

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

makóe bilé

NÚMERO 8

PUBLICACIÓN SEMESTRAL-SEPTIEMBRE/2026



Graciela Aida Velo Amparán
Rectora

Jorge Burciaga Montoya
Secretario Académico

Francisco Padilla Anguiano
Secretario Administrativo

Hermelinda Bañuelas Bustillos
Unidad Camargo

Epifania Valenzuela Velázquez
Unidad Creel

Diana Yazmín Orozco Ordóñez
Unidad Chihuahua

Socorro Navarrete Ponce
Unidad Cuauhtémoc

Ruth González Carnero
Unidad Delicias

Martha Elvia Javalera Díaz
Unidad Guachochi

Elías Alci Terrel Medina
Unidad Guadalupe y Calvo

Gabriela Cristina Amparán Sáenz
Unidad Juárez

Laura Aguilar Ochoa
Unidad Madera

Edna Marisol Peñuelas García
Unidad Nuevo Casas Grandes

Socorro Alonso Gutiérrez Duarte
Unidad Parral

Karla Samantha Segoviano Ríos-Velasco
Unidad Virtual

Imágenes: Todas las imágenes utilizadas en este número cuentan con licencia Creative Commons Zero. Proveen por www.rawpixel.com

Makóe bilé, AÑO 8, No. 8, septiembre de 2026, es una publicación semestral editada por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.
Calle Ahuehuete No. 717, Col. Magisterial Universidad, C.P. 31200. Tel. (614) 415-5381
www.upnech.edu.mx, editorial@upnech.edu.mx.

Comité Editorial: Carlos Armendáriz Valles, Perla Meléndez Grijalva, Albertico Guevara Araiza, Elvira Perales Ruiz, Juan Crisóstomo Durán Arrieta, Evangelina Cervantes Holguín y Jorge Burciaga Montoya.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. EN TRÁMITE; ISSN: EN TRÁMITE, ambos tramitados ante el Instituto Nacional de Derechos de Autor. *Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.*

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del contenido de esta publicación por cualquier medio, sea electrónico, mecánico, o en cualquier forma, sin permiso previo por escrito del autor y de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

Presentación

La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua inicia una nueva gestión que coincide con la séptima publicación de nuestra **Revista Makoé Bilé**, la cual seguirá ofreciendo a la comunidad la aportación de profesores y estudiantes de nuestra institución, así como la de diversas plumas que ofrezcan visiones plurales sobre pedagogía, investigación educativa, arte, cultura y todo aquello que contribuya a la generación de conocimiento y construcción de saberes en nuestro entorno educativo y social.

Es un orgullo que la UPNECH tenga su propia Casa Editorial y con ello la posibilidad de abrir sus puertas a toda aquella persona y/o profesional de la educación que tenga la voluntad y el deseo de compartir sus ideas, experiencias y proyectos a la comunidad, no solo universitaria sino a todos nuestros lectores distribuidos en distintos puntos de la geografía estatal y nacional.

Para mí, es especialmente relevante compartir en mis primeros días de mi gestión al frente de nuestra querida institución este producto editorial tan variado e interesante, que estoy convencida será de gran valor para quienes nos reciben tanto al interior de nuestra casa de estudios como en los espacios culturales y de la academia en otras instituciones con las que tenemos coincidencias que nos hacen encontrarnos en distintos momentos y temáticas.

La estructura de nuestra revista ofrece las siguientes vertientes: **Nuestras experiencias, Andamios, Veredas, Tecnología y Retrospectiva.**

Ofrecemos pues, a todas y todos ustedes esta séptima edición de nuestra revista esperando que encuentren dentro de ella temáticas interesantes que abonen a su experiencia y disfruten cada una de las aportaciones de quienes comparten con nosotros sus saberes y productos académicos y de investigación.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

GRACIELA AIDA VELO AMPARÁN
RECTORA



Índice

p. 4: Experiencias de aprendizaje del latín con el maestro emérito Federico Ferro Gay

p. 10: Diversidad, género y educación. Entrevista

p. 19: Educación inclusiva: desafíos y posibilidades ante el imperativo de un cambio conceptual

p. 23: Hacia una pedagogía del diseño de vestuario a partir de la filmografía de 1970 a 2025

p. 35: La nutrición como factor imprescindible que favorece el juego y por consecuencia el desarrollo integral en la primera infancia

p. 45: ¡N'ombre, yo a tu edad!...

p. 53: Degenerar el género: un título polémico

Experiencias de aprendizaje del latín con el maestro emérito

FEDERICO FERRO GAY

PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL

INTRODUCCIÓN

Federico Ferro Gay nació el 23 de mayo de 1926 en Génova, Italia; empero, dejó un legado educativo, social y profesional en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Fue un educador con un amplio conocimiento de las lenguas, de las corrientes filosóficas clásicas y de la literatura universal. Sus estudiantes le consideran un maestro generoso, que combinaba humor y sabiduría en su enseñanza diaria. Su humildad caracterizaba su práctica docente en los cursos de latín que ofreció en la UACJ. Él deseaba ser nombrado amigo, colega y compañero, antes que con cualquier otro reconocimiento académico o como investigador científico, por lo que su ética y humanismo lo convirtieron en un verdadero gentiluomo.

Ferro Gay (1995) reconoce la importancia de la intemporalidad del pensamiento filosófico de los griegos y de los romanos. Además, el curso de latín era un espacio para conocer a los pensadores clásicos, sus frases y, de tener interés, sus obras completas (Ferro Gay y Vigueras Fernández, 2016). El método de enseñanza del latín tenía como propósito de aprendizaje primario comprender la vida de las personas en el Imperio Romano desde lo nombrado como romanidad, es decir, la vida cotidiana, sus problemáticas políticas y sociales, así como el origen de las leyes e instancias de gobierno, sin dejar de lado la literatura romántica, histórica,

científica y filosófica (Ferro Gay 1995; Ferro Gay y Benavides Lee, 1989).

Federico Ferro Gay desarrolló un método de enseñanza del latín que priorizaba la comprensión profunda de la gramática latina, complementando la teoría con ejercicios prácticos y lecturas de textos clásicos. El método iniciaba con la familiarización con el alfabeto latino y las estructuras gramaticales básicas, avanzando gradualmente hacia la lectura y traducción de textos más complejos. Esto permitía que los estudiantes adquirieran un dominio sólido del latín desde los aspectos más básicos hasta los niveles más avanzados, abordando no solo el idioma, sino también el contexto histórico y cultural de las obras clásicas (Ferro Gay, 1997).

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) cuenta con una Cátedra Patrimonial Federico Ferro Gay para reconocer a este maestro emérito fallecido el 2 de mayo de 2006. Este artículo se centra en la experiencia académica realizada en el curso de latín con el



Mtro. Ferro Gay entre 2005 y 2006. Hablar sobre la enseñanza del latín desde el método pedagógico Ferro Gay implicaría un artículo más amplio y completo; sin embargo, se recurre al relato de experiencia como estudiante, al cuaderno de ejercicios y a los intercambios académicos realizados, para explicar de manera simple su método de enseñanza. Además de recuperar entrevistas no estructuradas con otros estudiantes de los cursos de latín con el maestro Ferro Gay. En este sentido, el latín Ferro Gay implementaba un enfoque que combinaba rigor y accesibilidad, adaptando las lecciones al nivel de cada alumno y fomentando el interés por la cultura clásica.

El método de Ferro Gay enfatizaba tres componentes principales: gramática, práctica constante y contexto literario. Los estudiantes iniciaban con la memorización de declinaciones y conjugaciones esenciales, lo que servía como base para la comprensión de oraciones y textos complejos. Además, el curso incluía traducción de textos clásicos, lo cual permitía que los estudiantes no solo aprendieran la lengua, sino que también se sumergieran en la cultura romana y desarrollaran habilidades críticas al interpretar los textos originales (Rodríguez, 2015).

Al igual que todos los cursos de idiomas, se inició con el alfabeto latino, el cual consta de 23 letras. A continuación se muestra el alfabeto con su pronunciación aproximada: A, B, C, D, E, F, G, H, I, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, V, X, Y y Z. Con frecuencia se recordaban los pronombres personales en latín, ya que estos son

fundamentales para la lectura y traducción correcta. Aquí están los pronombres personales y sus formas básicas: ego (yo), tu (tú), is/ea/id (él/ella/ello), nos (nosotros), vos (vosotros) e ii/ae/ea (ellos/ellas).

Se sostenía que para familiarizarse con el latín había que aprender algunas frases simples, como: salve! (¡hola!), vale! (¡adiós!), quomodo te habes? (¿cómo estás?) y gratias tibi ago (gracias). Sin embargo, el curso de latín implicaba conocer la gramática básica desde los sustantivos y sus declinaciones. Los sustantivos se declinan en varios casos. Por ejemplo, el sustantivo “puella” (chica) se declina así: Nominativo: puella (la chica); genitivo: puellae (de la chica); dativo: puellae (a/para la chica); acusativo: puellam (a la chica); y ablativo: puella (con la chica). Cada caso indica la función gramatical del sustantivo en la oración.

La práctica frecuente de verbos, sustantivos y la construcción de oraciones en diferentes tiempos y modos era central en su enfoque. Como indicó uno de sus alumnos: “El maestro Ferro nos motivaba a conjugar verbos y declinar sustantivos no solo en el aula, sino también a aplicarlos en lecturas de Cicerón, Ovidio y Virgilio” (García, 2008, p. 45).

A diferencia de métodos tradicionales que se enfocan exclusivamente en la memorización gramatical, el enfoque de Ferro Gay promovía la comprensión a través de la lectura y el análisis contextual. Por ejemplo, métodos como el natural, que busca la inmersión directa en el uso del latín sin un énfasis riguroso en la gramática, contrastan con la metodología estructurada de Ferro Gay (Hunt, 2016).

Mientras que otros métodos contemporáneos como el de Ørberg (con su *Lingua Latina per se Illustrata*) favorecen la adquisición intuitiva del latín a través de la lectura continua en latín sin traducciones, Ferro Gay combinaba el análisis gramatical detallado con la lectura y la traducción de textos clásicos, creando un equilibrio entre el rigor académico y la accesibilidad para los estudiantes (Carlsen, 2018).

Asimismo, el curso de latín de Ferro Gay incluía también la práctica constante de verbos y sus conjugaciones. Los verbos en latín se conjugan en diferentes



tiempos y modos. Por ejemplo, el verbo “amo” (amar) se conjuga así: presente: amo (yo amo), imperfecto: amabam (yo amaba) y futuro: amabo (yo amaré).

Se presentan 20 ejercicios basados en textos clásicos en latín y referencias del libro *Curso elemental de latín*. Los ejercicios en clase, las lecturas de libros en latín y las conversaciones no solo favorecían el aprendizaje del latín, sino que mejoraban la fluidez. Para él era importante, además de la gramática latina, que estudiantes exploraran el mundo de la literatura clásica y el conocimiento histórico de las civilizaciones antiguas.

A continuación se presentan 20 ejercicios del curso:

Declina el sustantivo “puella” en los siguientes casos: nominativo singular, genitivo singular, dativo singular, acusativo singular y ablativo singular.

Nominativo singular: puella; Genitivo singular: puellae; Dativo singular: puellae; Acusativo singular: puellam; y Ablativo singular: puella.

Traduce al latín las siguientes frases usando el sustantivo “domus” (casa): “La casa es grande”, “En la casa hay un jardín”.

Domus magna est; in domo hortus est.

Completa las siguientes frases con el pronombre posesivo correcto: “__ amicus” (mi amigo), “__ puellae” (tu chica).

Meus amicus; Tuae puellae.

Construye una oración en latín usando un sustantivo en el caso ablativo y un verbo en el presente indicativo.

Exempli gratia: Puella in agris ambulat. (La chica camina por los campos).

Conjuga el verbo “amo” (amar) en presente, pasado y futuro para las siguientes personas: ego (yo), tu (tú), nos (nosotros).

Presente: amo, amas, amat; amamus, amatis, amant. Pasado: amabam, amabas, amabat; amabamus, amabatis, amabant. Futuro: amabo, amabis, amabit; amabimus, amabitis, amabunt.

Traduce al latín las siguientes frases usando el verbo “habeo” (tener): “Tengo una casa”, “Tienes un libro”.

Habeo domum; habes librum.

Completa las siguientes frases con el verbo adecuado en el tiempo y modo correctos: “Ego __ puellam” (veo, veía, veré).

Presente: video; imperfecto: videbam; futuro: videbo.

Declina el adjetivo “bonus, -a, -um” (bueno) en los casos nominativo singular y plural para los tres géneros.

Masculino singular: bonus; Femenino singular: bona; Neutro singular: bonum; Masculino plural: boni; Femenino plural: bonae; y Neutro plural: bona.

Traduce al latín las siguientes frases usando el adjetivo “magnus, -a, -um” (grande): “El hombre es grande”, “La ciudad es grande”.

Vir magnus est; urbis magna est.

Completa las siguientes frases con el pronombre personal adecuado: “__ sum” (yo soy), “__ es” (tú eres).

Ego sum; tu es.

Traduce al latín las siguientes frases: “Hola, amigo”, “Adiós, amiga”, “Gracias por el libro”.

Salve, amice; vale, amica; y gratias pro libro ago.

Construye una pregunta en latín usando un pronombre interrogativo como “quis” (quién), “quid” (qué) o “cur” (por qué).

Quis venit? (¿Quién viene?); Quid agis? (¿Qué haces?); y Cur ridet? (¿Por qué ríe?)

Traduce al latín las siguientes frases usando un verbo de la tercera conjugación: “Yo leo un libro”, “Nosotros escribimos una carta”.

Ego librum lego; nos epistulam scribimus.

Escribe una oración en latín que describa una acción en progreso usando un verbo en el presente continuo.

Puer ludens est. (El niño está jugando)

Escribe una oración en latín que use el adverbio “bene” (bien) para describir una acción.

Bene scribis. (Escribes bien)

Escribe una oración en latín que contenga una cláusula subordinada introducida por “quia” (porque).

Amicus meus venit, quia mihi auxilium necessarium est. (Mi amigo viene porque necesita mi ayuda.)

Traduce al latín las siguientes frases usando la conjunción “et” (y): “Ellos leen y escriben”, “Tú y yo somos amigos”.

Illi legunt et scribunt; tu et ego amici sumus.

Escribe una oración en latín que use la conjunción “sed” (pero) para contrastar dos ideas.

Puer bonus est, sed piger. (El niño es bueno, pero, es perezoso)

Traduce al latín las siguientes frases usando la conjunción “si” (si): “Si estudias, aprenderás”, “Si quieres, ven conmigo”.

Si studes, discis; si vis, veni mecum.

Construye una oración en latín que contenga un gerundio.

Studium legendi libros est mihi gratum.
(La pasión por leer libros es agradable para mí)

Además de trabajar con estos ejercicios, se ofrecían fragmentos de textos en latín de autores clásicos. Entre estos, se encuentran: Cicerón “Amicus meus, qui in foro advocatus est, causam difficillimam iudicat”; De Bello Gallico “Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae”; Justiniano “Persona, res, actio, obligatio, iudicium”; Séneca “Non exiguum temporis habemus, sed multum perdidimus”; La Eneida de Virgilio “Arma virumque cano, Troiae qui primus ab oris...”; Ovidio “Tempus edax rerum, tuque invidiosa vetustas, omnia destruitis”; Cicerón “Quousque tandem abutere, Catilina, patientia nostra?”; Plinio el Joven*: “Plinius Cornuto suo salutem dicit”; Fábula de Esopo “Lupus et agnus in eodem fonte siti adsidue iurgabantur”; Lucrecio “Suave, mari magno turbantibus aequora ventis, e terra magnum alterius spectare laborem”; El viejo Catón “Ceterum censeo Carthaginem esse

delendam.”; Ovidio “Fama volat, Venus obscura per aera lata volantis”; Tácito “Sed ut plerumque in adversis bono animo est, quia non timebant”; Horacio “Ut tu fortunam, sic nos te, Celsus amice, credimus”; Justiniano “Ius est ars boni et aequi”; por lo que estos ejemplos ofrecen una base para abordar cada uno de los ejercicios avanzados en latín desde la precisión y el contexto literario e histórico de cada texto.

La traducción de estos textos fue: Cicerón: “Mi amigo, que es abogado en el foro, juzga un caso muy difícil”; De Bello Gallico: “Toda la Galia está dividida en tres partes, una de las cuales habitan los belgas; Justiniano: “Persona, cosa, acción, obligación, juicio”; Séneca: “No tenemos poco tiempo, sino que hemos perdido mucho”; La Eneida de Virgilio: “Canto las armas y al hombre, que desde las costas de Troya; Ovidio: “El tiempo devorador de cosas, y tú, envejecimiento envidioso, todo lo destruyen”; Cicerón: «¿Hasta cuándo, Catilina, abusarás de nuestra paciencia?»; Plinio el Joven: “Plinio envía saludos a su querido Cornuto”; Fábula de Esopo: “El lobo y el cordero, situados en la misma fuente, discutían constantemente”; Lucrecio:

“Es placentero, cuando el mar grande lo agitan los vientos, ver desde la tierra el gran trabajo de otro”; El viejo Catón: “Por lo demás, opino que Cartago debe ser destruida”; Ovidio: “La fama vuela, Venus oscura vuela por el aire amplio”; Tácito: “Pero, como suele ocurrir en las adversidades, tenían buen ánimo, porque no temían”; Horacio: “Así como tú en la fortuna, nosotros en ti, Celsus, amigo, creemos”; y Justiniano: “El derecho es el arte de lo bueno y lo justo”.

El método de enseñanza Ferro Gay combinaba rigor y accesibilidad. Comenzaba con los fundamentos del alfabeto latino, los pronombres personales y frases simples, avanzando hacia la complejidad de la gramática y la declinación de sustantivos. La práctica constante de verbos y sus conjugaciones,



junto con la lectura de textos clásicos, eran componentes centrales de su metodología. Valoraba el latín no solo como una lengua antigua, sino como una herramienta crucial para comprender la historia y la literatura clásicas, y para el desarrollo intelectual de sus estudiantes.

RESULTADOS

En el análisis de las entrevistas realizadas a exalumnos del curso de latín impartido por Federico Ferro Gay, se observa una apreciación generalizada tanto de su método de enseñanza como del impacto que tuvo en la formación profesional y personal de quienes lo cursaron. A continuación, se presentan de manera ampliada y detallada sus comentarios sobre los aspectos que consideraron más valiosos y las dificultades que encontraron, así como la relevancia de las enseñanzas de Ferro Gay en sus trayectorias profesionales en las áreas de humanidades, educación, ciencias sociales y artes.

Las entrevistas con estudiantes que asistieron a los cursos del latín de Ferro Gay, destacan el impacto que su enseñanza tuvo en su formación profesional y personal. Aquí algunas de esas experiencias:

[...] Aprender latín con el maestro Ferro no solo me dio acceso a la lengua, sino que también me abrió las puertas al pensamiento crítico y al análisis de textos clásicos (Estudiante 1, Licenciatura en Historia de la UACJ).

[...] El maestro Ferro tenía la habilidad de hacer que un idioma tan antiguo como el latín cobrara vida en el aula. Nos guiaba desde la gramática básica hasta la lectura de textos complejos, siempre asegurándose de que comprendiéramos no solo el significado literal, sino también el contexto histórico y cultural de los textos (Estudiante 2, Licenciatura en Filosofía de la UACH).

[...] El enfoque estructurado, que combinaba memorización de declinaciones y conjugaciones con ejercicios prácticos, fue fundamental para

entender la estructura del lenguaje. No solo aprendimos latín, sino que también desarrollamos un método de análisis que aplicamos a otros idiomas y disciplinas (Estudiante 3, Licenciatura en Economía de la UACJ).

[...] El método de enseñanza del maestro Ferro Gay era riguroso, pero accesible y estimulante. Destacaba el enfoque basado en la comprensión profunda de la gramática latina y el análisis contextual de textos clásicos (Estudiante 4, Licenciatura en Derecho de la UACJ).

[...] Al principio, memorizar las declinaciones y conjugaciones resultaba un tanto abrumador, pero la práctica diaria que nos exigía el maestro Ferro nos ayudó a adquirir un dominio que nos permitió disfrutar la lectura de autores como Cicerón, y Virgilio, más adelante (Estudiante 5, Licenciatura en Derecho de la UACJ).

[...] La dificultad radicaba no solo en aprender las reglas gramaticales, sino en aplicarlas correctamente en la traducción. Sin embargo, el enfoque del maestro de contextualizar los textos nos ayudó a interpretar y analizar con un mayor grado de precisión. Yo estudiaba Derecho, y su pasión por la enseñanza me hizo cambiar de carrera al programa de licenciatura en Educación (Estudiante 6, Licenciatura en Educación de la UACJ).

