



Facultad de Estudios Superiores Aragón

No. 1 Año 1 Enero-Abril 2024

<https://publicaciones.aragon.unam.mx/ojs/index.php/matlani/index>

MATLANI

Año 1, No. 1, Enero-Abril, 2024

Revista Académica de Investigación
Transdisciplinaria en Educación Superior



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria General

Mtro. Hugo Concha Cantú
Abogado General

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez
Secretario Administrativo

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz
Secretaria de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria

Dra. María Soledad Funes Argüello
Coordinadora de la Investigación Científica

Dr. Miguel Armando López Leyva
Coordinador de Humanidades

Dra. Norma Blazquez Graf
Coordinadora para la Igualdad de Género

Dra. Rosa Beltrán Álvarez
Coordinador de Difusión Cultural

Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

M. en I. Fernando Macedo Chagolla
Director

Mtro. Mario Marcos Arvizu Cortés
Secretario General

Mtro. Jorge Andrés Trejo
Secretario Administrativo

Ing. Alexis Sampedro Pinto
Secretario Académico

M. en C. Felipe de Jesús Gutiérrez
Secretario de Vinculación y Desarrollo

Dra. María Magdalena Sarraute Requesens
Coordinadora de la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional, Sede México-FES Aragón UNAM
Mtra. Gabriela Paola Aréizaga Sánchez
Jefa de Comunicación Social
Lic. Celia Ivonne Aguayo Morales
Responsable de Publicaciones

**Cátedra UNESCO
“Universidad e Integración Regional”**

Dr. Axel Diddriksson Takayanagai
Coordinador General

Dra. María Magdalena Sarraute Requesens
Coordinadora de sede
FES Aragón, UNAM, México

Dr. Andrés Felipe Mora
Coordinador de la sede
Universidad Nacional de Colombia

Dra. Célia Elizabete Caregnato
Coordinadora de la sede
Universidad Federal de Rio Grande Do Sul, Brasil

Dr. Damián Del Valle
Coordinador de sede
Universidad Nacional de las Artes, Argentina

Dra. Daniela Perrotta
Coordinadora de sede
Universidad Nacional de las Artes, Argentina

Dra. Carmen Caamaño Morúa
Coordinadora de sede
Universidad de Costa Rica

Dr. Freddy Álvarez González
Coordinador de sede
Universidad de Cuautitlán Izcalli, México

Dra. Carmen Márquez
Coordinadora de sede
Universidad Autónoma de Madrid, España



unesco
Cátedra Universidad e Integración Regional,
Sede México-FES Aragón-UNAM

CONSEJO EDITORIAL

Miembros de la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional

Editora General

Dra. María Magdalena Sarraute Requesens
*Coordinadora de la Sede de FES Aragón-UNAM de la
Cátedra de UNESCO "Universidad e Integración Regional"*

Editora Ejecutiva

Dra. Alma Elisa Delgado Coellar
FES Cuautitlán, UNAM, México

Editores Asociados

Dr. Julio César Ponce Quitzamán,
FES Aragón, UNAM, México

Dr. José Francisco Montiel Sosa
FES Cuautitlán, UNAM, México

Dra. Daniela Velázquez Ruiz
Universidad Autónoma del Estado de México, México

Consejo Asesor Editorial

Dr. Jacinto Cortés Pérez
FES Aragón UNAM, México

Dra. Célia Elizabete Caregnato
Universidad Federal de Rio Grande Do Sul, Brasil

Dr. Andrés Felipe Mora
Universidad Nacional de Colombia

Dr. José Alberto Peña Echezuría
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Dr. Luis Armando González
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, El Salvador

Dra. Daniela Perrotta
Universidad Nacional de las Artes, Argentina

Consejo Técnico Editorial

Esp. Gabriela Paola Areizaga Sanches
FES Aragón, UNAM, México

Lic Celia Ivonne Aguayo Morales
FES Aragón, UNAM, México

Lic.Yamileth Reza Ortega
FES Aragón, UNAM, México

Corrección de Estilo

Lic. Anelli Lara Márquez

Soporte Tecnológico

Ing. Aldair Domínguez Miguel

Comisión de Arbitraje

Dr. Omar Rojas García
FES Aragón UNAM, México

Dra. Norma Edith Alonso Hernández
FES Aragón UNAM, México

Dr. Miguel Angel del Rio Del Valle
FES Aragón UNAM, México

Esp. Gabriela Paola Areizaga Sanches
FES Aragón UNAM, México

Mtro. Carlos Luis Avendaño Paredes
Universidad Abierta Interamericana, Argentina

Dra. Eska Elena Solano Meneses
Universidad Autónoma del Estado de México

Dra. Christian Chávez López
Facultad de Artes y Diseño, UNAM, México

Dra. María Angela Petrizzo Paez
Universidad Nacional del Turismo, Venezuela

Dr. Carlos Mauricio Hernández
Universidad de El Salvador

Mtra. Rosa Lucia Mata Ortiz
Investigadora México

Dr. Bernardo Alfredo Miorando
Universidad Federal de Rio Grande Do Sul, Brasil

Dr. Adrián Filiberto Contreras-Colmenares
Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela

Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite
Universidad Federal de Rio Grande Do Sul, Brasil

Dra. Dirce Maria Santín
Universidad Federal de Rio Grande Do Sul, Brasil

Los artículos publicados en la **MATLANI. Revista Académica de Investigación Transdisciplinaria en Educación Superior** pasan por un proceso de dictamen realizado por especialistas en investigación, de acuerdo con las políticas establecidas por el Comité Editorial de la revista, para salvaguardar la confidencialidad tanto del autor como del dictaminador de los documentos, así como para garantizar la imparcialidad de los dictámenes, éstos se realizan con el **sistema doble ciego (double-blind)** y los resultados obtenidos se conservan bajo el resguardo del editor responsable.

La publicación tiene una **política de acceso abierto** y se encuentra disponible en:

<https://publicaciones.aragon.unam.mx/ojs/index.php/matlani/index>



Visita el sitio

MATLANI. Revista Académica de Investigación Transdisciplinaria en Educación Superior, No. 1, Año 1, Enero-Abril, 2024 es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con dirección en Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, a través de la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional en su Sede de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, ubicada en Avenida Av. Universidad Nacional s/n, Col. Impulsora, Nezahualcóyotl, Estado de México, C.P. 57130.

Dirección electrónica de la revista en:

<https://publicaciones.aragon.unam.mx/ojs/index.php/matlani/index>

Correo electrónico:

matlani@catedra-unesco-uneir.org

Editora General: Dra. María Magdalena Sarraute Requesens. Reserva de Derechos en trámite. Responsable de la última actualización de este número a cargo de la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional. Fecha de última modificación 14 de junio de 2024.

La responsabilidad de los textos publicados en **MATLANI. Revista Académica de Investigación Transdisciplinaria en Educación Superior** recae exclusivamente en los autores y su contenido no refleja necesariamente el criterio de la institución. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aquí presentados, siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica. En caso de su incorporación a un sistema informático, o su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) se requiere la autorización previa y por escrito del responsable editorial. Se prohíbe la reproducción total o parcial de las imágenes. La infracción de los derechos de autoría puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.



Atribución-NoComercial-SinDerivadas

Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.

MATLANI

Año 1, No. 1, 2024

Revista Académica de Investigación
Transdisciplinaria en Educación Superior

1



unesco
Cátedra Universidad e
Integración Regional,
Sede México-FES Aragón-UNAM

Contenido

Presentación.....6

Axel Diddriksson Takayanagui y Fernando Macedo Chagolla

Formación Docente Universitaria. Construcciones autoetnográficas para la docencia reflexiva.....13

Alma Elisa Delgado Coellar y Jorge Luis Rico Pérez

Mujeres en la Economía Digital. Acción Educativa para Romper Estereotipos de Género.....40

María Angela Petriçzo Páez

Dibujar, una Experiencia Reivindicadora desde el Valor de la Vivencia.....50

Huberta Márquez Villeda

Enfoque de género para la gestión sostenible del agua en comunidades rurales de Venezuela.....67

Jordana Ayala, Alejandro Luy, Ana Méndez de Reyna, Javier Rodríguez, Verónica Flores y Esmeya Díaz



Autora de obra gráfica: Alma Elisa Delgado Coellar



Presentación

La sede de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional” de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México se enorgullece en presentar el primer número de la **Revista Académica de Investigación Transdisciplinaria en Educación Superior: MATLANI**, que en Nahuatl significa “*Acción de ayuda recíproca*”. Esta publicación representa un esfuerzo conjunto por abordar los desafíos que enfrenta la educación superior a través de una perspectiva transdisciplinaria, promoviendo un diálogo académico que trasciende las fronteras disciplinarias y fomenta la colaboración entre investigadores, docentes y estudiantes de Iberoamérica.

En este primer número, hemos reunido una serie de artículos que reflejan la diversidad y la riqueza de las investigaciones realizadas en el ámbito de la educación superior. Cada contribución ofrece una visión única sobre temas críticos que afectan a nuestras instituciones educativas, proporcionando no solo un análisis profundo, sino también propuestas innovadoras para la mejora continua de la educación universitaria.

En el artículo de la *Dra. Alma Elisa Delgado Coellar* y el *Dr. Jorge Luis Rico Pérez*, titulado “**Formación Docente Universitaria. Construcciones autoetnográficas para la docencia reflexiva**”. Los autores emplean una metodología autoetnográfica para explorar las experiencias personales y profesionales de los docentes en el contexto universitario, permitiendo a los docentes reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y desarrollar una comprensión más profunda de sus roles y desafíos en la enseñanza. Asimismo, destacan la importancia de la reflexión crítica como una herramienta esencial para la transformación educativa, permitiendo a los docentes identificar áreas de mejora en su enseñanza y de implementar cambios significativos que beneficien a sus estudiantes.

Asimismo, el estudio subraya la necesidad de programas de desarrollo profesional continuo para los docentes universitarios, que se centre en el fortaleci-



MATLANI
Revista Académica de Investigación
Transdisciplinaria

miento de competencias pedagógicas y en la actualización constante de conocimientos en sus respectivas disciplinas. Los autores señalan que el contexto y la cultura institucional juegan un papel crucial en la formación docente, estas deben de fomentar un ambiente que apoye la innovación pedagógica y la colaboración entre docentes.

Por concluir, en el artículo de Delgado y Rico, identifican varios desafíos que enfrentan los docentes universitarios, como la resistencia al cambio, la carga administrativa y la falta de recursos. Sin embargo, también se mencionan oportunidades para la mejora, como la integración de tecnologías educativas y la promoción de prácticas inclusivas y equitativas. Destacan que los procesos reflexivos tienen un impacto positivo en la práctica docente, reportando un mayor sentido de eficacia y una mejor capacidad para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes.

Ahora bien, en el artículo **"Mujeres en la Economía Digital. Acción Educativa para Romper Estereotipos de Género"** de la *Dra. María Angela Petrizzo Páez*, se aborda varios temas claves relacionados con la participación de las mujeres en la economía digital y los estereotipos de género sostenidos por los procesos educativos. En ese sentido, la economía digital implica prácticas realizadas mediante internet y herramientas digitales para producir bienes y servicios. Esto incluye el desarrollo de software, análisis de datos, mercadeo digital, ciberseguridad, entre otros. En este medio, las mujeres se concentran en trabajos digitales relacionados con el cuidado, como community managers y asistentes virtuales, lo cual hace que perpetúe los estereotipos de género, trayendo exclusión digital, que es otra de las formas de violencia hacia las mujeres cuando las limitan de sus habilidades tecnológicas. Por ende, las mujeres están subrepresentadas en áreas STEM y ocupan menos cargos gerenciales, precarizando su trabajo por las brechas salariales significativas.

A manera de cierre, la autora, recomienda acciones educativas transformadoras para fortalecer la educación tecnológica desde edades tempranas y transversalizar la perspectiva de género en políticas públicas, mejorar el acceso a las tecnologías y superar los estereotipos de género es crucial para una mayor inclusión de mujeres en la economía digital.



El artículo **"Dibujar, una Experiencia Reivindicadora desde el Valor de la Vivencia"** de la *Dra. Huberta Márquez Villeda* explora la práctica del dibujo como una actividad que trasciende lo meramente técnico, proponiendo que es una vivencia rica en valor educativo y personal. Esto implica que el acto de dibujar no es solo una actividad técnica, sino una vivencia que permite a los estudiantes y docentes conectarse profundamente con sus propias historias y contextos personales. Asimismo, la autora destaca la responsabilidad que conlleva el lenguaje visual, dibujar no es solo una actividad creativa, sino también una forma de comunicación que debe ser ejercida con conciencia y responsabilidad, teniendo en cuenta el impacto que puede tener en los espectadores y en la cultura visual en general.

La Dra. Márquez, propone una metodología cualitativa, fenomenológica, porque permite identificar, definir e interpretar las características únicas de cada acto de dibujo proporcionando una comprensión profunda y personalizada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, favorece la reivindicación de cada experiencia individual creativa como valiosa y significativa.

Ahora bien, el artículo titulado **"Enfoque de género para la gestión sostenible del agua en comunidades rurales de Venezuela"** de los/as doctores/as *Jordana Ayala, Alejandro Luy, Ana Méndez de Reyna, Javier Rodríguez, Verónica Flores y Esmeya Díaz*, analizan la implementación y los resultados del Proyecto Aqua, que se desarrolló en tres localidades rurales de Venezuela durante la pandemia de Covid-19. En ese sentido, el proyecto incorporó un enfoque de género transformador desde su diseño, fundamentado en la Investigación Acción Participativa (IAP). Este enfoque buscó favorecer la igualdad y equidad de las acciones, con un énfasis en el Desarrollo Humano y la mejora de la calidad de vida de los participantes, sus familias, y comunidades. Los roles de las mujeres en la gestión y la política comunitaria se visibilizaron significativamente a medida que se ejecutaron las actividades del proyecto, tanto hombres como mujeres reconocieron mutuamente las habilidades y competencias en función del conocimiento, la fuerza física requerida para las acciones prácticas y la experiencia previa.

Los/as autores expresan, que el enfoque de género del Proyecto Aqua favoreció la inclusión y empoderamiento de las mujeres en la gestión sostenible del agua, promoviendo una mayor equidad en la participación comunitaria. Los resultados indican que este enfoque no solo mejoró la gestión del recurso hídrico, sino que también contribuyó al desarrollo social y económico de las comunidades involucradas.

Por último, los artículos reflejan el compromiso de la sede de la **Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”** de la **Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM**, con la excelencia académica y la innovación educativa, al abordar temas de gran relevancia y actualidad, los/as autores/as no solo contribuyen al avance del conocimiento en sus respectivas áreas, sino que también ofrecen valiosas perspectivas que pueden informar y guiar las políticas y prácticas educativas. La **Revista Académica de Investigación Transdisciplinaria en Educación Superior: MATLANI**, nace con el objetivo de ser un espacio de encuentro y reflexión para la comunidad académica, promoviendo el intercambio de ideas y la colaboración entre disciplinas. Esperamos que este primer número sea de gran interés y utilidad para nuestros lectores, que inspire nuevas investigaciones y prácticas educativas para la promoción del conocimiento y saberes.

Dr. Axel Diddriksson Takayanagui

Coordinador General

Cátedra de UNESCO “Universidad e Integración Regional”

Mtro. Fernando Macedo Chagolla

Director

Facultad de Estudios Superior Aragón - UNAM



MATLANI
Revista Académica de Investigación
Transdisciplinaria



Los tres mundos del hombre

Autora de obra gráfica: Alma Elisa Delgado Coellar

Formación Docente Universitaria. Construcciones autoetnográficas para la docencia reflexiva

*Alma Elisa Delgado Coellar**

*Jorge Luis Rico Pérez**

Resumen

El presente, realiza un recorrido por los principales aspectos que se privilegian en cuanto a la formación docente en las Instituciones de Educación Superior, revisando para ello, los principios, diagnósticos e informes de actividades en materia por parte de la UNAM, desde donde se identifica a la formación del profesorado como un eje de acción estratégica para la institución y sus diferentes entidades.

Asimismo, se exponen las diferentes temáticas de abordaje de la formación docente y se plantean las dimensiones que ésta debe considerar: epistemológica, axiológica, ontológica, organizacional, socio-antropológico y psicopedagógica (Delgado, 2024). Con ello, se busca incidir en la pertinencia del abordaje onto-epistemológico, que, por lo general, presenta poca atención. Para ello, se presenta el caso del “Seminario de práctica docente” que forma parte del Diplomado en Formación Docente que oferta la FES Cuautitlán, entidad de la UNAM, a partir del cual, se articulan diversas consideraciones en las intervenciones pedagógicas que se articulan a partir de la metodología de acción-participativa para favorecer la reflexión docente.

*Académicos adscritos a la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Universidad Nacional Autónoma de México. Contacto de primer autor: delgadoelisa@cuautitlan.unam.mx



MATLANI
Revista Académica de Investigación
Transdisciplinaria

Finalmente, se propone como eje nodal a la autoetnografía, particularmente la autobiografía como favorecedora de la identificación de experiencias, identidades, trayectos y vocación docente, elementos que constituyen la dimensión onto-epistémica en la formación docente.

Palabras clave: formación docente, acción-participativa, métodos autoetnográficos, práctica docente reflexiva.

Abstract

The present, takes a tour of the main aspects that are privileged in terms of teacher training in Higher Education Institutions, reviewing for this, the principles, diagnoses and reports of activities in this matter by the UNAM, from which it is identified to teacher training as an axis of strategic action for the institution and its different entities.

Likewise, the different topics addressed in teacher training are presented and the dimensions that it must consider are raised: epistemological, axiological, ontological, organizational, socio-anthropological and psycho-pedagogical (Delgado, 2024). With this, we seek to influence the relevance of the onto-epistemological approach, which generally receives little attention. To this end, the case of the “Teaching Practice Seminar” is presented, which is part of the Diploma in Teacher Training offered by the FES Cuautitlán, an entity of the UNAM, from which various considerations are articulated in the pedagogical interventions that are articulated to based on the participatory-action methodology to promote teaching reflection.

Finally, autoethnography is proposed as a nodal axis, particularly autobiography as favoring the identification of experiences, identities, paths and teaching vocation, elements that constitute the onto-epistemic dimension in teacher training.

Keywords: *teacher training, participatory action, autoethnographic methods, reflective teaching practice.*

Introducción

La educación superior enfrenta grandes retos en el marco de la complejidad de un mundo cada vez más competitivo y desigual en donde la escasez de los recursos es un elemento fundamental en la lucha por la dignidad, la igualdad y el mantenimiento de un estado de bienestar general. En este marco de complejidad, la educación como fenómeno y como sistema institucional articulado desde la política del Estado-nación enfrenta problemas en múltiples dimensiones, en las que la imperiosa necesidad de transformación y una constante flexibilidad ante las circunstancias y los escenarios sociales, políticos y económicos invitan al replanteamiento de acciones estratégicas que permitan reflexionar su actuación y los puntos de atención múltiple.

Así, las Instituciones de Educación Superior (IES) principalmente con carácter público, plantean tres tareas sustantivas, en donde la gestión de los recursos institucionales y humanos se orientan y toman definiciones. Estos tres ejes de actuación son: 1) Investigación y producción de conocimiento. 2) docencia y formación de cuadros profesionales. 3) Difusión y extensión de la cultura. Por su parte, la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de 1945 señala que los fines de la institución son: “impartir educación superior para formar profesionistas investigadores profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura”. Es en el marco de esta legislación que la institución de educación superior más importante de México y entre las primeras de América Latina realiza su labor sustantiva.

Si bien las tres tareas son fundamentales para la sociedad y dan cuenta de la operación de las IES, es la labor de formación de cuadros profesionales, el centro del ámbito universitario, por tanto, la docencia representa el corazón del sistema siendo el elemento fundamental del proceso de formación. Cabe señalar que existe una marcada diferencia conceptual entre concebir la formación Universitaria integral en contraposición a la conceptualización de instrucción o direccionamiento de procesos educativos.

Se ha trabajado arduamente en la investigación educativa sobre la importancia de la profesionalización de la docencia en el ámbito universitario, sobre todo porque el grueso de profesores cuenta con una formación específica en los diferentes campos disciplinares del conocimiento e imparte su docencia en dichos ámbitos de estudio, sin embargo, cuentan con poca o nula formación en cuanto a los aspectos pedagógicos, didácticos y en general, en el marco de la atención

que requieren la complejidades del fenómeno educativo integral, además de aspectos tales como igualdad de género, no discriminación, sustentabilidad, derechos humanos, cultura para la paz y otros aspectos transversales de la formación universitaria.

En este sentido, la UNAM manifiesta que

[...] es imprescindible que, además de contar con los conocimientos y habilidades disciplinarias, los docentes estén formados y actualizados en aspectos específicos relativos y relevantes para la enseñanza en su campo disciplinario. Esta tarea debe ser el resultado de un intenso esfuerzo coordinado y conjunto entre los diversos elementos estructurales de la institución y visiones claras, certeras, actualizadas y prospectivas respecto a los perfiles docentes que reclama la institución; acompañadas de procesos de valoración y reflexión de los retos que la sociedad mexicana demanda de la educación universitaria en la actualidad, así como de las necesidades formativas, percibidas y expresadas, relacionadas con la formación y profesionalización docente. (Sánchez y Martínez, 2019, p. 16)

Se observa la necesidad de identificar, construir o intensificar acciones de las IES -y en general de los diferentes niveles del sistema educativo mexicano- con relación a la profesionalización de la docencia, debido a que está forma parte de un eje de acción del *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* de la presidencia de la República (2019), que en la Estrategia 2.2.4. señala: “Fortalecer la profesionalización del personal docente, a través del impulso y mejora de los procesos de formación, capacitación y actualización [...]”.

En el caso de la UNAM se han realizado esfuerzos desde décadas atrás para la construcción de proyectos de formación y profesionalización de la docencia universitaria, que incluye también el sistema de Educación Media Superior en el que la UNAM participa a través del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria. Así es que, desde el Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM se plantearon las preguntas sobre ¿qué características debe poseer la formación y profesionalización docente del profesorado de la institución?

Responder a estas preguntas no es tarea simple, ya que las características de la formación del docente universitario son multidimensionales y engloban aspectos no solo de carácter didáctico-pedagógico, disciplinar o técnico-tecnológico, sino también ético y humanístico que le permitan extender su sensibilidad y comprensión de las realidades circundantes ante las necesidades del otro a través de un diálogo basado en empatía, respeto, reciprocidad con el alumnado y con los pares académicos. Estos serían algunos de los aspectos a considerar, de la mano

con habilidades de organización, liderazgo, toma de decisiones, resolución de conflictos y también fortalecimiento de la vocación y el trayecto docente que le permita la búsqueda de la formación continua, así como rutas para iniciar caminos de producción del conocimiento en torno a la docencia, su campo disciplinar y la investigación multi, inter y transdisciplinaria. Estos aspectos serían deseables en cuanto a la formación integral de la docencia universitaria y constituyen un modelo, al menos en cinco dimensiones: epistemológico, axiológico, ontológico, organizacional y psicopedagógico de la formación docente (Delgado, 2024).

