

# circum

Revista de Investigación Científica Humanística  
de la Universidad Antropológica de Guadalajara  
Año 9 / Vol. 17 / 2023

- ↻ **De lo invisible a lo visible:  
una mirada a la trata de personas en México**  
Raquel Anna Caspi Miller
- ↻ **Un modelo de psicoterapia transpersonal en Perú:  
terapia con ayahuasca**  
Erik Hendrick Carpio



- ↻ **Trabajo docente colegiado: un rompimiento  
al paradigma tradicional de la gestión  
del proceso de aprendizaje**  
José Alberto Hernández García  
Cristina Díaz Pérez  
Leonardo García Lozano
- ↻ **Violencia de Género entrecruzada con racismo  
hacia mujeres afrodescendientes estudiantes  
universitarias de Medellín**  
Leidy Johanna Orrego Colorado

**De lo invisible a lo visible:  
una mirada a la trata de personas en México**

*Raquel Anna Caspi Miller*

. 9 .

**Un modelo de psicoterapia transpersonal en Perú:  
terapia con ayahuasca**

*Erik Hendrick Carpio*

. 29 .

**Trabajo docente colegiado: un rompimiento  
al paradigma tradicional de la gestión  
del proceso de aprendizaje**

*José Alberto Hernández García*

*Cristina Díaz Pérez*

*Leonardo García Lozano*

. 49 .

**Violencia de Género entrecruzada con racismo  
hacia mujeres afrodescendientes estudiantes universitarias de Medellín**

*Leidy Johanna Orrego Colorado*

. 71 .





Revista de Investigación Científica Humanística  
de la Universidad Antropológica de Guadalajara  
Año 9 / Vol. 17 / 2023



## Universidad Antropológica de Guadalajara

### RECTOR

Mtro. José Alejandro Garza Preciado

### PRESIDENTE DEL CONSEJO DIRECTIVO

Dr. José Garza Mora

### DIRECTOR DE LA REVISTA GIRUM

Dr. Héctor Sevilla Godínez

Gírum se encuentra indizada en:

**latindex**

### DISTRIBUCIÓN

Universidad Antropológica de Guadalajara  
Plantel López Mateos Sur  
Av. López Mateos Sur 4195, Col. La Calma  
Zapopan, Jalisco, México. 45087  
Tel.: 333 631 6861

### DISEÑO Y SELECCIÓN DE IMÁGENES

Demetrio Rangel Fernández

### COMITÉ DE ÁRBITROS DE LA REVISTA GIRUM

**Dr. M. Fabio Altamirano Fajardo**

Universidad Antropológica de Guadalajara

**Dr. Octavio Balderas Rangel**

Universidad Antropológica de Guadalajara

**Dr. Arturo Benitez Zavala**

Universidad de Guadalajara / ITESO

**Dra. Ana María González Garza**

Asociación Transpersonal Iberoamericana

**Dra. Margarita Maldonado Saucedo**

ITESO

**Dr. José Antonio Pardo Oláguéz**

Universidad Iberoamericana

**Dr. Juan Pablo Sánchez García**

Universidad Antropológica de Guadalajara / Líder  
Consultores, S.C.

**Dr. Guillermo Schmidhuber De la Mora**

Universidad de Guadalajara

**Dr. Juan Carlos Silas Casillas**

ITESO

**Dra. Adriana Berenice Torres Valencia**

Universidad de Guadalajara

**Dr. José Alfonso Villa Sánchez**

Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo

**Dr. Christian Omar Bailón Fernández**

Universidad Antropológica de Guadalajara

**Mtro. Abraham Uriel González Alcalá**

Universidad Antropológica de Guadalajara

**Psicól. Erik Hendrick Carpio**

Centro de Investigación "Sapan Inka", Perú.

GIRUM, Revista de Investigación Científica Humanística, Año 9 | Vol. 17 | 2023, es una publicación semestral, editada y publicada por el Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C., también conocido como Universidad Antropológica de Guadalajara, a través del Departamento de Investigación. Av. De la Paz No. 2873, Col. Los Arcos Sur, Guadalajara, Jalisco, México, CP. 44130. Tel. 333 826 1363; Editor Responsable: Héctor Sevilla Godínez. Reserva de Derechos al uso exclusivo No. 01-2012-032609534600-102; ISSN: 2594-2751, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impreso y distribuido en diciembre de 2023. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibido la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la revista sin previa autorización del Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C.