[...] El latín me brindó una base sólida para el estudio del derecho, ya que gran parte de la terminología jurídica proviene del latín. Además, la capacidad de descomponer y analizar frases complejas me ha sido de gran utilidad en la redacción de documentos legales (Estudiante 7, Licenciatura en Derecho de la UACJ).

[...] En mi carrera como docente, las estrategias pedagógicas del maestro Ferro me inspiraron a adaptar mis lecciones al nivel de mis alumnos, así como él lo hacía con nosotros. Además, enseñar sobre la historia y la lengua latinas ha enriquecido mi trabajo en la enseñanza de la literatura clásica en preparatoria (Estudiante 8, Licenciatura en Educación de la UACJ).

[...] Como historiadora, el latín me ha permitido acceder a fuentes primarias sin depender

de traducciones. Esto ha sido crucial para mi trabajo en investigación, ya que me ha permitido una interpretación más precisa y matizada de los textos originales (Estudiante 9, Licenciatura en Historia de la UACJ).

[...] En la curaduría de exposiciones de arte antiguo, el conocimiento del latín es invaluable. Puedo interpretar inscripciones y documentos históricos que no han sido traducidos al español, lo que enriquece la narrativa de las exposiciones (Estudiante 10, Licenciatura en Artes Visuales de la UACJ).

[...] Más allá de aprender un idioma, el maestro nos enseñó a ser críticos y a cuestionar los textos. Esto ha influido en cómo abordo no solo los textos antiguos, sino también la literatura contemporánea y las teorías modernas (Estudiante 11, Licenciatura en Derecho de la UACH).

[...] Las lecciones de latín no solo fueron un ejercicio académico, sino una experiencia formativa que me hizo ver el valor del conocimiento clásico para comprender las bases de la cultura occidental y aplicarlo en mi enseñanza (Estudiante 12, Licenciatura en Filosofía de la UACH).

Los testimonios de estudiantes indican que el enfoque del maestro Ferro Gay trascendió la enseñanza del latín como una simple lengua muerta. Logró que sus estudiantes comprendieran su relevancia para el análisis de la cultura clásica y su influencia en el mundo moderno. Se coincide en que el dominio del latín fortaleció las habilidades analíticas y la comprensión de las raíces lingüísticas del español y otros idiomas romances.

CONCLUSIÓN

El estudio del latín tiene un impacto significativo en las áreas de las humanidades, educación, ciencias sociales y artes, ya que mejora la capacidad de análisis crítico, la comprensión del origen de

los conceptos modernos y el pensamiento abstracto (Smith, 2017). Según Valdés (2021), aprender latín permite a los estudiantes de humanidades una mejor comprensión de las bases filosóficas y lingüísticas de la cultura occidental, lo que es invaluable en su desarrollo académico y profesional.

Tras el fallecimiento de Federico Ferro Gay, su legado en la enseñanza del latín continuó en diversas universidades en México. Entre ellas, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) mantienen programas de latín que siguen las directrices pedagógicas inspiradas en sus métodos. Estas instituciones han adoptado un enfoque similar que combina el estudio gramatical con la lectura de autores clásicos.

REFERENCIAS

- Carlsen, A. (2018). Latin and the Method of Ørberg: A Study in Language Acquisition. *Journal of Classical Studies*, 45(3), 221-235.
- Ferro Gay, F. (1995). *De la sabiduría de los griegos*. México: Editorial UACJ.
- Ferro Gay, F. *Curso elemental de latín*. 1997. México: Editorial UACJ
- Ferro Gay, F. y Benavides Lee, J. (1989). *De la sabiduría de los romanos*. México: Editorial UNAM
- Ferro Gay, F. y Vigueras Fernández, R. (2016, 2.ª ed.). *Curso elemental de latín*. México: Editorial UACJ.
- Hunt, S. (2016). *Teaching Latin: Contexts, Theories, Practices*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, E. (2015). *Gramática y práctica del latín clásico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, J. (2017). *Latin: The Language of Thought and Culture*. Oxford University Press.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2023). *Cátedra Patrimonial Federico Ferro Gay*. UACJ TV OFICIAL.
- Valdés, R. (2021). El impacto del latín en la formación académica. *Humanidades y Educación*, 25(3), 55-68.

DIVERSIDAD, GÉNERO y EDUCACIÓN

ENTREVISTA

LAURA VERÓNICA HERRERA RAMOS

En la unidad de UPNECH Parral, la *Licenciatura en Pedagogía* dirige el curso “Diversidad y educación, discriminación y violencia” a los estudiantes de octavo semestre, a través de cuatro ejes de estudio: clase, raza, género y discapacidad.

Para la pregunta ¿Qué es la identidad de género?, la respuesta es que “No hay una única forma de ejercer la sexualidad y los afectos; existen otras formas de expresarlos. La identidad de género de una persona puede ser independiente del sexo con el que nació y de su orientación sexual” (Gobierno

de México, 2016). La entrevista que se presenta en este escrito tiene que ver con el tema de *género*; esta se llevó a cabo el 7 de mayo, a las 10 horas, en el auditorio “Aurora Reyes” de la UPNECH unidad Parral, donde estuvieron presentes dos grupos de estudiantes de licenciatura en Pedagogía. La entrevistada es una mujer que ha construido su propio lugar para ser ella misma aun en contra de los prejuicios y estereotipos sociales.

Según el INEGI (2015), en México, la mitad de los hogares homoparentales viven con sus hijos; esto en cifras equivale a 105 mil 116 familias, con lo

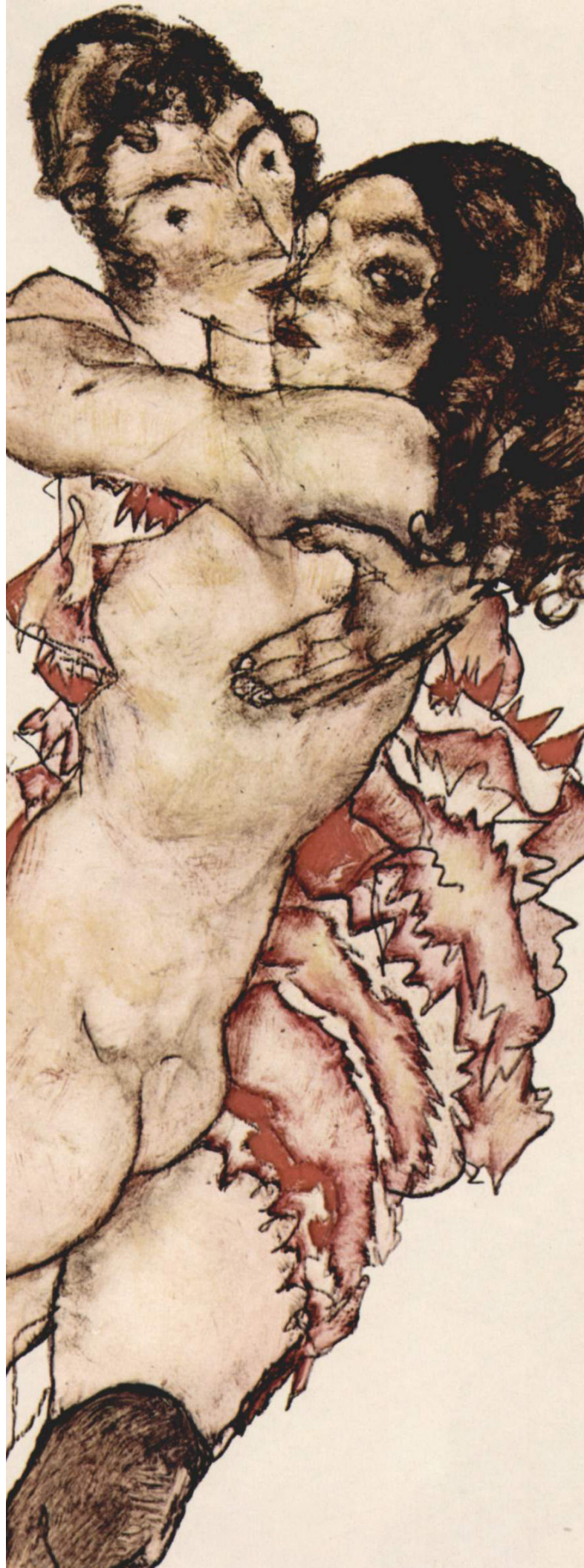


que puede verse que no solo es común que parejas del mismo sexo vivan y cuiden de sus hijos, sino que también eligen las maternidades y paternidades.

En este sentido, los libros de texto gratuitos de la *Nueva Escuela Mexicana* concretan un significativo avance en derechos humanos y prevención de la discriminación al abordar como un tema de aprendizaje la conformación de la familia, abriendo en la comunidad y la escuela, la pauta para aprehender que en la realidad no existe la familia, sino *las familias*. Este nuevo conocimiento en la educación básica, hace una ruptura con el concepto tradicional de *familia* conformada por padre, madre e hijos, y se acerca a la realidad de muchos niños y niñas, que ahora pueden verse e identificarse con una sociedad más plural donde hay “familia extensa”, “familia biparental”, “familia compuesta”, “familia monoparental”, “familia monoparental”, “familia lesbomaternal”, “familia homoparental”, “familia de progenitores separados”, “familia adoptiva”, “familia sin hijos o hijas”. (SEP, 2023-2024, pág. 151), dejando claro que “una familia no se define por quienes la conforman, sino por el amor de la que está hecha”. (SEP, 2023-2024, pág. 151)

Las concepciones educativas que dan base a la Nueva Escuela Mexicana reconocen la importancia de la familia en el desarrollo de la personalidad, individualidad y socialización de los niños y niñas, de la satisfacción de sus necesidades motivacionales, cognitivas y culturales; de su desarrollo de valores y habilidades necesarias para hacer personas conscientes de su responsabilidad generacional ante la sociedad. “Reconoce a la familia como un ente social esencial en la interiorización de la herencia cultural y tradiciones populares que reafirman la identidad y la pertenencia a un determinado contexto comunitario”. (Meza R. & Trimiño Q., 2020).

Este texto ofrece la entrevista realizada a la Lic. Eva Esperanza Soto Domínguez, con el propósito de que la comunidad escolar conozca que la realidad social contemporánea se reinventa en múltiples modelos y formas de relaciones familiares (Beck, 2003). Por ello, tanto la escuela como la familia, se constituyen en componentes sociales que deben construir nuevos sistemas de relaciones, a partir de las realidades sociales contemporáneas.



E (Entrevistadora): Bienvenida a esta entrevista, Eva, que está dirigida a estudiantes de octavo semestre, de la Licenciatura en Pedagogía, en el marco del curso de “Diversidad y educación”. El tema del género es el que nos proponemos conocer este día. Y bien, cuéntenos, ¿quién es Eva, o Pera? Este último que es como te llaman tus amigos.

Eva: ¡Buenos días! Agradezco enormemente la invitación; vengo con el traje de gala que utilizo de 8 de la mañana a 2 de la tarde. Soy enfermera de vocación y por la tarde tengo un estudio de tatuajes. Me gusta mucho lo que hago; estoy en un Centro de Salud, en la colonia Héroes; ahí me encargo del programa de salud mental, ahí tengo acercamiento con los chicos en las escuelas, les ofrecemos servicios de salud. Les agradezco la invitación porque es muy difícil hablar de estos temas ahorita; no hay mucha apertura y vemos discriminación todavía a estas alturas; aunque estamos en un mundo moderno y muy abierto, realmente existe la discriminación.

E: Te comentaba, Eva, que había invitado a dos personas a venir a esta plática y aceptaron, pero finalmente solo dejaron de contestar mis llamados; bueno, es respetable cambiar de opinión, pero Eva está aquí y hoy colabora para platicarnos su experiencia. Me comentaba que a ella la habían invitado a una charla con una cuestión política, y no se acercó; pero aquí es un espacio educativo, universitario, y nos va a servir mucho escucharla, porque lo que tratamos de vencer a través de la educación son los prejuicios. Gracias por estar aquí. Y dínos, ¿quién es Eva, más allá de su profesión y su oficio de tatuajes?

Eva: ¿Quién soy yo? Viene desde muy chiquita; yo sí sabía mi inclinación, nací en una familia muy estricta, mis padres, mi mamá, son cristianos adventistas, considero que es una religión muy conservadora; es como dicen, lo que te imponen tus papás, quienes te están educando. Yo crecí con la iglesia, era muy cercana y participaba; soy una persona de fe; cuando estuve en la universidad, como para mis 21, (no me gustan las etiquetas, pero fue así como que salí del clóset). Ya con un camino recorrido antes, tuve mis novios, relaciones de esas donde llora uno en las noches porque tu mamá no te deja salir. Me dicen: “¿Oye, tuviste novios?” Sí, fue tal cual como

se me impuso a mí. Tuve mis novios, les digo, yo tuve la necesidad de salir del clóset y me enfrenté a mi familia. Mi papá, inclusive, una persona súper relajada, me acuerdo que lo único que me dijo fue: “Oye, *nada más, antes de dar ese paso, ten en cuenta que la sociedad es muy mala, esas personas sufren*”. Eso fue todo; mi mamá sí se impuso sobre lo que ella creía, la religión. Total que yo me fui de la casa, regresé, «bueno, cosas de adolescentes», regreso y todo. Con la sociedad yo fui transparente, me mostré como era, estaba terminando la universidad. Cuando llego al pasantado, ya sin tapujos, ellos sabían que tenía novia, y súper respect..., o sea, yo jamás en la vida he sentido que me hayan rechazado, pero por el hecho de que nunca he puesto a una persona que no es, siempre me muestro tal cual soy y es respetable si la persona se aleja o no, pero eso a mí ya no me compete. Tengo 33 años, y sí considero que no hay mucha apertura, pero considero también que esto no se trata de ustedes como educadores, porque realmente la educación viene desde la casa; a lo mejor ustedes van a lidiar con niños y jóvenes que en su casa no les dan las herramientas, la información, no les inculcan esos valores de respeto y tolerancia. Como dice Benito Juárez, “el respeto al derecho ajeno es la paz”; si el mundo se basara en respeto y tolerancia, el mundo sería muy diferente.

En mis 33 años yo he sido muy transparente, porque tengo un niño, y en una ocasión lo llevé a una piñata de una compañera; había otras compañeras, también con sus hijos. Llego y llevo a mi niño; él estaba brinque y brinque, yo estaba en *mamá*, como todas las demás, sentadas en las mesitas; y de pronto llegan cinco o seis niños y me dicen: “Oye, ¿eres hombre o eres mujer? ¿Yo nunca en mis 33 años me había cohibido! Las mamás me veían, yo me puse bien roja, las mamás hasta se volteaban así de: “¿Cómo?! ¡Era un niño de 9 o 10 años!, y le decían “*Cállate, no le preguntes eso*”, y dijo “¿por qué? Yo quiero saber. ¿Eres hombre o eres mujer? Y le dije: “¿Tú qué piensas que soy? “Pues no sé, por eso te estoy preguntando para que me digas”. En ese entonces yo andaba rapada, pero pues traía mis pestañitas; les digo, se me hizo bien extraño que los niños hicieran esas preguntas, entonces le dije: “Soy mujer y mi bebé

anda jugando por ahí". Dijo: "Ah, ok, te vi rapada y alta, y dije, es hombre". Esto se me hizo bien loco. Después entré en debate con las mamás de esos niños, y me di cuenta de que estos niños eran de un instituto privado, eran "juniorcillos", de los "ricolines" de Parral, hijos de papás ausentes que están siendo educados por quién sabe quién. La educación viene desde la casa, entonces, ¿qué hay que enseñarles? A respetar al de enseguida; no sabemos la situación del de enseguida. Ustedes deben tener apertura y tolerancia con las personas que van a tratar; van a ser guías.

E: ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo descubriste quién eres?

Eva: Yo desde muy chiquita lo supe, pero fui criada por mi mamá adventista, ella desde el colegio Montemorelos, así con la religión bien metidísima, así desde modelo tradicional, es lo que te imponen, eso es, pero yo desde chiquita lo sabía, fui creciendo, fui agarrando ¡lo que nos topé! y dije: "¡No, ¿por qué? ¡Voy a salir del clóset!

E: ¿La religión fue un desafío? ¿Cómo te recibieron en las congregaciones donde ibas? ¿Cómo fue fuera de tu familia? ¿Y en la escuela?

Eva: Yo fui estudiante como en el 2008; todavía no estaba muy abierto esto, así de hecho, sí se escuchaban así, pero cuando me declaré abiertamente homosexual, en la escuela sí había rumores, pero yo no andaba dando explicaciones a todo mundo; ahora sí está muy abierto, les digo, tengo contacto con la UACH y así como que los chicos muy abiertos, estoy haciendo la detección y me dicen: "No, es que mi novia..." En mis tiempos eran otros tiempos. Yo fui adventista hasta los 20 años;

me gusta mucho la iglesia, la palabra y todo, pero yo ya sentí que la religión de mi mamá no era lo que a mí se me acomodaba. Yo soy creyente, y Dios está en todos lados a donde vayas; la iglesia es de los pecadores, siempre he dicho. Dije: "Qué loco que en la iglesia donde va mi mamá, no aceptan, no precisamente, no pretendemos que la gente acepte, sino que tolere, o que respete; yo me fui moviendo para donde yo me sentía bien.

E: Es común que, en la sociedad, la homosexualidad se conceptualice o se piense solo en personas adultas; a la gente le es difícil ver y aceptar que en las primarias o secundarias hay infancias homosexuales. ¿Hubo alguien que realmente te vio como tal en la primaria o la secundaria?

Eva: Quiero creer que sí, yo desde chica sabía, nomás que a lo mejor las etapas de los niños... Yo dije: "Voy a dar el salto", pero nunca hablé con mis compañeritos; no estaba muy abierto el tema, porque, a comparación de la actualidad, niños muy chiquitos hablan del tema.

E: ¿Se puede decir entonces que las instituciones, la escuela, la religión de cierta forma domesticaron tu homosexualidad hasta que creciste?

Eva: Sí, en un tiempo era muy cerrado; no son los mismos tiempos, ni generaciones. No era fácil en ese tiempo, principalmente por los papás. Ahorita, por ejemplo, yo salgo con mi niño y tengo pareja, mi novia también tiene niños, y se me hace bien padre que el círculo que nos rodea, nuestros amigos, los que nos juntamos así, pues, ellos tienen a sus niños, y no es que lo vean de forma natural, no se puede, pero simplemente de forma respetuosa; ellos sa-



ben ahí que “la novia de Pera” y mi niño, “la novia de mi mamá”, por eso siento que es algo que viene desde la casa. ¿Cómo les enseñas a los niños que hay otras cosas afuera? Hace poco, tengo una familia en Creel que luego vienen, son medio payasones, tienen una niña chiquita, ¡hicieron así un comentario de que: “vamos a hospedarnos a un hotel”. Dije: “¡Bah! ¿Por qué no se quedan acá?” Luego me dice mi mamá: “Pues que se fueron a hospedar a un lugar porque luego no quieren que las niñas pregunten por ti y tu novia; a ellos no les parece eso”, ¿y cómo se te hace que va a ser la vida de esas niñas con una venda en los ojos? Tú no puedes hacer eso, porque es algo a lo que se van a enfrentar en la sociedad, a diario. ¿Qué va a pasar con esos niños? Los niños que hacen bullying, que hacen esas cosas, son ese tipo de personas a las que no les dan la educación desde sus casas.

E: Estos jóvenes aquí presentes son próximos profesionistas de la educación y es algo con lo que se van a enfrentar y por eso estamos aquí aprendiendo

y, más allá de la tolerancia, una empatía, verse en el otro; no puedo ser si la otra persona no es, porque entonces se cosifican las relaciones humanas. Platícanos, ya que muchos de ellos van a ser profesores; en generaciones atrás, como tú dices, eran otros tiempos, había sorpresa, susto, puritanismo. ¿Cómo enfrentas tu identidad sexual con los profesores/as de tu niño en la escuela? **Eva:** Los que ahorita son profes de los niños son jóvenes, de nuestra edad, y en Parral casi todo mundo se conoce. Se me hace bien loco cuando fui a inscribir a mi niño; la maestra llenaba la entrevista, y me pregunta: “¿Nombre del papá?” Le digo: “No, yo soy papá y mamá”. “¿Y alguien a quien le podamos marcar?” “No, pues a mi novia”. Ya me estaba haciendo más bien una plática; le tuve que contar la historia, pero ¿cómo ha sido con los hijos de ella (novia)? Cuando ella era también mujer en una familia tradicional y sus hijos le dieron el empujón a ella. No me gustan las etiquetas pero ella era de clóset; nosotros salíamos y los hijos nos



empezaron a notar. En una ocasión los hijos le dicen: “*Mamá si tú eres feliz, no importa con quién estés, sea él o ella*”, y tienen diez y dieciséis años. Le dieron la lección; cuando ella decía: “*Olvidate, yo no puedo, por mi familia*”. No sé, ahorita sí estamos en otra generación que los niños ya ven otras cosas fuera de casa.