Revisión de la Formación Docente en la UNAM

Como se ha expuesto la formación integral de la docencia universitaria es uno de los ejes nodales de los programas y planes de trabajo de diferentes instituciones de educación superior, ya que en ello recae el corazón de la formación del alumnado y otros propósitos de las universidades. En el caso de la UNAM, la superación y el reconocimiento del personal académico es una de las acciones prioritarias de la rectoría, ya que con ello se busca acrecentar la calidad de los programas educativos. Leonardo Lomelí, rector de la UNAM 2023-2027, señala en su Plan de Trabajo el impulso a la carrera académica.

El personal académico constituye la principal fortaleza de la Universidad Nacional. Su alto nivel académico es la base de nuestro prestigio y la mejor garantía de la calidad de las labores de docencia, investigación y difusión que realizamos. [...] (Lomelí, 2023, p. 29)

Este impulso a la carrera académica incluye elevar el nivel académico de la planta docente a través de la formación con estudios de posgrado, realización de estancias de investigación en diversas instituciones y favorecer la creación de redes de investigación. Estos aspectos amplían el panorama de la formación docente, no solo vinculada a los elementos de capacitación continua, sino en un extensivo plan de acción que favorezca la creación de vínculos entre docentes de diversas disciplinas y también instituciones, con eje de actuación en temas prioritarios de la agenda institucional y nacional. Aspectos, que sin duda plantean importantes retos para promover la vinculación y el trabajo docente entre pares para la conformación de estas redes.

En la UNAM se han realizado diversos diagnósticos para la formación docente, entre ellos destaca el realizado en 2017 que recaba información sobre las actividades realizadas por los académicos en la institución y que forma parte del importante antecedente para el diagnóstico elaborado en 2021 por la Coor-

dinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la UNAM, en donde participaron 47 entidades de la universidad a través de un instrumento en línea (2021) que consideró cinco rubros para analizar la formación docente en la institución: gestión de la formación docente en la entidad, diagnóstico y caracterización de las actividades de formación, evaluación de las actividades, producción académica y colaboración entre entidades. (CUAIEED, 2021).

Los resultados que arrojó el diagnóstico muestran que más del 50 por ciento de las entidades y dependencias promueven programas de formación docente y más del 40 por ciento, actividades de formación para el personal académico (CUAIEED, 2021, p.8-9), es decir, que la numeralia expresa un nivel organizacional y de gestión de recursos que se destina de manera destacada a la formación del profesorado en las diversas entidades de la UNAM.

Por su parte, el tipo de eventos de formación docente es muy diverso e incluye desde cursos, talleres, diplomados, seminarios, simposios y diversas actividades, destacando con más del 97 por ciento la impartición de cursos-taller.

Un aspecto fundamental que plantea el diagnóstico es con relación a las etapas formativas y el tipo de temáticas que se abordan en los eventos de formación docente. Las etapas formativas son: inicial, formación y desarrollo y profesionalización. Como se puede apreciar en la Figura 2, más del 50 por ciento de las actividades se encuentran en la etapa de formación y desarrollo docente y el balance entre la oferta presencial y en línea se encuentra relativamente equilibrado.

Respecto a las líneas de la formación se identifican las siguientes (CUAIEED, 2021, p. 17-18):

1. Pedagogía y didácticas específicas y del conocimiento e información disciplinar.
2. Sistematización, evaluación e investigación de la práctica docente y el aprendizaje.
3. Social, afectiva y ética, de comprensión, actitudes, estilos y personalidades docentes.
4. Práctica docente, innovación y comunidades de práctica.
5. Cultura digital.
6. Gestión y liderazgo educativo e institucional.

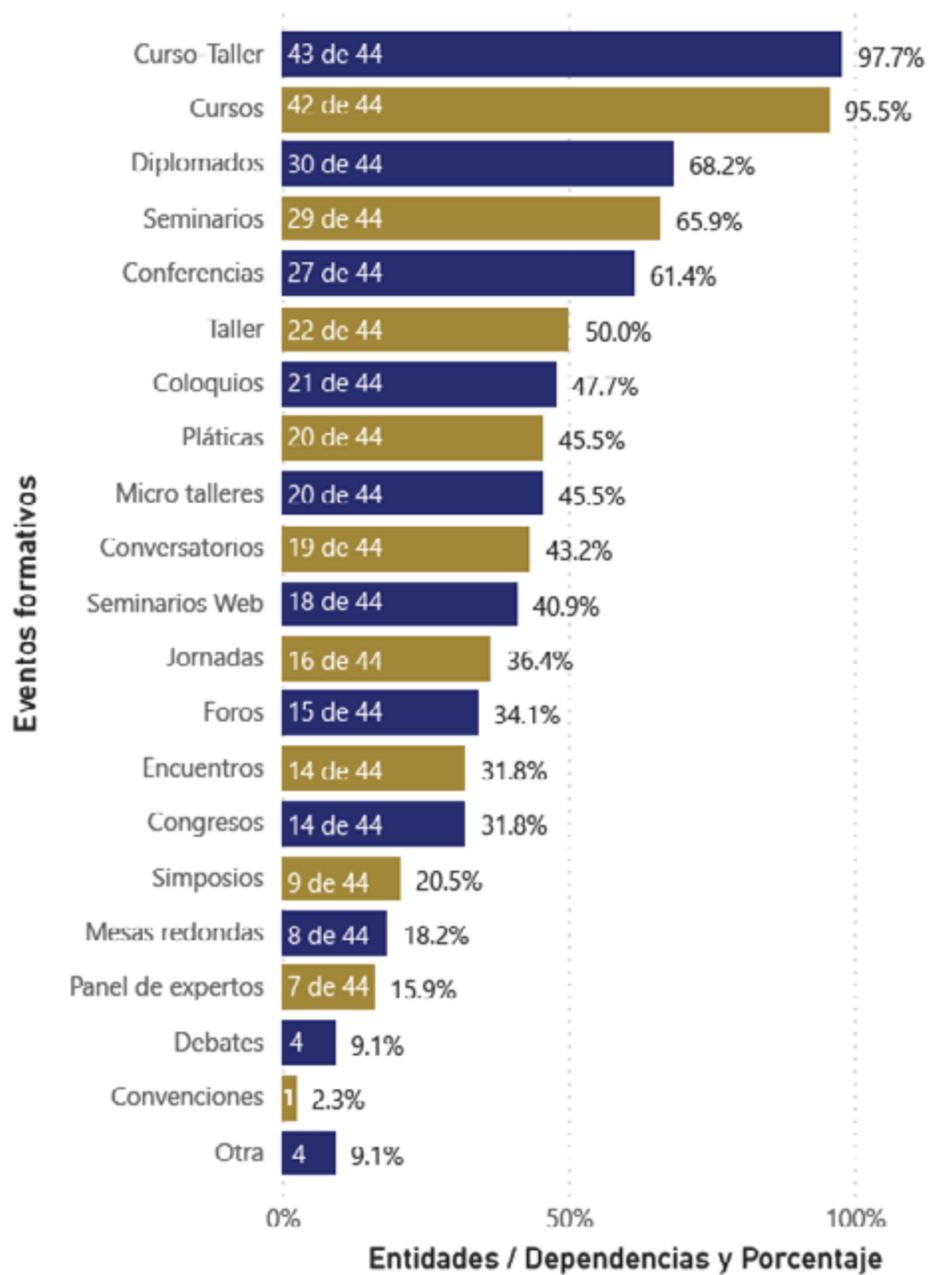


Figura 1. Tipo de eventos de formación docente en entidades y dependencias. Fuente: CUAIEED, 2021, p. 16



Figura 2. Actividades de formación docente ofertadas por etapas formativas. Fuente: CUAIEED, 2021, p. 19

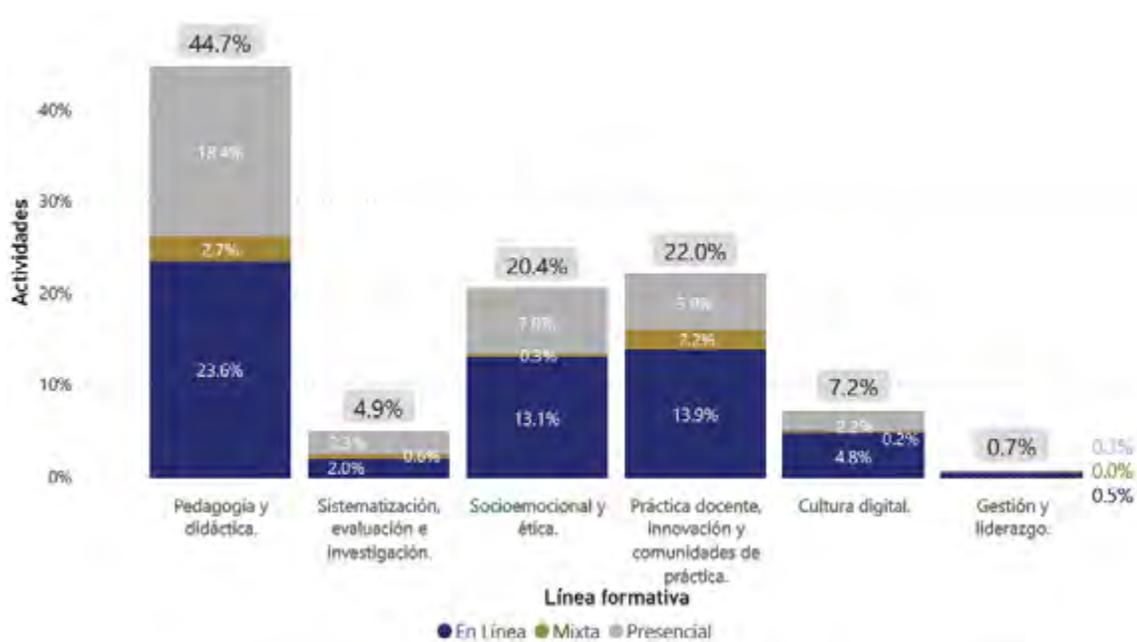


Figura 3. Actividades de formación docente por líneas formativas. Fuente: CUAIEED, 2021, p. 24

Como se puede observar estas líneas temáticas responden particularmente a algunas de las dimensiones de la formación docente, principalmente a los aspectos didácticos pedagógicos. Desde nuestra perspectiva, de acuerdo con Delgado (2024), los modelos educativos deberían plantear las siguientes dimensiones: epistemológica, axiológica, ontológica, organizacional, socio-antropológica y psicopedagógica. En tal sentido, las líneas de acción debería abordar, en consecuencia, distintos ejes temáticos *ad hoc*, mismos que, por usos y costumbres muy arraigados en paradigmas predominantes que tienen su origen en aspectos propios de una visión desde el positivismo como corriente filosófica, no siempre suelen abordar todas las aristas deseables que podrían ayudar hacia la formación integral de los sujetos.

En la Figura 4, se puede apreciar como los ejes temáticos institucionales de la formación docente en la UNAM principalmente se orientan hacia la dimensión psicopedagógica, de acuerdo con el diagnóstico (CUAIEED, 2021). Lo cual nos invita a reflexionar sobre la importancia de las dimensiones ontológica y epistemológica que se vuelcan para entender el propósito central y los principios de **ser** y **deber ser de la docencia**, así como las implicaciones epistémicas para la producción de conocimiento y los modos de entender la realidad, de cara a las formas para la comprensión y aprehensión del cambiante mundo posmoderno.

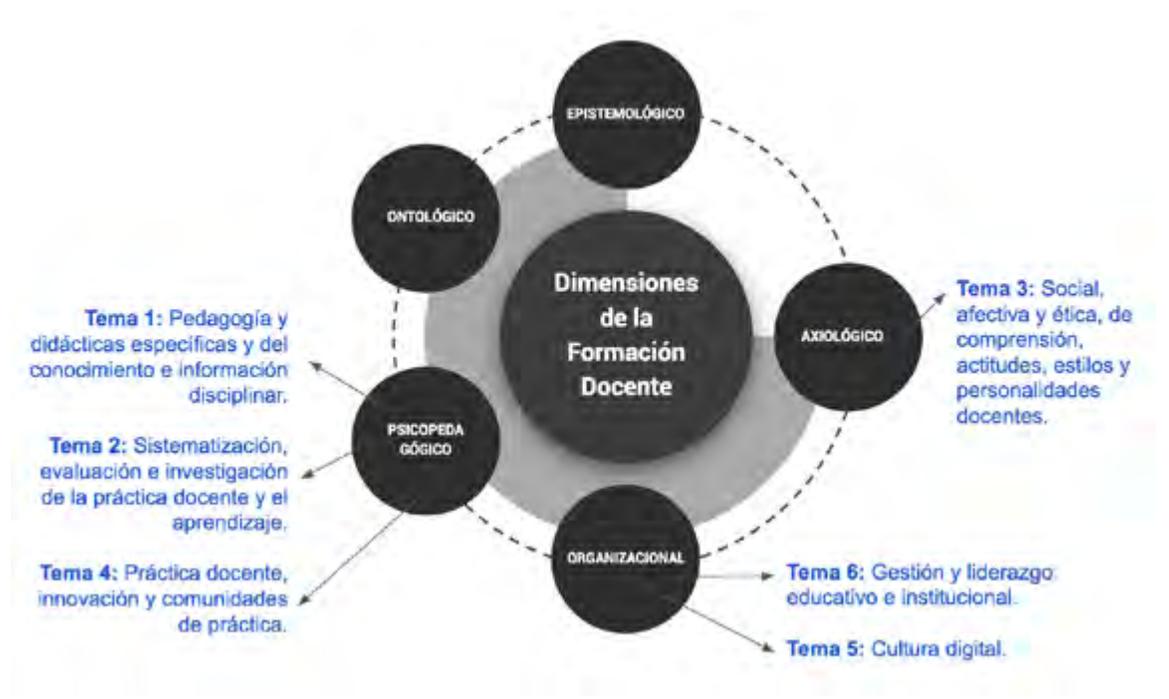


Figura 4. Dimensiones de la formación docente y las líneas temáticas del diagnóstico UNAM 2021. Fuente: elaboración propia.

La Formación Docente en la FES Cuautitlán

La Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, como parte del esquema institucional de la máxima casa de estudios de México, la UNAM; ha implementado programas de capacitación docente en diversos ámbitos e instrumentados por instancias como la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA), la Dirección General de Tecnologías de la Información y Comunicación (DGTIC), la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), así como a través del Departamento de Educación Continua y la Unidad de Asuntos del Personal Académico (USAPA).

En el *Informe de actividades* de la Dirección en turno, en el años 2022, el eje estratégico número uno refiere a la importancia del fortalecimiento académico y por lo tanto se reporta que, a través del Programa de Superación Docente (PASD) para la licenciatura se impartieron poco más de 1,200 horas de actualización docente, en donde participaron 1,041 académicos de un total de la entidad de 1,627, representando el 63.9 % de la planta académica, distribuidos en 46 cursos de los cuales, 15 corresponden a especialización profesional y 31 de formación académica (Quintanar, 2023, p. 15) así como eventos tales como seminarios, talleres y otros. Entre las actividades de formación docente reportadas, se destaca la participación de académicos de la entidad en la 5ta. Generación del Diplomado en Docencia Universitaria.

Respecto al último año, el *Informe de Actividades 2023* (Quintanar, 2024), refiere que en el Programa de Superación Académica se reportaron 1,015 participantes de un universo de 1,630 profesores, lo que representa un 62.2 %, distribuidos en 45 cursos, 22 de especialización profesional y 23 de formación pedagógica.

Estos datos reflejan un importante esfuerzo por mantener los programas y actividades para la profesionalización de la docencia en diferentes ámbitos, tanto de especialización disciplinar como de formación pedagógica. Se observa, por los datos reportados, un estándar promedio del 60 % promedio de la base de académicas y académicos participando en actividades de formación, lo cual se aprecia como un indicativo de la preocupación y puesta en acción de la entidad para favorecer los procesos de superación de la planta académica.

Uno de los programas pioneros en lo que a la formación psicopedagógica se refiere, es el Diplomado en Formación Docente, que ha operado durante 39 generaciones que buscan mejorar la calidad, sensibilización y formación en sus prácticas educativas, impartándose de manera continua con una antigüedad de

poco más de 30 años desde la década de los 90. En este sentido y formando parte de las acciones de Educación Continua, se oferta el Diplomado en Formación Docente que busca

[...] desarrollar un conjunto de esfuerzos orientados hacia la preparación de otros docentes que, al haber sido formados como profesionales de alguna área específica del conocimiento como las que se han venido impartiendo en la propia Facultad y que, al dedicarse a la labor académica no habían contado con la posibilidad de recibir una formación específica para ejercer la docencia una de las funciones sustantivas de la UNAM. Ello se derivó en la posibilidad de extender los esfuerzos antes referidos para que egresados de las distintas carreras de nuestra Universidad se interesen en este tipo de opciones, a partir de identificar una situación asociada al hecho de que el dominio del saber disciplinario no siempre conlleva al dominio del saber enseñar. Los estudiantes lo expresan sintéticamente de la siguiente manera “el profesor x sabe mucho pero no sabe enseñar”. Dentro de la perspectiva de que los docentes tengan aparte de un dominio sobre los conocimientos de su campo profesional, el dominio pedagógico didáctico, se presenta el Diplomado en Formación Docente, el cual lleva casi 39 generaciones de egresados de distintas instituciones y de distintos niveles de educación, en el cual se incluyen docentes y egresados de la FES Cuautitlán así como de otras unidades multidisciplinarias de la UNAM. Ahora también se considera ofrecer el diplomado como opción de titulación a los egresados de distintas licenciaturas de la FES Cuautitlán, la cual cuenta con un número importante de pasantes que llegan a insertarse en la actividad docente, dentro de diferentes niveles educativos, impartiendo asignaturas que guardan relación directa o indirecta con su orientación profesional. (Rico, 2024, s.p.)

Esta oferta formativa para la profesionalización de la docencia, se integra por siete módulos, cada uno con una duración de seis semanas de trabajo. De esta manera, la formación docente a través del diplomado en formación docente que se oferta en la FES Cuautitlán persigue el hecho de que las y los participantes dispongan de un marco referencial de tipo teórico y metodológico, debidamente contextualizado y fundamentado, a fin de que sean capaces de comprender la contextualidad de su práctica y, en su caso, de asumir una postura crítica reflexiva, así como proponer alternativas que se orienten a mejorar el ámbito educativo que les es propio. En concordancia con ello, se atienden seis ejes temáticos, tales como aquellos que guardan relación con:

1. La contextualidad de la docencia, desde distintas lentes interpretativas del fenómeno educativo
2. Las principales corrientes y teorías psicológicas, a través de diversas posturas epistémicas que inciden o guardan relación con el aprendizaje.

3. Los distintos elementos de tipo teórico-conceptual que guardan relación con la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza.
4. El diseño de estrategias de aprendizaje en el aula.
5. Un marco conceptual y pedagógico de la educación en valores para propiciar el desarrollo de aspectos de tipo actitudinal, en favor del aprendizaje y la auto regulación.
6. Los elementos teóricos y metodológicos básicos que guardan relación con la instrumentación del currículo y su concreción a través de los planes y programas de estudio.
7. La identificación de una gama amplia de elementos que intervienen en el ejercicio de los y los docentes, desde una reflexión sistémica e integral, dentro del actual contexto de la postmodernidad.

Si bien, la estructura y secuencia modular contempla los principales aspectos del fenómeno educativo, desde un marco contextual-referencial, hasta elementos del proceso de aprendizaje, las teorías y paradigmas conducentes, así como elementos del currículo y de estrategias específicas para el trabajo con el estudiantado, cabe señalar, que es el módulo siete “Seminario sobre práctica docente”, el que conjunta las experiencias formativas de todos los módulos y orienta el trabajo desarrollado durante el diplomado en Formación Docente para un cierre que permite combinar diversas metodologías, planteamientos didáctico-pedagógicos y orientaciones hacia la investigación educativa con el objetivo de trabajar la dimensión ontológica y epistemológica para la formación integral de la docencia.

Así, el objetivo del módulo es ponderar la importancia de fomentar una práctica reflexiva del docente, que recurra a los cuestionamientos onto-epistemológicos para el autoconocimiento, el fortalecimiento a la vocación, el trayecto y la experiencia formativa que impacta en la ruta de la docencia significativa, en tanto que, estos elementos conducen a una actuación consciente y consistente con el estudiantado, de compromiso y formación permanente. De igual manera, se desarrollan acciones conducentes a trazar trayectorias de vida a mediano y largo plazo que puedan orientarse a la investigación educativa y por ende, a la implementación de procesos y metodologías para la sistematización, el trabajo entre pares, la intervención-acción, participación y reflexión.

[...] es menester insistir que, resulta indispensable que se pueda contar tanto con los referentes de tipo teórico y metodológico pertinentes, a partir de los cuales sea posible articular distintas perspectivas de reflexión tendientes a fomentar una

docencia significativa. [...] en el marco del presente seminario, resulta conveniente tratar de profundizar en la comprensión articulada de los distintos elementos que dotan de relevancia o significatividad a la actividad del docente. Es por ello que se abordan aspectos tales como el de los saberes necesarios para la docencia significativa, el significado y connotación de la práctica reflexiva y su relación con las buenas prácticas, la importancia de la conformación de un marco referencial de tipo teórico y metodológico para el docente reflexivo, la complejidad que encierra el propio fenómeno educativo y su posibilidad de desarrollar una práctica docente sistemática, el aprendizaje entre pares, la profesionalización del docente a través de la investigación educativa y el desarrollo de determinadas cualidades y competencias, las comunidades de aprendizaje y de indagación, los modelos educativos emergentes y su adecuación a una modalidad mediada con tecnologías digitales, el trabajo colaborativo con herramientas digitales, la utilidad de las herramientas de comunicación asincrónica, entre otros aspectos. (Delgado, Márquez y Rico, 2023, p. 2-3)

Con lo anterior, el trabajo de planeamiento transversal que ha venido distinguiendo al diplomado en cuestión es, precisamente, el foco que sostiene a través del módulo 7 “Seminario de práctica docente” sobre la dimensión ontológica y epistemológica, a la que, en general, otros proyectos formativos y de la profesionalización de la docencia, poco atienden. El abordaje de estas dimensiones resulta, además de imprescindible, muy pertinente, por cuanto que en su operación, demanda de un enfoque que sea capaz de orientar hacia el logro de objetivos muy enfocados hacia la comprensión y el logro de un desarrollo de tipo teórico-metodológico que recupere, sobre todo, la parte axiológica y epistémica. Para comprender mejor lo antes expuesto, cabe aclarar que, si bien, ello se había venido procurando aplicar de manera implícita en cada uno de los módulos respectivos, fue hasta la generación 35 del diplomado cuando se decidió separar esta parte y enfoque, en lo que se denomina actualmente como “Seminarios de Práctica Docente”. A continuación se hace referencia a la metodología con la que se ha trabajado, a partir de instrumentar en dicha generación, del diplomado en comento, aludiendo también a la experiencia y resultados que los propios participantes han expresado en distintos momentos.

Metodología: acción-participativa

Las actividades de intervención pedagógica desarrolladas en el “Seminario de práctica docente” se han enfocado a tratar de propiciar el intercambio de experiencias y la colaboración, como eje central para llegar a establecer un clima propicio que se oriente hacia el intercambio de distintas visiones, desde la perspectiva de que los participantes se asuman como pares de expertos, una vez que

ya han cursado los módulos anteriores. Para ello, se parte de la premisa de asumir una adecuada y asertiva comunicación, así como el respeto y empatía entre los participantes y conductores del seminario, se puede realizar el abordaje de las temáticas del mismo, distribuidas en un periodo de seis semanas de trabajo.

