios Rurales; Latin American Studies Association; American Anthropological Association.

**Jesica Marlen Gallegos Flores**, oriunda de Eloxochitlán, Puebla, licenciada en Estudios Sociales de la Universidad para el Bienestar Benito Juárez García. Dirección electrónica: jessicamarlen2000@gmail.com

**María del Carmen Hernández Moreno**, investigadora titular del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C., socióloga rural por la UNAM, con maestría y doctorado en Ciencias Sociales, especialista en sociología económica de sistemas agroalimentarios, integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias.

**Laura Hernández Pinto**, mexicana, residente en el estado de Chiapas. Es investigadora en el tema de saberes, territorio y paisaje, profesora titular C de la licenciatura en Desarrollo Humano, adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH.

**José Alfredo Hilerio Girón**, oriundo de Escuintla, Chiapas, licenciado en Estudios Sociales de la Universidad para el Bienestar Benito Juárez García. Dirección electrónica: josephalfredhg@gmail.com

**Deysi Ofelmina Jerez Ramírez**, doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora-investigadora Titular A de Tiempo Completo del Instituto en Investigación en Gestión de Riesgos y Cambio Climático de la UNICACH. Investigadora Nivel I (SNI- SECIHTI). Reconocida con el premio de investigación Serge Moscovici 2019 (RENIRS-CEMERS) a mejor tesis internacional de doctorado en representaciones sociales.

**Aki Kuromiya**, doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Es investigadora asociada de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), Unidad Tapachula, y miembro del Grupo Académico de Estudios de Migración y Procesos Transfronterizos.

**Rosa Silvia Moreno Peralta**, licenciada en Psicología egresada de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Mtra. En Psicología, maestra en Innovación en Formación Docente, estudia el Doctorado en Psicología en la Unicach. Desde 2006 se ha desempeñado como docente de nivel superior. Ha participado en el diseño de programa de estudio de la materia de Dificultades en el aprendizaje de la maestría en Educación Inclusiva de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física. Actualmente es jefa del Área de Psicopedagogía de la Escuela Normal Superior de Chiapas; participa como docente en la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en secundaria y Telesecundaria, docente en la maestría en Educación Secundaria. Ha publicado en revistas arbitradas y libros con temáticas de índole educativo, socioemocional y Tutoría como estrategia pedagógica para el desarrollo normalista.

**Patrick Murunga Waiganjo**, maestro en Psicología por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), investigador y actualmente ingresado en el programa de doctorado en Psicología por la UNICACH. Es licenciado en Filosofía por la Pontificia Universidad

Urbaniana en Roma. Licenciado en Teología por la Escuela Dominicana de Teología de Sao Paulo Brasil. Actualmente realiza trabajos de acompañamiento comunitario en la colonia Las Granjas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Ha colaborado en autoría para varios capítulos de libro en la Facultad de psicología en torno a problemas psicosociales y es autor de libro: “Del alcoholismo hacia una educación en la comunidad. Publicado en 2024 por editorial De aquí a la luna.

**Virginia Beatriz Nepomuceno Sánchez**, oriunda de Mapastepec, Chiapas, Licenciada en Contaduría de la Universidad Autónoma de Chiapas y Licenciada en Estudios Sociales de la Universidad para el Bienestar Benito Juárez García. Dirección electrónica: vickynepomuceno@gmail.com

**Maricruz Pacheco Jiménez**, doctora en Educación y estudiante del Doctorado en Psicología, impulsa la inclusión y la cultura de paz junto a jóvenes y comunidades en Chiapas.

**Hugo Saúl Rojas Pérez**, doctor en Antropología social por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, Profesor investigador de la licenciatura en Desarrollo Humano, de la maestra en Estudios Psicosociales y el Doctorado en Psicología de la UNICACH. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Entre sus obras más recientes destaca el artículo: *Central American cooks in Mexico: experiences of living through food*.

**Juan Romero Morones**, doctor en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. Maestro en Educación y licenciado en Filosofía. Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma Indígena de México en donde actualmente se desempeña como director de Vinculación Intrainstitucional.

**Karla Silvia Sarmiento Zenteno**, se ha desempeñado como psicóloga y docente a nivel licenciatura y posgrado. Es doctorante en Psicología en la UNICACH; ha participado en congresos virtuales, con temas re-

lacionados a estudios de género, educación y diversidad sexual. Ha participado en proyectos académicos y de intervención comunitaria con mujeres en situación de vulnerabilidad y en grupos de escucha y diálogo con jóvenes de la disidencia sexual. Actualmente su trabajo doctoral busca visibilizar y cuestionar la heteronormatividad cómo forma de control y promotor de malestares emocionales en la población disidente sexual.

**Luis Rodolfo Tovilla Aquino**, doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable, con Orientación en Estudios de Sociedad, Espacios y Culturas por el Colegio de la Frontera Sur. Estudió la maestría en Estudios Culturales y la Especialidad en Procesos Culturales Lector-escritores, por la Universidad Autónoma de Chiapas. siete años como becario de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación, además estudió la licenciatura en Psicología en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH y miembro del Sistema Estatal de Investigadores nivel III, de 2020 hasta la fecha.





## *Rectoría*

Arqlga. Juana de Dios López Jiménez  
RECTORA

Lic. Enrique Pérez López  
SECRETARIO ACADÉMICO

Mtro. Roberto Hernández Soto  
DIRECTOR DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Mtra. Marcela Contreras Valiserra  
DIRECTORA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**Colección  
Selva Negra**



**UNICACH**

*Concepciones Epistemológicas del Desarrollo  
Humano Enfoques y prácticas*

Se termino de editar en el mes de noviembre de 2025.  
El diseño tipográfico estuvo a cargo de Salvador López Hernández, la corrección de estilo de Luciano Villarreal Rodas y la supervisión del proceso editorial estuvo a cargo de Noé Martín Zenteno Ocampo en el Departamento de Procesos Editoriales de la UNICACH, durante el rectorado de la arqueóloga Juana de Dios López Jiménez.

Esta obra que lleva por título *Concepciones epistemológicas del desarrollo humano. Enfoques y prácticas*, constituye una valiosa compilación que va más allá de la noción simplista del desarrollo humano ya que analiza diferentes corrientes teóricas y metodológicas, al tiempo que se reflexiona sobre conceptos y postulados teóricos vigentes en el quehacer epistemológico del desarrollo humano.

Es importante hacer notar que el desarrollo humano es un tema complejo y multifacético que puede ser abordado desde diversas perspectivas para explorar sus diferentes dimensiones, al hacerlo, nos abre la puerta a un aprendizaje significativo y transformador que trasciende los límites de lo puramente académico, por lo que se hace un esfuerzo integrador de los conocimientos vinculados al desarrollo humano.

Al leer esta obra, nos adentramos en un mundo multidisciplinario donde caben las discusiones conceptuales, análisis de ideas y postulados teóricos, así como experiencias de acompañamiento, intervención y gestión social, la cual nos permite una exploración narrativa sobre el impacto de los enfoques del desarrollo humano, permitiendo una lectura fluida sobre ejercicios comparativos de corte teórico, un ejercicio crítico a los enfoques y estudios de caso que nos ilustran su aplicación práctica en contextos locales.