E: Qué interesante, los mismos niños ven las cosas diferentes, y que no nada más se educa en la casa, en las redes sociales, en la televisión; los niños tienen una mente más abierta que las generaciones de más atrás. ¿Qué opinas? Mira, tú has dicho que te has visto forzada “*a salir del clóset*”, pero, ¿qué opinas de que un heterosexual no tiene que hacerlo? Digamos, ¿por qué yo no tengo que anunciarle a mi mamá o a mi familia que soy heterosexual?

Eva: Es algo que te imponen desde años muy atrás. Yo tuve que investigar qué voy a enfrentar cuando mi hijo empiece a hacer preguntas; él en todo se fija, pregunta y todo me cuestiona. ¿Y cuando me pregunte? —Le digo al psicólogo en la unidad: “¿Qué le voy a decir?”. Ahora que traían lo de los libros de texto, investigué por qué no los querían entregar; tengo familia que son maestros, y me acerqué con ellos, les dije: “Oye, pláticame, ¿qué ha pasado con los libros?”, “No han cambiado, simplemente te dicen la familia no tradicional, la familia, papá-papá, mamá-mamá; pienso como docente que los libros se acercan a la realidad”. Cuando empecé a tatuar, era universitaria y en mis tiempos libres estudiaba y tatuaba. En ese tiempo no era bien visto el tatuaje; se los ponían donde no se notara. De un tiempo para acá, como del 2016 a la fecha, mis clientas son maestros, doctores, enfermeras, abogados, trabajadores de gobierno; luego van los profes. Soy bien preguntona; les digo: “¿Dónde se van a hacer el tatuaje? Y cuando me dicen, les digo: “¿Dónde se te vea?” —“Sí” —“¿Y cuando das las clases?”, dicen: “El niño ya viene sabiendo que el tatuaje lo trae mamá, papá, los amigos de ellos; iban a la escuela y le ven el tatuaje a la maestra”.

E: ¿Y tu vida en pareja, cómo la vives? ¿Son familia? ¿En una casa?

Eva: Ella tenía su casa, yo la mía, más bien por los niños, la educación... pero vimos y luego vamos

a formalizar, duramos cuatro años así, «nosotros protegiendo a los niños antes que a nada». Ella tiene cuatro niños, unos cuates y una de 18 años; ella no se aceptaba, ella salió del clóset porque su hija andaba medio desorientada, pero la atención que le das a los hijos, ella y la hija tienen una buena relación; ella es universitaria, se fue, los niños chiquitos se fueron con el papá, la chiquita es la que convive con mi niño, se pelean como niños, pero les hablamos bien, que se deben respetar; al niño de enseguida, la situación se basa en el respeto.

«Como dice Benito Juárez, “el respeto al derecho ajeno es la paz”; si el mundo se basara en respeto y tolerancia, el mundo sería muy diferente».

E: La pregunta que sigue es en función de tu integralidad como ser humano, digo, porque en la sociedad es común, que, con prejuicios, la mayoría de las veces se ve la homosexualidad nada más centrada en la genitalidad; y más allá de ello, hay unas emociones, hay un pensamiento, una vida entera, como cualquier pareja que se enamora del sexo opuesto «en otro caso», pero también de la forma de ser, de la forma de pensar. ¿Qué mensaje les das a los jóvenes para pensar en la homosexualidad en todas sus dimensiones? Aquí en la universidad participamos en el primer desfile de diversidad sexual; lo organizó una compañera docente con los estudiantes en el 2015, y ahí supe un poco lo que era la discriminación en la diversidad sexual, porque se oían obscenidades que les gritaron algunas personas, y estas ofensas se enfocaron en lo genital, pero todas las personas somos multidimensionales, y la parte sexual solo es una de esta dimensiones; hemos comentado incluso en las clases, que a la nomenclatura LGTBIQ+ le falta la H de “heterosexual”, pues como que se ha puesto la heterosexualidad aparte, como medida, como norma de la diversidad sexual, siendo que estamos “dentro de”, así como la raza blanca que se le puesto medida a todas las demás razas, a la

lengua del inglés como medida a todas las lenguas, así se pone la heterosexualidad, como medida de las sexualidades.

Eva: Antes no existía tanta nomenclatura, pero sí debemos tener apertura porque no sabemos lo que el otro está sufriendo precisamente por la etiqueta. Si yo pertenezco «pudiera decir», a esa comunidad, igual, no considero que deba haber una etiqueta para eso porque al final somos personas amando personas, y es lo que vale que la quieras, que la cuides, que la protejas; eso es lo que realmente vale.

E: ¿Te acercas a una iglesia?

Eva: Me acerqué a una, por ejemplo, la Iglesia Adventista; me gusta mucho lo que enseña porque la religión se basa en vivir bien, basado en la palabra, pero, no permiten los aretes, los tatuajes; las mujeres tienen que ir de vestido. Ya en un momento dije: “Yo ya no quiero ir los sábados de vestido, me empecé a rebelar, luego que me tatué; eran muy notorios y tenía que ir tapada. Dije: “¿Por qué tengo que ir tapada? Le dije: “Mamá, discúlpame, no me quieren en esta iglesia, pero ahorita no se me está acomodando. He estado en distintas buscando; ahorita yo estoy yendo a Vida Abundante, me gusta la forma en que dan la palabra. “*El que busca a Dios lo va a encontrar, sea quien sea; aquí está Dios*”. Sí fue difícil para mí, siendo que yo soy persona de fe, buscar donde pudiera.

E: Entonces, ¿no has sentido algún tipo de discriminación?

Eva: No, ahí llegas y hasta sientes que las personas te abrazan sin abrazarte, y quiero inculcarle eso a mi niño. Yo dejé tiempo de dos o tres años sin ir, pero mi mamá se llevaba a mi niño a la iglesia. Evan me tiene que ver, que su mamá también; se la pasa en la iglesia, el sábado en la adventista y el domingo en Vida Abundante. Es complicado, pero es el ejemplo que le quiero dar a mi hijo.

Estudiante 1: Eva, ahorita contó que tiene un hijo, pero no contó cómo lo concibió

Eva: Fue por un mutuo acuerdo con el donador, me puse de acuerdo, dije: “Me va a salir guapo”, me dije; y es mi niño, es mío, él lleva mis apellidos;

de hecho, cuando sí pegó, yo ni siquiera le avisé al hombre, yo no le he hecho partícipe de nada, prácticamente Evan es mío, fue un acuerdo de donador.

E: Entonces significa que la homosexualidad no significa renunciar a la maternidad, como tampoco significa querer parecer hombre, o parecerlo.

Eva: Es un tema bien importante porque ahí nos metemos en otras cosas como disforia de género, muchas cosas de índole psicológica; hay transexuales, que son trans, pero les sigue gustando el sexo opuesto. Son cosas bien complicadas; más de la identidad de ellos, uno en cosas ya bien difíciles. Por eso es bien importante tener bien definida una homosexualidad; es bien diferente a eso que me estás planteando, ya bien complicado.

E: Es una cuestión de género, cultural, a la que nadie escapa; por ejemplo, vemos una mujer, y la mujer ya sabe lo que la sociedad espera de ella: la sumisión, la obediencia, que se vista como mujer. Tú nos decías lo de la iglesia: tenías que ir con vestido, pero también la sociedad espera algo de un hombre, y también cuando hay homosexualidad la sociedad espera algo; si eres mujer homosexual, pues vas a ser hombre. La sociedad también pone medidas y normas donde no le competen.

Eva: Cuando trata de sexualidad, ya se mete uno en cosas, pero sí es una realidad, es muy común la pregunta de que en una relación, ¿quién es el hombre y quién es la mujer? Es increíble que a estas alturas todavía te sigan preguntando eso, o me preguntan: “Oye, Pera, pero si te gusta la mujer, ¿por qué tuviste un niño?” Pues finalmente soy mujer y eso no me quita las ganas de la maternidad, tener un bebé, que me siga los pasos; es un tema muy complicado, ya cuando habla uno de sexualidad, son cosas que vienen de casa, que los niños de rosa y azul, este es de niña.

Estudiante 2: Cuando le mencionó su familia, lo primero que le dijo su papá fue: “*Es que vas a sufrir*”. ¿A qué se refería? ¿A la discriminación de la propia familia o de la sociedad?

Eva: Yo creo que ambos. Mi papá es la persona más relajada del mundo, pero mi mamá, todo lo contrario. Yo tuve que mantenerme, este, como yo

era, destaparme, porque está peor, por ejemplo, cuando me decían: "Oye, ¿y tu novio?" Y yo: "No, mi novia". Eso de no respetar o no tolerar, tú no sabes en la casa de esa persona lo que sufre por serlo. Es feo tener que salir y que la gente te discrimine y en tu casa también era igual; mi papá se preocupaba por lo que iba a encontrar afuera. Mi mamá me investigaba con quién estaba, teníamos peleas; pasó tiempo para que mi mamá lo respetara.

E: ¿Quieres agregar algo, Pera? Ellos muy pronto van a ir a trabajar como interventores, como pedagogos.

Eva: El que sabe ignora cosas; es más ignorante pensar que lo sabes todo. Hay que seguir preparándose, y el respeto, así como empecé la plática: el respeto. Si todos respetáramos, el mundo sería diferente.

E: gracias por tu tiempo y por venir a la Upnech, Eva.

Referencias

- Gobierno de México. (17 de mayo de 2016). *¿Qué es la identidad de género?* Secretaría de Gobernación. Obtenido de <https://www.gob.mx/segob/articulos/que-es-la-identidad-de-genero>
- INEGI. (2015). *Encuesta intercensal sobre la composición y el tamaño de la población y los hogares de México*.
- Meza R., L., & Trimiño Q., B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. *EduSol*, vol. 20, núm. 73, pp. 13-28.
- SEP. (2023-2024). Familias extraordinarias. *Libro de texto gratuito de primero de primaria*, pp. 150-151.





EDUCACIÓN INCLUSIVA: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES ANTE EL IMPERATIVO DE UN CAMBIO CONCEPTUAL

MARA RUIZ LEÓN

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el enfoque de una educación inclusiva ha cobrado una relevancia inusitada, impulsando con ello la necesidad de un cambio conceptual para reformular las prácticas tradicionales. La inclusión no solo se refiere a la incorporación de estudiantes con discapacidad a la escuela, sino que abarca procesos más amplios de transformación cultural, política, organizacional y pedagógica; entender la diversidad más allá de la discapacidad, para incluir diferencias culturales, socioeconómicas, étnicas y demás; esta diversidad depende de las características del contexto en que se pretenda desarrollar la inclusión.

En este proceso, entre otros elementos de igual importancia, los profesores juegan un papel crucial como agentes de cambio. Sin embargo, para que puedan desempeñar este rol de manera efectiva, es fundamental que experimenten un cambio conceptual significativo.

En términos genéricos, se entiende la educación inclusiva como un enfoque educativo que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, origen étnico, género o situación socioeconómica tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y participación en la escuela. Busca romper las barreras que impiden el acceso equitativo a la educación promoviendo la diversidad y el respeto por las diferencias.

Para la (UNESCO, 2008), la educación inclusiva;

...Es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa (p. 10).

México asume en sus políticas y programas este mismo enfoque, el cual explícitamente alude a la educación inclusiva como un derecho de todos los estudiantes; asimismo, plantea esta como una estrategia para brindar una atención de calidad.

Tales planteamientos involucran directamente a los docentes, les implican reevaluar sus creencias y actitudes hacia la diversidad, adquirir nuevas competencias pedagógicas y desarrollar una mentalidad abierta y flexible. La resistencia al cambio y los saberes construidos pueden dificultar esta transformación; no obstante, el enfoque inclusivo no solo es un principio orientador de las políticas educativas, sino una demanda social en un contexto al que le caracteriza la exclusión de las diferencias.

Se parte de reconocer que la educación inclusiva es un proceso que data de más de 30 años; sin embargo, hasta hoy no se ha consolidado.

El cambio conceptual es un proceso complejo que se relaciona con la naturaleza de sus saberes, además de factores inherentes al docente como la flexibilidad cognitiva y disposición al cambio. Diversos autores han profundizado en la teorización de los factores presentes al respecto, así como la dificultad para la reconstrucción; asimismo, exponen algunas estrategias que lo posibilitan, lo cual se constituye en plataforma para la construcción de saberes que demanda el enfoque de la educación inclusiva.

LOS SABERES DOCENTES, SU NATURALEZA Y RELACIÓN CON UN ENFOQUE INCLUSIVO

Existen diferentes concepciones respecto a los saberes docentes; no obstante, hay algunos elementos comunes entre los diferentes teóricos que se ocupan de la temática. Puede decirse que estos saberes son plurales y su origen tiene que ver con diversas fuentes, poseen características complejas y cambiantes dado que están en permanente construcción y reconstrucción. A pesar de las investigaciones al respecto y del tratamiento teórico de los mismos, aún no se conocen en su totalidad.

Estos saberes son de diversos tipos; pueden clasificarse en saberes pedagógicos, disciplinares y experienciales, mismos que dan identidad a los docentes.

(Tarigi, 2012) Plantea que el trabajo docente implica una tarea más allá de la transmisión de contenidos; requiere la puesta en práctica de competencias que involucren habilidades pedagógicas, gestión del aula y capacidad de adaptarse a contextos reales y cambiantes. Los saberes que se despliegan son de carácter disciplinar, los cuales tienen que ver con el conocimiento profundo de la materia a enseñar; asimismo, los de carácter pedagógico, referidos al desarrollo de estrategias y métodos de enseñanza; otros de carácter institucional, relacionados con el conocimiento del funcionamiento y las normas de la institución.

Terigi destaca las limitaciones de los saberes, en particular del pedagógico. Al respecto, reflexiona sobre las limitaciones que estos tienen para atender las necesidades que se presentan actualmente en el aula.

Por otra parte, (Tardif, 2014) hace énfasis en el vínculo que tienen los conocimientos de los docentes con sus experiencias personales y profesionales; identifica como fuente de esos saberes a la experiencia y a procesos de formación en los que han participado los docentes. Plantea que los saberes disciplinares son aquellos de que dispone la sociedad como producto de una tradición cultural; los saberes profesionales son transmitidos por las instituciones formadoras, los experienciales están basados en el trabajo cotidiano y conocimiento del medio, mientras que en cuanto a los saberes curriculares, identifica su procedencia en la ciencia de la educación.

Este autor encuentra desafíos importantes respecto a la puesta en práctica de estos saberes, primeramente, por su fuente, dado que estos tienen su origen en los ámbitos profesional y experiencial; por tanto, su integración puede causar tensión y dificultad en la práctica. Asimismo, es esencial conectarlos con una función social para el bienestar de los estudiantes.

En este mismo sentido, Zambrano (2006), expone tres tipos de saberes, a través de los cuales se plantea tres preguntas. El saber disciplinar asociado con la pregunta ¿qué sé?; este saber tiene relación con su campo de intervención; el pedagógico con el ¿cómo comunico lo que sé?, y el académico, ¿cómo me transformo con lo que sé?, referido a procesos de reflexión para su crecimiento.

El autor relaciona estos saberes con las competencias que han de desarrollar los docentes, así como su integración para enfrentar los desafíos actuales. No obstante, advierte la necesidad de adaptar la formación a principios flexibles y reflexivos a fin de superar la rigidez que ha caracterizado la formación tradicional.

Procesos formativos de los docentes como medio para la construcción de saberes

La formación de los docentes es indispensable para el ejercicio de la práctica situada que satisfaga las necesidades educativas en el contexto actual.

(Fernández, 2013) se refiere a la formación docente en el campo de la educación como

...la preparación que recibe una persona, la cual permite posteriormente convertirse en un profesional. La formación también puede llevarse en la práctica misma, es decir, que también puede funcionar la experiencia como formación y es en la práctica que se pueden adquirir y perfeccionar los conocimientos obtenidos en la formación inicial (p. 50).

Esta concepción es coherente con el planteamiento que hacen los autores respecto a la naturaleza de estos; formación y experiencia están vinculados en ello.

(Fernández, 2014) hace referencia a tres modelos de formación de docentes en México: el modelo de formación tradicional, el modelo de formación tecnocrática y el modelo de formación crítica. Los dos primeros modelos se centraron en concebir a la educación desde una perspectiva homogénea; se formó a los futuros profesionales para atender grupos de estudiantes con características comunes, y la diferencia se patologizó. Esta concepción aún prevalece en la práctica de los docentes, a pesar de los procesos de integración e inclusión que se han

implementado por más de 30 años, lo cual justifica la necesidad de un cambio conceptual en los docentes. De acuerdo con Barón (2009), el cambio conceptual es la modificación o sustitución de conceptos previos y la transformación de los procesos mediante los cuales se manejan dichos conceptos.

El planteamiento integral de la educación inclusiva requiere de una modificación conceptual: transitar de una concepción homogénea de la educación a una heterogénea, valorar la diferencia y no patologizarla, así como de prácticas flexibles en las que se pueda brindar atención a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes. La educación inclusiva demanda una atención de calidad, donde el centro del proceso educativo sean los estudiantes y todos tengan posibilidades de participar de manera equitativa.

A pesar de que es recurrente y generalizada la idea de que es necesario el cambio conceptual en los docentes, en su función de agentes claves para el mejoramiento de la educación, cada maestro en específico es quien habrá de dar respuesta a esta pregunta. Mientras no se advierta la necesidad de este requerimiento, no es posible el cambio. Al respecto, Barón (2009), dice que “con el transcurso de los años se han encontrado diversos factores y fenómenos que rodean el proceso de cambio conceptual, como



son la práctica y el aprendizaje, la maduración biológica, la experiencia, la educación, la parentalidad y el contexto” (p. 76). Otros autores hacen referencia al apoyo mutuo y el trabajo colaborativo.

En este mismo sentido, Hargreaves (1996), plantea que en la época actual existe una multiplicidad de reformas que configuran la necesidad de este cambio; sin embargo, existen contradicciones derivadas de la época posmoderna para que se posibilite. El mayor desafío que se encuentra para la construcción de escuelas con un enfoque inclusivo se refiere a las contradicciones existentes para la posibilidad de un cambio. En ese sentido, se coincide con Hargreaves (1996), al decir que las escuelas se convierten en “papeleras de la sociedad” en las que se deposita todo aquello que esta no puede resolver; además, existe una excesiva recarga de tareas.

Hace referencia a las paradojas entre las características de la escuela y la época posmoderna. Mientras que la primera se caracteriza por ser un sistema monolítico, modernista, con fines anacrónicos y estructuras opacas e inflexibles, la posmodernidad produce cambios acelerados que la escuela no ha podido acomodar. En la aceleración de esos cambios se encuentran los fines de la educación inclusiva frente a una escuela estática con políticas que no favorecen una educación de calidad.

No obstante, los diversos movimientos internacionales que han promovido políticas y programas a nivel nacional, han generado algunas modificaciones conceptuales que aún resultan mínimas para el gran cambio respecto a una nueva filosofía en la educación.

A MANERA DE CIERRE

El desarrollo de una práctica docente inclusiva implica la transformación de todo el sistema educativo de tal forma que las políticas sean congruentes a esta, a fin de que puedan posibilitar las acciones tendientes para la construcción de una cultura donde los valores y actitudes sean de aceptación y tolerancia a la diversidad.

El cambio conceptual en este proceso, es inherente al conjunto de elementos que deben converger

para que la práctica docente se caracterice por ser incluyente.

Con base en los planteamientos de los diferentes estudiosos, este cambio implica,

Un análisis minucioso de creencias y actitudes, en tanto que algunos profesores poseen concepciones preexistentes respecto a las capacidades y potencialidades de los estudiantes.

Formación continua en estrategias inclusivas y diversificadas, gestión de aula y desarrollo de ajustes razonables.

Colaboración y apoyo mutuo entre profesores especialistas, padres de familia y demás agentes que participan en el proceso educativo

Reflexión y ajuste, toda vez que los procesos inclusivos requieren de permanente reflexión sobre la pertinencia de las estrategias implementadas y los avances al respecto. Este análisis permite la realización de los ajustes necesarios en la toma de decisiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barón, B. (2009). Introducción al estudio del cambio conceptual. *Revista Iberoamericana de Psicología Ciencia y Tecnología*, pp. 75-83.
- Fernández, P.J. (2014). Formación y práctica docente. Un estudio sobre egresados de posgrado. En P.J. Fernández, *Formación y práctica docente*.
- Hargreaves, A. (1996). Instrumentos y deseos. El proceso del cambio. En A. Hargreaves, *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (pp. 29-47). España: Morata, S.L. .
- Tardif, M. (2014). Los docentes ante el saber. En M. Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (pp. 25-45). Narcea.
- Tarigi, F. (2012). Acera de los saberes docentes. En F. Tarigi, *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué* (pp. 24-44). Santillana.
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación. (p. 35). Ginebra: UNESCO.
- Zambrano, L. (Junio de 2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educare*, 10(33), 11.