La metodología que orienta las intervenciones pedagógicas implementadas en el Seminario, la hemos denominado de “acción-participativa”, misma que deriva en el hecho de promover el intercambio dialógico entre los participantes del grupo y las (os) instructores, quienes comparten inquietudes, problemas, motivaciones, intereses e inclusive trayectorias y experiencias formativas similares. La dosificación de las temáticas abordadas se da en el transcurso de seis sesiones de trabajo con duración de seis horas cada una, como se indica a continuación:

Tabla 1

Temáticas y dosificación de contenidos en las sesiones del Seminario de práctica docente.

Semana 1	Semana 2	Semana 3
1. Contextualización y generalidades <ul style="list-style-type: none"> ● Integración de saberes previos ● Acción-Participativa ● Hacia una docencia significativa ● La complejidad del fenómeno educativo ● Métodos etnográficos (autobiografía) 	2. Saberes necesarios para una docencia reflexiva <ul style="list-style-type: none"> ● Significado del concepto Práctica Reflexiva ● Sobre lo que podemos reflexionar ● Cualidades y competencias del docente profesional ● Un marco referencial para el docente reflexivo ● Buenas prácticas docentes ● Bucles de la reflexividad ● Desarrollo de autobiografía 	3. Práctica reflexiva <ul style="list-style-type: none"> ● El docente como investigador de su propia práctica ● Sistematización en la práctica docente ● El aprendizaje entre pares ● Proactividad Vs. Reactividad
Semana 4	Semana 5	Semana 6
4. Práctica reflexiva y contextos emergentes <ul style="list-style-type: none"> ● De cara a las modalidades educativas emergentes ● Consideraciones para adecuar la docencia a modalidades no convencionales ● Particularidades de la educación mediada con tecnologías digitales ● Trabajo colaborativo con herramientas digitales 	5. Profesionalización de la docencia <ul style="list-style-type: none"> ● La docencia en el contexto de los modelos educativos ● Aprendizaje y enseñanza para una docencia reflexiva ● El marco teórico: la articulación socio-psicopedagógica ● Los sujetos y el enfoque epistémico en la docencia ● Posturas positivistas Vs. enfoques fenomenológico-hermenéuticos 	6. Trascendencia de la práctica docente reflexiva <ul style="list-style-type: none"> ● Hacia una docencia reflexiva capaz de trascender ● Las Comunidades de Aprendizaje y de Indagación

Fuente: elaboración propia.

Para desarrollar la intervención pedagógica, además, se consideran métodos, estrategias y paradigmas educativos conducentes a la docencia significativa. Cabe señalar que estas consideraciones de intervención pedagógica no suceden desarticuladas entre sí, sino que se configuran en un entramado para desarrollar las actividades propuestas de acción-participativa del seminario, sobre el sustento de favorecer un clima de empatía, respeto y motivación hacia la tarea educativa.

En la Figura 5, se exponen las principales consideraciones que ha involucrado la intervención pedagógica en el Seminario de práctica docente, durante su impartición en las últimas cuatro generaciones.^[1]

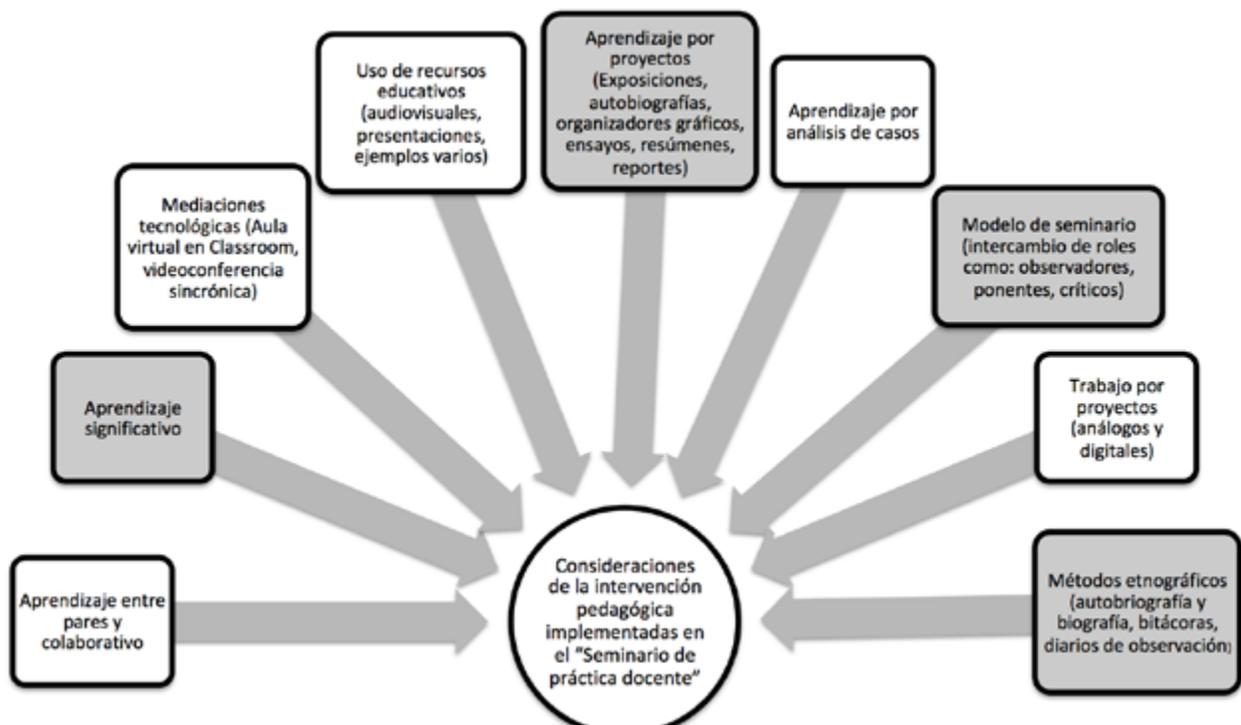


Figura 5. Consideraciones de la intervención pedagógica implementadas durante el Seminario de práctica docente del Diplomado en Formación Docente, FES Cuautitlán, UNAM.

Fuente: elaboración Delgado, 2024.

[1] Generación 35 (2021), generación 36 (nov.-dic., 2022), generación 37 (enero, 2023), generación 38 (dic. 2023 a enero de 2024). Los profesores ponentes a cargo de la impartición del Módulo 7 “Seminario de práctica docente” del Diplomado en Formación Docente de la FES Cuautitlán, UNAM son: Dra. Alma Elisa Delgado Coellar y Dra. Huberta Márquez Villeda, académicas adscritas a la FES Cuautitlán del área de Humanidades y Artes. Responsable del Diplomado: Dr. Jorge Luis Rico Pérez, académico, FES Cuautitlán, UNAM, quien también ha participado en la impartición del Módulo 7 en repetidas ocasiones.

Cada una de las consideraciones enunciadas conlleva un planteamiento epistémico y metodológico que lo respaldan como elementos compositivos del fenómeno educativo tendientes a la acción-reflexión. Cabe señalar también, que la secuencia y programación de actividades se distribuye en el tiempo lectivo sincrónico y asincrónico a partir de la planeación/agenda de trabajo. Las consideraciones son:

- Aprendizaje entre pares y colaborativo.
- Aprendizaje significativo.
- Mediaciones tecnológicas (Aula virtual en Classroom, videoconferencia sincrónica).
- Uso de recursos educativos (audiovisuales, presentaciones, ejemplos varios, diversas fuentes y referencias de teoría educativa).
- Aprendizaje por proyectos (Exposiciones, autobiografías, organizadores gráficos, ensayos, resúmenes, reportes).
- Aprendizaje por análisis de casos.
- Modelo de seminario (intercambio de roles como: observadores, ponentes, críticos).
- Trabajo por proyectos (análogos y digitales).
- Aplicación de métodos etnográficos (autobiografía y biografía, bitácoras, diarios de observación).
- Trabajo con base al manejo del texto y la imagen (icono textual), considerando a la figura del cuerpo humano como eje primordial.



Imagen 1. Muestra de trabajo colaborativo con herramientas sincrónicas-asincrónicas.

Fuente: Generación 38, Módulo 7 “Seminario de práctica docente”, Diplomado en Formación Docente, FES Cuautitlán, UNAM.



Imagen 2. Muestra de trabajo colaborativo con herramientas sincrónicas-asincrónicas.

Fuente: Generación 39, Módulo 7 “Seminario de práctica docente”, Diplomado en Formación Docente, FES Cuautitlán, UNAM.

Las imágenes muestran el trabajo colaborativo y entre pares desarrollado a través de la mediación tecnológica y las herramientas de intercambio sincrónico y asincrónico, que propician diálogo de saberes, experiencias y coincidencias.

Uno de los aspectos más relevantes de la intervención pedagógica de acción-participativa tiene como eje articulador a lo largo de todo el módulo 7 el desarrollo de la autobiografía, como método autoetnográfico para la recuperación-reflexión de experiencias, trayectos, intereses y motivaciones de vida que les permiten a los participantes descubrir, desarrollar y sostener su marco ontológico en la docencia. Poniendo al centro del Seminario la autobiografía, los temas, estrategias, actividades, lecturas e interacciones cobran sentido y dan fuerza a los propósitos centrales del módulo, contribuyendo además a dar articulación a los demás módulos abordados en el diplomado de Formación Docente.

Un aspecto fundamental para todos los participantes es presentarles durante la intervención ejemplos de la autobiografía y explicarles sus posibilidades onto-epistemológicas en el momento de su desarrollo, ya que permite identificar las experiencias, identidades, construcción de memoria, saberes, intereses y definir trayectos y vocaciones en el ser y hacer de la docencia. Para ello, se presenta a los participantes del “Seminario práctica docente” diversos ejemplos, así como el método autoetnográfico y las diversas herramientas en que se sostiene.

La autoetnografía como método para la investigación en ciencias sociales y humanas, tiene como cualidades:

- Permite un acercamiento a la investigación y la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural de un grupo social más amplio.
- Esta perspectiva reta las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, pues la autoetnografía se considera como un acto político, socialmente justo y consciente (Barnard, 2019).
- La autoetnografía combina los métodos etnográficos para vivir la experiencia narrativa, siendo a su vez *proceso y producto* en sí mismo.
- La autoetnografía, parte de un reconocimiento de que generalmente las comunidades académicas son cerradas, pero que cada persona tiene diferentes supuestos acerca del mundo -diferentes maneras de hablar, escribir, valorar y crear- y que las formas convencionales de hacer y pensar la investigación son estrechas, limitantes y parroquiales si no se considera al individuo que vive las experiencias.

Los métodos etnográficos y autoetnográficos son variados, y en el caso de la formación docente, se exponen diversas formas que adquieren y dan sentido a los propios objetos de análisis a partir del estudio de ejemplos.

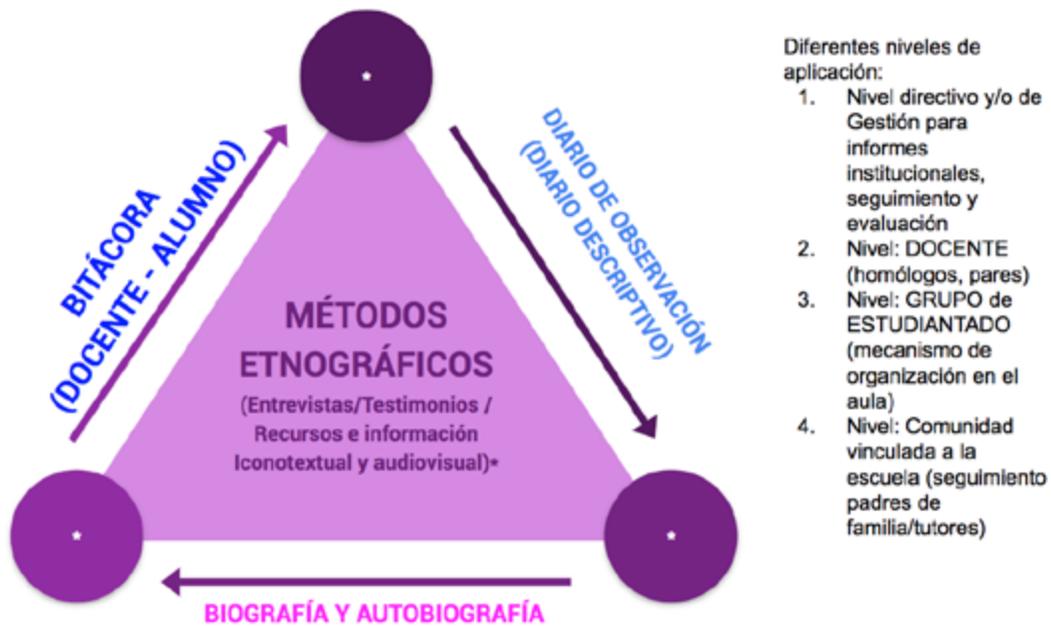


Figura 6. Métodos etnográficos y auto etnográficos para la experiencia educativa y diversos niveles de actuación. Fuente: Alma Elisa Delgado Coellar, 2021.

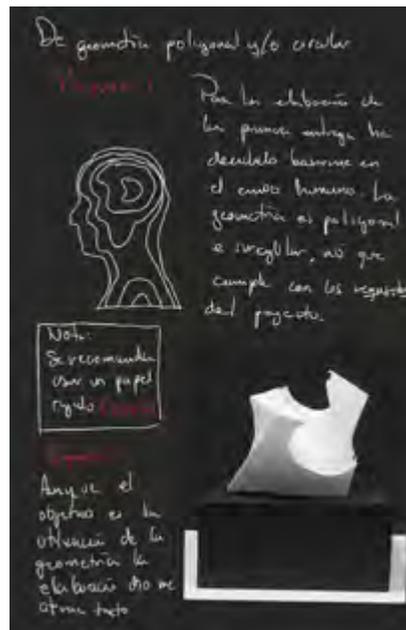


Imagen 4. Ejemplos de otros métodos etnográficos aplicados a los procesos educativos: Bitácora.
Fuente: Alma Elisa Delgado Coellar, 2021.

En sí, los supuestos auto etnográficos parten de la corriente fenomenológica como paradigma epistémico y esta metodología se propone como fundamental en el marco del módulo 7 del Diplomado en Formación Docente, ya que durante la intervención pedagógica se solicita como trabajo integrador del módulo y del diplomado, la autobiografía, para ello, se recurre a la ejemplificación y explicación cabal de todas sus posibilidades onto-epistemológicas en el momento de su desarrollo, ya que permite identificar las experiencias, identidades, construcción de memoria, saberes, intereses y definir trayectos y vocaciones en el *ser y hacer de la docencia*.

Resultados, la voz de los participantes del “Seminario de práctica docente”

Esta autobiografía, lejos de ser un simple relato de eventos pasados, es una declaración viva de mis valores, mis pasiones y mi compromiso inquebrantable con la educación. Cada página refleja mi creencia en el poder transformador del conocimiento y en la importancia de fomentar un ambiente de aprendizaje empático, inclusivo y enriquecedor. Con cada día que pasa, estoy determinada a seguir aprendiendo, creciendo y contribuyendo al noble campo de la enseñanza, llevando conmigo las lecciones de mi pasado la promesa de un futuro lleno de posibilidades y aprendizajes. Philippe Perrenoud en su libro *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, propone la profesionalización de la enseñanza, destacando la importancia de una práctica reflexiva. Argumenta que los docentes deben reflexionar continuamente sobre su práctica, adaptarse a contextos cambiantes y enfrentar desafíos de manera crítica y reflexiva. Esto incluye tanto la actualización de conocimientos disciplinares como el desarrollo de una postura crítica y analítica hacia la propia enseñanza, integrando teoría y práctica. **[Alicia González Velázquez, Generación 38, Diplomado en Formación Docente]**

En este año experimenté una nueva forma de aprendizaje y también se cruzó con mi propia experiencia personal. Cada sábado, parecía que mis maestros tenían las palabras precisas para no rendirme, este sábado no sólo termina mi diplomado sino que también cierro una etapa con desafíos y triunfo, siendo esta autobiografía la pieza final. Agradezco a cada maestro que, de alguna manera, contribuyó a este relato y celebro el cierre de este capítulo con gratitud y el compromiso de seguir aprendiendo, enseñando y creciendo. **[Ana Maxi Jerez Contreras, Generación 38, Diplomado en Formación Docente]**

Sin duda aprendí mucho en el Diplomado de Formación Docente, hay cosas que deberé repasar y otras en las que aun debo mejorar, pero sin duda alguna como ya he mencionado, lo mejor que podría hacer es poner en práctica todo lo aprendido ya que la teoría siempre es superada por la práctica después de todo, las cosas suenan bonito o complejas cuando las lees pero cuando las aplicas y te topas con el factor humano, es decir, que no solo es preparar el material de enseñanza sino debes aprender a tratar tanto con los alumnos, como con otros profesores y administrativos e incluso con gente externa, es decir, padres o familiares; es todo un mundo el que habitan los profesores y la cuestión es que uno no debe quedarse estancado en pensamientos o prácticas del pasado, hay que mantenerse en constante actualización ya que las generaciones no son las mismas, incluso de un año para otro y la información que yace en el mundo se va expandiendo a cada segundo, así que es una labor constante la de purgar y consolidar lo que vale la pena enseñar y aprender. **[Kim Armendáriz Arciniega, Generación 38, Diplomado en Formación Docente]**

Desde pequeño sentí una atracción por compartir mis conocimientos y ayudar a otros a aprender. Luego, al trabajar como facilitador de talleres en pilares, pude constatar lo gratificante que puede ser marcar una diferencia positiva en la vida de las personas. Esa experiencia afianzó mi compromiso con la tarea de educar, inculcando valores y entusiasmo por el conocimiento. Considere que la docencia requiere de una verdadera vocación y entrega de quien decida tomar este camino, anteponiendo la formación integral de los alumnos incluso a intereses personales. La pasión por enseñar y el compromiso con la labor educativa son, a mi juicio, factores fundamentales para un ejercicio docente realmente transformador. Como futuro profesional docente, considero que es un papel esencial en la formación de las futuras generaciones y en la transmisión de conocimientos y valores a los estudiantes. Mi labor como educador influye directamente en el desarrollo intelectual, personal y social de los alumnos. A través de mi práctica docente contribuyo a que las personas adquieran las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en la vida y aportar positivamente a la comunidad. Quiero pensar que la enseñanza es una vocación que tiene un profundo impacto transformador. Y que, como profesor, moldeo mentes y talentos, inspiró curiosidad intelectual y promuevo el pensamiento crítico y creativo. Considero gratificante ver cómo mis estudiantes crecen y progresan día a día. La docencia exige una constante preparación y actualización para estar a la altura de las demandas de un mundo en continuo cambio, pero es un desafío que asumo con pasión y entrega. **[David Rosales Aguilar, Generación 38, Diplomado en Formación Docente]**

Es difícil autoanalizarse, enfrentarse a realizar una autobiografía, donde exponga mis acciones y mi sentir en situaciones diversas, en el recorrido que hasta el momento llevo en este mundo, mediante la reflexión sobre tú existencia, sobre tú vida; es un gran reto que estaré afrontando en las siguientes paginas; exponiendo mi ser en toda la extensión de la palabra; convencida de que este ejercicio me trasladará a un crecimiento personal. [...] Actualmente sigo aprendiendo, a ser no sólo existir, sino tomar decisiones, de acciones consientes y voluntarias. Y esto me ha llevado a otro reto, que en un futuro quiero tomar llamado Docencia que es un compromiso por ser un modelo de actuación, se actor activo y responsable. **[Maribel Sánchez Salazar, Generación 37, Diplomado en Formación Docente]**

Cada paso que das te lleva a donde perteneces y el diplomado me ayudó a ser una guía constante con mis alumnos, cada tema relevante, cada técnica motivante y cada retroalimentación cambió mi forma de ver el mundo a otro. Hoy quiero ayudar a enseñar a los niños nuevas cosas, que se adapten a su realidad, pues me queda claro que el estudiante es diferente con cada docente por qué hacen lo que el docente les pide, ser un ejemplo, y tener una buena actitud, y reflejar siempre los valores importantes en esta vida es la clave de ser una persona exitosa siendo feliz contigo y lo que haces, ahora gracias a esta narración se quién soy, se lo que hago, lo que quiero y hacia dónde voy. **[Areisy Martínez Sánchez, Generación 37, Diplomado en Formación Docente]**

Lo más importante de esta historia es que al hacer esa retrospectiva, me doy cuenta que no he fracasado del todo y que, sin importar cuánto avance, nunca debo soltarlo que me ha construido, recordar que me trajo aquí, que no soy sólo como me veo, soy mi pasado, mi presente y lo que apporto al mundo. **[Scarleth W. De J. Quiroz Espinoza, Generación 37, Diplomado en Formación Docente]**

Quiero mencionarte lector que fuera de los retos estudiantiles que me ha dado este diplomado, he encontrado una red de amigas increíble, de personas totalmente distintas que quizá no hubiera podido encontrar en ningún otro lado y estoy contenta con ello, también mencionarte que a lo largo de los módulos entendí la forma de trabajar de muchos profesores, y aunque definitivamente para mí no hay nada mejor que las clases presenciales, estar de manera online ha sido un reto para mí y mi capacidad de distraerme por todo. [...] creo que la lección de esta biografía sería que tienes que ser resiliente y que te debes a ti salir adelante, que no está mal pedir ayuda psicológica cuando no puedes solo y solicitar el apoyo de alguien más [...] **[Mónica Yaricsa Escareño Rodríguez, Generación 37, Diplomado en Formación Docente]**



Imagen 7. Cierre de actividades del Diplomado. Fuente: Generación 38, Módulo 7 “Seminario de práctica docente”, Diplomado en Formación Docente, FES Cuautitlán, UNAM



Imagen 8. *Cierre de actividades del Diplomado.* Fuente: Generación 36, Módulo 7 “Seminario de práctica docente”, Diplomado en Formación Docente, FES Cuautitlán, UNAM

Notas finales

En el presente documento se han abordado los siguientes aspectos:

1. La importancia de colocar al centro de la formación docente, no solo aspectos disciplinares o psico-pedagógicos, sino ampliar la perspectiva a la relevancia de la dimensión ontológica como principio para identificar los propósitos de una vida dedicada a la docencia.

2. La línea de una formación docente desde la acción-participativa que favorezca intervenciones pedagógicas significativas en donde los participantes echen mano de los procesos de colaboración, aprendizaje entre pares, socialización y reflexión.

3. Se pone de manifiesto la relevancia de nuevas alternativas metodológicas, tales como el empleo de los métodos autoetnográficos para la recuperación de experiencias significativas y puesta de valor sobre las personas actuantes en el

fenómeno educativo en todos los ámbitos. Señalando que la autobiografía es uno de los caminos etnográficos, pero que en combinatoria con otros recursos como la biografía, bitácora, diarios de campo, entrevistas, cuadernos de observación y otros, son poderosas herramientas para sistematizar la práctica docente, propiciar formas para desarrollar investigación educativa y sobretodo favorecer la práctica reflexiva-significativa en la formación de docentes.

4. Se destaca la importancia de concebir a la formación docente como una vía que permita identificar, potencializar y/o reafirmar vocaciones y trayectorias que den solidez al profesorado y les permitan una actuación relevante con las y los estudiantes.