HACIA UNA
PEDAGOGÍA
DEL DISEÑO DE
VESTUARIO A PARTIR
DE LA FILMOGRAFÍA
DE 1970 A 2025

~PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL~

INTRODUCCIÓN

Se analiza el trabajo de 29 diseñadores de vestuario para cine en 48 películas entre 1970 y 2025, a partir de la relevancia del diseño de vestuario y su reconocimiento en los Premios Óscar. El artículo proporciona información para la asignatura Diseño de vestuario de teatro y cine en el Programa de Licenciatura en Diseño y Gestión de la Moda de la UACJ. Además, forma parte de acciones para constituir una pedagogía del diseño.

Programas similares en otras latitudes, como el Programa de Diseño de Modas de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano de Bogotá, Colombia, priorizan contenidos que orienten sobre el lanzamiento de nuevas colecciones (Ramos, 2022). El futuro profesional del diseño de modas que desea confeccionar vestuario de cine necesita ser creador, saber hacer prendas, pero, lo más relevante, es saber interpretar y reinterpretar la moda desde la concepción social, cultural y crítica del cine, así como desde las exigencias a la industria del cine frente a la igualdad, la equidad y los derechos humanos. Para cada estudiante es necesario partir del resultado de un proceso investigativo y creativo de su libro de concepto (*concept book*) a partir de la lectura del guion, la comprensión de la trama cinematográfica y del *pathos* de los personajes.

El *concept book* es clave para comprender el concepto que definirá cada vestuario y orientará el principio creativo del diseñador. Desde los bocetos hasta la silueta final, se investigarán y se harán pruebas de percepción social sobre el color, los materiales, los accesorios, los complementos, el maquillaje y el calzado (Ramos, 2022). Asimismo, es importante que el *concept book* se conciba desde el resultado de una investigación semiótica y antropológica de las particularidades de las culturas específicas y de los saberes que poseen para reflejar a través del vestuario la época y el momento histórico que se aborda en cada obra filmica.

Al respecto, Barros (2014) sostiene que hay que pensar el vestuario, ya que cualquier prenda de vestir que se lleva sobre el cuerpo tiene uno o más propósitos. El estudiante de diseño de modas necesita conocer lo que los grandes diseñadores de vestuario de cine hacen, cómo crean y la manera en que sus vestuarios son esenciales para las películas. En el cine, el teatro, la literatura, las artes plásticas y la arquitectura, los surrealistas marcaron un hito en la historia del vestuario. Se parte de confiar en la frase “Si se puede imaginar, se puede confeccionar”.

El director de cine y el guionista participan en el diseño de vestuario al aceptar el *concept book* que propone el diseñador para cada uno de sus personajes. Al respecto, Cruz (2024) sostiene que con el vestuario el texto filmico se traduce en discurso, en imagen y a su vez en acción durante el rodaje. Por lo que el *concept book* es determinante para guiar el diseño de vestuario para cine e implica el trabajo colaborativo entre el director, el guionista y el diseñador de vestuario.

Cruz (2024) sostiene que el vestuario puede presentarse como un cambio en la posición del personaje, es decir, una movilidad social en el sistema de clases sociales e incluso asumir una identidad de género diferente del sexo biológico.

Esto es perceptible en filmes como *Cinderella*, dirigida por C. Geronimi, H. Luske y W. Jackson (1950), o *Anastasia*, dirigida por Anatole Litvak (1956), pues en ambos casos el vestuario registra la transformación de plebeya a princesa vivida por las protagonistas (p. 82).

En *Queen Christina*, dirigida por Rouben Mamoulian (1933), vemos cómo la reina de Suecia, interpretada por Greta Garbo, rehúye su realidad femenina adoptando vestimenta y comportamientos tradicionalmente varoniles (p. 82).

Barros (2014) menciona que:

Milena Canonero, quien diseñó el vestuario de las cintas “La naranja mecánica” de Stanley Kubrick, y la trilogía de “El padrino” de Francis Coppola, entre otras, consideraba que el vestuario estaba íntimamente relacionado con el personaje, desde el maquillaje hasta el escenario. Un caso particular de diseñadores de vestuario escénico es el de Edith Head, la más premiada de Hollywood. Desde 1927 a 1973, obtuvo 35 nominaciones y 8 Premios Óscar. Su trabajo era tan reconocido que en 1940 fue contratada como vestuarista en 47 películas. El conocimiento de su oficio la llevó a acuñar frases como: “Puedes tener lo que quieras en la vida si sabes vestirte para ello”, “La ropa no solo hace a una mujer, también le permite ser muchas mujeres” (p.14).

Cruz (2024) menciona que el diseño de vestuario hace que la indumentaria tenga la capacidad de singularizar personajes y construir identidades o su carácter narrativo. El diseñador de vestuario asume la confección visual de los personajes utilizando la capacidad diegética de la indumentaria para apoyar la historia del personaje. Distingue el trabajo de tres grandes modistas del siglo XX: Gabrielle Chanel, Hubert de Givenchy e Yves Saint Laurent (YSL).

Estos diseñadores de vestuario para cine participaron en cinco películas: Chanel incursionó en el filme *L'année dernière à Marienbad*, del director Alain Resnais (1961), y en el fragmento *Il lavoro*, dentro de la película *Boccaccio 70*, del director Luchino Visconti (1962). Givenchy diseñó el vestuario de las películas *Breakfast at Tiffany's*, del director Blake Edwards (1961), y *Charade*, del director Stanley Donen (1963), mientras que YSL diseñó el vestuario del filme *Belle de Jour*, del director Luis Buñuel (1967).

Cruz (2017) considera que el vestuario puede construir personajes de moda e influir en las tendencias de moda femenina o masculina en la sociedad. Las actrices famosas (Joan Crawford, Audrey Hepburn, Elizabeth Taylor, Marilyn Monroe, Kate Winslet, Keira Knightley, Julianne Moore, Nicole Kidman, Natalie Portman, Katharine Hepburn, Ingrid Bergman, Meryl Streep, Angelina Jolie, Julia

Roberts, Sandra Bullock, Anne Hathaway, entre muchas otras) logran fusionarse entre lo real y la ficción; lo mismo sucede con los filmes en los Premios Óscar, ya que ellas actúan en los límites entre la persona y el personaje; se fusionan y el éxito comercial del vestuario no puede separarse de la actriz, ya que es ella quien le concede el encanto a la ropa que viste.

“PUEDES TENER LO QUE QUIERAS EN LA VIDA SI SABES VESTIRTE PARA ELLO”, “LA ROPA NO SOLO HACE A UNA MUJER, TAMBIÉN LE PERMITE SER MUCHAS MUJERES”

Esto se puede entender desde la teoría psicoanalítica mediante el concepto de (contra)transferencia, en la que el vestuario de cine adquiere un valor de metáfora visual para la identidad de género. Dicha (contra)transferencia se da mediante la apariencia vestida del personaje filmico del plano cinematográfico al contexto de la realidad social. Asimismo, menciona que:

Aumont (1996) considera la experiencia subjetiva del espectador con el filme con base en las teorías de Freud y Lacan sobre la identificación en el proceso de constitución del Yo. Según él, dos dimensiones permiten identificarnos con un filme. La primera se relaciona con el lugar que ocupa la cámara frente a la escena filmada, el cual le concede al espectador un punto de vista privilegiado para acceder a otra realidad. En cuanto ingresa a ella, se ve suspendido en un estado de deseo y búsqueda de la verdad, anhelando saber eso que va a pasar; es decir, sucede allí una identificación primordial con el hecho narrativo, que está anclada a lo más profundo de la psique humana. La segunda es básicamente una identificación con el personaje como figura del semejante en la ficción, como foco de los deseos afectivos del espectador. Para ello, el cine

organiza sus dispositivos de enunciación, es decir, ubicación de los planos, iluminación, escenarios, maquillaje y vestuario; en resumen, todo aquello que estructura la narrativa y construye las distintas situaciones y personajes (p. 135).

El vestuario de cine apoya la creación de la atmósfera de una película y la construcción de cada personaje, ya que no solo define el carácter y la evolución del personaje, sino que refleja las transformaciones sociales y culturales de las épocas representadas bajo un contexto histórico visualmente fiel. Hollander (2005) señala que el vestuario de cine comunica el estatus social, la identidad de género y las relaciones de poder, permitiendo que el público entienda y se conecte con la trama de manera más profunda.

Breen (2011) señala que el diseño de vestuario ha evolucionado desde el cine mudo hasta la era digital. En el cine mudo, el vestuario era fundamental para expresar las emociones y características de los personajes debido a la falta de diálogo hablado, mientras que en la era digital, la tecnología ha permitido crear vestuarios más sofisticados y simbólicamente cargados. Desde los trajes históricos en películas épicas hasta los futuristas en los filmes de ciencia ficción, los vestuaristas no solo diseñan indumentaria, sino que crean una extensión visual de los personajes y de la trama.

El reconocimiento de los vestuaristas a través de premios, como el Premio Óscar al Mejor Diseño de Vestuario, subraya la importancia del vestuario como herramienta narrativa. Asimismo, Garizoain (2016) sostiene que el vestuario de cine permite, entre muchas cosas más, analizar las dinámicas sociales y épocas que representan. Los cambios en las representaciones populares, ideológicas, políticas y sociales se ven reflejados en el cine. Las modas pueden percibirse a partir del trabajo de los diseñadores de vestuario. Si se habla de vestuario de cine, se habla de moda. Garizoain (2016) señala además que

¿Quién no recuerda, acaso, el *little black dress* diseñado por Hubert de Givenchy que vistió Holly Golightly (interpretada por Audrey Hep-

burn) en *Breakfast at Tiffany's*, del director Blake Edwards, 1961; o los pequeños zapatitos de diamantes rojos de Dorothy en *The Wizard of Oz*, del director Victor Fleming, 1939; el espléndido traje blanco que vistió John Travolta en *Saturday Night Fever*, del director John Badham, 1977; o el desfile de moda que hicieron Meryl Streep y Anne Hathaway en *The Devil Wears Prada*, del director David Frankel, 2006 (p. 52)?

Las estrellas de cine han marcado tendencia a lo largo de las diferentes décadas y han servido de inspiración a grandes diseñadores; estos han sabido muchas veces anticiparse y proponer o, por otro lado, tomar de los filmes y resignificar. Algunos ejemplos de estos son los pantalones de sastre de Marlene Dietrich, la elegancia de Grace Kelly, el *look* de mujer progre que marcó Diane Keaton en los setenta en el filme “Hannah y sus hermanas” del director Woody Allen, 1986. Madonna en los ochenta, etc. Con el correr de los años se ha ido diluyendo el *starsystem*, el contenido de los filmes ha cambiado y ya la moda está en otros lados (p. 56).

Se toma como base la teoría del diseño de vestuario y su relación con la construcción del personaje y la narrativa visual. Propp (1968) considera que el vestuario puede ser considerado un signo que comunica las características internas del personaje, en tanto que cada elemento del atuendo refleja sus deseos, temores y roles dentro de la historia. Panofsky (1991) menciona que el vestuario histórico es un componente esencial para la comprensión visual de las épocas representadas en el cine. Lévi-Strauss (1963) ofrece en la teoría estructuralista el reconocimiento de los mitos y símbolos en la cultura; por ende, el vestuario puede concebirse como un sistema de signos que codifica y transmite los valores, roles y relaciones dentro de la trama cinematográfica. El vestuario, entonces, se convierte en un lenguaje visual que comunica de forma directa o indirecta las dinámicas de poder y las transformaciones de los personajes en la narrativa.

Asimismo, la pedagogía del diseño necesita partir de los aportes de la psicología, como disciplina que estudia la conducta, y del análisis transaccional

como comprensión funcional y sistémica de la personalidad de cada personaje de las películas a partir del vestuario y accesorios propuestos para mostrar las características psicológicas, emocionales y la comunicación entre personajes. Pensar el vestuario implica dimensionar mediante el proceso investigativo y creativo las realidades sociales, históricas, antropológicas, psicológicas, culturales y geográficas (Barros, 2014).

METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio es cualitativa y descriptiva, basada en el análisis comparativo de los trabajos de 29 diseñadores de vestuario en 48 películas seleccionadas de la filmografía de 1970 a 2025.

Colleen Atwood (M)	Chicago (2002); Memorias de una geisha (2005); Sleepy Hollow (1999); Animales fantásticos y dónde encontrarlos (2016); Alicia en el país de las maravillas (2010); Pantera Negra (2018).
Sandy Powell (M)	El aviador (2004); Shakespeare in Love (1998); La joven Victoria (2009); El gran hotel Budapest (2014); El hilo invisible (2017).
Milena Canonero (M)	Barry Lyndon (1975); María Antonieta (2006); El gran hotel Budapest (2014); Oppenheimer (2024).
James Acheson (H)	El último emperador (1986); Las amistades peligrosas (1987); Restauración (1995).
Jenny Beavan (M)	Mad Max: Fury Road (2015); Cruella (2021); La madre del blues (2020).
Jacqueline Durran (M)	Anna Karenina (2012); Mujercitas (2019).
Ruth Carter (M)	Pantera Negra (2018); Black Panther: Wakanda Forever (2022).
Albert Wolsky (H)	Bugsy (1991); All That Jazz (1979).
Theodor Pištěk (H)	Amadeus (1984).
† John Mollo (H)	Star Wars: Una nueva esperanza (1977).
† Piero Tosi (H)	Viaje a la Italia de amor y muerte (1972).
† Yvonne Blake (M)	Nicolás y Alejandra (1971).
† Danilo Donati (H)	Fellini's Casanova (1976).
† Phyllis Dalton (M)	Henry V (1989).
Franca Squarciapino (M)	Cyrano de Bergerac (1990).
Gabriella Pescucci (M)	La edad de la inocencia (1993).
† Eiko Ishioka (M)	Drácula de Bram Stoker (1992).
Lizzy Gardiner (M)	Priscilla, reina del desierto (1994).
Michael O'Connor (H)	La duquesa (2008).
Mark Bridges (H)	El artista (2011).
Catherine Martin (M)	El gran Gatsby (2013).
Holly Waddington (M)	Poor Things (2023).
Ellen Mirojnick (M)	Oppenheimer (2024).
John Bright (H)	Una habitación con vista (1985).
Angus Strathie (H)	Moulin Rouge! (2001).
† Richard Taylor (H)	El Señor de los Anillos: El retorno del rey (2003).
† Marik Vos (M)	Fanny y Alexander (1983).
† Bhanu Athaiya (M)	Gandhi (1982).
† Anthony Powell (H)	Muerte en el Nilo (1978).

Tabla: Diseñadores y diseñadores de vestuario de 1970 a 2025: (H) hombre y (M) mujer.

Se seleccionaron 48 películas con impacto en el diseño de vestuario dentro del cine contemporáneo, además de su éxito crítico y popularidad. A través de una revisión documental, análisis de críticas especializadas y una investigación visual de los vestuarios, se identificaron patrones comunes en el trabajo de 29 diseñadores: 17 mujeres y 12 hombres.

Para este análisis, se tomaron en cuenta las siguientes variables: 1. El impacto del vestuario en la construcción de los personajes y la trama; 2. El uso de la moda como vehículo narrativo; 3. La relación entre el diseño de vestuario y las categorías de premios cinematográficos, específicamente los Premios Óscar; y 4. La formación y el recorrido profesional de los diseñadores.

RESULTADOS

CONTEXTO HISTÓRICO DEL DISEÑO DE VESTUARIO CINEMATográfico

El diseño de vestuario para cine se conforma como una disciplina con bases conceptuales propias, vinculada a la semiótica, la antropología visual y la historia cultural. A partir de los resultados del estudio, esta sección articula los aportes clásicos de la teoría del cine y del análisis simbólico del vestuario con la evolución histórica de la práctica profesional entre 1970 y 2025, permitiendo comprender cómo los cambios sociales, tecnológicos y estéticos han incidido en la concepción del vestuario como elemento narrativo central.

Los hallazgos que se presentan son derivados del análisis de los 29 diseñadores (17 mujeres y 12 hombres) y 48 películas, organizados por variables como género, origen geográfico, generación, estilos y enfoques narrativos. Esta estructura permite identificar patrones claros en la evolución del diseño de vestuario cinematográfico y evidencia cómo determinadas estéticas, como el vestuario de época o la fantasía, se consolidan como recursos narrativos recurrentes, aportando información clave para nutrir la pedagogía del diseño.

El análisis de los diseñadores de vestuario revela una fuerte presencia femenina (59 %, 17 diseñadoras), lo que indica que esta área del cine ha sido un espacio donde las mujeres han logrado destacar. En cuanto al origen geográfico, Europa lidera con un 48 % de diseñadores, especialmente de Reino Unido e Italia. Estos países también encabezan la formación profesional de los 29 diseñadores, con un 28 % (Reino Unido) y 20 % (Italia), seguidos por Estados Unidos (16 %), Australia (12 %), Japón (4 %), Francia (4 %), Nueva Zelanda (4 %), Suecia (4 %), India (4 %) y otros países (4 %).

En términos generacionales, la mayoría de los diseñadores nacieron en las décadas de 1940 (27 %) y 1960 (23 %), lo que sugiere que sus carreras alcanzaron su punto álgido entre los años 1970 y 2000. En cuanto a los estilos de diseño, el vestuario de época predomina (46 %), seguido de la fantasía y ciencia ficción (23 %). La estética vanguardista (16 %) y la moda contemporánea (15 %).

Respecto a los enfoques artísticos, los diseñadores se inclinan principalmente por estilos clásico/tradicionista (35 %) y narrativo/contextual (31 %), lo que refleja una preferencia por el realismo en el diseño de vestuario cinematográfico. Sin embargo, un 23 % apuesta por la innovación y el riesgo, mientras que un 11 % adopta un enfoque minimalista o conceptual.

Asimismo, el análisis de los vestuarios de las 17 diseñadoras y 12 diseñadores de vestuario más influyentes muestra una clara evolución en el diseño de vestuario cinematográfico desde 1970 hasta 2025. Los primeros vestuaristas premiados, como Piero Tosi e Yvonne Blake, se especializaban en el diseño de trajes históricos y dramáticos, destacando su minuciosidad y su capacidad para crear representaciones fidedignas de épocas pasadas. En películas como *Viaje a la Italia de amor y muerte* (1972) y *Nicolás y Alejandra* (1971), el vestuario era un reflejo directo de la aristocracia europea de las épocas representadas.

En los años posteriores, el vestuario se comenzó a integrar con más frecuencia en la construcción de mundos visuales más complejos y modernos. Diseñadores como John Mollo, con su trabajo en

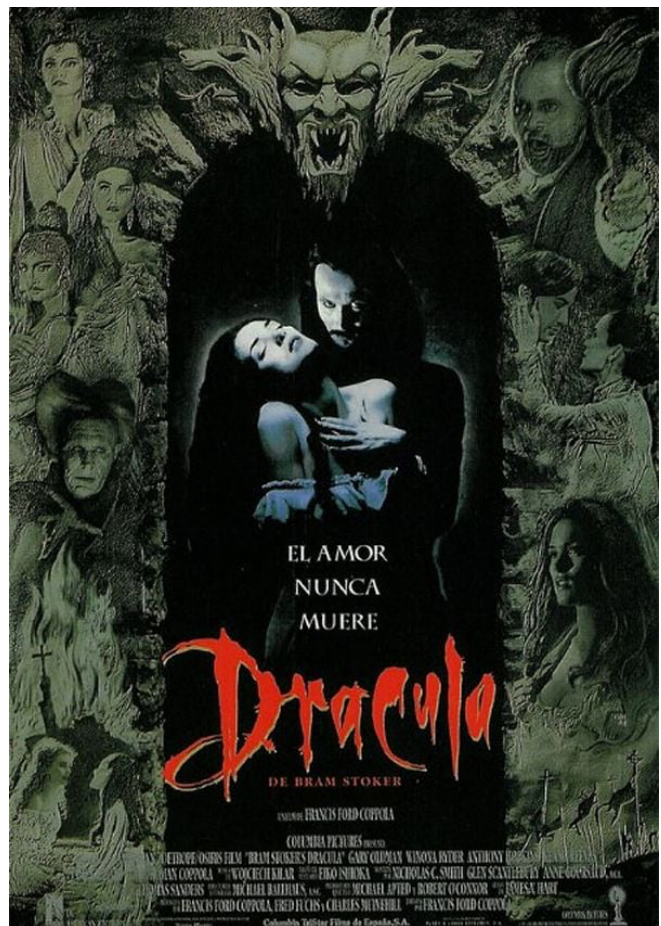
Star Wars: Una nueva esperanza (1977), no solo crearon vestuarios funcionales, sino que también contribuyeron a la creación de identidades visuales icónicas para la cultura popular. El vestuario de personajes como Darth Vader y la Princesa Leia se convirtió en un referente de la ciencia ficción y de la cultura pop.