5. La conveniencia de extenderse hacia distintas alternativas metodológicas, tales como aquellas de corte autoetnográfico, orientadas hacia la réplica de buenas prácticas de intervenciones educativas en la formación docente.

En síntesis, de acuerdo con lo señalado previamente, la tesis central del presente documento se centra en el hecho de refrendar la importancia que tiene el hecho de intentar recuperar las dimensiones ontológicas, epistemológicas y axiológicas como aspectos fundamentales dentro de los programas de formación docente en general y, desde nuestro ámbito de acción, en lo que se refiere a la formación docente universitaria, como vía de intervención pedagógica integral, a fin de trascender los enfoque pragmáticos y utilitarios que ofertan algunos programas de capacitación y superación académica, para diferenciarlos de una formación docente integral en el ámbito universitario.

Agradecimientos especiales: A todas y todos los participantes, profesorado, coordinadores y administrativos participantes en el Diplomado en Formación Docente, FES Cuautitlán, UNAM.

Referencias

- CUAIEED (2021). *Diagnóstico de Formación Docente 2021*. UNAM
- Delgado, A. (2014). *Autobiografía "Identidad, Experiencias y Formación"*. [Trabajo final de módulo]. Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional.
- Delgado, A. (2024). "Modelo educativo y modelo pedagógico. Caracterizaciones multimodales para la educación del diseño". En Chávez, C. [Coord.] *Multimodalidad y Transcomplejidad. Nuevos paradigmas para la educación en Artes y Diseño*. Red de Investigadores de la Transcomplejidad y UNEG. https://masam.cuautitlan.unam.mx/seminarioarteydiseño/wp-content/uploads/2024/03/LIBRO_MULTIMODALIDADTRANSCOMPLEJIDAD_Febrero2024.pdf
- Delgado, A., Márquez, H. y Rico, J.L. (2023). *Encuadre del Módulo 7 "Seminario de Práctica Docente"*. Diplomado en Formación Docente. Oferta del Departamento de Educación Continua, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, UNAM.
- FES Cuautitlán (2024). *Diplomado en Formación Docente*. Oferta del Departamento de Educación Continua, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, UNAM. https://masam.cuautitlan.unam.mx/dec/temarios/temario_formacion.pdf
- Lomelí, L. (2023). *Plan de Trabajo para la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México 2023-2027*. UNAM. https://www.rector.unam.mx/docs/Plan_LLIV.pdf
- Quintanar, D. (2023). *Informe de Actividades 2022*. Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, UNAM.
- Quintanar, D. (2024). *Informe de Actividades de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, UNAM*. https://www.youtube.com/watch?v=panqc_0_qQM
- Rico, J.L. (2024). *Presentación del Diplomado en Formación Docente*. Aula Virtual del Diplomado en Formación Docente, 39 Generación. FES Cuautitlán, UNAM.
- Sánchez, M. y Martínez, A.M. (2019). *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. UNAM, México.



Muerte seca

Autora de obra gráfica: Alma Elisa Delgado Coellar

Mujeres en la Economía Digital.

Acción Educativa Para Romper Estereotipos de Género

María Angela Petrizzo Páez*

Resumen

Indagar sobre la presencia de mujeres línea y los trabajos que desempeñamos, nos coloca necesariamente frente al término economía digital como línea base sobre la que impacta la educación y a partir de la que podremos levantar argumentos para explicar el panorama. Pero, por otro lado, no podemos aproximarnos a la economía digital sin explorar también el papel de la educación en la inclusión de mujeres en la economía.

En este ensayo, abordaré una ruta argumentativa que parte de la noción de economía digital como marco de referencia para abonar terreno en comprender cómo lo que llamamos “trabajo en línea”, se expresa para el caso de las mujeres. Luego, revisaremos la idea de los estereotipos de género que son sostenidos por los procesos educativos, y que, como representaciones de la mujer y lo femenino, condicionan el disfrute de nuestros derechos económicos. También hablaremos de cuáles son los empleos más desarrollados por mujeres en la llamada economía digital y estableceremos si contribuyen a superar o, por el contrario, a perpetuar, los estereotipos de género en el trabajo, y de cuáles son las violencias de género que pueden evidenciarse también en el ámbito de la economía digital.

Palabras clave: estereotipos de género, economía digital, acción educativa, educación superior, trabajo digital, violencia de género.

*La autora es investigadora del Instituto de Altos Estudios Transdisciplinarios (IAET), de la Universidad Nacional del Turismo (UNATUR) e integrante del colectivo Mujeres Activistas por el Software Libre. petrizzo@gmail.com



MATLANI
Revista Académica de Investigación
Transdisciplinaria

Abstract

Investigating the presence of online women and the jobs we perform necessarily places us in front of the term digital economy as a baseline on which education impacts and from which we can raise arguments to explain the panorama. But, on the other hand, we cannot approach the digital economy without also exploring the role of education in the inclusion of women in the economy.

In this essay, I will address an argumentative route that starts from the notion of the digital economy as a framework to pave the way for understanding how what we call “online work” is expressed in the case of women. Then, we will review the idea of gender stereotypes that are sustained by educational processes, and that, as representations of women and the feminine, condition the enjoyment of our economic rights. We will also talk about which jobs are most developed by women in the so-called digital economy and we will establish whether they contribute to overcoming or, on the contrary, perpetuating, gender stereotypes at work, and what gender violence may be evident. also in the field of the digital economy.

Keywords: *gender stereotypes, digital economy, educational action, higher education, digital work, gender violence.*

La Economía Digital

Con el término economía digital, se identifica un conjunto de prácticas realizadas por factores de producción con la intervención de la Internet como facilitadora de la aplicación de herramientas digitales en la producción de bienes y servicios. Pero también, es importante tener en cuenta que las actividades que se realizan en el marco de la economía digital son, precisamente, servicios pensados para sostener otras actividades y productos de la economía digital: necesitamos conexión de internet para acceder a páginas web, productos y, al mismo tiempo, para mantener estos productos y servicios en línea; se genera contenido formativo utilizando medios digitales, para que sirvan de acompañamiento en procesos de formación; se crean aplicaciones de planificación y seguimiento, para facilitar el trabajo de gestión de agendas, citas y comunicación. Y también constituyen parte de la economía digital actividades algo menos evidentes como lo son mantenimiento de servidores, alojamiento de páginas web, diseño y mantenimiento de bases de datos y también el desarrollo de las aplicaciones que permiten interactuar con servidores, páginas web y bases de datos, entre otras.

Entre los empleos más solicitados dentro de la economía digital se encuentran: el desarrollo de código, el manejo y análisis de datos e información, formación y tutorías, mercadeo digital, ciberseguridad, servicios financieros, ventas

electrónicas, y otros trabajos vinculados al marketing digital. Pero también es cierto que la práctica totalidad de las Universidades de la región no cuentan con títulos específicos en esas áreas y que, además, las solicitudes de empleos en áreas de alta demanda para la economía digital enfatizan más en la experiencia laboral que en la formación profesional de base que puede demostrarse a través de títulos universitarios.

Para las universidades, adaptar oferta académica, currículos y espacios académicos pasa necesariamente por acercarse a comprender el fenómeno de cómo se aprende y desarrollan destrezas con intervención de herramientas digitales. La llamada cuarta revolución industrial, atravesada por la aplicación intensiva de tecnologías digitales en todas las actividades de diseño, producción y distribución de bienes y servicios, plantea importantes desafíos en la construcción curricular de la oferta académica. Uno de estos desafíos es, sin duda, el cambio de las lógicas del aprendizaje que, al estar atravesado por el uso de las tecnologías, las desplazan de una educación mayoritariamente bancaria y de larga duración, a privilegiar los conocimientos adquiridos en poco tiempo, a través de currículos abiertos y privilegiando la experimentación más que la memorización de conocimientos. Estos desafíos imponen sobre los procesos educativos demandas que, ciertamente, no están siendo atendidas con la rapidez que se espera y, adicionalmente, vienen implicando una ruptura significativa en el disfrute de los derechos de las personas al profundizar las diferencias.

No cabe duda de que la Internet ha sido construida sobre el legado de las desigualdades que ya existen en nuestra realidad. Es por ello que, aunque abre las posibilidades de comunicar, difundir y facilitar la comunicación, también reproduce desigualdades de la economía real, entre otras cosas, porque la explotación de sus beneficios posterior a su creación ha sido potenciada por la inversión principalmente del sector privado y de gobiernos a escala global.

Resulta aún una demanda por satisfacer, la equidad y la disminución de las desigualdades en la Economía Digital: las desigualdades preexistentes y las generadas por el ejercicio predominante de servicios de Internet para generación de productos, servicios e intercambios. Solventar las desigualdades preexistentes, nos posiciona en un reclamo importante que tienen una buena expresión de resumen en los llamados Objetivos del Desarrollo Sostenible, pero que, por supuesto, tienen muchos matices al contraste de la economía digital, en especial si examinamos que, pese a los intentos de empresas privadas de ofrecer conexión satelital, internet existe para poco más del 59 % de la población mundial, con importantes variaciones al interior de los países. Reducir las desigualdades en la economía di-

gital pasa, necesariamente, por fortalecer y diversificar los procesos de formación y aprendizaje, incorporando en ellos el desarrollo y consolidación de habilidades útiles en la participación en la producción de bienes y servicios digitales.

Esto último, sin embargo, no solo supone un desafío para las políticas educativas, sino que también constituye un desafío estructural para los Estados, bien sabido como es que la principal causa de la llamada brecha digital es la falta de acceso a conectividad.

Estereotipos de Género y Economía Digital

Preguntarnos entonces, si reconocemos los estereotipos de género, y si percibimos cómo estos condicionan el disfrute pleno de los derechos de las mujeres, entre otros. Si la respuesta es sí, podemos avanzar a identificar cuáles son algunas características que configuran el estereotipo de “lo femenino”, con cuáles actividades en la economía real se asocian, y las actividades más demandadas por el grueso de las mujeres en la economía digital.

Pensemos en un aspecto del estereotipo de lo femenino: el cuidado, pensemos también en qué actividades profesionales se traducen eso. De lejos, las tareas relacionadas con el cuidado son mayoritariamente desempeñadas a escala global por las mujeres (67 %), con variaciones significativas entre países (ILO, 2023). Para el hilo discursivo que queremos seguir, excluimos de esta reflexión los trabajos no remunerados de cuidados físicos, de salud, psicológicos y emocionales que se van traduciendo para muchísimas mujeres en tareas adicionales a sus actividades productivas, que forman parte de la economía del cuidado y que denominamos “tareas de reproducción social de la vida” y que, vimos recién, constituyen ocupaciones desempeñadas por el 67 % de las mujeres también de forma remunerada. Profesiones como la educación, pero también la enfermería, la medicina, el diseño, limpieza y un largo etcétera entran en ese grupo amplio de trabajos relacionados con el cuidado.

Esta condición, lamentablemente, tiene su par en el ámbito de la economía digital. Allí tenemos la docencia, pero también actividades de transcripción de información (data entry en inglés), organización y el diseño, por nombrar algunas de las que identificamos. Por su parte, otros rasgos del estereotipo de lo femenino, como el de la comunicación, que se evidencian en profesiones como el periodismo y la gestión de recursos humanos, tienen también una expresión en el mundo digital con las community manager, reclutadoras y supervisoras de equipos de trabajo.

Así que, poco nos sorprende ya, el grueso de actividades desarrolladas en la economía digital por mujeres, también reproducen los estereotipos de género. Al margen de esto, el ámbito digital ha venido creciendo en número de aplicaciones utilizadas para ofrecer servicios de contenido para adultos, entre los que OnlyFans está entre los más destacados. Estas aplicaciones y servicios son, hoy en día, utilizadas como una vía rápida de captación de dinero para mujeres jóvenes, incluidas menores de edad y, al mismo tiempo, supone la virtualización de los procesos de opresión derivados de la cosificación de la mujer. Algunos datos lo confirman: en el 2021 había cerca de 2 millones de cuentas de creadores de contenido en la plataforma, en el 2020 el número de creadores se incrementó en un 75 %. Hoy por hoy, además, es relativamente sencillo conseguir, en Instagram, por ejemplo, ofertas de empleo para gestionar cuentas de OnlyFans: si ya era cuestionable el funcionamiento de la plataforma, que además se diversifique su funcionamiento resulta, cuando menos preocupante.

Antes establecimos que las diferencias que se evidencian por procesos de exclusión en la economía “real”, tienen su correlato en la economía digital. La OIT establece que, aunque ha habido mejoras, las mujeres continúan infra representadas en muchas de las ocupaciones del área STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas por sus siglas en inglés). En el campo del desarrollo de software, por ejemplo, a escala global, las mujeres son apenas el 10 % del total de personas que trabajan en esta área, haciendo la brecha de género mucho mayor en este sector, si se evalúan los cargos de gerencia ocupados por las mujeres, apenas alcanzan un 36 % de todas las industrias, ocupando un 89 % de los cargos gerenciales en el campo del cuidado de personas mayores o de niños. (ILO, 2023).

Al margen de la industria de software, para el 2015, la CEPAL en un informe sobre la economía digital, establece que, aunque había una importante presencia de mujeres en el mercado laboral, se evidencian formas de segregación laboral horizontal, que hace que se concentren en sectores específicos de la economía y, dentro de estos en determinadas ocupaciones (por ejemplo, en empresas de desarrollo de software, las mujeres se concentran en áreas como gestión de diseño web, gestión de recursos humanos o de proyectos); y también segregación vertical cuando se observa el llamado techo de cristal o las dificultades de las mujeres para ascender a puestos más calificados.

En la economía digital persiste la precarización del trabajo, que es particularmente dura con las mujeres con estándares laborales bajos del Sur global, imprimiendo además una brecha salarial y la consecuente limitación en el acceso a los derechos por parte de las mujeres: más horas, más exigencias, menor pago a

mujeres, y varones también, por vivir en determinados países. Consideramos que esto es, en parte, consecuencia de que los currículos de los estudios universitarios se encuentran desactualizados en términos generales, pero también a que las experiencias pedagógicas con las que se tiene contacto distan mucho de preparar a los y las estudiantes a la futura interacción con trabajos en el ámbito de la economía digital.

Violencias en el Trabajo en Línea

En nuestro colectivo venimos examinando las violencias digitales basadas en género aproximadamente desde el 2016. A lo largo de estos años, en los procesos de atención a víctimas y sobrevivientes de estas violencias, hemos identificado elementos relacionados con el traslado de violencias que ya ocurren en el mundo real al mundo digital, otros que se corresponden con nuevas formas de búsqueda por controlar, dominar y someter lo que signifique lo femenino y también violencias llamadas estructurales. Entre estas últimas identificamos la exclusión digital. Para organismos multilaterales, la exclusión digital por patrones de uso, habilidades o destrezas para la utilización de herramientas digitales, no desarrolladas en las mujeres por razón de estereotipos de género; constituye una segunda brecha digital que se suma a la llamada “primera brecha” más relacionada con la exclusión digital producto de falta de acceso a internet a causa de debilidades estructurales. Existen, sin embargo, otros elementos que contribuyen a profundizar las diferencias de acceso a Internet y que pueden tener que ver con la calidad y la seguridad del servicio y de las aplicaciones utilizadas. Bien ha establecido la ONU que el 28 % de las mujeres afectadas por violencias digitales basadas en género, disminuyen en un 28 % su actividad en línea, generando con ello otra forma de exclusión digital vinculada con la supervivencia luego de un hecho violento en línea.

Salvando el periodo de la pandemia, las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres sostienen también la práctica de un uso más restringido de las herramientas tecnológicas, las mujeres generalmente comparten computadoras en las que realizan actividades que requieren menor destreza tecnológica (CEPAL). En países como Chile, las diferencias de uso de internet entre hombres y mujeres alcanzan el 5 %, mientras que en países como Perú la diferencia es cercana al 9 %. Desde nuestro punto de vista, estas brechas en el uso de las tecnologías plantean también un riesgo de exposición ante otras posibles formas de violencias, al no incentivar un proceso de apropiación sobre las tecnologías y dispositivos

utilizados. Ciertamente con respecto a los patrones de uso de las tecnologías, una educación que ponga en contacto con las tecnologías a los participantes, incluso desde los primeros años de estudio y de una forma más natural y exploratoria, facilitaría generar procesos de apropiación mayores en estas personas al momento de acceder a educación universitaria o cargos en el ámbito digital.

Oportunidades de Crecimiento y de Ruptura con los Estereotipos de Género en la Economía Digital

Nuestra región está marcada por la feminización de la pobreza en hogares con mujeres en edad productiva (Paz, 2022). Esto, pese a los avances importantes en la penetración de internet entre los países de la zona. Sin embargo, en general, las mujeres dedican más horas al trabajo y, además, se ven más afectadas en su crecimiento profesional por el primer hijo, generando no solo un retraso en el avance de su vida profesional, sino también una incidencia negativa en sus ingresos. Esto confirma lo que ya hemos dicho antes con respecto a la familiarización de los cuidados y el impacto de esto en el desarrollo profesional de las mujeres.

Consideramos que el dominio del uso de las tecnologías más allá del manejo básico como usuarias finales, puede representar una diferencia significativa entre las mujeres que aspiran a acceder a trabajos en línea dentro de la llamada economía digital. Sin embargo, queda aún mucho por andar en términos de superar los estereotipos de género para lograr una mayor presencia de las mujeres en ámbitos laborales distintos a los relacionados con actividades de cuidado o poco remuneradas.

En este sentido, la promoción digital de un emprendimiento propio o de terceros, en resumen, hacer de community manager, es una de las tareas más demandadas y ofrecidas por mujeres en esta era de digitalización de la economía. Otra actividad también muy frecuente de las mujeres en la economía digital es la tarea de asistente virtual que es en parte una tercerización de tareas propias de trabajos administrativos: gestionar citas, llamadas, pagos, preparación de archivos y un largo etcétera, por parte de alguien que está al frente de un negocio (físico o virtual), o quien está en alguna posición de liderazgo.

Empleos de mayor calificación vinculados a las tecnologías de información y comunicación están al alcance de las mujeres que han contado con mejores oportunidades de estudio, que cuentan con tiempo y recursos (materiales y financieros) para formarse en el área, así como recursos para pagar los servicios de

otras mujeres en tareas de cuidado. En cuanto a la vinculación a trabajos en la industria de la electrónica en países como Brasil y México, el informe de la CEPAL señala que para el 2015, si bien ha ocurrido un incremento en la incorporación de mujeres a estos espacios, siguen ocupando mayoritariamente puestos de menor calificación.

A modo de Conclusión

La coexistencia de varios modelos de producción, que combinan producción de bienes tangibles en economías locales y de escala, con la producción de bienes y servicios digitales a escala; revela una crisis sobre el acceso a medios de producción por parte de las mujeres y un desafío para la superación de los estereotipos de género. Estos modelos tienen que ver fundamentalmente con el acceso a oportunidades de crecimiento profesional en el ámbito de la economía digital, pero también con un proceso de adaptación post-pandemia, que ha supuesto una mayor apertura a ofertas laborales en línea pero, al mismo tiempo, prevaleciendo las mismas brechas digitales para el caso de las mujeres.

Esta crisis no alcanzará a resolverse sin intervención de los Estados en varios ámbitos: el de la inversión en desfamiliarizar los cuidados es uno de estos, pero también lo es el de la generación y sostenimiento de condiciones materiales para facilitar la incorporación de más mujeres a distintos ámbitos laborales y el acortamiento de las brechas horizontales y verticales y, por supuesto, la acelerada transformación educativa generando otras experiencias pedagógicas más proclives a superar los estereotipos de género.

La economía digital plantea retos al tiempo que abre oportunidades. El escenario ideal de inserción en dichas oportunidades pasa por invertir esfuerzos en mejorar el acceso desde temprana edad de niñas al uso y estudio de tecnologías en los distintos niveles educativos, así como en transversalizar la perspectiva de género en las políticas educativas, tecnológicas y de salud.

Mejorar la presencia de las mujeres en la economía digital pasa por entender que las actividades en este ámbito deben también contribuir a superar los estereotipos de género que limitan y condicionan el crecimiento profesional de mujeres en la vida laboral.

Referencias

- Berumen, S. A., Baganasco Petrelli, F., y Ceja Pizano, J. (2008). *Economía crítica: escuelas y pensadores para una globalización alternativa*. México: Trillas.
- Burbano, N. (2019). Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en América Latina y Ecuador. *Revista Espacios*, 40(41), 29-38
- CEPAL (2013). *Mujeres en la economía digital: superar el umbral de la desigualdad. Documentos de Proyectos* (LC/L.3666 2013-579), Santiago, Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL).
- Colín, L. (2013). Rompiendo con los estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género. *Redahyc*, 15(36), 1-10
- González Jiménez, R. M. (2009). Estudios de género en educación: una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 1-5
- International Labor Organization (2020). *Where women work: Female-dominated occupations and sectors*. En <https://ilostat.ilo.org/where-women-work-female-dominated-occupations-and-sectors/>
- Paz, J. (2022). *Feminización de la pobreza en América Latina. En Feminización de la pobreza en América Latina*. CEPAL Notas de Población N° 114, enero-junio de 2022 (LC/PUB.2022/10-P).
- Vaca Trigo, A. y Valenzuela, M. E. (2022). *Digitalización de las mujeres en América Latina y el Caribe: acción urgente para una recuperación transformadora y con igualdad*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/79). Santiago: Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL).

sentir



pasión

olor

Autora de obra gráfica: Huberta Márquez Villeda

Dibujar, una Experiencia Reivindicadora desde el Valor de la Vivencia

Huberta Márquez Villeda*

Resumen

La práctica del dibujo a nivel profesional requiere recuperar experiencias de vida para fortalecer el aprendizaje obtenido y así construir nuevos discursos apreciativos que construyan nuevos pensamientos sobre la actividad del dibujo como una actividad libre en su hacer, pero con responsabilidad del lenguaje visual.

En este sentido, se ha identificado desde la práctica docente que el estudiante al dibujar se sumerge en prejuicios establecidos que a lo largo de su quehacer dibujístico clarifica como los supuestos estándares que cualifican los resultados de la práctica de dibujo. Sin embargo, a partir del hecho y sus cualidades permite eliminar las creencias y conjeturas al describir el fenómeno en cuestión por medio de repetidas observaciones para discernir el hecho; por ello, fijar objetivos generales y específicos que llevan a los hechos para estructurar la información que permite integrar precedentes, es un factor esencial, de ahí entonces, que el objetivo principal de este trabajo, se ubica en el hecho de Valorar la experiencia del acto de dibujar como una vivencia trascendental para la vida. Sin olvidar que cada circunstancia es única e irrepetible como vivencia, y así visualizar nuevas realidades que aportan elementos necesarios, por tanto, la unificación de ambas realidades afina la sustancia de la información obtenida en cada acto dibujístico. De tal modo, que la eliminación de repeticiones y redundancias con relación a la descalificación de la práctica dibujística ha permitido revalorar cada acción dibujís-

*La autora es investigadora del Instituto de Altos Estudios Transdisciplinarios (IAET), de la Universidad Nacional del Turismo (UNATUR) e integrante del colectivo Mujeres Activistas por el Software Libre. petrizzo@gmail.com



MATLANI
Revista Académica de Investigación
Transdisciplinaria

tica con fines de optimizar y concretar la información obtenida. De ese modo, el proceso fenomenológico se traduce a un nuevo fenómeno que requiere nuevas miradas y soluciones.

Identificar que dibujar es un hecho, una vivencia, significa que es una actividad continua, por lo tanto, es movable, favorece la razón intrínseca del acto de dibujar que pasa de la realidad vivencial a la experiencia como aprendizaje.

Palabras clave: Dibujar, fenómeno, experiencia, vivencia, procesos, enseñanza/aprendizaje.

Abstract

The practice of drawing at a professional level requires recovering life experiences to strengthen the learning obtained and thus build new appreciative discourses that build new thoughts about the activity of drawing as a free activity in its doing, but with responsibility for visual language.

In this sense, it has been identified from teaching practice that the student when drawing immerses himself in established prejudices that throughout his drawing work he clarifies as the standard assumptions that qualify the results of the drawing practice. However, based on the fact and its qualities, it allows the elimination of beliefs and conjectures when describing the phenomenon in question through repeated observations to discern the fact; Therefore, setting general and specific objectives that lead to the facts to structure the information that allows the integration of precedents is an essential factor, hence the main objective of this work is located in the fact of Assessing the experience of the act. of drawing as a transcendental experience for life. Without forgetting that each circumstance is unique and unrepeatable as an experience, and thus visualize new realities that provide necessary elements, therefore, the unification of both realities refines the substance of the information obtained in each drawing act. In such a way, the elimination of repetitions and redundancies in relation to the disqualification of drawing practice has made it possible to reevaluate each drawing action in order to optimize and specify the information obtained. In this way, the phenomenological process is translated into a new phenomenon that requires new perspectives and solutions.

Identifying that drawing is a fact, an experience, means that it is a continuous activity, therefore, it is mobile, favoring the intrinsic reason of the act of drawing that passes from experiential reality to experience as learning.

Keywords: *Drawing, phenomenon, experience, experience, processes, teaching/learning.*

Introducción

Este trabajo se centra en la experiencia del aprendizaje en el acto de dibujar en situaciones de incertidumbre o complejas desde un contexto cambiante y móvil. En este sentido, cabe bien mencionar que tradicionalmente, la enseñanza de las artes (desde la academia de San Carlos) consistía en la copia de modelos en yeso, obras clásicas, estampas religiosas y el dibujo con modelo vivo para el estudio de las formas y la identificación de los volúmenes. Últimamente se han hecho presente otros instrumentos de enseñanza del dibujo que consideran los procesos artísticos de principios del siglo XX, la experimentación de los medios, los tutoriales del XXI, así como diversos motivos de dibujo como: los animé, cómics y super héroes.

En una retrospectiva histórica, la enseñanza del dibujo ha sido la base de la enseñanza de las bellas artes en las academias, tradición que llegó a México con la llegada de la Academia de San Carlos en el siglo XVIII (1781). Dice Báez (en De los Reyes, 2014) que “para los arquitectos, pintores y grabadores el dominio del dibujo constituyó la premisa de su formación y la vía para su labor creadora” (p. 17). Por esa razón, el dibujo como proveedor técnico y práctico ayudado a desarrollar una facultad cognitiva, emocional y una destreza de una mano educada (De los Reyes, 2014).

Ha sido soporte fundamental de la arquitectura, de la pintura, del grabado, de la construcción civil, la artesanía, el diseño industrial, el diseño tipográfico, de la comunicación, entre otros. Por eso, bajo este argumento, el dibujo ha ganado un lugar propio entre las actividades humanas creativas, de alguna manera es parte intrínseca de un proceso para llegar a un fin determinado, pero es también una actividad autónoma, libre en su expresión y creación.

En este sentido, dibujar es una experiencia de gran valor histórico, ya que va desde ser un documento narrativo hasta una actividad que se enseña libremente. Razón por la cual su valor radica en si mismo con sus diversas modalidades.

Metodología

La Metodología cualitativa permite ir en busca de la experiencia del acto de dibujar, y reivindica cualquier experiencia, así como la comprensión de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las artes y los diseños que, desde la perspectiva fenomenológica, ayuda a dar respuesta a preguntas vinculadas con identificar, definir e interpretar las cualidades propias de un hecho vivenciado (Martínez,

2015); ya sea desde la diferencia o características que distinguen la sustancia de la información adquirida, así como el hecho de valorar la manera propia de ser de aquellos que hacen posible la vivencia.

Finalmente, al relacionar estos aspectos se obtiene un posible resultado que deja ver los hechos aislados, así como la correlación entre esos hechos, de tal manera que permite llegar a las conclusiones, con la consideración de que estas se abren a nuevas miradas. Por lo tanto, desde la investigación fenomenológica, los resultados se presentan como nuevas acciones para la resignificación del acto de dibujar.

Teorización

En una mirada hacia la tradición dibujística del siglo XIX la experiencia académica, apunta Báez (en De los Reyes, 2014), logró establecer por un medio un método seguro para hacer de los discípulos buenos dibujantes, programaba el aprendizaje en tres etapas: dibujo de estampas religiosas, el dibujo del yeso y el dibujo al natural, a tal caso que el dibujante se hacía acompañar de un cuaderno de apuntes que evidenciaba el proceso dibujístico junto con su propia experiencia.

Por tanto, la sustancia (vitalidad) del dibujo se vio alterada por el naciente siglo XX, siglo que dejó herencia en cada principio pictórico, manifestado por las vanguardias artísticas, contribuciones que aportaron un modo de ver, sentir y crear el arte dentro y fuera de la academia. Las formas de enseñar mutaron a las necesidades plásticas del contexto en cuestión, pero también en relación a los cambios de hacer arte. El color y la forma se hermanaron en el acto de dibujar para dar un vuelco a una tradición doliente.

El color de los fovistas, el movimiento del futurismo, la armonía y el ritmo del arte abstracto, la fuerza del color, la forma y la pincelada del expresionismo, la poliangularidad del cubismo, la síntesis de la forma en el constructivismo, lo onírico del surrealismo y el juego del dadaísmo impactaron en las nuevas necesidades de la sociedad y el arte, un arte incrustado en los conflictos bélicos en medio de una nueva experiencia y una sensibilidad crítica protagónica, así la estructura dinámica y la sustancia de cada manifiesto pictórico^[1] colisionaron para que las artes, desde sus entrañas, instauraran nuevos principios de creación y a consecuencia se alteró la enseñanza y el aprendizaje. Entre la tradición y la innovación,

[1] De Micheli, M. (1991) en su texto “Las vanguardias artísticas del siglo XX” realiza un análisis desde un aspecto teórico-histórico creando un pasaje de cada vanguardia.

el arte y el dibujo se recrearon dentro de una nueva tradición histórica, reclamaron su autonomía sentando nuevas bases en los procesos de creación y, por lo tanto, alterando de igual forma la relación entre el que enseña y el que aprende.

La línea, la forma, el color, el movimiento y la dirección fueron en su momento para Paul Klee, artista colaborador en la escuela de la Bauhaus, los elementos de análisis formal para la comprensión de las artes plásticas. Pero, sobre todo, en la enseñanza del dibujo desde la estrategia de aprender relacionando la práctica con la teoría, que tienen resonancia en las prácticas dibujísticas en pleno siglo XXI, que con fines de comprender la estructuración de una composición gráfica pictórica que hoy día puede tener diversas aplicaciones en la enseñanza del diseño y las artes.

Es importante mencionar que el aporte que Adolfo Best (1923) deja en el texto llamado *Manual del dibujo*, ha pasado a la historia por su sencillez e imaginario, quien desde una breve reseña explica los elementos fundamentales del arte mexicano. Allí comenta: “el dibujo desarrolla la memoria e imaginación, dando facilidades de expresión” (p. 98) y agrega que “el dibujo afina el sentido del ritmo, la armonía, formando así el gusto” (p. 98). Cabe decir que menciona algo tan básico como las líneas, las curvas, las espirales, las líneas ondeadas, que cobran un sentido particular, ya que son parecidos a los garabatos de la primera infancia. En este sentido, el dibujo se aferra al lenguaje básico de la representación, donde la línea es la materia prima básica de cualquier construcción visual.

Por su parte, Dewey (2010) afirma que “el aprendizaje del pasado puede convertirse en un instrumento potente para tratar eficazmente el futuro” (p. 70). Si bien Best no nos enseña a dibujar, sí nos enseña la importancia de los elementos básicos en cualquier creación dibujística y diseñística aludiendo a las formas libres de acción. De tal modo que emancipa al dibujo de la pintura, escultura y arquitectura, o mejor aún, abre una nueva ruta de la representación dibujística.

De ser así, la apropiación de la enseñanza del pasado es ahora un pilar de enseñanza que abstrae procesos, técnicas y estrategias de aprendizaje que fungen como base primaria en la comunicación dialógica entre el docente y el estudiante.

De la misma manera, es oportuno mencionar que, en las llamadas escuelas al aire libre en principios del siglo XX se invitaba a ver, vivir, pintar, y bajo la iniciativa de talleres libres la enseñanza del dibujo se tomó un respiro fuera de la academia, se expandió a un público no especializado en las artes, abrió su espectro de conocimiento y se relacionó con el mundo.

En este sentido dice Reyes (2014) que se crearon clases de dibujo en la escuela Militar para alumnos con habilidades y disposición en este ramo, considerando que les sería muy útil y provechoso, bajo el argumento de que era un área inherente a la carrera militar.

A su vez para la carrera de Minería se dispuso a enseñar dibujo lineal, dibujo del natural además de sus respectivos estudios especializados. Ante esto Pérez Salas (en Reyes 2014) argumentó que “el dibujo es la lengua universal de los artistas, su estudio es de primera necesidad en toda buena educación; es indispensable al obrero, al artista, al sabio: útil para el hombre de negocios, como descanso de sus ocupaciones” (p. 74).

Entonces, el artista, el dibujante y el dibujo fuera de la academia se hicieron de otra especie, se enseñó en espacios cerrados, al aire libre, se enseñó bajo tópicos académicos y al mismo tiempo en medio de una repentina dibujística. Entonces, la experiencia de dibujar se expandió.

La tradición se vio mermada, la ausencia de profesores de dibujo inhibía la expectativa de la expansión de la enseñanza del dibujo a todo público. Sin embargo, la tradición de la enseñanza dentro de la academia buscaba fortalecerse como una herramienta para transcribir ideas.

Ahora bien, desde otra perspectiva, es necesario apuntar que en las postrimeras del siglo XX hubo una afluencia de la enseñanza del dibujo fuera de la academia denominado publicitario, de historietas y cómic, acotando con esto que la enseñanza era distinta a la académica, a tal caso que se llegó a decir que, si se deseaba hacer muñequitos, se evitara entrar a la academia (Camacho, en De los Reyes, 2014). Con esto nació una nueva tradición de la enseñanza del dibujo especializado, y con el paso tiempo en últimas fechas el dibujo del superhéroe y los personajes de ficción son el motivo principal para dibujar.

Entonces, las artes y el diseño se entrelazan con el dibujo en sus procesos y materiales al formar parte sustancial en ambas profesiones, en casos específicos el dibujo se deja ver en el proceso, en otros se funde como una sola cosa, y en otros tantos se separa en algún momento de su resultado como un producto independiente.

Visto de otro modo, la enseñanza del dibujo contempla desde una perspectiva plástica hasta una perspectiva técnica, ya que el dibujo históricamente es una actividad que se relaciona con la creatividad, la imaginación, la habilidad técnica y las emociones, y el documento visual como testigo fehaciente del transcurrir de la sociedad, técnicamente está vinculada con el arte y la vida.

En el sentido ordinario dibujar en una actividad que realiza el artista y por lo tanto se relaciona con las emociones, con una habilidad, con una destreza añadida de forma natural. Cualidades que no todos poseen, así pues, cualquiera que quiera dibujar sin ser artista se ve en desventaja de aquel que tiene esas habilidades. Pero al mismo tiempo se ve el lado contrario, el que ya sabe dibujar de forma natural por sus cualidades se ve descontextualizado cuando a este se le enseña otro modo de dibujar.

Resultados

En el mundo de la enseñanza-aprendizaje profesional lo anterior cobra otro sentido, ya que enseñar y aprender una actividad para un fin específico va más allá de la expresión artística, está sujeto al acto de aprender a dibujar bajo un propósito. Y en el alcance de una tradición el dibujo con modelo vivo responde a esta necesidad académica que más allá de ser útil, muchas veces expande la necesidad de este recurso dentro de la enseñanza del dibujo en diseño para otros fines.

En este sentido, el dibujo tiene pertinencia en planes de estudio en casi todos los niveles educativos, en cada uno de ellos tiene un valor significativo que a su vez es preocupante^[2], ya que en su enseñanza el aprender debería satisfacer necesidades curriculares, pero, también con gustos del estudiante, quien se considera con habilidades para el dibujo, las cuales puede poner en juicio cuando se encuentra en una enseñanza profesional con fines específicos. Aspectos que conllevan al estudiante a reflexionar su actividad dibujística.

La imagen uno ejemplifica cómo en clase de dibujo permea la tradición del recurso didáctico del modelo vivo, que en un acto de recordar prácticas dibujísticas de la academia responde a nuevas necesidades del aprendizaje del modelo al natural. Reconocer dimensiones comunicativas de carácter imitativo a favor de la dimensión comunicativa heurística.

[2] La enseñanza y el aprendizaje de las artes, el diseño y la comunicación visual en la educación superior tienen sus propios problemas por resolver, estos van de lo general a lo particular y de lo particular a lo específico. Uno de ellos se centra en el diseño mismo de planes de estudios; otro en el diseño curricular, la elaboración de programas de asignatura, así como la inmersión de las tecnologías en los sistemas de enseñanza, la creación de material didáctico, la administración y planeación escolar, los criterios de evaluación y desempeño, el clima en el aula, sin dejar de lado la investigación educativa y los sistemas de evaluación docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el espacio específico del aula.



Imagen 1. Dibujo realizado en clase de dibujo V con el medio del acrílico, lo más importante del ejercicio era poder relacionar las partes del cuerpo para una lógica proporción (2019).

Sumado a lo anterior, tener una habilidad para el dibujo está vinculado con el hecho de desarrollar las facultades psicomotrices, que por medio de la práctica en el acto de dibujar se despliegan. El dibujo como actividad humana dotada de capacidades sensibles, mentales y motrices (Acha, 2016) ayuda a concretar una idea, un pensamiento, o un concepto determinado, esto permite entender al conjunto de elementos gráficos como una comunidad posible de nombrarse una a una como: la línea, la forma, el color, la textura, el movimiento, la dirección, el equilibrio entre otras.

Por lo tanto, en su enseñanza debe existir una sistematización para el buen aprendizaje que permita vivenciar el acto de dibujar como una experiencia trascendental. Si bien es cierto que el dibujo es una actividad que se reconoce por su libre expresión y manifestación de emociones, también es cierto que es una actividad que requiere ser instruida para ejecutarla con libertad, confianza, seguridad y autocrítica.

Fernández (en De los Reyes, 2014) argumenta que “el diseñador visual sigue el mismo proceso creativo que un artista: concibe o prefigura una idea para ser representada” (p. 379), y en este sentido el dibujo plasma en un espacio por medio de la forma; el diseñador y el artista comparten un mismo sistema de enseñanza del dibujo, pero tal vez no un mismo sistema de aprendizaje, lo que hace la diferencia no es el proceso, sino el fin o la intención del dibujo.

En este sentido Berger (2005) en su texto *Sobre el dibujo* conduce el acto de dibujar como un dibujo hecho, que al recorrido de la experiencia es posible describir al dibujo mismo. Dice que “los contornos que uno ha dibujado ya no marcan el límite de lo que ha visto, sino el límite de aquello en lo que se ha convertido” (p. 7); las palabras de Berger acercan al estudiante al dibujo de forma sutil y casi encantadora. Deja al imaginario la posibilidad de descubrir en el hacer lo que va siendo.

En tal caso, la enseñanza del dibujo de forma particular requiere tanto del conocimiento del área, del sentido intuitivo, de la experiencia del acto de dibujar como del entendimiento del dibujo como lenguaje visual, sumado a las habilidades, intereses, aptitudes y capacidades propias del estudiante.

En el mismo sentido se aborda al dibujo como lenguaje, un lenguaje con particularidades propias. Como un sistema o proceso de abstracción de la realidad, gracias a su configuración y uso de elementos gráficos denominados “alfabetividad visual”, aspectos relacionados con el concepto de dibujo desde su origen etimológico. Que se refiere a un sistema estructurado de un discurso no verbal. Y al mismo tiempo como un sistema de expresión que permite decir de otra manera lo que con el lenguaje hablado y gestual no es posible decir, o que por elección sea el dibujo el medio de comunicación y expresión libre. Así pues, los lenguajes pueden clasificarse según tres funciones: la expresión, la apelación y la representación (clasificación propuesta por Karl Buhler. J. Ferrater, *diccionario de filosofía*, p. 34).

Y desde un planteamiento académico, las prácticas dibujísticas y las estrategias de enseñanza que llevan a alcanzar los objetivos e intereses particulares de cada estudiante requieren de un proceso creativo que se relacione en función a un propósito específico más allá del contenido de asignatura, ya que es importante situarse en la experiencia del mismo aprendizaje del dibujo *in situ*.

Ante esto, Dewey (2010) explica que:

el educador es responsable del conocimiento de los individuos y del conocimiento de las materias que facilita la selección de las actividades que lleven a una organización social, una organización en la que todos los individuos tengan una oportunidad de contribuir algo y en que las actividades en que todos participen sean el principal sostén de control (p. 97).

Por ejemplo, la imagen dos permite ver un dibujo suelto, nada rígido, con potencial de expandirse, esta proyección es posible porque ha sido realizado, visto y analizado desde las necesidades de la propia área del diseño editorial. En este sentido, repensar la experiencia de dibujar deviene de un compromiso colaborativo.

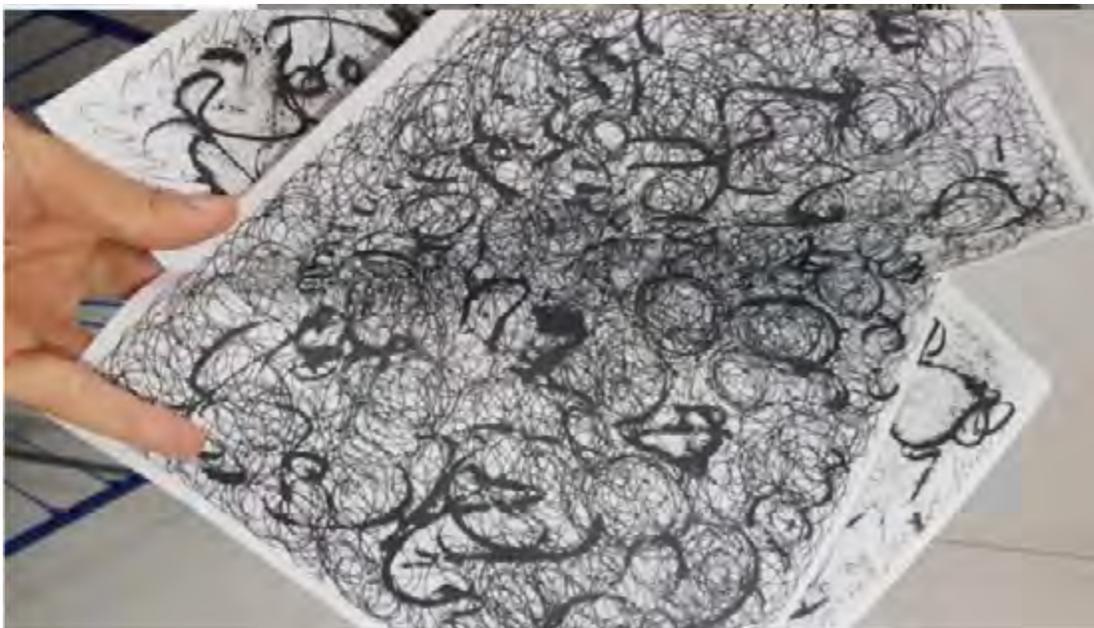


Imagen 2. Maricela es diseñadora de la comunicación gráfica, está a cargo del departamento de diseño en CONAPO. Ella expresó que su dibujo originalmente es muy rígido y que en este ejercicio pudo ver otras posibilidades del dibujo. Es tan dinámico, expresó, que ahora lo usaré en el diseño editorial o como ilustración. Dibujo realizado en el laboratorio taller de Fanzine: Dibujo desterritorizado (FAD-UNAM). Garabateo por diez minutos con pluma y tinta de pluma sobre papel blanco (2022).

En este sentido, el resultado dibujístico podría ser de ambos cuando la tarea se cumple bajo precisas estrategias de enseñanza que coloquen al estudiante como el actor principal de este binomio. Esto significaría que, aprender a dibujar puede ser el fin, pero no la finalidad. Por ello, es importante situar el objetivo del ejercicio del dibujo en las prácticas dibujísticas, si bien aprender es la primera situación es importante hacer saber para qué se aprende. Aplicar y comprender lo que se aprendió rebasa la situación anterior. Entender cómo es la experiencia del acto de dibujar en la vivencia y reflexionar la experiencia de aprender a dibujar sería la esencia y razón de aprender a dibujar conscientemente.

En el mismo caso se encuentra la imagen tres, que muestra cómo se integró en el Fanzine los dibujos realizados, al convertirlo en un material didáctico que permitió un trabajo en colaboración entre familia para fomentar la lectoescritura, afianzada por el dibujo libre y espontáneo.



Imagen 3. Viridiana es egresada de Diseño y Comunicación Visual (FESC UNAM). La participación que tuvo en el taller “Dibujo desterritorizado” la hizo reflexionar sobre la tarea vital que tiene para con sus hijas, por esa razón propuso desde el principio que ella utilizaría el dibujo como estrategia de comunicación, y con ello fomentar el trabajo en equipo. Dibujo realizado con plumilla y tinta china sobre papel blanco bajo el concepto de línea horizontal. (2022)

Es de suma importancia también la relación con otras áreas de conocimiento: saber sobre historia del arte, aspectos básicos de la pintura, identificar los elementos de la imagen y reconocer los tópicos de la comunicación visual requiere del cruce interdisciplinar.

En la imagen cuatro los estudiantes, mientras dibujan, conversan sobre sus gustos, intereses y perspectivas del futuro. Una colaboración en el aprendizaje insta a que el dibujo pueda estar acompañado de distintas experiencias. En este ejercicio se invitó a los estudiantes a conversar sobre las necesidades del dibujo en su área de especialización.



Imagen 4. En la clase de dibujo, los estudiantes tratan de concentrarse en el trazo, el gesto y el dibujo intercambiando de sustrato en medio de una conversación. Actividad que requiere de mirar el dibujo en cuestión sin distraerse con nada. Plumilla artesanal y tinta china (2019).

Discusión

La enseñanza no radica solo en los medios y las técnicas, sino en expandir la experiencia de vida -una vivencia personal- que dé al estudiante posibilidades receptivas con injerencia en todo su espectro perceptual. Recurrir a técnicas de dibujo no es suficiente, trazos con sentido, composiciones y el uso exclusivo del lenguaje de representación, implica un esfuerzo no solo sensible, sino reflexivo, intelectual, conceptual y manual^[3] de quien lo enseña y de quien lo aprende.

También es importante mencionar que, ante estos saberes, la enseñanza del dibujo se ve tocada por los grandes dibujos de la historia, ubicados en el Renacimiento, Barroco y Romanticismo y que se observan en los manuales, catálogos de obra o libros de la enseñanza del dibujo. Dibujos situados en contextos diversos que hoy día son idealizados y tomados como referencia en el aprendizaje del dibujo.