Durante las décadas de los 80 y 90, el vestuario se empezó a asociar con el simbolismo de los personajes. Un ejemplo claro es el trabajo de Eiko Ishioka en Drácula, de Bram Stoker (1992), cuyas creaciones surrealistas y góticas no solo reflejaron la decadencia del personaje principal, sino que se integraron perfectamente con la atmósfera de terror de la película.

Desde los años 2000, el vestuario comenzó a fusionarse con las tendencias de moda contemporánea. Diseñadores como Colleen Atwood y Sandy

Powell se destacaron por su capacidad para mezclar lo clásico con lo moderno, la opulencia con lo decadente, la seducción con el poder, como se observa en los vestidos brillantes de Roxie Hart en Chicago (2002) y en el vestido de Madame D en El gran hotel Budapest (2014), respectivamente. El trabajo de Atwood en Pantera Negra (2018) y de Powell en El hilo invisible (2017) mostró una incursión en



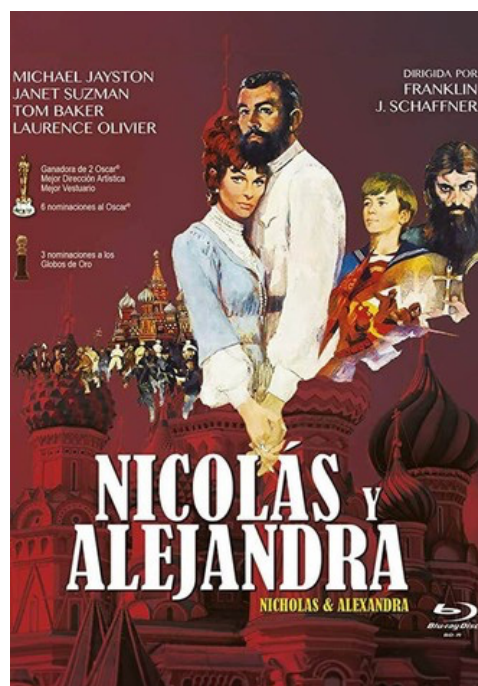
la moda de alta costura, fusionada con la creación de universos ficticios profundamente detallados.

Uno de los aspectos clave en los Premios Óscar al Mejor diseño de vestuario es la capacidad de los diseñadores para crear vestuarios que no solo sean estéticamente agradables, sino que también tengan un peso narrativo. El vestuario en Mad Max: Fury Road (2015), diseñado por Jenny Beavan, fue premiado por su impacto visual y simbólico, reflejando el caos y la desesperanza de un mundo postapocalíptico, así como por la resiliencia y el



empoderamiento femenino a través del vestuario de los personajes principales. Lo anterior resalta en los vestidos de la reina Victoria en *La joven Victoria* (2009), diseñado por Sandy Powell, y en *Anna Karenina* (2012), diseñado por Jacqueline Durran, en los que se captura la unión con el príncipe Alberto o la pasión y conflictos del personaje, respectivamente.

En los filmes analizados, se observa que cada prenda, accesorio, textura y color seleccionado por las y los diseñadores no es arbitrario, sino que responde a una intencionalidad comunicativa ligada a la temporalidad, la evolución emocional y la función dramática del personaje dentro de la historia. Por ejemplo, en *Chicago* (2002), Colleen Atwood emplea el contraste entre brillos, transparencias y cortes geométricos para sugerir el carácter dual de las protagonistas entre lo real y lo performático. Asimismo, en *El hilo invisible* (2017), Sandy Powell dota de sobriedad y sofisticación



al vestuario como reflejo del poder, el control y la fragilidad emocional que constituyen el eje psicológico de la narrativa.

De igual forma, se identifican patrones recurrentes en los diseños de vestuario que dialogan con movimientos culturales e históricos específicos. En películas como *María Antonieta* (2006) o *Barry Lyndon* (1975), Milena Canonero reinterpreta con gran precisión estilística los códigos de la moda de época, pero también introduce ciertos anacronismos estéticos

como guiño al espectador contemporáneo, generando una lectura visual más compleja sobre el tiempo histórico representado. La cuidadosa recreación de los trajes, sus materiales y ornamentos no solo ambienta las escenas, sino que estructura una narración visual paralela donde el vestuario actúa como archivo material de lo simbólico, lo político



y lo afectivo. Así, el cine se convierte en un medio pedagógico que permite resignificar la historia y las relaciones de poder a través de la apariencia vestida.

Por último, se destaca cómo el diseño de vestuario potencia la identificación del espectador con los personajes, al funcionar como mediador afectivo y cultural. La investigación reveló que las prendas icónicas como el conjunto punk de Cruella (2021), logran trascender la pantalla para instalarse en el imaginario colectivo, activando procesos de deseo, imitación y apropiación en la cultura popular. Esto se vincula directamente con los planteamientos teóricos de Aumont (1996), quien explica que el cine organiza dispositivos de enunciación para favorecer la identificación espectral, y uno de los más eficaces es el vestuario. En consecuencia, el trabajo de los y las diseñadoras de vestuario no solo define la estética de una película, sino que interviene en la manera en que los cuerpos, géneros y subjetividades son representados y percibidos socialmente.



El estudio de la formación de los vestuaristas también revela una gran diversidad en sus trayectorias. Mientras que algunos, como Ruth Carter y Sandy Powell, se formaron en universidades de arte y diseño, otros, como Catherine Martin y Colleen Atwood, desarrollaron su carrera dentro de la industria cinematográfica, aprendiendo directamente del trabajo en set. La mayoría de estos diseñadores ha continuado trabajando de manera constante a lo largo de los años, lo que refuerza su influencia en el diseño de vestuario cinematográfico contemporáneo. Hoy, de los 29 diseñadores de vestuario premiados que fueron analizados, han fallecido cinco mujeres y cinco hombres.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL DISEÑO EN LA UACJ

Las experiencias recuperadas de un docente y de dos estudiantes de la Licenciatura en Diseño y Gestión de la Moda de la UACJ evidencian que el diseño de vestuario de teatro y cine constituye un recurso pedagógico altamente significativo, aunque no exento de desafíos. Se recurrió a la conversación informal con un docente que impartió en el semestre agosto-diciembre de 2025 la asignatura Diseño de vestuario de teatro y cine a estudiantes que cursan en nivel intermedio de la licenciatura. Es posible identificar la necesidad de guiar al estudiantado más allá de la estética de las obras filmicas, promoviendo una lectura crítica del guion cinematográfico, del contexto sociocultural y de la construcción simbólica de los personajes de los filmes. El rol del docente en la Licenciatura en Diseño y Gestión de la Moda de la UACJ es el de mediador crítico y acompañante del proceso formativo, orientando al estudiantado en la investigación-creación, el análisis visual y la reflexión conceptual.

Por su parte, el estudiantado asume un rol activo de investigador-creador, capaz de interpretar el cine desde una perspectiva social, cultural y simbólica, y

de traducir ese análisis en propuestas de vestuario fundamentadas. Asimismo, un estudiante manifiesta durante una conversación informal que el trabajo de diseño de vestuario de teatro y cine les permite comprender el vestuario como un lenguaje narrativo y no solo como un ejercicio técnico. Otro estudiante añade que en la clase van reconociendo que el análisis de películas icónicas favorece el desarrollo de una mirada profesional que articula investigación, diseño, creatividad y reflexión crítica.

Bajo este acercamiento con una docente y dos estudiantes del programa, fue posible comprender que la pedagogía del diseño concibe el vestuario cinematográfico como un dispositivo formativo integral que articula la historia del vestuario de cine, el análisis visual, la teoría cinematográfica, el diseño, la creatividad y la ética profesional, fortaleciéndose de esta manera una formación universitaria crítica, situada y acorde con los retos contemporáneos del licenciado en diseño y gestión de la moda.

La propuesta de pedagogía del diseño se apoya en investigaciones pedagógicas actuales que fortalecen su validez teórica-empírica; en el campo de la educación del diseño y el análisis del vestuario cinematográfico, es concebido como un proceso integral. Duncum (2015) señala que las imágenes audiovisuales permiten desarrollar una alfabetización crítica que articula estética, cultura e ideología. La cultura visual abarca las bellas artes y la cultura popular; en esta última está el cine. Por lo que el vestuario, como parte esencial del cine, moldea creencias y

valores sociales y además configura modos de ver, pensar y actuar.

Bergala (2007) subraya que el educar en cine implica comprender el papel central de los dispositivos expresivos en la teoría cinematográfica, entre ellos el vestuario, como elementos constitutivos del sentido fílmico, por lo que la pedagogía del diseño permite analizar cómo la ropa construye personajes, relaciones de poder, temporalidades y climas emocionales dentro del relato audiovisual. Es por esto que la enseñanza necesita propiciar el encuentro del estudiantado con decisiones concretas de creación, favoreciendo una pedagogía del diseño desde una mirada crítica

y sensible, donde el cine se aprende como experiencia estética, cultural y formativa. Por último, la pedagogía del diseño basada en la cultura visual y los estudios de género, aporta un marco para analizar el vestuario como espacio de representación de identidades, poder y desigualdad, ampliando el horizonte formativo del profesional en diseño de modas.

Uno de los principales retos de la pedagogía del diseño en la UACJ es la fragmentación entre teoría, investigación y práctica. Los resultados muestran que el estudiantado suele presentar dificultades para articular el análisis histórico y simbólico con la elaboración de propuestas creativas propias. Ante ello, se propone una estrategia didáctica basada en el análisis de casos fílmicos, donde cada proyecto de vestuario parta de la lectura del guion, la investigación contextual y la construcción psicológica del





personaje, integrados en un libro de concepto que oriente el proceso creativo.

Otro reto es la necesidad de vincular el diseño de vestuario de teatro y cine con problemas actuales como la equidad de género, la diversidad cultural y la representación de identidades. La propuesta didáctica plantea que el análisis de películas como *Pantera Negra*, *Mad Max: Fury Road* o *El hilo invisible*, permiten al estudiantado reflexionar críticamente sobre el papel del vestuario en la construcción de imaginarios sociales. De este modo, el aula se convierte en un espacio de formación ética y política, donde el diseño de modas se entiende como una práctica cultural con responsabilidad social.

CONCLUSIONES

El diseño de vestuario de cine es clave en la construcción de personajes, atmósferas y narrativas cinematográficas. Los diseñadores, al integrar su trabajo en el desarrollo visual de la trama, crean no solo prendas de vestir, sino símbolos que comunican los aspectos emocionales, psicológicos y culturales de los personajes. Los diseñadores de vestuario han sido fundamentales en la creación de películas icónicas. El diseño de vestuario en el cine no solo cumple una función estética o decorativa, sino que se configura como una herramienta narrativa con profundo impacto en la experiencia del espectador. A lo largo del periodo analizado de 1970 a 2025, se observa una evolución hacia enfoques más complejos, donde el vestuario se convierte en un lenguaje visual propio que dialoga con la dirección de arte, la cinematografía y la interpretación actuarial. Este análisis permite reconocer el diseño de vestuario de cine como una disciplina autónoma con principios creativos, técnicos y simbólicos que merecen una enseñanza especializada y crítica en la formación universitaria. Así, la incorporación del tema en la asignatura Diseño de vestuario de teatro y cine, del programa de Licenciatura en Diseño y Gestión de la Moda de la UACJ no solo aporta referentes históricos y estilísticos, sino que fomenta una pedagogía

del diseño orientada a la apreciación, conceptualización y profesionalización del vestuario en el ámbito cinematográfico contemporáneo.

REFERENCIAS

- Barros, L. (2014). Propuesta para una pedagogía del diseño de modas. *Revista Arte & Diseño*, 11(1), 12-16. <https://doi.org/10.15665/ad.v11i1.257>
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. España: Laertes Educación.
- Breen, P. (2011). *Cinema and Costume: A History*. Reino Unido: Routledge.
- Cruz, D. (2024). Construyendo iconos. Diseñadores de moda y diseño de vestuario en cine de los años 60: Chanel, Givenchy y Saint Laurent. *Alejandro, Revista de estudiantes y doctorandos de Historia y Arte*, 3 (1), pp. 79-100. <https://www.um.es/cepoat/alejandria/archivos/6651>
- Cruz, W. (2017). Vestuario cinematográfico, moda e identificación, pp. 131-149. En *Estudios del Diseño, Estética, Comunicación y Proyecto*. Bolivia: Editorial Pontificia Bolivariana.
- Duncum, P. (2015). Transforming Art Education into Visual Culture Education. Through Rhizomatic Structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(3), 47-64. Art Education Special Issue. <https://doi.org/10.18039/ajesi.66849>
- Garizoain, C. (2016). De la pasarela al cine, del cine a la pasarela. El vestuario y la moda en el cine argentino hoy. *Cuadernos* 58(1), pp. 51-59. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación
- Hollander, A. (2005). *The Fashion in Film*. Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Lévi-Strauss, C. (1963). *El pensamiento salvaje*. México. Siglo XXI Editores.
- Panofsky, E. (2004). *El significado en las artes visuales*. España: Alianza Editorial.
- Propp, V. (1968). *Morfología del cuento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, A. (2022). Lanzamiento de colección en el diseño de moda. *Revista de la Escuela de Diseño* (1). Colombia: Institución Universitaria Politécnico Grancolombia.

A young child with dark, curly hair is captured mid-swing, suspended in the air. The child is wearing a light-colored t-shirt and colorful, patterned pants. They are holding onto the ropes of a swing set. The background is a weathered, multi-colored wall with shades of brown, tan, and red. A strong shadow of the child is cast onto the wall behind them. In the bottom left corner, the front wheel and fender of a bicycle are partially visible. The overall scene is bathed in warm, golden light, suggesting late afternoon or early morning.

**LA NUTRICIÓN COMO
FACTOR IMPRESCINDIBLE
QUE FAVORECE EL JUEGO
Y, POR CONSECUENCIA, EL
DESARROLLO INTEGRAL EN LA
PRIMERA INFANCIA**

ROCÍO ARACELI DUARTE BACA

INTRODUCCIÓN

El estudio del desarrollo infantil no es nuevo; sin embargo, recientes descubrimientos con respecto a su importancia y trascendencia durante los primeros años de vida y a lo largo de todo el ciclo vital, han reavivado el interés por este objeto de conocimiento, mismo que ha sido analizado desde diversas aristas.

El juego es parte importante de la vida de niños y niñas (N y N), pues favorece cada esfera del desarrollo integral; sin embargo, no debe ser visto de modo aislado, sino como una pieza en el entramado del desarrollo infantil.

Este aporte pretende profundizar sobre el juego como parte del desarrollo integral, así como sobre su relación con la nutrición como condiciones que influyen en la trayectoria de este. Para ello, se pretende explorar la importancia del juego como una cuestión de derechos y su relevancia para el desarrollo integral; posteriormente, la influencia de la nutrición en cada una de las esferas del desarrollo y su relación con el juego, su importancia desde la etapa periconcepcional y durante el embarazo.

EL JUEGO: ACTIVIDAD FUNDAMENTAL EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA

En todas las culturas, tiempos y lugares, niños y niñas (N y N) juegan y utilizan juguetes. El juego es una necesidad y coadyuva para que los N y N se construyan desde el punto de vista antropológico, biológico y cultural. En la vida del niño, la principal función es el juego: a través de él aprende a vivir y ensaya la forma de actuar en el mundo (Linaza et al., 1998).

El interés por su estudio ha ocupado a filósofos, científicos y educadores, desde diversas perspectivas y finalidades. En los últimos años, este interés ha sido creciente, alentado por los avances de las neurociencias, las cuales han mostrado la relación entre juego y desarrollo cerebral.

En los primeros años, N y N juegan con el objetivo de divertirse, desarrollando cualidades, imaginación, creatividad y fantasía (Gallardo-López et al., 2019). El juego proporciona una sensación de poder, estimula la solución creativa de los problemas, fortalece el desarrollo emocional, es plataforma para la adquisición de conceptos y brinda un medio ideal para la creación de roles (SIPINNA & SEGOB, s/f).

El juego es la manifestación de una imaginación desarrollada e instintiva (Elkonin, 1980). Al jugar, los N y N se divierten y satisfacen necesidades que no pueden ser resueltas en el mundo real, de manera que la principal motivación para el juego está orientada a la acción (Vygostky, 1978).

A medida que crecen, N y N presentan maneras diferentes de jugar. Para Jean Piaget, cada uno de los estadios se corresponde con un tipo de juego; en el estadio sensoriomotor, comprendido entre los 0 y los 2 años, predomina el juego funcional o de ejercicio, en el que el bebé aprende a conocerse a sí mismo y al mundo que le rodea a partir de las interacciones lúdicas que establece con sus principales cuidadores (Woodhead & Oates John, 2013); entre los 2 y 6 años se desarrolla el juego simbólico que se caracteriza por el desarrollo de habilidades físicas y sociales, se acrecienta la creatividad y se transita a juegos más sociales y, entre los 7 y 11 años, comienzan los juegos de reglas (Pecci et al., 2010) a través de los cuales comienzan a comprender el mundo adulto a conforme se insertan en él. (Woodhead & Oates John, 2013).

EL JUEGO Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO INTEGRAL

Durante muchos años, el juego infantil fue considerado como una pérdida de tiempo y energía. Esta idea permanece hasta hoy en algunos contextos, en los que el juego es percibido como tiempo “perdido”, que sería mejor aprovechado si fuera a través de actividades dirigidas por adultos (Woodhead & Oates John, 2013).

Hallazgos de diversas investigaciones han demostrado que, tanto el juego como el juguete, guardan cierta inmutabilidad histórica, lo que demuestra que N y N mantienen su unidad en la unidad de los rasgos humanos del desarrollo; es decir, los niños de todas las épocas nacen con las mismas posibilidades, han jugado y desarrollado habilidades a partir de las actividades lúdicas (Elkonin, 1980).

Un estudio documental a detalle, llevado a cabo por Elkonin (1980), encontró que, en fases de desarrollo social temprano de las que se tiene registro, los niños eran incorporados de manera precoz al trabajo productivo de los adultos y se convertían en productores independientes, haciéndoles partícipes de las manifestaciones sociales y culturales propias de su entorno de manera anticipada. El desarrollo y educación de los niños no era un ámbito separado, sino que N y N se desarrollaban mientras aprendían aquellas cosas que eran necesarias para la independencia en un proceso de acompañamiento por parte del adulto, solo como modelo o guía.

En cambio, la concepción moderna de la infancia conlleva un proceso sociocultural en el que se pueden advertir dos grandes círculos temáticos: con respecto a la familia, un marcado fenómeno social de la emocionalización, sentimentalización, intimización y privatización del ámbito familiar y dinámicas sociales de separación de los espacios para N y N de los espacios de los adultos (Klaus et al., 2020).

Actualmente, se reconoce que no existe una forma única de ser N y N:

[...] No existe una, sino varias infancias, y los niños viven y experimentan esa fase vital de acuerdo al contexto social y cultural en el que se encuentren. La infancia, desde esta perspectiva plural, es producida permanentemente, es

“EN TODAS LAS CULTURAS, TIEMPOS Y LUGARES, NIÑOS Y NIÑAS (N y N) JUEGAN Y UTILIZAN JUGUETES. EL JUEGO ES UNA NECESIDAD Y COADYUVA PARA QUE LOS N y N SE CONSTRUYAN DESDE EL PUNTO DE VISTA ANTROPOLÓGICO, BIOLÓGICO Y CULTURAL. EN LA VIDA DEL NIÑO, LA PRINCIPAL FUNCIÓN ES EL JUEGO: A TRAVÉS DE ÉL APRENDE A VIVIR Y ENSAYA LA FORMA DE ACTUAR EN EL MUNDO” (LINAZA ET AL., 1998).

decir, adquiere sus características y especificidades culturales según cómo una sociedad determine y signifique la vida de los niños y según también cómo esos mismos niños la resignifiquen. Para dar algunos ejemplos: ser niño no es lo mismo que ser niña; ser niño urbano no es lo mismo que ser niño campesino; ser niño en Estocolmo no es lo mismo que ser niño en Gaza; ser niño indígena no es lo mismo que ser niño blanco; ser niño rico no es lo mismo que ser niño pobre; ser tratado como niño habitante de calle no es lo mismo que ser tratado como niño hijo de presidente, etc. (Klaus et al., 2020, p. 19)

Cada cultura otorga un tipo de trato a N y N determinado por las concepciones de infancia que prevalecen, mismas que han cambiado de la mano con el mejoramiento de las condiciones de vida: procesos de escolarización cada vez más largos, sistemas productivos dominantes que promueven que N y N pasen muchas horas fuera de casa, avances de la ciencia y tecnología, familias que deciden tener pocos hijos, entre otros.