Por ello, en ocasiones se observa que el estudiante busca vivir la experiencia de dibujar como esos referentes visuales que le sirven de ejemplo que copia para beneficio de su propia experiencia. A esto, dice Dewey (2010) que:

una experiencia puede ser inmediatamente deleitable y, sin embargo, provocar la formación de una actitud perezosa y negligente, esta actitud entonces llega a modificar la cualidad de las experiencias siguientes e impedir que la persona obtenga de ellas lo que puede ser de sí (p. 72).

Es posible que esto ocurra en el proceso de aprendizaje del estudiante de dibujo al encontrarse envuelto en un mundo de referentes visuales. Y, al comparar sus propios resultados, se ve inmerso en hábitos que lo dispersen y desinteresen de su acto dibujístico sin pasar a ser reflexionados de manera objetiva.

La imagen cinco permite ver un dibujo colaborativo sobre muro, donde cada estudiante se responsabilizó por su propio espacio otorgando identidad personal. La práctica dibujística surgió de inquietudes de los estudiantes con el obje-

[3] Este principio hace la diferencia de cualquier representación hecha por alguien que desconoce las bases formales de representación, y por alguien que no solo las conoce, sino que las aplica. Soltarse es la mejor opción, diseñar, proyectar, trazar líneas largas, tenues, fuertes, sombreado, esfumado de ser necesario, entonar, definir. A esto, dice Margarita Saloma en su texto *Dibujo natural*: “la rápida y correcta interpretación de ciertas informaciones, como planos o datos de carácter gráfico, es absolutamente necesaria para la adquisición de conocimientos básicos para desarrollar la madurez suficiente que se necesita para resolver los problemas gráficos a los que el diseñador gráfico se enfrenta todos los días”. La representación gráfica, de principio, se vincula con el acto de dibujar.

tivo de dibujar libremente para llevar a su práctica experimentación de medios y materiales, los cuales fueron a decisión de ellos, no hubo instrucción, solo hubo colaboración y acompañamiento. La práctica fue realizada por los estudiantes de forma continua por un año y se vio interrumpida por situaciones no académicas, pero que sí impactaron en lo académico.



Imagen 5. ¿Quieres dibujar? ¡Dibuja! Dibujo en el muro del edificio de diseño en FESC-UNAM. Actividad que fungió como primera actividad del doctorado (2020-1).

Dice John Berger (2005) que la enseñanza del dibujo “es un lugar común y que reside en mirar. Descubrir líneas donde no las hay, descubrir figuras donde solo objetos existen” (p. 7). Y eso es dibujar, descubrir, sorprenderse por lo que se descubre^[4]. Por otro lado, es posible que con lo anterior se abra otro tipo de

[4] Cabe citar el proyecto educativo “Dibujo expandido” taller-exposición que se realizó en la Universidad de Granada, cuyo objetivo fue crear vínculo con la comunidad escolar de diversos niveles educativos, donde se expuso que el arte contemporáneo es el eje principal que estimula los distintos procesos de aprendizaje en los que interviene la percepción, la emoción, el pensamiento y la interacción social. La MADRAZA. Centro de Cultura Contemporánea de la UGR, (2015) Granada.

El texto que evidencia la actividad realizada describe cómo la exposición se articuló en varias líneas y alrededor de cuarenta dibujos en blanco y negro de formato diverso, entendidos como un proyecto de largo recorrido que acaba formulando un conjunto expositivo del que destaca un mural de dimensiones monumentales. La instalación contiene seis dibujos de carácter energético y expresionista que devela la psicología de la escena que representa a la figura femenina y otros temas de la sociedad actual.

tradición, como ejemplo, Edwards (1984) enseña a dibujar con el lado derecho del cerebro bajo ejercicios y prácticas instruccionales. Se enseña a dibujar esferas imaginadas con principios técnicos estéticos referenciales. Se obliga a aprender las proporciones humanas para encajar en figuras geométricas con los estándares ajustados a nuevos estereotipos.

Está el caso de *Modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo*, texto de Mayra L. Carrillo (2013), que manifiesta la necesidad de crear sistemas de formación docente desde la perspectiva pedagógica, enfocándose a la enseñanza del dibujo en jóvenes específicamente donde ya no se copien modelos (representaciones) de otro tiempo.

En este sentido, existen manuales especializados para el dibujo del cómic, la historieta y personajes fantásticos, que al paralelo caminan con los grandes libros de arte, del dibujo de la anatomía artística y que conservan la nostalgia de otros tiempos, que sirven de referente para cualquier tipo, estilo o función dibujística de aquel que le gusta y desea dibujar.

En este sentido, es oportuno citar a Tamés y Bata (2019) cuando dice que:

dibujar a mano, implica armarse de un arsenal de imágenes, experiencias sensoriales, emocionales y espaciales. Una vasta memoria, cultivada eventualmente aflora al momento de proyectar. Prefigurar aquello que no existe solo puede ser significativo en la medida en que se internalicen las experiencias (p. 16).

Todo dibujo tiene el mismo principio técnico y conceptual. Desde los textos más antiguos hasta los tutoriales muestran una tradición esquematizada del aprendizaje del dibujo. Por ello, la figura uno integra algunas abstracciones conceptuales sobre el dibujo que los autores antes citados han hecho, de tal forma que en la sumatoria de opiniones se entreteteje la enseñanza del dibujo que hoy día permea las aulas.

Figura 1. Márquez H. 2021. *Teorías del dibujo*

Acha	Narvaéz	Carillo	Edwards	Berger
Manual y lingüístico	Integración de varias disciplinas	No se copien modelos	La imaginación y memoria visual	Es descubrir

Nota: La figura conserva los parámetros que permiten diferenciar las interpretaciones teóricas en relación con el dibujo desde diferentes apreciaciones teóricas.

La tabla anterior deja ver que el dibujo es una actividad manual y lingüística que debe integrar varias disciplinas para no solo copiar modelos, sino hacer uso de la imaginación y la memoria visual. Es posible que esto esté sucediendo en las aulas, por ello es necesario repensarlo desde las necesidades de las profesiones que tiene al dibujo como herramienta y proceso gráfico.

Conclusiones

Por lo anterior dicho, cualquier conclusión dejará la puerta abierta a nuevas reflexiones sobre la experiencia del acto de dibujar.

Por ello, el dibujo al expandir sus fronteras, ser un medio y al mismo tiempo ser emancipado lo lleva por caminos inciertos. Al expandirse como una actividad y como un lenguaje no verbal parece ser de dominio público y al mismo tiempo inaccesible. Entonces, dibujar funciona en torno a moverle de lugar, pero no solo del lugar físico, sino sensorial, experiencial, vivencial según contexto. Así, a lo largo de la vida del dibujo, este se ha visto envuelto en diferentes circunstancias, en las cuales a cobrado valor por su trascendencia como documento histórico, como expresión libre, como actividad de aprendizaje y como lenguaje visual.

Finalmente, en talleres, cursos y asignaturas de dibujo, se busca dar al estudiante herramientas diversas que están relacionadas con aprender dibujo y a dibujar a favor de valorarlo por medio de la concientización de la vivencia; la actitud dibujística que consta de entablar un diálogo con lo dibujado; la actitud representativa que esté en armonía con el lenguaje de la representación gráfica; la actitud reflexiva que está vinculada con el constante cuestionamiento del qué dibujar, para qué dibujar y, la actitud estética, aquella que va más allá de lo técnico, una especie de sentido común donde el juicio, la crítica y la subjetividad se entrecruzan, sin dejar de pasar por la tradición heredada de la enseñanza y el aprendizaje de la academia, de igual modo deteniéndose en las vanguardias artísticas y los nuevos estilos de manga, cómic y superhéroe que a los estudiantes gusta mucho, ya sea por moda o porque la cultura visual es demandante y rigurosa.

Referencias

- Berger, j. (2005). *Sobre el dibujo*. España: Gustavo Gili.
- Acha, J. (2016). *Teoría del dibujo su sociología y su estética*. México: Ediciones Coyoacán.
- Tames y Batta, J. (2019). *Los Dibujos, diferentes experiencias*. México: UNAM
- Edwards, B. (1984). *Dibujando con el lado derecho del cerebro*. Madrid: Blume.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. España: Biblioteca Nueva.
- Reyes, d L. (2014). *La enseñanza del dibujo en México*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Best, A. (1923). *Manual de dibujo*. México: UNAM.
- Martínez, M. (2015). *Ciencia y arte en la Investigación cualitativa*. México-Argentina-España: Trillas.
- Carrillo, M. (2013). *Entre líneas trazos y visiones. Modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo*. Bogotá: Malucaco.





MIRAR



Autora de obra gráfica: Huberta Márquez Villeda

Enfoque de género para la gestión sostenible del agua en comunidades rurales de Venezuela

Jordana Ayala¹

Alejandro Luy¹

Ana Méndez de Reyna¹

Javier Rodríguez¹

Verónica Flores¹

Esmeya Díaz²

Resumen

El problema del agua puede aglutinar acciones de las comunidades, las instituciones y en especial de las mujeres por los roles socialmente preestablecidos. Para lograr el éxito de una mediación comunitaria en este tema es necesario considerar la perspectiva de género, entendido como los comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera apropiados para hombres y mujeres. El propósito de este estudio fue establecer las características del enfoque de género en la gestión sostenible del agua del Proyecto Aqua, desarrollado en tres localidades rurales en Venezuela durante la pandemia Covid-19. El objetivo de la investigación fue analizar la manera como se incorporó este enfoque y las repercusiones en opinión de hombres y mujeres participantes. El estudio con metodología mixta consta de dos fases, 1. Caracterización del Proyecto, y 2. Perspectiva de los/las entrevistados/as. Dentro de los resultados destaca que el enfoque de género fue transversal desde el diseño del Proyecto fundamentado en la Investigación Acción Participativa. Los/as entrevistados/as focalizaron sus opiniones en la valoración de los aprendizajes, las oportunidades de intervención y sus vivencias. Expresaron que la participación, toma de decisiones y coordinación de las acti-

¹ Fundación Tierra Viva. Correos: jordana.tierraviva@gmail.com; alejandroluyg@gmail.com; anitamendez49@gmail.com; irigoyentfv@gmail.com; veronicaflorespadron@gmail.com.

² Universidad de Carabobo, INFACES. Correo: ecdiaz@uc.edu.ve



vidades estuvo condicionada por las dimensiones del problema a resolver, el tipo de trabajo a realizar y/o la etapa del proyecto comunitario. Ambos géneros reconocen mutuamente habilidades o competencias en función del conocimiento, el requerimiento de la fuerza física para las acciones prácticas o la experiencia previa. Los roles de las mujeres en la gestión y la política comunitaria se visibilizaron a medida que se ejecutaron las actividades. En síntesis, se utilizó un enfoque de género transformador, que favoreció la igualdad y equidad de las acciones, con énfasis en el Desarrollo Humano, mejora de la calidad de vida de los/as participantes, sus familias, grupos y comunidades, incorporando a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Palabras clave: enfoque de género, agua, gestión sostenible, comunidades, proyecto.

Abstract

The water problem can bring together actions of communities, institutions and especially women due to socially pre-established roles. To achieve the success of community mediation on this issue, it is necessary to consider the gender perspective, understood as the behaviors, activities and attributes that a society considers appropriate for men and women. The purpose of this study was to establish the characteristics of the gender approach in the sustainable water management of the Aqua Project, developed in three rural locations in Venezuela during the Covid-19 pandemic. The objective of the research was to analyze the way in which this approach was incorporated and the repercussions in the opinion of male and female participants. The study with mixed methodology consists of two phases, 1. Characterization of the Project, and 2. Perspective of the interviewees. Among the results, it stands out that the gender approach was transversal from the design of the Project based on Participatory Action Research. The interviewees focused their opinions on the assessment of learning, intervention opportunities and their experiences. They expressed that participation, decision-making and coordination of activities was conditioned by the dimensions of the problem to be solved, the type of work to be carried out and/or the stage of the community project. Both genders mutually recognize skills or competencies based on knowledge, the requirement of physical strength for practical actions or previous experience. The roles of women in community management and politics became visible as the activities were carried out. In summary, a transformative gender approach was used, which favored equality and equity of actions, with emphasis on Human Development, improvement of the quality of life of the participants, their families, groups and communities, incorporating the governmental and non-governmental organizations.

Keywords: gender approach, water, sustainable management, communities, project.

Introducción

El agua es, sin lugar a duda, un recurso vital que garantiza la seguridad alimentaria, la calidad ambiental, la salud y la actividad económica individual y colectiva. Los problemas de escasez de agua o sus condiciones de insalubridad, son algunas de las situaciones que aglutinan el interés y las acciones urgentes de las familias y las comunidades; así como también las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, con miras a garantizar bienestar y calidad de vida en los/as ciudadanos/as.

En este sentido, es ineludible la importancia de la participación de la mujer en la situación del agua porque el uso principal está vinculado al hogar, a lo doméstico, tal como lo refiere ONU-Mujeres (2018), resaltando que cuando no se dispone de agua potable segura en las instalaciones del hogar, la carga de la recolección y el tratamiento del agua recae en gran medida en las mujeres y las niñas.

De allí que para lograr el éxito de una mediación comunitaria vinculada a la problemática del agua es necesario considerar la perspectiva de género, entendido como “los roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad determinada en un momento dado considera apropiados para hombres y mujeres” (PNUMA, 2019, p.696).

La perspectiva de género constituye un enfoque teórico de análisis que facilita repensar las construcciones sociales y culturales de la distribución del poder entre mujeres y hombres y que afectan de manera directa, las formas de relacionarse de las personas en todos los ámbitos. También es considerado una herramienta conceptual y práctica que permite desarrollar propuestas metodológicas de análisis, con el fin de variar la forma de estas relaciones, que han derivado en discriminación, falta de equidad, poco acceso a oportunidades y al desarrollo, así como desconocimiento de sus derechos humanos (IIDH, 2008).

Este enfoque tiene a su vez varios conceptos afines como el de “igualdad de género”, referido a la equivalencia de derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres y hombres, niñas y niños; y el de “equidad de género”, cuando se consideran medidas específicas para corregir las desigualdades históricas entre los géneros.

Es interesante resaltar que el enfoque de género a su vez tiene matices referidos por organismos internacionales (FAO, FIDA y PMA, 2021), donde reconocen que, aunque es necesario centrarse en el tratamiento de los síntomas de la desigualdad de género —como el acceso disímil a los recursos productivos—,

esto no resulta suficiente por sí solo para lograr los cambios deseados. De allí que propongan el uso de “enfoques de género transformadores”, que revolucionen la vida de las personas participantes y de sus familias, grupos y comunidades.

El enfoque de género en Venezuela tiene una larga trayectoria e incidencia gubernamental, incluyendo esta perspectiva en las directrices del poder ejecutivo, legislativo, ciudadano, judicial, estatal y municipal. Adicionalmente se ha contado con la coordinación de sectores de cooperación no gubernamental, para la capacitación y formación a través de proyectos, como, por ejemplo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD Venezuela, 2021) y el Centro de Estudios de la Mujer, Universidad Central de Venezuela (CEM-UCV, 2011).

En este contexto, el presente estudio analiza el alcance conceptual y práctico del enfoque de género de un Proyecto de mediación comunitaria ejecutado por la Fundación Tierra Viva (FTV), Acción Campesina (AC) y la Red Venezolana de Organizaciones para el Desarrollo Social (Red Soc), denominado Proyecto Aqua: Fortalecimiento de actores para la gestión sostenible del agua en tres regiones de Venezuela; cofinanciado por la Unión Europea iniciado el 1 de febrero de 2019 y culminado el 31 de enero 2023.

El Proyecto Aqua se desarrolló durante la pandemia de Covid-19 y la misma fue de tal magnitud, que la CEPAL (2020) estima que Latinoamérica y el Caribe tendrán la recesión más grande de los últimos 120 años. El impacto en los mercados de trabajo ha sido particularmente fuerte en las mujeres, a través de mayor desempleo y una sobrecarga de trabajo de cuidados y atención familiar que impide volver a buscar trabajo, incrementando la brecha de género por las disparidades relacionadas con los derechos y oportunidades de participación de las mujeres y los hombres.

Unido a esto, en Venezuela, existe una Emergencia Humanitaria Compleja (Alianza ConEllas, 2022) por la vulneración en el acceso y ejercicio de los derechos a la salud, la alimentación, los servicios y la vida libre de violencia de las mujeres, adolescentes y niñas. En el caso específico del agua, se estima que el 82% de la población está expuesta a agua que no ofrece ninguna seguridad de ser apta para consumo humano (Hum Venezuela, 2021). Por otra parte, la inexistencia o fallas constantes en su suministro constituyen un obstáculo para mantener el aseo personal y limpieza de los espacios del hogar, así como garantizar una óptima higiene en el proceso de preparación de los alimentos. De igual manera, en el período de pandemia, las limitaciones en el servicio de agua restringieron el cumplimiento adecuado de los protocolos de higiene para evitar el COVID-19.

La solución para mitigar el servicio es almacenar agua en casa, el traslado y acarreo, compra de botellones y pago de cisternas. La labor del traslado y acarreo implica un esfuerzo pues un 30% de quienes lo realizan deben recorrer de 1 a 100 m para obtener el agua, el 32,1% de 100 m a 1 km, y el 29,7% más de un kilómetro. Es importante resaltar que en muchos casos son las mujeres quienes cargan el agua, reportándose una o más enfermedades o dolencias de espalda, brazos y piernas (Las comadres púrpuras, 2021). En definitiva, la problemática del acceso al agua afecta de forma diferenciada a las mujeres, desde cargar peso, cancelar actividades cuando llega el agua, imposibilidad de una adecuada higiene menstrual, hasta exposición a la violencia en el proceso de recolección de agua. Estas son algunas de las consecuencias que la falta de agua tiene en las mujeres venezolanas (Observatorio Venezolano de Servicios Públicos, 2021).

Paradójicamente, a pesar de la responsabilidad desproporcionada que tienen las mujeres y las niñas como principales usuarias, proveedoras y administradoras del agua, el saneamiento y la higiene a nivel doméstico, aún no se ha equiparado con una representación proporcional en la toma de decisiones.

Debido a lo antes expuesto y tomando en cuenta que el Proyecto Aqua utilizó de manera explícita el enfoque de género, es pertinente conocer su alcance en la gestión sostenible del agua, a fin de contribuir en la generación de conocimiento, conceptual y metodológico, sobre el tema agua y saneamiento en poblaciones rurales en la República Bolivariana de Venezuela.

A partir de lo anterior se generó el siguiente sistema de interrogantes: ¿Cómo se incorporó el enfoque de género en el diseño del Proyecto?, ¿Cuál es la perspectiva con relación al enfoque de género de hombres y mujeres participantes del proyecto?

El objetivo de la presente comunicación es analizar el enfoque de género en la gestión sostenible del agua considerando el diseño del proyecto y las repercusiones de su implementación en opinión de los hombres y las mujeres participantes en el Proyecto Aqua.

Método

La evaluación externa del enfoque de género del Proyecto Aqua fue mixta, aplicándose técnicas de recolección de información cuantitativa y cualitativa, organizada en dos fases: 1. Caracterización del enfoque de género en el diseño del Proyecto Aqua, 2. Percepción de los participantes acerca de la intervención de los hombres y las mujeres en el Proyecto.

Para caracterizar el diseño del Proyecto se analizó la propuesta presentada a la Unión Europea con la finalidad de identificar los objetivos generales y específicos y las estrategias utilizadas (FTV, 2016). En el diseño del Proyecto había indicadores especificados en el Marco lógico (FTV, 2022 a) vinculados al fortalecimiento de las capacidades para la gestión sostenible del agua y el fomento de equipo y acciones locales. Los indicadores cuantitativos (número de mujeres que intervinieron) se utilizaron en las variables: participación, toma de decisiones y liderazgo. Este criterio cuantitativo coincide con las sugerencias metodológicas propuestas por el Ministerio del Poder Popular para el Ecosocialismo (MINEC/PNUD, 2021a) para incorporar la perspectiva de género en las políticas, planes y proyectos ambientales y los criterios de elaboración de indicadores de género (MINEC/PNUD, 2021b).

Adicionalmente, se revisaron los informes anuales intermedios (FTV, 2022b), los documentos de sistematización (RedSoc, 2022) y la evaluación (Méndez de R, 2022) generados por el equipo ejecutor y presentados ante la Unión Europea.

Para conocer la perspectiva de género de hombres y mujeres involucrados en las actividades del Proyecto, se efectuaron diez entrevistas (cinco mujeres y cinco hombres) a una muestra intencional de participantes, residenciados en tres localidades y comunidades específicas: Canoabo – Estado Carabobo (Palmichal, Guineo), Tucupita – Estado Delta Amacuro (Comunidad Toledo, Comunidad El Volcán) y Siquisique – Estado Lara (Caudelares, Independencia, Río Abajo).

Las entrevistas se realizaron vía telefónica de manera asincrónica, debido a las dificultades de conexión y suministro intermitente de electricidad, utilizando la red social WhatsApp. El procedimiento consistió en un contacto preliminar a través de un mensaje de texto explicando el objetivo de la conversación y el envío de las preguntas en texto y/o por mensaje de voz. Una vez obtenidas las respuestas en formato de audio, se respaldaron y transcribieron a texto.

El guión de la entrevista constó de seis preguntas, organizadas en categorías construidas a partir de los conceptos referidos en ONU-Mujeres (2018) y contextualizadas al Proyecto Aqua. Las categorías fueron las siguientes: Participación, Toma de decisiones, Formación y capacitación, Liderazgo, Igualdad y equidad de género y Vivencia personal.

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos organizados en dos apartados: en el primero se describen las características del Proyecto Aqua, con énfasis en la estructura y su vínculo con el enfoque de género y en el segundo, la percepción los/as entrevistados/as a través de sus testimonios con relación a la valoración de los aprendizajes y las oportunidades de participación.

Características del Proyecto Aqua

Desde el diseño del Proyecto los grupos destinatarios vinculados a la gestión sostenible del agua incluyó la participación femenina: 100 líderes comunitarios (60% mujeres), 300 familias campesinas e indígenas waraos, docentes, funcionarios públicos, voceros de ambiente de las Organizaciones Comunitarias de Base (OCB), voluntarios y 10 Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). Los beneficiarios finales fueron 1.997 pobladores de tres localidades: Canoabo, Edo Carabobo; Siquisique, Edo Lara; Tucupita, Edo Delta Amacuro, donde la participación de la mujer osciló en torno al 58% (FTV, 2022b).

La Tabla 1 resume la estructura del Proyecto Aqua en cuanto al objetivo general, los objetivos específicos y las estrategias ejecutadas.

Tabla 1. *Diseño del Proyecto Aqua ejecutado en tres localidades rurales de Venezuela.*

Objetivo General	Contribuir a la gestión sostenible del agua con incidencia en la salud, la economía y la conservación de los ecosistemas.		
Objetivos específicos (Repercusiones previstas)			
Aumento de las audiencias locales en reuniones y eventos formativos.	Creación de comités locales con capacidad técnica para la gestión sostenible del agua.	Acciones locales orientadas a la conservación de microcuencas y la captación, almacenamiento, distribución y tratamiento de agua.	Divulgación de buenas prácticas locales en gestión sostenible del agua.
Estrategias			
Programa de educación y divulgación para el uso sostenible del agua.	Programa formativo para la creación de comités locales para el uso sostenible del agua en la comunidad.	Diseño e implementación de iniciativas agroecológicas y tecnológicas de alcance comunitario.	Documentación de la realidad de las localidades, las acciones ejecutadas, sus resultados y primeros impactos.

Fuente:
FTV,
2022.

La metodología aplicada se fundamentó en la Investigación Acción Participativa (IAP) constituida por las fases de investigación, educación y acción (Balcázar, 2003). Es importante señalar que las condiciones iniciales de cada comunidad fueron diferentes en los aspectos ecológicos, socioculturales y económicos, incidiendo en el alcance de la ejecución del Proyecto y el enfoque de género. En este particular y en sintonía con la etapa de investigación de la metodología IAP, se realizaron dos actividades fundamentales al inicio del Proyecto: el estudio de Línea Base de los indicadores de cada comunidad (Esté y Villasmil, 2020) y el diagnóstico participativo.

La fase de diagnóstico participativo se realizó con la contribución de los/as miembros de las comunidades. De manera específica, en el caso de Canoabo a través del Taller “Desde Mi cuenca”, realizado en alianza con Funda Canoabo, se identificó la situación de las subcuencas del Río Canoabo con una participación de 48% de mujeres. En la actividad se detectó que “el problema principal no es la falta de agua en la cuenca, sino la infraestructura y el manejo inadecuado que no permite que llegue a sus pobladores” (Rodríguez, Patacón y Torrealba, 2019). A través de un estudio técnico se identificaron con claridad las deficiencias de las infraestructuras y se propusieron recomendaciones y acciones correctivas (NSG Proyectos e inspecciones FP, 2019).

De igual manera se reveló en Canoabo, que los algunos Consejos Comunales estaban muy abocados a la preservación del ambiente y los recursos naturales de la zona -contando con un reglamento para uso, manejo y conservación del agua-; sin embargo, otros estaban desmotivados y no asistieron a la actividad diagnóstica.

En el caso de Siquisique (Calvani, 2022), los escenarios meteorológicos fueron adversos, “es común que puedan ocurrir períodos de varios años sin ninguna precipitación y viceversa; existiendo serias dificultades en el abastecimiento de agua para todas las actividades cotidianas: consumo humano, consumo animal y agricultura”. El coordinador explicó que las acciones unificadoras y movilizadoras de la comunidad fueron, en primer lugar, la extracción del agua del subsuelo, reactivando los pozos existentes y su distribución. Seguidamente, el mejoramiento de la calidad del agua, particularmente la destinada al consumo humano, porque son de regular a baja calidad y salobres. De allí que entre las posibles pautas de trabajo fue necesario establecer métodos de recolección y almacenamiento de agua, que garantizaran la limpieza de la misma y prácticas de purificación con alternativas energéticas.

De igual manera enfatizó, que los aspectos sociales, económico, las condiciones de vida y la capacidad adquisitiva de buena parte de las poblaciones atendidas, eran modestas. Este hecho limitó la contribución monetaria, lo cual se agravó por los costos de cualquier pieza o insumo necesario para impulsar la gestión del agua. Además, señaló: “es común encontrar una actitud expectante, a veces asistencialista de muchos pobladores/as, lo cual dificulta la movilización de la población a su autogestión”.

En el caso de Tucupita los participantes fueron de la etnia warao, el diagnóstico se realizó a través del Taller “Recorrido del agua en la comunidad de Volcán”. Se conformaron mesas de trabajo por sectores, elaboraron los croquis de su comunidad, haciendo énfasis en los sitios de interés y la ruta del agua. Destacaron el hecho que el agua que reciben los cuatro sectores es cruda, es decir, tomada directamente del río, el cual está contaminado. “El agua que les suministra la planta potabilizadora no está tratada y la tubería que moviliza el agua a los sectores: “Janamatana”, y “Parcelamiento Toledo” pasa por una laguna que está contaminada también” (Alfonzo y Lira, 2019). En el sector La Playita, tienen pozo perforado con distribución por tuberías, pero el agua sale amarilla y con olor a hierro, por lo tanto, no está apta para el consumo humano.

De manera específica es posible conocer el alcance de las actividades a través de las Estrategias Comunicacionales utilizadas en diferentes medios: blog del proyecto, (FTV,2022f), micros de radio (FTV, 2022g), Instagram (FTV, 2022d), Twitter (FTV, 2022e), la página web (FTV, 2022h) y el canal de YouTube (FTV,2022c). Algunas cifras que ilustran las repercusiones de las actividades realizadas son, por ejemplo, en el Taller Método de Desinfección Solar del Agua (SODIS) realizado en Canoabo el 80% fueron mujeres y en el caso de Tucupita el 75%.

Percepción de los hombres y mujeres acerca del enfoque de género en el Proyecto Aqua

A continuación, se resumen las categorías de las respuestas de los/as informantes (Inf) relacionadas con el enfoque de género, organizadas en dos apartados, en sintonía con la IAP: Valoración de los aprendizajes (Educación) y Oportunidades de participación (Acción). A los efectos del alcance deseado de la presente comunicación, se presentan con más amplitud los hallazgos relacionados con la acción participativa y la vivencia personal de los participantes.

Valoración de los aprendizajes

En cuanto al proceso de aprendizaje los/as participantes se enfocaron en dos aspectos: a) la identificación y valoración de los contenidos y b) las ventajas del proceso de aprender. Concretamente los contenidos, reseñados fueron agua, cuenca y adaptación al Cambio Climático, de manera específica refirieron la revalorización del agua y su incidencia en la salud, la importancia de la cuenca y su funcionamiento, el reconocimiento del valor de la información, en especial para evitar los errores en la gestión de sus ecosistemas y la caracterización local de los cambios del clima.

Al mismo tiempo, las ventajas del proceso de aprender fueron, entre muchos aspectos, el incremento de la colaboración comunitaria, el fortalecimiento de la equidad de género, la sostenibilidad y la novedad de talleres dictados en la localidad. Algunos de los testimonios se transcriben a continuación: “sus ventajas son infinitas trabajar tanto hombres como mujeres en el mismo tema” (Inf. 6). “Hubo participación completa y creo que es bueno que todos sepan y aprendan lo que se dio” (Inf. 8). “Manejamos el mismo idioma” (Inf. 3). “la aplicación del conocimiento en la comunidad” (Inf. 1), [generó] “fortalecimiento del grupo y formación del Comité de Agua” (Inf. 2). “Eso trae a colación que nosotros tomemos conciencia y empecemos a promover lo que es la conservación del ambiente. Y aparte de esto, la escuela que tenemos aquí en la comunidad, del equipo del proyecto, que vincula la institución educativa y por ahí podemos comenzar a apoyar y promover esa parte” (Inf. 7). “Hemos aprendido mucho porque antes, nadie nos había dictado talleres, no había por aquí en nuestra comunidad hasta que el proyecto Agua llegó y hemos aprendido de ellos hombres y mujeres, adolescentes y hasta niños también” (Inf. 9). “Aprender es vital para el desarrollo humano” (Inf. 3) “una prioridad en cuanto a la calidad de vida de cada uno de nosotros, sin importar el género, raza, color, sexo ni edad; debemos de saber muy bien cómo conservarla para las generaciones futuras” (Inf. 4).

Oportunidades de intervención en la gestión del agua

La opinión de los/as entrevistados acerca de su intervención en la gestión del agua se organizó en tres categorías: participación, toma de decisiones y coordinación de actividades.

Existe coincidencia en que la participación de hombres y mujeres en la gestión del agua fue igualitaria, señalando múltiples ejemplos en cada comunidad;

sin embargo, hay matices que permiten destacar la complejidad de dicha participación. Dentro de las frases que describen la participación igualitaria se encuentran: “mutuamente nos ayudamos” (Inf. 2), “todos intervenimos mujeres y hombres. Cuando nos reunimos, cuando nos dan las charlas, cuando nos vienen y nos dan los talleres, participamos hombres y mujeres ya que ambos hemos estado unidos en la planificación de las actividades” (Inf. 10).

En algunos casos se expresa con vehemencia al afirmar, por ejemplo, “Hombres y mujeres trabajamos por igual. Nosotros pudimos darnos cuenta de que entre nosotros no puede haber algún impedimento entre ambos sexos. Nosotros trabajamos por equidad, por igualdad. Nosotros nos enfocamos en una sola cosa es el bienestar y el porvenir de cada uno de nuestros hijos, de nuestros abuelos e inclusive de nosotros mismos. Por eso nuestro único objetivo es cuidar y preservar el agua” (Inf. 4).

Algunos hombres reconocen a las mujeres como las beneficiarias directas, refiriendo que “son las más usuarias del agua en sus casas, ¡pues!” (Inf. 6), Así como también sus conocimientos en el tema, “en algunas oportunidades incluso hay mujeres que tienen hasta más experiencia que el hombre en manejo de agua, manejo en el campo, pero por lo general intervenimos y en igual circunstancia” (Inf.5).

No obstante, hay circunstancias que dependen de las características del problema que se afronta y la gestión requerida. Por ejemplo, hay situaciones, que exigen esfuerzo físico, tal como el caso de recuperar pozos inactivos desde hace 70 años que implica excavar muchos metros de profundidad o trasladar mangueras de gran peso (Inf. 7); en esa etapa, la participación masculina es crucial. Aun así, “a menos que haya un trabajo pesado que no pueda hacer alguna mujer lo hacen los hombres, pero ellas también algunas veces realizan trabajo pesado” (Inf. 8). “Ambos trabajamos en el mismo sentido, con la diferencia de que el hombre realiza la parte más forzosa y la mujer la parte doméstica, pero esencial para un fin común” (Inf. 10).

En cambio, en algunas oportunidades es la iniciativa de las mujeres jóvenes quienes tienen el empuje de comenzar los procesos, buscar la manera de que “sea eficaz, de más acciones para resolver el problema de la distribución del agua en la comunidad y la reforestación” (Inf. 3) o “realizar los trámites administrativos ante los organismos gubernamentales” (Inf. 7).

La participación de la mujer se acentúa si se desempeñan como trabajadora social y más aún si han asumido actividades políticas en la comunidad: “somos activas en el Consejo Comunal, somos manzanera, somos jefes de calle; somos

las que hacemos las reuniones, somos las que convocamos, somos las que asistimos, somos las que gestionamos, elaboramos oficio y la parte de la participación de los hombres en estos momentos es bajo porque ellos prácticamente lo que ponen es la mano de obra de hombre, de trabajo pesado y de logística que nosotros le decimos. ¡Bueno! necesitamos tantos hombres para que nos ayuden a sacar las mangueras, necesitamos tantos hombres para esto. Eso es la participación de los hombres, pero las mujeres somos las que estamos activas, las que nos organizamos, las que incluso hasta hemos recibido los talleres de cómo manejar y de operar” (Inf. 7).

En el aspecto referido a la toma de decisiones, en principio relatan que se consideran ambas opiniones, tanto de las mujeres y los hombres, tratan de “llegar a un acuerdo” (Inf. 1 e Inf. 9), a un “consenso” (Inf. 5) es un “trabajo conjunto, tratando de solucionar la problemática” (Inf. 2), “lo importante es que se ajuste a la necesidad que estamos trabajando” (Inf. 4), “se adapte a la realidad” (Inf. 5), “se toma la decisión que veamos correcta o que la mayoría decida que es la más conveniente... Sea de trabajo fuerte, administración o de cualquier otra cosa” (Inf. 8). “La toma de decisiones siempre se maneja en asamblea general, la mayoría de las opiniones que salgan de allí en ambos sexos, para así saber cuál es la mejor a seleccionar que produzca buenos resultados” (Inf. 10).

Por el contrario, hay casos en los cuales narran que, “más que todo se toman por parte de los hombres, porque cuestiones de fuerza y de práctica uno tiene más experiencia y si, ellas ponen sus opiniones, pero como no son muy acordes con la realidad de lo que hay que hacer a la hora de hacer cuestiones físicas” (Inf. 6).

De igual manera, en las comunidades donde el Proyecto fue liderado por mujeres, admiten que las decisiones las toman ellas; “buscando la manera de hacerlo como más eficaz, más de acciones y como algo que se proponen y lo logra, más que todo las jóvenes” (Inf. 3). Sin embargo, en algunas oportunidades se ven en la necesidad de consultar a los operadores y miembros de la antigua Junta de Vecinos, dirigida por hombres, para obtener su opinión, los pros y contra con base a su experiencia y dominio de habilidades en electricidad y plomería que las mujeres admiten desconocer (Inf. 7).

En cuanto a la coordinación de actividades o el Comité de Agua, expresaron que “no hemos tenido algún problema en la parte coordinación aquí se ha llevado en conjunto” (Inf. 2) “como por ejemplo Día Mundial del Agua o los proyectos que se han levantado aquí en la comunidad, programación de la tubería, no hemos tenido problemas sobre mandatos de mujer o hombre” (Inf. 1).

En algunos casos, “cuando los hombres y mujeres teníamos opiniones diferentes llegábamos a un acuerdo, tomando en cuenta la opinión de ambos”. (Inf. 2). Refieren que no hay diferencia en la coordinación en lo administrativo, financiero, contraloría, o de conservación, “nosotros como hombre, impidamos o tengamos mayor autoridad” (Inf. 8). “En un momento de una reunión cualquiera de los del comité podemos coordinar una asamblea, una propuesta y las actividades que queremos desarrollar”. (Inf. 9). “Tanto en el hombre como una mujer, están preparados, claro, para asumir este rol” (Inf. 10).

Es relevante mencionar que, cuando el liderazgo es llevado mayoritariamente por las mujeres, la coordinación de los hombres es menor. “Nosotros no nos atreveríamos a dejarlos a coordinar solos porque quienes estamos empapados y enfocados hemos sido nosotras al principio pues, y ellos si pueden, sí opinan, y así es, pero ninguno de ellos tampoco ha dado el pie para decir, miren muchachas, este voy yo, voy a encargarme de coordinar. Sí coordina la actividad, pero la que nosotros le decimos tú te vas a encargar de esto, tú te vas a encargar de aquello, tú te vas a encargar de lo otro” (Inf. 7).

Reflexión personal de los/as participantes

En este particular, hay afirmaciones vinculadas a los cambios o mejoras en el entorno mencionando tres etapas diferentes de las condiciones de los proyectos: a) lo diseñaron y están a la espera de su desarrollo; b) lo están trabajando; c) ya lo culminaron y/o tienen la expectativa de acometer nuevas acciones.

Las reflexiones personales fueron agrupadas en atención a las categorías establecidas al inicio del Proyecto por Méndez de R, (2019); como por ejemplo, a los logros en el Desarrollo Humano individual y familiar, donde destacan la adquisición de nuevos aprendizajes y/o la disposición de sus conocimientos al servicio del proyecto comunitario, el crecimiento personal, el valor del trabajo conjunto, incremento de la autoestima, sentirse empoderado y el reconocimiento de las características de su liderazgo.

La conformación y colaboración en el Comité de Agua y/o la Mesa Técnica de Agua demuestra su contribución al Desarrollo Comunitario, la expectativa de continuar la labor iniciada y el convencimiento de poder lograrlo con la ayuda de todos. Asimismo, enuncian las ventajas de las alianzas, reconocen y agradecen el apoyo de las organizaciones no gubernamentales y el aporte del Proyecto Agua a través de la ejecución de Fundación Tierra Viva y Acción Campesina reconociendo

do la importancia del Fortalecimiento institucional. De igual manera, resaltan la necesidad del manejo sustentable de las acciones socio-ambientales en especial el incremento en la conciencia de valores ecológicos y humano en la comunidad como, por ejemplo, la importancia de los bosques, la cosecha del agua, la reforestación y el fortalecimiento de los viveros, entre otros aspectos.

Análisis de resultados

El examen se desarrolla en dos vertientes: en primer lugar, una aproximación de la relación de género en las comunidades y seguidamente se asume el enfoque de género transformador en el Proyecto Aqua.

Aproximación de la relación de género en las comunidades

A partir de los registros de la línea base, los informes de la actividad de diagnóstico y los testimonios obtenidos, tanto las mujeres como los hombres trabajan para mantener sus hogares y necesidades de la comunidad; sin embargo, fue posible reconocer diferentes roles, como aspecto central en la relación de género, que según ONU Mujeres (2023a) pueden ser los siguientes: productivos, reproductivos, de gestión comunitaria, de política comunitaria, triple rol.

En el caso analizado, se deduce que los roles productivos fueron realizados tanto por hombres y mujeres, con el fin de generar bienes para la venta (artesanía y trabajo agrícola) y servicios (labor docente o promoción social) a fin de satisfacer las necesidades familiares de subsistencia. Adicionalmente ambos géneros refieren la importancia del rol reproductivo de las mujeres, incluyendo el trabajo en la casa como limpiar, cocinar, tener y criar hijos/as, y cuidar a los familiares.

Fue evidente el incremento del rol de gestión comunitaria asumido por las mujeres, como extensión de su rol reproductivo, para asegurar la provisión y mantenimiento de recursos escasos para el consumo colectivo, tales como agua, atención de la salud y educación. Se trató de un trabajo voluntario no remunerado realizado en tiempo "libre", como, por ejemplo, la participación en los Comité de Agua, Mesa Técnica de Agua, jornadas de reforestación, rescate de acueductos, entre otros.

El rol de gestión comunitaria de las mujeres se incrementó, las visibilizó y estuvo vinculado a diferentes etapas del proyecto comunitario local. Posiblemente esta sea una de las repercusiones más importantes del Proyecto Aqua, inducido especialmente por los programas de educación, formación de comités y las

acciones locales. Con base a lo anterior, se deduce que las mujeres asumieron un “Triple rol” reproductivo, productivo y trabajo comunitario, de allí que tiendan a trabajar horarios más largos y fragmentados que los hombres.

En el caso del rol de política comunitaria este fue asumido tanto por hombres y mujeres, como, por ejemplo, integrante del Consejo Comunal, representantes de calle o de una manzana de su barrio, responsable de los Comités Locales de Abastecimiento y Producción (CLAP), vinculado a la distribución de alimentos subsidiados. Esta organización política ha sido implementada por el Gobierno Bolivariano en correspondencia con el marco de las políticas municipales, estatales y nacionales. Este rol de liderazgo es reconocido oficialmente y era realizado tradicionalmente por hombres, pero cada vez las mujeres ostentan el liderazgo. El incentivo es que algunas veces puede ser remunerado o traer aparejado un aumento del poder o estatus para el manejo de los recursos.

Una limitación del análisis de las relaciones de género es que no se dispone información de base que describa las condiciones iniciales de las mujeres y los hombres por comunidad, en los aspectos sociales, económicos y la utilización de los recursos naturales, entre otros aspectos. Esta información, habría permitido valorar los cambios y posiblemente las variaciones de los roles entre las comunidades participantes del Proyecto.

Enfoque de género transformador en el Proyecto Aqua

La Figura 1 resume los componentes del enfoque de género transformador del Proyecto Aqua, elaborada a partir de la identificación de las características del diseño del Proyecto y las repercusiones de las actividades en opinión de los/as entrevistados/as en la gestión sostenible del agua.

El Proyecto Aqua cumple dos de las seis características del enfoque de género transformador (FAO, FIDA y PMA, 2021, p5) que se aplicaron de manera transversal en las estrategias realizadas:

- Utilizan enfoques participativos para facilitar el diálogo, la confianza, el sentido de apropiación, la visión y el cambio de comportamiento en varios niveles (individuo/hogar, grupo/comunidad, institución/organización y políticas/leyes), mediante el aprovechamiento del aprendizaje social y las enseñanzas basadas en la experiencia.
- Interactúan con responsables influyentes en el ámbito de las normas, tales como dirigentes tradicionales y religiosos, trabajadores de extensión

agrícola y sanitaria, directores de escuela, representantes electos, autoridades locales y miembros de entidades jurídicas.



Figura 1. Enfoque de género transformador del Proyecto Aqua con énfasis en la igualdad y la equidad de género. Fuente: elaboración propia de los autores.

En lo referido a la igualdad de género el Proyecto Aqua centró su metodología en la Investigación Acción Participativa (IAP), haciendo hincapié que tanto las mujeres como los hombres desempeñaran un papel central en el suministro, la gestión y la salvaguarda del agua; de igual manera ambos tuvieron derechos similares, responsabilidades y oportunidades de participación e incidencia en la toma de decisiones y liderazgo.

En relación con la equidad de género las actividades ejecutadas, tuvieron una función vital, estuvieron dirigidas a corregir las desigualdades históricas entre los géneros a través de unas políticas más equitativas, justas y solidarias, redistribuyendo los recursos, las responsabilidades y el poder entre mujeres y hombres.

Dentro de las asignaturas pendientes en el aspecto metódico, se encuentra obtener el registro separado de hombres y mujeres, el cual, a pesar de ser una labor exigente dentro del desarrollo de las actividades, facilitaría el análisis cuantitativo de la participación, toma de decisiones y liderazgo; así como también la información relativa al impacto en el fortalecimiento de sus capacidades.

Otro aspecto por considerar es, que si bien se ha realizado un esfuerzo importante para adoptar un lenguaje con sensibilidad de género (ONU Mujeres, 2023b), es necesario incorporar e interiorizar el uso de los términos masculinos y femeninos simultáneamente, y lograr su incorporación en la comunicación de manera natural, tanto en las organizaciones como en los/as participantes del Proyecto.

A modo de resumen

Ante la pregunta ¿Cómo se incorporó el enfoque de género en el Proyecto Aqua? Se deduce que fue transversal desde el diseño inicial, en especial en los objetivos, las estrategias y las actividades, unido a la perspectiva integral en lo social, económico, ambiental y científico tecnológico.

En cuanto a la incógnita ¿Cuál es la perspectiva con relación al enfoque de género de hombres y mujeres participantes del proyecto? La percepción de los/as entrevistados/as acerca del rol de ambos géneros es de igualdad de oportunidades de intervención, de aprendizajes y fortalecimiento de su experiencia personal. No obstante, la participación, la toma de decisiones y la coordinación de las actividades está condicionada a la característica de la situación a resolver, el tipo de trabajo a realizar o la etapa en la cual se encontraba el proyecto comunitario. Cada género reconoce mutuamente las habilidades o competencias en función del conocimiento, el requerimiento de la fuerza física para las acciones prácticas o la experiencia previa.

En definitiva, el Proyecto se desarrolló con un enfoque de género transformador, porque hubo cambios de comportamiento en varios niveles y en especial en las mujeres, asumiendo el rol de gestión comunitaria y política; se propició el aprendizaje social, acciones basadas en las necesidades, el consenso y la experiencia, con participación de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Es relevante no perder de vista que la problemática del agua en Venezuela es compleja y aun cuando el país dispone de cuantiosos recursos hídricos, la gestión inadecuada de las cuencas y la falta de mantenimiento del sistema hídrico limitan su uso sostenible. A través de la Asamblea Nacional venezolana, hay interés en mejorar la situación, en este sentido se aprobó en primera discusión el Proyecto de Ley Orgánica de Aguas, que unificará en un solo cuerpo la Ley Orgánica de Aguas y la Ley Orgánica para la Prestación de los Servicios de Agua Potable y de Saneamiento, ambas vigentes desde 2007 (Asamblea Nacional, 2021). La pro-

puesta asegura que sí es posible mejorar el servicio con la participación de los Consejos Comunales, las Comunas y las Mesas Técnicas de Agua.