Estas concepciones se materializan en una creciente preocupación por conocer a detalle el desarrollo en esta etapa, reconociendo que en ella se estructuran las bases del desarrollo, y la personalidad que servirán de base para la consolidación y perfeccionamiento de muchos otros procesos (OEA, 2010).

El desarrollo integral es un proceso progresivo de maduración de habilidades perceptivas, motoras, cognitivas, de lenguaje, socioemocionales y de autocontrol, influenciado por aspectos socio-culturales e históricos que, al interactuar con aspectos biológicos, definen en parte al ser humano (Santi-León, 2019).

El juego estimula y exige las esferas del desarrollo cognitivo,

psicomotor, del lenguaje y el socioemocional; es el escenario donde N y N son capaces de valorar sus propias posibilidades. El juego permite a N y N comprender su entorno, dotándoles de capacidades y habilidades para comprender la realidad, la función de los objetos y el manejo de símbolos y conceptos. A través del juego con otros, se favorece el desarrollo social, las nociones básicas de la reciprocidad, la comunicación y el autocontrol de las emociones. El juego ofrece la posibilidad de recrear representaciones de la vida cotidiana a través de las cuales se obtiene una sensación de autosuficiencia y disminuye la tensión psíquica; el juego posibilita el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, la coordinación óculo-manual, la capacidad de expresarse con eficiencia a través del uso del cuerpo y, en general, poner en marcha todas sus capacidades, de manera que sea cada vez más competente (Pecci et al., 2010).

EL JUEGO COMO UN DERECHO

N y N son portadores de los derechos humanos generales que poseen los adultos, más aquellos derivados de alguna situación vulnerable. La UNICEF refiere que son seres humanos, titulares de sus propios derechos y capaces de ejercerlos de acuerdo con su edad (UNICEF, s/f-b).

La protección de la infancia es nueva en la historia. Recién en el siglo XIX, Francia comenzó a promover medidas de protección laboral para N y N y se preocupó por garantizar el derecho a la educación. Estas ideas se extendieron por toda Europa y, en 1919, la comunidad internacional que se convertiría en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) elaboró el Comité para la Protección de los Niños. Para 1924, había sido aprobada la Declaración de los Derechos del Niño y, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se creó el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). En 1953, su área de influencia fue mundial, estableciendo programas de atención a la educación, salud, alimentación y agua potable en países en vías de desarrollo (Humanium, s/f).

En 1989 se aprobó la Convención Nacional de los Derechos del Niño que establece algunas directrices en materia de derechos desde una concepción integral (UNICEF, s/f-b). Esta Convención establece la dignidad de todos los niños y demarca las desigualdades que imperan en la actualidad, en donde el respeto de estos derechos es privilegio de unos cuantos. Los niños son seres dependientes que requieren de cuidados especiales para sobrevivir; como personas, deben ser escuchados y participar en la toma de decisiones en aquello que les afecte, ya que ante las crisis y cambios, las repercusiones en ellos tienden a ser mayores que en otros extractos



de la población. Se destaca el reconocimiento al derecho al sano desarrollo, pues las malas condiciones de vida como la pobreza, la atención deficiente a la salud y la mala nutrición, tienen un impacto negativo no solo en el presente, sino a lo largo de la vida. (UNICEF, s/f-b).

La convención de los Derechos del Niño, en su artículo 2, fracción 1 y 2, señala la obligatoriedad del Estado para garantizar el pleno disfrute de los Derechos a cada N y N a lo largo y ancho del planeta, sin distinción alguna. Esta convención es el tratado internacional más ratificado del mundo,

adoptado por 196 países, incluido México. Por ello, estos derechos están considerados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en las leyes aplicables como la Ley General de los Derechos de N y N, (UNICEF, s/f-a).

En este contexto, en el 2014 surge el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), encargado de revisar que el Estado cumpla con la responsabilidad de garantizar los derechos de N y N. Al centro se encuentra el interés superior de la niñez, que articula las acciones que realiza el SIPINNA, como el establecimiento de normas, políticas públicas, actores y la articulación de los sistemas locales a través de los Estados y municipios (SEGOB & SIPINNA, 2023).

Estos y otros instrumentos, leyes y tratados, evidencian la intención del Estado por el cuidado y protección de N y N y perfilan rutas de acción para llevarse a cabo en la realidad. No obstante, no todos los N y N y no todos los derechos han sido protegidos del mismo modo. Por ejemplo, el artículo

31 de la CDN reconoce el derecho del niño al juego y a las actividades recreativas apropiadas a su edad (Children for Equity, 2022).

Desde la postura de derechos, el juego es una actividad iniciada, controlada y estructurada por los N y N que se ejerce en cualquier momento y lugar que

se dé la oportunidad (Children for Equity, 2022).

Hoy día, pocos debaten el derecho a la vida o a la educación y las acciones concretas del Estado en los diversos órdenes son claras y concretas, aunque no del todo suficientes. En cambio, otros derechos como el de la participación, el desarrollo



integral o el esparcimiento, siguen reconocidos solamente en el papel. Al respecto, el Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven aclara que, a pesar del carácter central que tiene el juego con respecto a la salud, el bienestar y el desarrollo, raramente los gobiernos lo toman en cuenta seriamente (Woodhead & Oates John, 2013).

El juego es un derecho que posibilita la realización de otros interdependientes como el derecho a la salud, educación, identidad y participación. La sociedad actual presenta múltiples barreras y retos diferenciados para que N y N puedan ejercer su derecho al juego y, por ende, aquellos que le son interdependientes. Dichas diferencias están asociadas con la situación social, cultural y económica de muchos niños. Mientras que para algunos niños las dificultades tienen relación con la escolarización y la presión centrada en objetivos académicos, la carga de actividades extracurriculares, falta de espacios seguros para jugar al aire libre, el tiempo excesivo que pasan frente a ordenadores y pantallas, la contami-

nación, etc., para otros, están asociados a la pobreza, marginación social, necesidad de trabajar a edades tempranas, vivir en zona de conflictos, exclusión escolar y discapacidad, entre otros (Woodhead & Oates John, 2013). Por tanto, en ambos extremos, N y N se encuentran en una situación de desventaja que les impide el pleno goce de este derecho.

NUTRICIÓN Y JUEGO: BINOMIO INSEPARABLE

La alimentación es la elección, preparación y consumo de alimentos, influenciada por situaciones relacionadas con el contexto: tradiciones, nivel socioeconómico, región geográfica, acceso a los alimentos, entre otros, mientras que la nutrición es el proceso bioquímico que realiza el organismo para obtener los sustratos necesarios para sostener la economía corporal: obtención, asimilación, digestión, metabolismo y excreción. Es la forma en que el cuerpo transforma los alimentos en energía y elimina lo que no necesita (IMSS, s/f).

Mientras que la alimentación es un acto volitivo, la nutrición es un proceso realizado de manera autónoma. En los N y N, la alimentación es un tema complejo en tanto que no depende de él, sino de la forma en cómo le alimentan sus cuidadores. Al ser un acto redundante, hace que las prácticas alimentarias cotidianas tengan efectos profundos en el crecimiento y desarrollo. El oportuno cuidado en estas áreas forma parte esencial de la atención al cuidado de la salud integral (Casanueva et al., 2017).

Un niño mal alimentado, sea por carencias o por excesos, no desarrolla su potencial; las limitaciones se extienden hacia todos los ámbitos, afectando su capacidad para jugar y relacionarse con el medio, además de las consabidas perturbaciones a la salud a lo largo del ciclo vital (Moreno & Galiano, 2015).

La buena alimentación durante el ciclo vital desempeña un importante papel en el mejoramiento de la calidad de vida, pues en los primeros años desempeña un papel decisivo en la manera en cómo responde el organismo a las agresiones del entorno

y constituye uno de los factores determinantes de su evolución neurológica (Casanueva et al., 2017).

El estado de nutrición guarda una estrecha relación con el desarrollo integral. Mediante un adecuado desarrollo psicomotor, N y N elaboran cualquier tipo de juego a la vez que ejercitan los sentidos, fuerza, control muscular, equilibrio y percepción (Bernate, 2021). Las alteraciones nutricionales se manifiestan con aletargamiento, ya que una reducción en la actividad es una estrategia eficaz que posibilita el ahorro de energía, que a su vez es limitante para la adquisición de habilidades y destrezas (Piñeiro, 2010, p. 56).

Diversos estudios han encontrado relación entre el retraso en el desarrollo psicomotor y la desnutrición, pues provoca que N y N sean menos reactivos, activos y curiosos. Asimismo, produce diferencias en torno a los coeficientes de adquisición de logros del desarrollo psicomotor, bajo desarrollo en la motricidad fina y gruesa, así como en indicadores de maduración neurológica, control de tono y postura, coordinación motriz de cabeza, miembros, tronco, capacidad de coordinación de movimientos y coordinación intersensorial: ojo-mano, control y precisión para la solución de problemas que involucran prehensión fina, cálculo de distancias y seguimiento visual (Bustos & Ardila, 2016; Fronio et al., 2011; Laude, 1999).

Por su parte, la obesidad está asociada a un menor control de los movimientos finos y gruesos, de los sistemas del control motor, lo que se traduce como un menor desarrollo motor (Casanueva et al., 2017; Méndez et al., 2015).

La maduración del cerebro y el desarrollo de su capacidad cognoscitiva dependen de tres factores: el potencial genético, la estimulación ambiental y la disponibilidad de nutrimentos (Casanueva et al., 2017, p. 236), lo que pone al descubierto la relación entre el desarrollo cognitivo y el estado de nutrición; por tanto, una buena alimentación proporciona a N y N los sustratos necesarios para el desarrollo de las funciones cognitivas.

Desnutrición y obesidad, como extremos de trastornos asociados a la malnutrición, tienen un impacto negativo sobre los procesos atencionales,

dificultades de aprendizaje, menor rendimiento académico, aumento en la impulsividad y patrones anormales de llanto (Calceto-Garavito et al., 2019). Cuanto más temprano se presenten, existe una mayor afectación al desarrollo del sistema nervioso (Piñeiro, 2010).

En cuanto al desarrollo del lenguaje, mediante el juego, los N y N conocen y ejercitan patrones comunicativos que, al perfeccionarse, les permiten interactuar con otros. Los soportes neuronales contruidos durante los primeros años sientan las bases de los procesos comunicacionales y emocionales que se desarrollan completamente a lo largo de la infancia y la adolescencia (Cabella et al., 2013). El desarrollo del lenguaje también se ve afectado por el estado de nutrición, en parte por su interconexión e incluso por aberraciones en los patrones de consumo.

Las alteraciones nutricionales guardan relación con las alteraciones socioemocionales y psicológicas por el carácter social de la alimentación (Fuillerat, 2004).

Los N y N con afectaciones en su estado nutricional, son inestables emocionalmente, tienden a ser irritables, a presentar crisis de llanto y a buscar mucho menos estar con los otros, sobre todo con otros niños (Casanueva et al., 2017). La obesidad repercute de forma negativa en la autopercepción de su imagen corporal, que puede llevar a estados, depresivos, ansiosos, evasión de actividades sociales en las que la imagen corporal es importante y de actividades donde el hecho de mostrar o utilizar la imagen corporal, ocupe un lugar importante, como los deportes y la cultura; esto parece ser ya importante a los cinco años, de la mano con el ingreso a la escuela, un colectivo grande y organizado, y también cuando los contactos sociales tienden a ampliarse a partir de actividades extraescolares o a la adquisición de mayor independencia (Fuillerat, 2004).

En la misma medida en que van creciendo, la actividad más compleja y social exige mayores relaciones interpersonales. La obesidad es limitante en cuanto a las actividades propias para la edad, aunado a los señalamientos sociales, lo que, en definitiva, influye en la conformación de la autoestima y personalidad (Fuillerat, 2004).

Cada una de estas áreas del desarrollo está atravesada por un aspecto fundamental: el crecimiento y la maduración del sistema nervioso. El cerebro es una de las estructuras corporales más complejas desde las que se coordinan todos los órganos y sistemas del cuerpo y, como cualquier órgano, está elaborado a partir de sustancias presentes en la dieta: macro y micronutrientes (Piñeiro, 2014, p. 75). Durante los primeros años de vida, el sistema nervioso se

“UN NIÑO MAL ALIMENTADO, SEA POR CARENCIAS O POR EXCESOS, NO DESARROLLA SU POTENCIAL; LAS LIMITACIONES SE EXTIENDEN HACIA TODOS LOS ÁMBITOS, AFECTANDO SU CAPACIDAD PARA JUGAR Y RELACIONARSE CON EL MEDIO, ADÉMÁS DE LAS CONSABIDAS PERTURBACIONES A LA SALUD A LO LARGO DEL CICLO VITAL” (MORENO & GALIANO, 2015).

desarrolla más que en cualquier otra etapa de la vida. Este desarrollo es un proceso complejo que tiene como resultado la maduración de las estructuras, la adquisición de habilidades y la formación del individuo como persona única (Medina et al., 2015). Si el desarrollo del cerebro no ocurre de manera adecuada, se presentarán alteraciones en las funciones corporales que pueden llegar a ser incompatibles con la vida.

El desarrollo del sistema nervioso comienza temprano, alrededor de la semana 5 de vida intrauterina, y para el momento del nacimiento aún no ha terminado de madurar. Para que esto ocurra, es necesaria la interacción de factores genéticos y estímulos ambientales que incluyen los nutricionales, y la interacción social (Piñeiro, 2014). En este sentido, los factores nutricionales son determinantes, en tanto la falta o exceso de nutrimentos en algún momento de la trayectoria de desarrollo intrauterino, puede llegar a producir diversas alteraciones, desde malformaciones hasta muerte fetal.

CONCLUSIÓN

El juego es una de las actividades más importantes en la vida de N y N, y ha sido así a lo largo de la historia. El juego permite al niño divertirse, relacionarse con otros niños y adultos, favorece los aprendizajes y contribuye en cada una de las áreas del desarrollo integral.

El juego es también una cuestión de derechos de los niños por las características propias de esta etapa. Los niños no son receptores pasivos, sino que participan activamente en el ejercicio de sus derechos de acuerdo con su nivel de madurez. Por tanto, el N y N no son objetos, sino sujetos de derechos. El juego, al ser reconocido como tal, implica que todo el aparato del Estado debe trabajar en sinergia para garantizar su ejercicio. Al respetar el derecho al juego, de manera transversal se respetan otros derechos que son interdependientes.

Lamentablemente, el juego está en crisis. Las demandas del mundo actual han puesto a los niños en una situación en la que, por diversas circunstancias, no pueden jugar. Esto representa un serio menosca-

bo a su desarrollo y debe ser observado con mayor detenimiento por las implicancias en los niños de hoy y en los adultos en los que se convertirán.

La alimentación y nutrición son dos procesos paralelos indispensables para la vida. Un niño mal alimentado y nutrido no puede sostener la economía de manera que pueda ser reactivo y desarrollar todo su potencial. La nutrición tiene un papel determinante en cada una de las esferas del desarrollo integral y sus efectos, sea por carencias o excesos, pueden desviar las trayectorias de desarrollo.

Por lo anterior, es importante impulsar políticas de cuidado y protección del N y N que comiencen en la etapa periconcepcional y que le acompañen a lo largo de todo el ciclo vital, de manera que se contribuya a romper los ciclos de desventaja social. Un niño que nace bien nutrido lleva la delantera desde el vientre materno y las brechas con respecto a niños en desventaja son mayores si se suman factores endógenos o del contexto. Solo un niño amado, cuidado, nutrido y sostenido, será un niño que juegue y se desarrolle de manera integral.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernate, J. A. (2021). Revisión documental de la influencia del juego en el desarrollo de la psicomotricidad. *Sportis. Revista Técnico-científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 7(1), 171–198. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.1.6758>
- Bustos, G., & Ardila, L. (2016). Desarrollo motor de los niños indígenas atendidos por desnutrición en Valledupar. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 36(3). <https://doi.org/10.12873/363maureth>
- Cabella, W., De Rosa, M., Failache, E., Fitterman, P., Katzkowicz, N., Medina, M., Mila, Juan, & Nathan, M. (2013). *Salud, nutrición y desarrollo en la primera infancia en Uruguay. Primeros resultados de las ENDIS*.
- Calceto-Garavito, L., Garzón, S., Bonilla Jasmín, & Calamartínez, D. (2019). Relación del estado nutricional con el desarrollo cognitivo y psicomotor de los niños de la primera infancia. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 28, 50–59.
- Campos, A. (2021). Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación. *Seminario virtual de Primera Infancia. Una mirada desde la neurociencia*.
- Casanueva, E., Kaufer-Horwitz, M., & Arroyo, P. (2017). *Nutriología médica* (4.ª ed.).
- Children for Equity. (2022). *Aportes del juego para garantizar derechos y mitigar problemáticas en contextos urbanos vulnerables*. <https://equidadparalainfancia.org/2019/03/aportes-del-juego-para-garantizar-derechos-y-mitigar-problematicas-en-contextos-urbanos-vulnerables/>
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego* (2.ª ed.).
- Fronio, J., Coelho, A., & Ribero, L. (2011). Estado nutricional e desenvolvimiento motor grosso delactentes entre seis e dezoito meses de idade. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 21, 30–38.
- Fuillerat, A. (2004). Psicología y nutrición en el desarrollo ontogenético en la edad infanto-juvenil. *Nutrición Hospitalaria*, 209–224. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112004000400003
- Gallardo-López, J., García, I., & Gallardo, P. (2019). Análisis de las principales teorías del juego en el ámbito educativo. *Brazilian Journal of Development*, 5(8), 12186. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n8-066>
- Humanium. (s/f). *Historia de los derechos del niño*. Recuperado el 24 de abril de 2023, de <https://www.humanium.org/es/historia/>
- IMSS. (s/f). *Nutrición*. Recuperado el 25 de abril de 2023, de <http://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/nutricion>
- INEGI. (2021). *Estadística a propósito del Día Mundial para la Prevención del Embarazo No Planificado en Adolescentes*. https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/unfpa_consecuencias_en_6_paises_espanol_1.pdf
- Klaus, A., Fabio, H., & Pino, Y. (2020). *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales*.
- La OMS señala que las embarazadas deben poder tener acceso a una atención adecuada en el momento adecuado. (s/f). Recuperado el 27 de abril de 2023, de <https://www.who.int/es/news/item/07-11-2016-pregnant-women-must-be-able-to-access-the-right-care-at-the-right-time-says-who>
- Laude, M. (1999). Assessment of nutritional status, cognitive development, and mother-child interaction in Central American refugee children. *Panamericana de Salud Pública*, 6, 164–171.
- Linaza, J., Torres, J., Marín, I., Pérez, P., Salinas, D., & Ortega, R. (1998). *Desafíos del juguete en el siglo XXI: La escuela, el juego y el juguete*. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Linaza/publication/268265700_El_juego_en_el_desarrollo_infantil/links/55f05b6608ae0af8ee1d17d3/El-juego-en-el-desarrollo-infantil.pdf
- Martínez, R., Jiménez, A., Peral-Suárez, Á., Bermejo, L., & Rodríguez, E. (2020). Importancia de la nutrición durante el embarazo. Impacto en la composición de la leche materna. *Nutrición Hospitalaria*, 37(SPE2), 38–42. <https://doi.org/10.20960/NH.03355>
- Medina, M., Caro, I., Muñoz, P., Leyva, J., Moreno, J., & Vega, S. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32, 565–573. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000300022
- Méndez, M., Carvajal, J., Calzadilla, A., Durán, S., & Díaz-Narváez, V. (2015). Comparación del desarrollo psicomotor en preescolares chilenos con normopeso versus sobrepeso/obesidad. *Nutrición Hospitalaria*, 32(1), 151–155. <https://doi.org/10.3305/NH.2015.32.1.9060>

- Molina, L. F., del Castillo, J. M. S., & Jarque, J. B. (2016). La nutrición en el periodo preconcepcional y los resultados del embarazo: revisión bibliográfica y propuesta de intervención del dietista-nutricionista. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(1), 48–60. <https://doi.org/10.14306/RENHYD.20.1.143>
- OEA. (2010). PRIMERA INFANCIA: UNA MIRADA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN.
- OMS. (2014). *Metas mundiales de nutrición 2025: documento normativo sobre bajo peso al nacer*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/WHO-NMH-NHD-14.5>
- Pecci, M., Herrero, T., & López, M. (2010). *El juego infantil y su metodología*. Grado superior (1a ed.).
- Perichart-Perera, O., Rodríguez-Cano, A. M., Gutiérrez-Castrellón, P., Perichart-Perera, O., Rodríguez-Cano, A. M., & Gutiérrez-Castrellón, P. (2020). Importancia de la suplementación en el embarazo: papel de la suplementación con hierro, ácido fólico, calcio, vitamina D y multivitamínicos. *Gaceta Médica de México*, 156, 1–26. <https://doi.org/10.24875/GMM.M20000434>
- Piñeiro, R. (2010). *Neurociencia cognitiva y nutrición*.
- Piñeiro, R. (2014). *La nutrición y el desarrollo del cerebro. Importancia desde la etapa preconcepcional hasta los 6 años*.
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 143–159. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/>
- Secretaría de Salud. (2019). Atención pregestacional. En *Atención pregestacional. Lineamiento técnico* (Número 3, pp. 1–109).
- SEGOB, & SIPINNA. (2023). ¿Qué es el SIPINNA?
- SIPINNA, & SEGOB. (s/f). *Derecho al juego y su importancia para el aprendizaje en la primera infancia*. Recuperado el 25 de abril de 2023, de <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/derecho-al-juego-y-su-importancia-para-el-aprendizaje-en-la-primera-infancia?idiom=es/>
- Tudela, J., & García, D. (2017). *Educación y Control Prenatal*.
- UNFPA. (2021). *8000 millones de vidas. Infinitas posibilidades. Argumentos a favor de los derechos y libertades*. <https://www.unfpa.org/es>
- UNICEF. (s/f-a). *30 aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño*.
- UNICEF. (s/f-b). *Los derechos del niño y por qué son importantes*. Recuperado el 24 de abril de 2023, de <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/porque-son-importantes>
- UNICEF. (s/f-c). *Texto de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 24 de abril de 2023, de <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Grijalbo.
- Woodhead, M., & Oates, John (Eds.). (2013). *El derecho al juego* (1.ª ed.). Grupo de Estudios Sobre el Niño y el Joven. <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>

¡N'OMBRE!, YO A TU EDAD...!