En este contexto, los resultados obtenidos a través del Proyecto Aqua confirman la posibilidad del abordaje comunitario a la problemática del agua y saneamiento, al sumar soluciones a la Emergencia Humanitaria compleja venezolana. Adicionalmente, hizo una contribución conceptual y metodológica en la mejora local de comunidades rurales, a través del diseño y ejecución de una mediación socioambiental con enfoque de género en la medida que: a) tuvo en cuenta las necesidades de hombres y mujeres en el tema agua, b) propició que ambos expresaran sus opiniones y pudieran decidir sobre el tipo de soluciones y la forma de hacerlo, c) se utilizó la Investigación Acción Participativa como metodología favorecedora de la gestión igualitaria y equitativa, que fortaleció el desarrollo personal y la cultura organizacional comunitaria.

Las acciones realizadas fortalecieron las capacidades, el fomento de equipos y los trabajos locales, contribuyendo al logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2019; Agenda 2030 en América Latina y el Caribe, 2023) vinculados a la Igualdad de género (ODS 5), Agua Limpia y Saneamiento (ODS 6), Acción por el Clima (ODS 13) y Vida de Ecosistemas Terrestres (ODS 15).

Agradecimientos

A la Unión Europea, Referencia EuropeAid/158587/DD/ACT/ Lote 1: Sensibilización y prevención sobre el Cambio Climático y Gestión del Agua. Número del Contrato CSO-LA/2018/402-122. Fundación Tierra Viva. Aqua: Fortalecimiento de actores para la gestión sostenible del agua en tres regiones de Venezuela.

A los/as entrevistados/as por su disposición para expresar su opinión sobre la perspectiva de género del Proyecto y compartir sus vivencias.

Referencias

- Alfonzo, S., Lira C. (2019). Reporte de actividades. Recorrido del agua en la comunidad de Volcán. Tucupita. Proyecto Aqua [Manuscrito no publicado. FTV].
- Alianza ConEllas (2022). Ser mujer en Venezuela. Diagnóstico comunitario y propuestas para la acción humanitaria. https://humvenezuela.com/wp-content/uploads/2022/10/20220928-InformeSerMujerenVenezuela_compressed.pdf

- Asamblea Nacional (Prensa 09/06/2021) AN aprobó en primera discusión la Ley Orgánica de Aguas. <https://www.asambleanacional.gob.ve/noticias/an-aprobo-en-primera-discusion-la-ley-organica-de-aguas>
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV (7-8), 59-77.
- Calvani F. (2022). Evaluación de enfoques del Proyecto Aqua. *Acción Campesina*. [Manuscrito no publicado. FTV].
- Centro de Estudios de la Mujer, Universidad Central de Venezuela (CEM-UCV). (2011). Informe de la situación de género en Venezuela. Convenio con la Agencia de Cooperación Internacional del Japón. JICA. https://www.jica.go.jp/english/our_work/thematic_issues/gender/background/pdf/sp10vene.pdf
- CEPAL. (2020). Seminario Internacional: Cohesión social, garantías de bienestar y protección social: claves para una reconstrucción con igualdad post pandemia en América Latina. CEPAL-PNUD Chile- AECID. 24-25 de noviembre de 2020. Consultado 10 de enero 2023. <https://www.cepal.org/es/eventos/seminario-internacional-cohesion-social-garantias-bienestar-proteccion-social-claves>.
- Esté, P. y Villasmil, M. (2020). Línea base de los indicadores del proyecto. Proyecto Aqua. [Manuscrito no publicado. FTV].
- FAO, FIDA y PMA. (2021). Enfoques de género transformadores para la seguridad alimentaria, la mejora de la nutrición y la agricultura sostenible - Compendio de 15 buenas prácticas. Roma. <https://www.fao.org/joint-programme-gender-transformative-approaches/knowledge-generation/theory-of-change/es>.
- Fundación Tierra Viva. FTV. (2016). Anexo A.2–Formulario de solicitud completo. Referencia; EuropeAid/158587/DD/ACT/. [Manuscrito no publicado]. Caracas.
- Fundación Tierra Viva. FTV. (2022 b). Proyecto Aqua. Informe intermedio 3er año. 2021-2022. EuropeAid/158587/DD/ACT/. [Manuscrito no publicado].
- Fundación Tierra Viva. FTV. (2022 a). Proyecto AQUA. Marco lógico. EuropeAid/158587/DD/ACT/. [Manuscrito no publicado].
- Fundación Tierra Viva. FTV. (2022 c). Proyecto AQUA. Micros videos. Canal YouTube. <https://www.youtube.com/user/fundaciontierraviva/videos>.
- Fundación Tierra Viva. FTV. (2022 d). Proyecto AQUA. Instagram @tierravivavzla
- Fundación Tierra Viva. FTV. (2022 e). Proyecto AQUA. Twitter @tierravivavzla
- Fundación Tierra Viva. FTV. (2022 f) Proyecto AQUA. Blog <https://proyectoaqua.blogspot.com/>
- Fundación Tierra Viva. FTV. (2022 g). Proyecto AQUA. Micros de radio. <https://proyectoaqua.blogspot.com/p/micros.htm>.
- Fundación Tierra Viva. FTV. (2022 h). Proyecto AQUA. Página web. www.tierraviva.org.

- Hum Venezuela (junio,2021). Impactos de la Emergencia Humanitaria Compleja en Venezuela con la Pandemia de Covid. Junio 20, <https://humvenezuela.com/wp-content/uploads/2021/09/Informe-HumVenezuela-junio-2021-2.pdf>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2008). Herramientas básicas para integrar la perspectiva de género en organizaciones que trabajan derechos humanos / Instituto Interamericano de Derechos Humanos. -- San José, C.R. <https://www.cor-teidh.or.cr/tablas/25753.pdf>.
- Las comadres púrpuras [@lascomadrespurpuras] (14 de junio de 2021). ¿Identificas algún dolor o dolencia por cargar agua? [Imagen Adjunta]. <https://www.instagram.com/p/CQGmXQUhGGH/>
- Méndez de R, A. (2019). Áreas de impacto. Proyecto Aqua Fortalecimiento de actores para la gestión sostenible del agua. [Presentación Power Point no publicada, FTV]
- Méndez de R, A. (2022). Evaluación externa febrero 2020 – enero 2021. Proyecto Aqua: Fortalecimiento de actores para la gestión sostenible del agua. [Manuscrito no publicado]
- MINEC/PNUD (2021a). Metodología para incorporar la Perspectiva de Género desde el enfoque de Derechos Humanos en los Programas Ambientales de la República Bolivariana de Venezuela. <https://www.undp.org/es/venezuela/publications/metodolog%C3%ADa-para-incorporar-la-perspectiva-de-g%C3%A9nero-desde-el-enfoque-de-derechos-humanos-en-los-programas-ambientales-de-la>
- MINEC/PNUD (2021b). Metodología para la generación de información estadística e indicadores de género en la política ambiental del Ministerio del Poder Popular para el Ecosocialismo. <https://www.undp.org/es/venezuela/publications/metodolog%C3%ADa-para-la-generaci%C3%B3n-de-informaci%C3%B3n-estad%C3%ADstica-e-indicadores-de-g%C3%A9nero-en-la-pol%C3%ADtica-ambiental-del-ministerio-del>
- NSG Proyectos e inspecciones FP (2019). Diagnóstico del Sistema de Captación y Distribución de Agua en la Cuenca del Río Canoabo, Determinación de Áreas Prioritarias de Conservación de Bosques y valoración de cauces con potencial de Riego Agrícola. Párrquia Canoabo, municipio Bejuma, estado Carabobo. Proyecto Aqua. [Manuscrito no publicado]
- Observatorio Venezolano de Servicios Públicos (febrero 2021). Boletín 20. Resultados del estudio de percepción ciudadana sobre servicios públicos. Disponible en <http://www.observatoriovsp.org/wp-content/uploads/Boletin-20.-Version-final-web.pdf>
- ONU-Agua. (2019). Agua y género. 2019. <https://www.unwater.org/water-facts/gender/>
- ONU-Mujeres. (2018). Igualdad de género en la Agenda 2030: Sistemas de agua y saneamiento sensibles al género. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2018/6/issue-brief-gender-responsive-water-and-sanitation-systems>
- ONU Mujeres. (2023a). Centro de Capacitación de ONU Mujeres. <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary>.
- ONU Mujeres. (2023b). Guía para el uso de un lenguaje inclusivo al género. <http://www.unwomen.org/es/digital-library/genderterm>

- PNUD-Venezuela. (2021). Perspectiva de género: un enfoque indispensable para construir igualdad en el marco de la Agenda 2030 y más allá. <https://www.undp.org/es/venezuela/news/perspectiva-de-g%C3%A9nero-un-enfoque-indispensable-para-construir-igualdad-en-el-marco-de-la-agenda-2030-y-m%C3%A1s-all%C3%A1>
- PNUMA. (2019). Perspectiva Global del Medio Ambiente- GEO6 Planeta saludable, Gente saludable. Nairobi. <https://doi.org/10.1017/9781108627146>.
- Red Venezolana de Organizaciones para el Desarrollo Social (RedSoc). (2022). Proyecto Aqua. Informe intermedio de sistematización. Período febrero – julio 2022. [Manuscrito no publicado].
- Rodríguez, J, Patacón R., Torrealba E. (2019). Reporte de actividades. Desde mi Cuenca. Canoabo. Proyecto Aqua [Manuscrito no publicado].

MATLANI

Revista Académica de Investigación
Transdisciplinaria en Educación Superior

1



**NORMAS EDITORIALES PARA LA PUBLICACIÓN
DE ARTÍCULO Y ENSAYO CIENTÍFICO**

Presentación de Documentos:

- La configuración de la página debe ser formato tamaño carta, con márgenes de 2,54 cm (1 pulgada) a cada lado.
- El texto debe escribirse con letra Arial, punto 12, con interlineado de 1.5 y justificado.
- Los formatos aceptados para la recepción de archivos serán Word u OpenOffice para los textos y JPEG o PNG para las imágenes.
- Las tablas deberán ir incluidas en el formato Word.
- Las figuras y tablas deberán enviarse insertadas en el texto en el lugar que cada autor/a considere oportuno deben ir. Además, se enviará un único archivo con una carpeta en la que vayan incluidas todas las figuras en formato JPG o PNG, fácilmente identificables (número de figura en el nombre del archivo) y con una calidad aceptable.
- Debe colocar sangría de 5 espacios al inicio de cada párrafo.
- En la medida de lo posible se deben evitar las notas a pie de página.
- La numeración será en la esquina superior derecha con número arábigos.
- No debe usarse negritas ni subrayado, ni a lo largo del texto ni en las citas bibliográficas. Estará permitido el uso de cursivas solo para señalar nombres científicos o para partes del texto o palabras que sean escritos en un idioma distinto del original del manuscrito. Los gentilicios, nombres propios y topónimos no deben ir en cursiva.
- Se utilizarán mayúsculas iniciales en los nombres propios, accidentes geográficos, ríos, continentes, países, etc., también se escriben con mayúscula inicial los nombres de fases o períodos, culturas, tipos, etc. Los términos direccionales van solo en mayúscula si están abreviados (N, S, SE).
- Los números empleados en el texto y referidos a cualquier material se expresan con palabras si la cifra es de cero a nueve. Si las cifras son superiores a nueve se escriben con caracteres numéricos. Las cifras expresadas con caracteres numéricos con más de tres dígitos llevan punto en el lugar de las milésimas. (ejemplo: 3.000).
- Los números ordinales se escriben siempre con palabras (ejemplo: primero), excepto en el caso de los siglos, que se escriben con números romanos (ejemplo: siglo IV). Las medidas deben referirse en caracteres numéricos arábigos y en el sistema métrico abreviado, sin punto y dejando un espacio entre el número y la abreviatura

(ejemplo: 20 cm).

- Las citas textuales con 39 palabras o menos se integran en el mismo párrafo del texto, resaltada por comillas dobles (ejemplo: “”). Solo se usarán comillas simples para indicar una cita dentro de otra.

- Con respecto a las citas textuales con 39 palabras o menos, para la inclusión de los apellidos de los autores se puede optar por dos formas de presentación:

(a) Cita con énfasis en el autor (cita narrativa): primero el autor y luego el texto de la cita. Apellido(s) de autor(s) (año: número de página), sin espacio, entre el año y el número). Ejemplo: Con respecto a lo informado Arredondo (2024:53) manifiesta:

(b) Cita con énfasis en el texto (cita parentética), se incluye del siguiente modo al final el fragmento textual (Apellido(s) del autor(es), año: número de página), sin espacio entre el año y el número. Ejemplo: (Arredondo, 2024:53)

- Los corchetes se usan para indicar texto añadido por el autor/es dentro de la cita.

- Las citas textuales iguales o mayor a 40 palabras van en párrafo aparte, con tamaño de letra 11 y sangría francesa para todo el párrafo. Se mantiene el interlineado 1,5.

- Se escribe en bloque y con sangría de 1,25 centímetros.

- Con respecto a las citas textuales iguales o más de 40 palabras, así como en las citas menores o iguales a 39 palabras se puede optar por dos (02) modos de inclusión:

(a) Cita con énfasis en el autor (cita narrativa): primero el autor y luego el texto de la cita. Apellido(s) de autor(s) (año: número de página), sin espacio, entre el año y el número). Ejemplo: Con respecto a lo informado Arredondo (2024:53) manifiesta:

(b) Cita con énfasis en el texto (cita parentética), se incluye del siguiente modo al final el fragmento textual (Apellido(s) del autor(es), año: número de página), sin espacio entre el año y el número. Ejemplo: (Arredondo, 2024:53)

- En caso de que la cita textual tenga dos o más párrafos, la primera línea tendrá una sangría adicional de 1.25 centímetros:

Ejemplo:

Las citas textuales son un recurso discursivo importante para apoyar el pensar del investigador. Por ello, es importante tener claridad en la manera que se ha de exponer y presentar su contenido en una investigación, a los fines de evitar el plagio. Por ello, se tiene la posibilidad de incluir citas directas y citas indirectas.

Además, también se puede generar desde las ideas de los autores una cita contextual o parafraseada. Lo importante en cualesquiera de los casos es incluir la fuente, por respeto a las ideas del autor citado. (Contreras-Colmenares, 2024:1)

- Se aconseja usar id. (el mismo) e ibid. (allí mismo) u op. cit. (obra citada) para evitar repeticiones de citas.
- Todas las referencias citadas en el texto deben recogerse en la bibliografía final, que seguirá el formato de la Norma APA 7ma edición. Deben incluirse las referencias citadas en el texto, en las notas, en los títulos de las figuras y en las tablas.
- La bibliografía se ordena alfabéticamente y, en caso de ser varios artículos o libros de un mismo autor, cronológicamente.
- Todo lo que no sean tablas aparecerá nombrado como Figura, sin abreviar (ejemplo: figura 1), el texto con el número de figura debe ir en la parte superior de la misma, la fuente de la que procede aparece indicada en la parte inferior con el término fuente (ejemplo: Fuente:...).
- La identificación de las tablas debe ubicarse en la parte superior de las mismas y contendrá: número y nombre:

Tabla 1

Título de la tabla.

- Se recomienda el uso de aplicaciones de corrección ortográfica y de sintaxis para mejorar la calidad de la publicación, puede utilizar esta u otras que usted crea conveniente: <https://www.mystilus.com/herramientas/analizador-morfo-sintactico>
- Todos los documentos recibidos se revisarán en software anti-plagios, ejemplo: ithenticate.
- Todas las publicaciones recibidas se enviarán a arbitraje doble ciego.

- Para descargar las normas APA 7ma edición: <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>
- Para descargar las características y jerarquías de los títulos y subtítulos en normas APA. Directrices generales, hágalo en: <https://normasapa.in/titulos-y-subtitulos/>
- Para descargar las orientaciones de como citar y referenciar, en: https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/3829/citas_referencias_apa.pdf?sequence=20&isAllowed=y
- Para descargar como citar contenido generado por ChatGPT usando Normas APA 7ma Edición: <https://normasapa.pro/como-citar-contenido-generado-por-chatgpt-usando-normas-apa-7ma-edicion/>

Artículo Científico:

Un artículo científico, es un documento académico donde se presentan hallazgos y resultados de investigaciones originales, experimentos o estudios en un campo específico de la ciencia, éstos deben ser validos e irrefutables y deben utilizar un lenguaje claro, sencillo y puntual.

La estructura del artículo científico se desarrollará en las fases siguientes:

1. Para el artículo científico la extensión mínima será de 15 cuartillas (hoja tamaño carta) y la máxima 25 cuartillas (hoja tamaño carta), incluidas figuras, tablas y bibliografías.
2. Título: Que contenga la idea principal que se presentará, máximo 14 palabras (Se escribe centrado, en mayúscula y negrilla, bajo la tipografía Arial y tamaño 14)
3. Autoría: autor/a o autores/as que participaron en el proceso, incluir correo electrónico y si pertenece alguna institución, coloque el nombre de esta. (Debe ir alineado a la derecha con el o los nombres de los autores en negrilla).
4. Resumen: Tendrá máximo 300 palabras y debe contener: breve explicación del problema, objetivo general, metodología que se utilizó, principales resultados y la conclusión central. (Se presentará en español e inglés) (La palabra RESUMEN y/o ABSTRACT debe colocarse centrada en negrilla, bajo la tipografía Arial y tamaño 12)

5. Descriptores: Son aquellas palabras que ubican los temas principales de la investigación, se puede utilizar un máximo de 6. (Se presentarán en español e inglés)
6. Introducción: Es donde contextualizamos y desarrollamos el o los propósitos de la investigación.
7. Teorización: Exponga la literatura revisada o los referentes utilizados en el proceso de investigación y que fundamenta teóricamente la publicación del artículo.
8. Metodología: Describa método, técnicas, instrumentos, población o informantes claves que participaron en la investigación, criterios de verificabilidad, es decir, las decisiones metodológicas.
9. Resultados: Se exponen los hallazgos del proceso de investigación, en tabla, gráficos, imágenes u otros medios visuales.
10. Discusión: Analiza e interpreta los resultados con base a los referentes existentes y la mirada o postura de el/la o los/as investigadores.
11. Conclusiones y Reflexiones: Se sintetizan los puntos más destacados de la investigación, sus implicaciones, el contexto y reflexiones a la que han llegado el/la o los/as investigadores.
12. Bibliografía: Listado de fuentes o documentos completos utilizados para el desarrollo de la investigación.

Ensayo científico:

Un ensayo científico, según Benito, M. (2020) “es un escrito relativamente breve, dedicado a un tema concreto que implica su profundización, discernimiento, y síntesis, donde el autor expresa su idea o punto de vista, a partir de una información objetiva recogida y presentada previamente” ... “tiene libertad temática” ... “destacando siempre su originalidad”, es decir, “contenido propio inédito”.

1. Para el ensayo la extensión mínima será 10 cuartillas (hoja tamaño carta) y la máxima 12 cuartillas (hoja tamaño carta), incluidas las bibliografías.

Se utilizará la estructura expuesta por Benito, M. (2020):

2. Título: es el encabezado del texto; tiene que ser llamativo, y a la vez orientativo, para indicar qué aspectos/tema se va a tratar en el ensayo.
3. Planteamiento/tesis: puede tener varias formas, dependiendo del fin del ensayo: si buscamos probar una nueva hipótesis o refutar otra existente; si simplemente

queremos comentar o explicar un problema existente; o si queremos proponer una nueva conjetura. Es de uso obligado, ya que, si no, la superestructura del ensayo quedaría dañada.

4. Desarrollo de la idea/Idea Ensayada: su finalidad es dar las explicaciones pertinentes, para el cumplimiento de la tesis; para ello, se emplean párrafos argumentativos extensos (cada uno incide sobre una idea dentro del ensayo), párrafos de transición (entre párrafos argumentativos) que sirven como conexión o recapitulación de ideas, conectores lingüísticos, y ejemplos concretos/referencias bibliográficas.

5. Conclusión: con ella definimos al ensayo deductivo (si la utilizamos para remarcar la tesis, que ha sido ya expuesta y argumentada previamente), y al ensayo inductivo (si la usamos para, a raíz de la tesis o planteamiento inicial, y argumentación posterior, afirmar una nueva tesis que sirva como colofón de lo que hemos ido explicando).

6. Bibliografía: Listado de fuentes o documentos completos utilizados para el desarrollo de la investigación.

Para revisar más el trabajo de Miguel Benito, entrar al enlace siguiente:

<https://www.elsevier.com/es-es/connect/guia-practica-como-hacer-un-ensayo-cientifico>

MATLANI

Año 1, No. 2, 2024

Revista Académica de Investigación
Transdisciplinaria en Educación Superior

CONVOCATORIA DE ARTÍCULOS

Recepción de artículos hasta el **25 de julio, 2024**

Publicación de Matlani: **Agosto, 2024**

Arbitraje Doble Ciego [Double-Blind]

Envío al correo:

matlani@catedra-unesco-uneir.org

Descarga las Normas Editoriales

<https://catedra-unesco-uneir.org/>



Los artículos publicados en la **MATLANI. Revista Académica de Investigación Transdisciplinaria en Educación Superior** pasan por un proceso de dictamen realizado por especialistas en investigación, de acuerdo con las políticas establecidas por el Comité Editorial de la revista, para salvaguardar la confidencialidad tanto del autor como del dictaminador de los documentos, así como para garantizar la imparcialidad de los dictámenes, éstos se realizan con el **sistema doble ciego (double-blind)** y los resultados obtenidos se conservan bajo el resguardo del editor responsable.

La publicación tiene una **política de acceso abierto** y se encuentra disponible en:

<https://publicaciones.aragon.unam.mx/ojs/index.php/matlani/index>



Visita el sitio

MATLANI. Revista Académica de Investigación Transdisciplinaria en Educación Superior, No. 1, Año 1, Enero-Abril, 2024 es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con dirección en Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, a través de la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional en su Sede de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, ubicada en Avenida Av. Universidad Nacional s/n, Col. Impulsora, Nezahualcóyotl, Estado de México, C.P. 57130.

Dirección electrónica de la revista en:

<https://publicaciones.aragon.unam.mx/ojs/index.php/matlani/index>

Correo electrónico:

matlani@catedra-unesco-uneir.org

Editora General: Dra. María Magdalena Sarraute Requesens. Reserva de Derechos en trámite. Responsable de la última actualización de este número a cargo de la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional. Fecha de última modificación 14 de junio de 2024.

La responsabilidad de los textos publicados en **MATLANI. Revista Académica de Investigación Transdisciplinaria en Educación Superior** recae exclusivamente en los autores y su contenido no refleja necesariamente el criterio de la institución. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aquí presentados, siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica. En caso de su incorporación a un sistema informático, o su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) se requiere la autorización previa y por escrito del responsable editorial. Se prohíbe la reproducción total o parcial de las imágenes. La infracción de los derechos de autoría puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.



Atribución-NoComercial-SinDerivadas

Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.



Facultad de Estudios Superiores Aragón

No. 1 Año 1 Enero-Abril 2024

<https://publicaciones.aragon.unam.mx/ojs/index.php/matlani/index>

MATLANI

Año 1, No. 1, Enero-Abril, 2024

Revista Académica de Investigación
Transdisciplinaria en Educación Superior