ADULTEZ DISIDENTE E IDENTIDADES ETARIAS NO CANÓNICAS EN LA CONTEMPORANEIDAD

GUILLERMO IGNACIO
REYES RODRÍGUEZ

El nuevo sistema cultural global ha reordenado el mundo y nos ha llevado a atribuirle otros significados a la realidad social. A través de elementos como la estética de lo efímero, el placer de la mirada [...] y la manipulabilidad del cuerpo, se da como resultado algo fundamentalmente nuevo, una forma sistemática y generalizada de fusionar estos tres caracteres (Appadurai, 2001). Esto llama la atención hacia las nuevas formas de los cuerpos y las nuevas manifestaciones de la identidad que rompen con los esquemas monolíticos de la modernidad y proponen, a la vez que se muestran a sí mismos, nuevas formas de lucha en contra de los regímenes visuales coloniales que marca(ba)n el paso de lo que es permitido imaginar socialmente y lo que está fuera de la luz o no es permitido ser/pensar.

En este artículo se explorarán algunos de los temas más apremiantes en la discusión sobre las nuevas formas de ser adulto en la época contemporánea, comenzando por una crítica al adultocentrismo como sistema de poder, pasando luego a la coerción a los

cuerpos adultos no normativos y la resistencia de estos sujetos, para finalizar con una propuesta de investigación para las nuevas identidades adultas y la destigmatización de estas identidades adultas consideradas “no canónicas” e incluso “monstruosas”.



“EN MIS TIEMPOS NO ERA ASÍ”. EL ADULTOCENTRISMO COMO SISTEMA DE PODER

Cuando pensamos en nuevas formas identitarias o en formas de identidad contrahegemónicas (es decir, que se anteponen a identidades consideradas “predominantes” o “aceptables” en sociedad), es común que se nos vengan a la mente todas aquellas identidades nacidas de los movimientos de fines del siglo pasado, como las identidades negras, de la diversidad sexual o las identidades urbanas de los jóvenes. Hoy en día, estas identidades han cobrado mucha fuerza y empuje social y cultural y se han puesto en los reflectores del escenario de la lucha política en México y el mundo. Este avance de las luchas por la diversidad identitaria nos ha llevado a repensar lo social y desestructurar los duros cimientos que mantenían intactas las formas de reproducción social, derrumbando uno a uno los centros del imaginario social como el heterocentrismo, la supremacía blanca, el patriarcado y el adultocentrismo.

60 años han pasado desde el inicio de estas luchas por la identidad y las preguntas, década con década, son: ¿Qué sigue? ¿Cuál es el siguiente paso? Con mayor vigor se ha resuelto en esta década en particular la lucha en contra del régimen heteropatriarcal y el machismo por parte de diversos grupos de la comunidad LGBTQI+ y feministas. Primero en la búsqueda de sus derechos, luego, en contra del régimen para su destrucción. Estos movimientos han visto en la generación de su identidad una forma de lucha política. Quienes forman parte de la reproducción del sistema hetero-cis-patriarcal o que gozan de los privilegios que otorga, no han hecho suficiente por tirarlo abajo; sin embargo, los hombres heterosexuales, quienes se han visto beneficiados por dicho sistema, que deseen participar y apoyar en las causas de esta lucha, deben comenzar por su propia deconstrucción, cuestionar sus privilegios y pensar nuevas formas de masculinidad que les permitan vivir su identidad como hombres

desde otras trincheras que no sean las del sistema de poder que les respaldaba ahí. Pensar en otras formas de ser hombre, por ejemplo, contribuye al resquebrajamiento del sistema y a no seguir poniendo en el centro de la historia la gramática y las formas culturales del hombre.

Un fenómeno similar al del género podríamos verlo con la etariedad¹. Los jóvenes, a quienes antes ni siquiera se les consideraba como un grupo etario independiente, sino uno de transición, han logrado a lo largo de estos últimos sesenta años poner en claro que son actores políticos valiosos y poderosos, con una capacidad de agencia inédita y con facultad para transformar la sociedad global. En México, se ha visto el poder de convocatoria y generación de memoria histórica por parte de las juventudes en movimientos como el del 68, #Yosoy132 y en Ayotzinapa. El empuje de este grupo de población ha llevado a la generación de políticas públicas y a la transformación de lo que significa hacer política en el mundo, no solo para ellos, sino para otros grupos de edad como los niños y los adultos mayores, quienes, aunque con capacidad de agencia, no poseen las herramientas políticas con las que los jóvenes se hacen al momento de hacer escuchar sus voces.

De la misma manera que con los movimientos LGBTQI+ y feministas, la lucha de estos actores juveniles se da contra un régimen patriarcal, pero en este caso el adultocéntrico, el cual coloca en el centro del escenario político, social, cultural y económico a los adultos. Los jóvenes, al ser, primero una identidad inexistente y posteriormente una “infantilizada” (sin voz), se han visto en la necesidad de luchar contra órdenes que los quieren adultizar y someter a lógicas que no obedecen a sus realidades sociales. Y quienes se ven más favorecidos por este sistema adultocéntrico, es decir, hombres adultos “maduros”, no se han sumado con suficiente compromiso a la causa de este movimiento juvenil de resquebrajamiento del adultocentrismo. En este caso, el papel de los adultos en las causas juveniles debería ser el de darles paso, dejarles los reflectores y escuchar sus voces; sin embargo, los adultos siguen en posesión del podio.

1 Identidad generada a partir de la edad o la etapa del curso de vida en que se encuentra el sujeto.

Para que los adultos puedan contribuir de manera efectiva al derrumbamiento del orden adultocéntrico, tienen que reconocer y validar a los demás grupos etarios (niños, adultos mayores y jóvenes), pero además, deben aceptar que existen otras formas no canónicas de ser adulto, de la misma forma que el patriarcado se derrumba pensando en otras formas de ser hombre. Deconstruir la adultez es una estrategia que puede servir para minar el muro inamovible que representa lo adultocéntrico. Al pensar en otras formas de ser y estar en la adultez, logramos refractar esta identidad etaria y contribuimos a derrumbar la idea de que la adultez tiene una sola forma y es el cenit de la vida. Hoy en día, lo más común es lo primero, la lucha por el reconocimiento de las identidades no adultas y sus necesidades y espacios, pero poco se habla de minar la adultez misma, dejar de ver esta etapa de la vida como algo unívoco, uniforme o monolítico, y empezar a hablar de lo adulto como algo diverso en cuanto a su manifestación identitaria.

Se tiene que cuestionar lo adulto como sinónimo de completud. Lo adulto no es un cenit ni un fin del desarrollo, sino una transición más en el curso de la vida. Reconocer formas de adultez disidentes da paso a una libertad identitaria de sujetos que actualmente se encuentran coaccionados por el sistema adultocéntrico, en el cual no encuentran una forma exitosa de cubrir sus necesidades identitarias y ni siquiera logran cumplir las expectativas que les son impuestas por generaciones anteriores; también contribuye al legítimo uso de la voz política por otros actores, y por tanto, a poner en la agenda de forma prioritaria las problemáticas de otros grupos de edad.

La propuesta está planteada, pero vayamos por partes. A continuación, se revisarán los elementos

que podrían ayudarnos a plantear la adultez como disidente, cuál sería su relación con el régimen a partir de esto y cuáles serían las formas de abordar a este fenómeno desde las teorías de la identidad.

“Y TÚ, ¿TE MANDAS SOLO O QUÉ?” EL PODER EN LOS CUERPOS NO ADULTOS Y ADULTOS NO CANÓNICOS

Para poder hablar de los cuerpos etarios y el poder, debemos establecer dos puntos de partida: a) los grupos de edad son determinados socialmente (Johfre y Saperstein, 2023) y obedecen a ciertos roles; por lo tanto, son propensos a articularse alrededor de relaciones de poder, y b) algunos de los sustantivos utilizados para nombrar a los grupos de edad son también adjetivos, que enuncian estados deseados o despreciados del cuerpo (Debert, 2010), como el hecho de ser “muy infantil”, verse joven, o “parecer un viejito”. Los cuerpos, como se dijo hace un mo-

mento, son generados a partir del contexto sociohistórico en que se inscriben y poseen sus propias características; lo de hoy son los cuerpos jóvenes (Reguillo, 2007). Existe una necesidad, vendida por el sistema, de buscar la juventud con ahínco, pues la juventud es atribuida con toda la carga positiva de la

durabilidad, la energía, la productividad y el goce, valores todos de la reproducción capitalista.

Este introducir (o reflejar) en el cuerpo los valores o intereses de un sistema político o económico, obedece a lo que muchos autores, como ya lo han hecho Foucault, Agamben o Heller, llaman biopoder y biopolítica, que son todos aquellos procesos

“PARA QUE LOS ADULTOS PUEDAN CONTRIBUIR DE MANERA EFECTIVA AL DERRUMBAMIENTO DEL ORDEN ADULTOCÉNTRICO, TIENEN QUE RECONOCER Y VALIDAR A LOS DEMÁS GRUPOS ETARIOS (NIÑOS, ADULTOS MAYORES Y JÓVENES), PERO ADEMÁS, DEBEN ACEPTAR QUE EXISTEN OTRAS FORMAS NO CANÓNICAS DE SER ADULTO, DE LA MISMA FORMA QUE EL PATRIARCADO SE DERRUMBA PENSANDO EN OTRAS FORMAS DE SER HOMBRE”.

de disciplinamiento realizados a través del cuerpo (Valenzuela, 2011). Estos procesos biopolíticos atraviesan los cuerpos, no solo a través de la producción, sino a través de la pobreza y la racialidad, el consumo, la moral y el género (Reguillo, 2007), y ahora de la edad también.

Desde luego que el poder de la clasificación etaria opera en varias direcciones y no únicamente en la juvenilización de los adultos, sino en la adultización de los jóvenes y niños también.

“EL PROBLEMA CON FIARSE DE LOS PROCESOS BIOCULTURALES ES QUE NO PERMITEN GOLPEAR LOS FUNDAMENTOS ESTRUCTURALES DEL BIOPODER Y, POR TANTO, LA GENERACIÓN DE UNA TRANSFORMACIÓN REAL ES ALGO PRÁCTICAMENTE IMPOSIBLE, PUES SOLO SE ESTÁ JUGANDO AL MISMO JUEGO, SOLO QUE EN LA OTRA PORTERÍA”.

“En zonas populares, los niños se involucran en procesos de prematuro adultecimiento, donde su vida se define desde los marcos del trabajo y no a partir de las ofertas de consumo” (Valenzuela, 2011, p. 43). Así, los adultos deben mantenerse jóvenes, consumiendo productos para tal efecto y produciendo con las actitudes y valores que según corresponden a esta juventud; también, los niños que no tienen las condiciones estructurales para desarrollar su infancia con apego a sus derechos deben participar de las dinámicas adultas de responsabilidad y trabajo.

Existen, desde luego, formas de resistir el embate del biopoder sobre nuestros cuerpos. Una de las estrategias es sobre las prácticas bioculturales, en las cuales se decanta la centralidad corporal en la disputa social y ocurre una intención de semantización del cuerpo y la disputa por su control (Valenzuela, 2011). Esto no significa otra cosa que utilizar el cuerpo en forma de protesta contra todo disciplinamiento que se da en (contra) él.

El problema con fiarse de los procesos bioculturales es que no permiten golpear los fundamentos estructurales del biopoder y, por tanto, la generación de una transformación real es algo prácticamente imposible, pues solo se está jugando al mismo juego, solo que en la otra portería.

Para pensar en términos de desestructuración del aparato biopolítico de la edad, tendríamos que hablar de disidencia. El disidente no está en la oposición (no está en la otra portería; es más, no está ni en la misma cancha, ni en el mismo juego), ha decidido separarse; ahí radica su potencial transformador, en la revelación de otro orden posible. El disidente articula resistencia y seducción (Reguillo, 2013). Para lograr esto, tenemos que pensar en un sujeto etario que no obedezca a las lógicas de división etaria que están supeditadas al sistema productivo ni al curso de vida clásico moderno. Al ser el sujeto adulto el principal sujeto agente de esta biopolítica etaria, tendría sentido pensar en que fuera este mismo sujeto el que rompa con los cánones del biopoder etario.

¿Sería la adultez disidente biocultural? Completamente, en tanto que hay intención de rompimiento y agencia; además, el adulto que diside, también puede jugar dentro de las lógicas del biopoder y romper a contrajuego desde adentro, pues estaría en contra de un régimen biopolítico adultocéntrico que ha privilegiado al varón adulto, pero un tipo específico de adulto, con características delimitadas y en pro de la reproducción social.

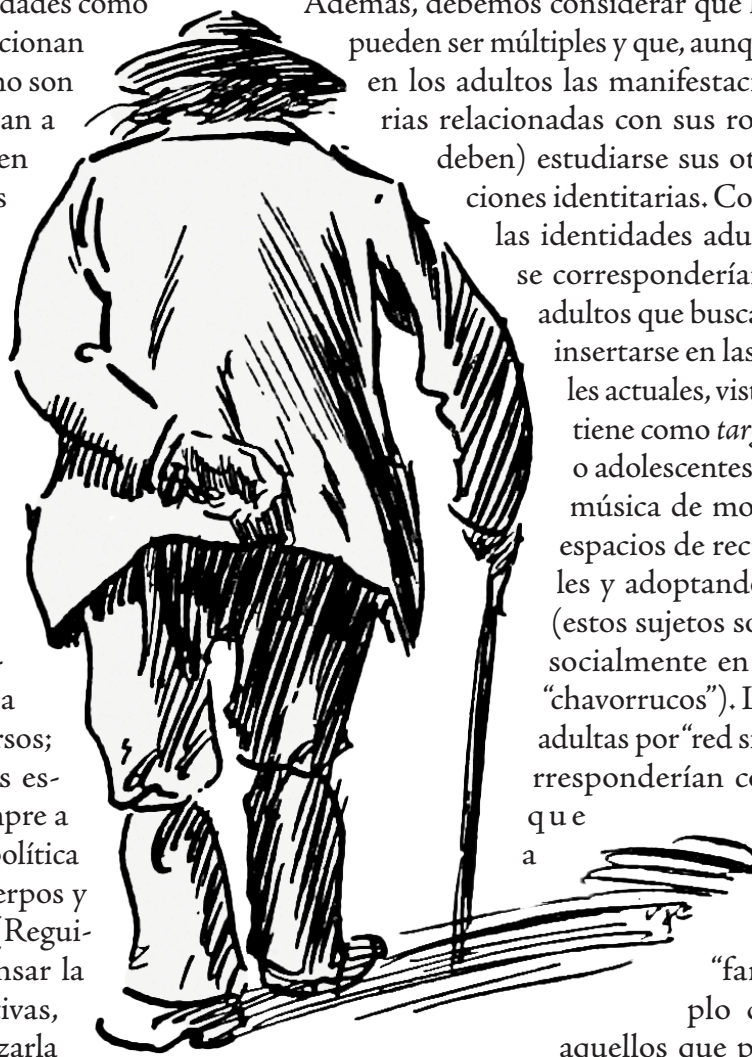
COMO TE VES, ¿ME VI? OTRAS FORMAS DE APROXIMARSE A LA ADULTEZ

La edad es una construcción social, pues el tiempo no es absoluto, sino relativo. Existe un tiempo social que está relacionado con “los procesos de vida diferenciados [y] los cambios desiguales o intensidades diferenciadas de la vida” (Valenzuela, 2001, p. 24). Es decir, el tiempo no corre de la misma forma para todos; ni los estragos biológicos del paso del tiempo se presentan igual en todos, ni socialmente nos inser-

tamos en los mismos tiempos a las distintas etapas de la vida. “La intensidad del tiempo nos permite identificar formas desiguales de envejecimiento” (Valenzuela, 2011, p. 24).

Con esto en mente, cabría pensar que cada grupo social, o incluso cada sujeto, dependiendo del estatus socioeconómico, contexto social y cultural, herencia biológica, trayectoria biográfica y reconocimiento del yo, tiene distinta experiencia identitaria de la edad; y aunque hay marcadores sociales muy fuertes que condicionan los tránsitos en el curso de vida, la capacidad de agencia impulsa otras formas de reconocerse en los parámetros de la edad, otras identidades culturales. Al no ser, la edad, un esencialismo, podemos pensar las edades como identidades culturales que funcionan como sistemas abiertos, pues, no son autorreferentes o no se explican a sí mismas; solo se explican en función de su relación con otras identidades y con el sistema que las contiene; no pueden ser pensadas independientemente del sistema de poder en el que se contienen (Castro-Gómez, 2017).

Como mencionaba hace un momento, las identidades etarias analizadas con mayor extensión son las juveniles, por su papel sociohistórico. El acercamiento a las identidades culturales juveniles se da a través de sus prácticas y discursos; los jóvenes crean sus propias estrategias identitarias casi siempre a través de la subversión a la biopolítica que intenta coaccionar los cuerpos y moldearlos a un canon social (Reguillo, 2007). Si queremos repensar la adultez desde otras perspectivas, lo que podemos hacer es analizarla con otros ojos; en este caso utilizaré los elementos del análisis de identidades juveniles para su aplicación en grupos adultos.



El análisis de identidades juveniles, según la propuesta de Valenzuela Arce (2011), viene en tres categorías: a) las identidades gregarias, en donde los jóvenes adquieren identidad por imitación, mimesis o moda, es decir, siguen y arremedan una tendencia; b) por red simbólica, donde los jóvenes se sienten parte de una red o una comunidad que comparte los mismos gustos o prácticas; y c) grupal, en donde existen grupos específicos con jerarquías y liderazgos bien definidos, así como códigos y rutinas.

Los adultos de la contemporaneidad pueden ser analizados desde esta perspectiva, si tomamos en cuenta que también existe una pluralidad de ellos y que no existe una sola forma (canon) de ser adulto. Además, debemos considerar que las identidades

pueden ser múltiples y que, aunque predominen en los adultos las manifestaciones identitarias relacionadas con sus roles, pueden (y deben) estudiarse sus otras manifesta-

ciones identitarias. Comenzando con las identidades adultas “gregarias”, se corresponderían con aquellos adultos que buscan reproducir o insertarse en las modas juveniles actuales, vistiendo ropa que tiene como *target* a los jóvenes o adolescentes, escuchando la música de moda o visitando espacios de recreación juveniles y adoptando sus prácticas (estos sujetos son reconocidos socialmente en México como “chavorrucos”). Las identidades adultas por “red simbólica” se corresponderían con los adultos que pertenecen

a equipos, clubes o son adultos

“fans”; un ejemplo de ello serían

aquellos que practican algún

deporte o quienes consumen de manera periódica productos culturales del cine y la televisión (o el internet) como el anime, la ciencia ficción, el

terror o los videojuegos. Por último, los adultos con “identidades grupales”, serían aquellos que son parte de grupos formales como los masónicos, o más informales como los motoclubes.

Ya establecidos los criterios en la propuesta de Valenzuela en donde se identifican una serie de manifestaciones identitarias grupales, podemos proceder a utilizar la propuesta de análisis de Rosana Reguillo (2007) en la cual establece que hay dos dimensiones para el análisis de la identidad: la situacional, que consiste en ver hacia adentro de los grupos, como por ejemplo su adscripción identitaria (qué los hace distinguibles entre ellos) y los elementos extragrupalos (qué los diferencia de los demás) que conforman el perfil de estos; y la contextual-relacional que identifica los elementos estructurales (sociales semi-permanentes) que permiten el mantenimiento de cierto tipo de identidades y la memoria histórica que permite ver las continuidades y rupturas. Así tendríamos dos elementos a considerar, uno subjetivo, más relacionado con el grupo, y otro objetivo, relacionado con las condiciones estructurales. En el caso de los adultos, los elementos subjetivos tendrían que ver con la manera en que estos se conciben a sí mismos y los elementos objetivos con las “metas” o “requisitos” de adultización canónicos que se han cubierto (los que no han sido cubiertos también hablan de la identidad; aquí no se proponen identidades incompletas o en transición).

“CUANDO TÚ VAS, YO YA FUI Y VINE DOS VECES”. ELEMENTOS PARA PENSAR EN NUEVOS ADULTOS

Si nos damos la oportunidad de reflexionar acerca de la disidencia, podemos pensar en términos de otredades no imaginadas. Por ejemplo, la figura de lo monstruoso de Mabel Moraña (2017) nos hace alusión a aquello que no está bien visto, aquello que repulsa la mirada y que funciona como una especie de chivo expiatorio de todo lo que no es bienvenido en nuestra sociedad; el monstruo puede variar según

la necesidad de lo social, según a quién se le tiene que señalar y negar la entrada a lo permisible, y en términos etarios, el monstruo fue el joven, luego el adulto mayor. Pero, en términos reales, lo que es verdaderamente mal visto, aquello que no puede ser siquiera imaginado por grotesco a la mirada, es la adultización de un niño (esto por inhumano e ilegal, pero aun así existente a plena vista) o el adulto “infantil”. Pensar en grupos de población, etarios en este caso, que no se encajan en el canon social del curso de vida, evoca lo monstruoso, lo verdaderamente disidente.

Los sujetos adultos disidentes, o adultos vistos como infantiles, inmaduros o “raros”, necesitan de nuevas interpretaciones que vayan acordes a sus experiencias de vida, así como a sus subjetividades emergentes. El generar estas nuevas interpretaciones podría contribuir a aminorar procesos de discriminación o vulneración de estos sujetos en sus entornos, así como fomentar una sociedad más inclusiva y plural a favor de nuevas identidades. Comprender que estamos ante otros sujetos y otras fronteras de identificación del curso de vida nos puede dar las herramientas para construir otras formas de entender al otro y a nosotros mismos a través de esta crisálida de las nuevas fronteras etarias/identitarias.

Todos aquellos jóvenes adultos que conservan prácticas y consumos culturales juveniles dejarían de ser el “monstruo” de Moraña; tendrían cabida en un espacio de reflexión de este tipo, en donde se les reconocería y se les daría una visibilización, pues sabemos que la adaptación a los cambios tecnológicos contribuyó de alguna manera a profundizar las diferencias etarias referidas a hábitos de consumo cultural (Sistema de Información Cultural de la Argentina, 2018). La identidad que se generó por la aceleración en el consumo de bienes y servicios culturales a través de los medios tiene su propio lugar en la subjetividad de esta generación de individuos adultos jóvenes, mucho más familiarizados con los medios digitales y que han construido parte de su identidad (que buscan conservar) a través de ellos.

Los adultos jóvenes vistos desde sus necesidades individuales e identidades o estilos de vida y de

consumo, le dan una connotación mucho más rica culturalmente hablando y mayor nitidez al cuerpo de los sujetos en su definición conceptual, en el ejercicio de derechos y necesidades de recreación identitaria con respecto a sí mismos y con respecto a lo social-grupal. Sabremos entonces que los adultos disidentes se definen también desde las individualidades y lo harán a través de la identidad, tanto colectiva como individual, y a través de sus consumos culturales.

Reguillo, R. (2013). Disidencia: Frente al desorden de las cajas abiertas—México, Breve y precario mapa de lo imposible. *DISIDENCIA*. Volume 10 | Issue 2 | 2013.

Valenzuela Arce, José Manuel (2011) *Introducción. Decálogo para pensar las certezas*. En “El futuro ya fue. Socioantropología de los jóvenes en la modernidad”. Editorial Juan Pablo y Colegio de la Frontera Norte. México

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appadurai, A. (2001). Modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Uruguay: Trilce. (Parte I “Flujos globales”, p. 41-100).
- Castro-Gómez, Santiago (2017). *¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al giro decolonial*. En Mabel Moraña (Editora). “Sujeto, decolonización, transmodernidad”. Debates filosóficos latinoamericanos. Editorial Iberoamericana, Madrid. pp. 181-208
- Debert, G. G. (2010). The dissolution of adult life and youth as a value. *Horizontes Antropológicos*, 5(SE), 0-0.
- Johfre, S. Saperstein, A. (2023). The Social Construction of Age: Concepts and Measurement. *Annual Review of Sociology*. Vol. 49: 339-358, July 2023. Doi <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-031021-121020>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2025). Los jóvenes y los consumos culturales. Consultado en: https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/jovenes_y_consumos_culturales_1.pdf
- Moraña, Mabel (2017). *Los monstruos y la filosofía* (capítulo IV). En “El monstruo como máquina de guerra”. Editorial Iberoamericana, Madrid. Pp. 183-236
- Reguillo Cruz, Rossana (2007). Entre la insumisión y la obediencia. Biopolítica de las culturas juveniles (Capítulo III). En “Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto”. Editorial Norma. México. pp. 75-96



NO TE CALLES

DEGENERAR EL GÉNERO

un título polémico

MARÍA GUADALUPE DEL S. LÓPEZ ÁLVAREZ

En el marco de conmemoración del 8 de marzo, en la UPNECH-JUAREZ se presentó el libro: DEGENERAR EL GÉNERO, Claves juveniles para subvertir lugares e historias de violencias, desigualdades y exclusión en Ciudad Juárez, Ed. Comunicación Científica, 2023, bajo la coordinación del Dr. Alfredo Limas Hernández y la Dra. Mirna Limas Hernández.

La vida cotidiana transcurre en los espacios universitarios en los que también se normaliza la violencia de género, de tal manera que solo haciendo un ejercicio de reflexión es posible identificar y cuestionar las situaciones que de otra forma pasan desapercibidas. Se puede considerar que este libro es una aportación importante que hacen las y los jóvenes universitarios bajo la coordinación de Mirna y Alfredo Limas, docentes destacados y especialistas en el campo de los estudios de género en Ciudad Juárez.

El trabajo de organización y las experiencias contenidas en este libro cobran mayor relevancia en esta publicación por el beneficio que irradia en el terreno académico que mantiene vivo el activismo social, dando acompañamiento a la denuncia y exigencia de erradicación de las situaciones de acoso, abuso e injusticia que en silencio han soportado la gran mayoría de las mujeres, aunque también

muchos jóvenes que no denuncian por vergüenza o temor social.

La obra comprende 15 ensayos elaborados y signados por estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. En la misma obra se destaca que: “Los textos presentados son producto de ejercicios como la elaboración de relatos sobre trayectorias escolares y la formulación de un proyecto de generación de ensayos, en ejercicios educativos con la guía docente y con actividades colaborativas de lectura y reflexividad de los textos elaborados” (pág. 8). Cada una de estas experiencias de vida son actos de valor por el análisis que comparten de manera profunda al tocar la intimidación reprimida, difícil de confrontar para sí mismo, pero sobre todo exponiendo emociones difíciles de superar como la culpa, la vergüenza y el miedo ante otros. Esto es una demostración de la conciencia que se va construyendo desde lo personal y como sociedad, y que va ganando espacios de libertad y respeto, lo que es fundamental para cambiar los fundamentos del sistema opresivo y violento que desvaloriza y denigra la condición humana.

Desde un enfoque crítico pero orientado hacia la transformación del sistema social, estas experiencias contienen el potencial de poder ir cambiando las relaciones de poder desde el nivel interpersonal,

en que la cultura de género se estructura desde lo sexual en las relaciones interpersonales y familiares y se institucionaliza, sosteniendo desde su base para dar sentido y fundamento a los aparatos del poder político, jurídico, ideológico y cultural.

El concepto “degeneración” del género es un título muy provocativo, pues más que una pérdida o deterioro, se puede interpretar desde la crítica para cuestionar las normas y estructuras de género tradicionales en la sociedad. El valor de esta crítica se orienta, por tanto, a dar fuerza a la transformación simultánea de este movimiento desestructurador que está creando el proyecto alternativo hacia el respeto y bienestar compartido, la justicia social y la redistribución de la riqueza material, así como el acceso a las oportunidades.

En el resumen de la obra se afirma que “Degenerar el género como sistema de asimetrías que estructuran desigualdades e injusticias es un reto desde la academia y desde lo local, por lo menos, para hacer frente a las violaciones a los derechos humanos, violencias y discriminaciones que se hacen presentes no solo en Juárez, Chihuahua (México), en particular, sino en diversas latitudes del territorio mexicano y del extranjero”. (p.12).

Desde la educación de género, el trabajo aporta los siguientes aspectos:

- Describir y cuestionar las normas de género que generan asimetría, violencia y desigualdad.
- Se promueve el respeto hacia la diversidad para multiplicar la inteligencia y capacidad de organización social, cultural y económica.
- Desarrolla una conciencia crítica y, lo más importante, (autocrítica), para fijar posturas a nivel político.
- Contribuye a la creación de actitudes, prácticas, entornos y ambientes inclusivos.

Los 16 relatos contenidos en esta obra están agrupados en cuatro capítulos para facilitar la lectura en cuanto a situaciones y ambientes en los que se rescatan las experiencias convertidas en material de análisis de realidades compartidas:

1. Escuela y género: inseguridad y desigualdad,
2. Espacio público, entre el acoso e igualdad sexual.
3. Cultura, (in)justicia de género y su invasión de la vida personal.
4. Lo personal es político y el contexto es lo que cuenta.

Como un ejemplo de la reflexión cotidiana en el primer relato, está el caso de Ana, un personaje encarnado en una estudiante que describe las mismas situaciones comunes y que identifica prejuicios y estereotipos instalados de manera sistémica, que habla de: “Un aprendizaje de suma importancia es comprender que ‘pequeños cambios hacen la diferencia’, y mientras más acciones nos lleven a la deconstrucción del sexismo, más cerca estaremos de desenvolvernos en una sociedad sana, sin prejuicios ni estereotipos, en donde cualquier persona sea aceptada, no sea etiquetada como las cosas, y que gocemos del mismo valor y derechos.

El objetivo de este libro apunta a un propósito mayor, que es crear sociedades de igualdad y sin violencia de una manera eficaz, haciendo difusión de una nueva cultura que está emergiendo desde las escuelas y desde la comunidad, aunque últimamente también se suman las redes sociales como una alternativa ágil y económica que ahora es cada vez más accesible. Este medio de difusión sin duda es muy importante, ya que la información que se publica en internet permite compartir experiencias y puntos de vista de manera amplia en sectores populares y en el sistema educativo de forma transversal. Por tanto, lo que se propone en este libro cumple su objetivo para llegar a sectores universitarios y a la reflexión de las juventudes que, de manera consciente, están contribuyendo a la construcción de círculos de confianza y solidaridad.

Al contrario de lo que sucede dentro de los grupos conservadores, en esta obra se puede palpar la honestidad y el valor de las y los jóvenes autores. Se erigen como defensores de la integridad y dignidad humana, respecto a quienes están emprendiendo “la

gran batalla cultural”, como una empresa de capital y de mercado, señalando que la lucha emprendida para desestructurar, o “degenerar” al sistema sexo-genérico, asimétrico y violento es uno de los elementos determinantes de la polarización política de nuestro tiempo.

La confrontación política y cultural de los grupos definidos por la ideología de derecha, que apoyan las posiciones políticas del conservadurismo, ha logrado movilizar a las y los jóvenes manipulados ideológicamente para rechazar, sin comprender a fondo lo que de forma despectiva llaman “cultura woke”. Esto simplifica la tendencia a favorecer políticas en favor del acceso a los grupos marginados, más allá de las modas estereotipadas identificadas en el proceso de construcción genérica u orientación sexual. De manera más profunda, la batalla cultural

emprendida por los conservadores estaría en contra de “un despertar” no solo político, sino sobre todo de nivel de consciencia, o desarrollo espiritual con

nuevos valores de integridad desde los años 60. Este despertar inspiró la protesta y lucha social de algunos sectores sociales para la defensa de los derechos reclamados por amplios sectores empobrecidos y

discriminados: las mujeres, los indígenas, los negros y otros grupos perseguidos como criminales por su orientación sexual de la comunidad LGTB. Esta lucha “anti-derechos” se ha expandido con virulencia, incluyendo a los migrantes, calificados como terroristas para justificar la persecución, utilizando el poder económico y mediático para ganar terreno en el marco político y legal.

Los relatos íntimos que se comparten en este libro aportan valiosos elementos de reflexión que sirven también en el plano ideológico para clarificar una postura frente a esta gran “batalla cultural fascista”, que es la expresión que adoptan los gru-

pos conservadores fundamentalistas y religiosos desde las posiciones tradicionales para reestablecer los valores y las estructuras de poder que han



prevalecido con uso de la violencia. Un llamado a restituir el respeto hacia las figuras de autoridad de la familia y el estado.

La honestidad de las y los jóvenes al compartir sus experiencias, puede apoyar la lucha emprendida en esta batalla ideológica como un valioso recurso para la educación de género y el despertar de una conciencia que avanza de forma acelerada para transformar todos los espacios sociales a través de nuevas relaciones, siempre que logran aplicar el sentido de equidad y justicia verdadera para los que no han podido ejercer sus derechos plenamente. Efectivamente, la “degeneración”, en este sentido, no es una destrucción sin propósito, sino una resignificación de los márgenes del desarrollo personal con mayor respeto, libertad e integridad ética como fundamento de un nuevo proyecto social que requiere generar condiciones para establecer nuevos pactos para la apertura y disposición al diálogo para que la transformación pacífica sea posible.

“LA CONFRONTACIÓN POLÍTICA Y CULTURAL DE LOS GRUPOS DEFINIDOS POR LA IDEOLOGÍA DE DERECHA, QUE APOYAN LAS POSICIONES POLÍTICAS DEL CONSERVADURISMO, HA LOGRADO MOVILIZAR A LAS Y LOS JÓVENES MANIPULADOS IDEOLÓGICAMENTE PARA RECHAZAR, SIN COMPRENDER A FONDO LO QUE DE FORMA DESPECTIVA LLAMAN «CULTURA WOKE»”.

Mientras que las posiciones del conservadurismo parecen ganar espacios en el plano político en Europa, Estados Unidos y en América Latina, como es el caso de Argentina, Ecuador, El Salvador y en grupos con poder económico en México, la educación popular plantea un modelo básico de humanismo mexicano para el desarrollo integral. Los medios corporativos no dejan de financiar campañas que exaltan la violencia subliminal o directa con los mismos valores del sistema sexo-genérico,

cosificando a las personas con los estereotipos sexistas avalados por el interés mercantil.

Este fenómeno cultural, que es realmente una embestida del poder hegemónico de la última década conocida como “ideología woke”, está en contra de la diversidad y el reconocimiento de derechos que se han reconocido por la lucha social. El término “ideología de género” puede interpretarse como aquella influencia social masiva y mediática que ejercen los medios de comunicación para alterar los valores y la identidad de género preestablecidos y aceptados tradicionalmente, propiciando cambios sobre las características y cualidades sexuales, con efectos sobre la mentalidad, la apariencia de las personas, así como en la orientación sexual, incluso con una mayor intervención corporal para definir la identidad cambiando la apariencia y la orientación sexual que puede llevar a cambios corporales.

Contrario al uso político del género como “ideología”, la educación de género plantea despertar la conciencia de cómo las personas construyen su identidad personal, lo que propicia una mayor libertad y autonomía, al mismo tiempo que mayor responsabilidad en los roles que se asumen familiar y socialmente. El problema es que, sin el despertar de conciencia, la protesta social y la transgresión no siempre se orientan hacia la transformación del sistema, sino que lo fortalecen al convalidar la dominación y la hegemonía estructural a través de la victimización que genera más violencia, lo cual beneficia a los grupos de poder.

El término “ideología de género” es utilizado de manera despectiva y ataca las ideas relacionadas con la justicia social, la lucha contra el racismo, la igualdad de género, la diversidad sexual y la inclusión. Estas son las bases con las que se diseñan las campañas de odio que desprestigian el reconocimiento y la lucha e implementación de los derechos sociales.

En los últimos dos años, algunos líderes mundiales han comenzado a tomar posturas firmes en contra de lo que consideran una ideología progresista extremista; entre ellos está Donald Trump, quien tiene como aliados a los magnates dueños de empresas tecnológicas que generan la IA, como

Elon Musk, ahora con un cargo en el gobierno de Estados Unidos. Es así como se unen los grupos de poder dentro del espectro político y utilizan como blanco de ataque la ideología “woke” para justificar la agenda militarista global, con lo cual se logre restituir el viejo orden económico restringiendo la libertad de acción y de pensamiento.

Ambos, desde diferentes puntos del espectro político, han utilizado el concepto de la ideología woke para movilizar a sus bases y posicionarse como opositores de una agenda global calificada como “progresista” que, según ellos, busca justificar y restituir el control autoritario sobre las sociedades al restringir la libertad de acción y pensamiento. Las protestas sociales contra la pobreza, el racismo, el sexismo y todas las formas de discriminación son cuestionadas por el movimiento “libertario”, que es esencialmente la defensa de lo hegemónico impuesto con violencia. A medida que la ideología fue adoptada por movimientos progresistas en todo el mundo, su significado se expandió para abarcar cuestiones como el feminismo, la lucha contra la discriminación por orientación sexual, y la protección del medioambiente. En el sitio web de BBC News Mundo, se plantea que

...que mientras que para algunos ser “woke” es tener conciencia social y racial, y cuestionar los paradigmas y las normas opresoras impuestas históricamente por la sociedad, para otros describe a hipócritas que se creen moralmente superiores y quieren imponer sus ideas progresistas sobre el resto. (BBC News, 2025)

En opinión de Julio Cesar Coronel:

En un mundo globalizado, donde las desigualdades y las injusticias son cada vez más evidentes, sostienen que es vital cuestionar las estructuras de poder dominantes y promover la equidad en todos los niveles. Estamos ya no en una lucha desde lo físico y presencial, sino más bien en una batalla ideológica con final incierto, pero lo que es claro es que el debate sobre la ideología woke seguirá marcando la política global en los

próximos años. La forma en que se resuelva esta disputa ideológica podría redefinir las políticas internas de muchos países y, por ende, el panorama político mundial. (Julio César Coronel, 2025)

A manera de reflexión final, el libro *Degenerar el género, claves juveniles para subvertir lugares e historias de violencias, desigualdades y exclusión en Ciudad Juárez*, cobra relevancia al ser utilizado como herramienta educativa al compartir y denunciar la violencia de género. La conexión de lo personal, que es político, da elementos culturales para sumarse a la transformación pacífica del sistema social.

Mientras que el proyecto transhumanista y deshumanizante redobla la violencia para mantener la dirección y control social mediante los avances tecnológicos, las experiencias humanas desde lo profundo de las relaciones constituyen una estrategia para humanizar al sistema. Se puede confirmar que la educación de género, como eje transversal en el nuevo modelo educativo, cobra relevancia estratégica. La invitación para la lectura de estos relatos es importante para que jóvenes y adultos se animen a participar también con sus propias historias en su transformación personal, lo que al mismo tiempo sirve para que el desarrollo humano, de manera integral, alcance la capacidad transformadora de todo el planeta.

REFERENCIAS:

- BBC News Mundo. Redacción, Nov. 2022. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-63465024>
- Coronel Julio César, 2025. https://revistalacolumna.com.ar/la-batalla-cultural-contr-la-ideologia-woke_3695.html
- Limas Alfredo, Limas Mirna, (2025) *Degenerar al Género. Claves juveniles para subvertir lugares e historias de violencias, desigualdades y exclusión en Ciudad Juárez*. Ed. Comunicación Científica. UACJ. Ciudad Juárez, Chihuahua.



 EDITORIAL
UPNECH