## Presentación

*Girum*, publicación científica de la Universidad Antropológica de Guadalajara, incluye artículos de investigación caracterizados por proponer un giro de paradigma y por desarrollar distintas revisiones y análisis de las configuraciones conceptuales predominantes. El foco propuesto por la revista está centrado en el área de las humanidades, con el objetivo de comprender de formas alternas lo que es el ser humano, su ser y su saber. Esta triada, representada en el logo de la revista, muestra una circunferencia en la letra “G” a través de una flecha que indica el avance en el terreno científico; a su vez, la inversión de la “u” representa el giro implícito en los contenidos.

Los artículos de este décimo séptimo volumen versan sobre distintos tópicos que podrían ser encuadrados en las áreas de ciencias sociales, educación y psicología. No obstante, cada uno de los textos comparte la propuesta de un paradigma distinto para comprender y analizar algún aspecto de la realidad. El primero de los mismos, escrito por Raquel Anna Caspi Miller, nos advierte sobre la trata de personas en México, aportando información que nos conduce a despertar y ser críticos ante un tema que nos exige dejar de cerrar los ojos como si no existiese; la autora logra sensibilizarnos con precisión y contundencia ante ese terrible delito.

El segundo artículo, elaborado por Erik Hendrick Carpio, pone en la mesa de análisis los detalles de un modelo de psicoterapia enraizado en Perú. Tratando de integrar la medicina tradicional amazónica y la psicoterapia occidental, el texto alude los procesos psicológicos que se producen durante la expansión de la conciencia por la toma de ayahuasca. El autor nos ofrece también un panorama general de cómo estas experiencias pueden ser asimiladas mediante acompañamiento psicoterapéutico.

El tercer artículo, escrito por Hernández, Díaz y García, nos aporta una encomiable propuesta de trabajo colaborativo entre docentes, a través de la cual se clarifica la importancia de la comunicación para el trabajo multidisciplinar; en el texto, además, se nos muestra cómo pueden ser aprovechadas las redes sociales y plataformas educativas en el cumplimiento de la labor didáctica. De tal manera, se enumeran los procesos de implementación de lo que los autores llaman Producto Integrador Final (PIF), que fue común a todas las asignaturas de un plan de estudios universitario.



Por último, el cuarto artículo del presente número, fruto de la autoría de Leidy Johanna Orrego Colorado, señala los pormenores de la violencia racista y de género hacia mujeres afrodescendientes que estudian en Medellín. Teniendo como marco la teoría de las representaciones sociales, la teoría de la imbricación de opresiones y el feminismo antirracista, la autora, quien es docente en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en Uruguay, entrevistó a 26 personas de distintas instituciones y nos ofrece motivos para reflexionar sobre el tema y exigir estrategias de prevención de la violencia en cualquier contexto social.

Finalmente, cabe decir que la actual edición de la revista *Girum* propone complementar o romper con formas tradicionales de entender el mundo, poniendo énfasis en: a) la toma de consciencia ante el problema de la trata de personas en México; b) la reflexión en torno a nuevos modelos psicoterapéuticos; c) la integración del trabajo colegiado y el aprendizaje colaborativo en las prácticas docentes universitarias; d) la confrontación ante la violencia de género y la discriminación racial en las universidades.

Por todo ello, el presente número ofrece una visión alternativa para comprender las humanidades y apreciar la amplitud de sus alcances, incluso en medio de alarmantes conflictos sociales, económicos, espirituales y políticos.

**Dr. Héctor Sevilla Godínez**  
Director de la Revista *Girum*



## Colaboraciones en este Volumen

---

**Raquel Anna  
Caspi Miller**

---

Nació en la Ciudad de México en 1982 y estudió una licenciatura en Comunicación Humana. Tiene especialidades en Programación Neurolingüística, en Psicología Clínica y Psicopatología. Tiene formaciones en Neuropsicoeducación y en Terapia Transgeneracional. Cuenta con diplomados en Psicología Positiva y en Trata de Personas. Tiene una maestría en Psicología Transpersonal y un Doctorado

en Desarrollo Humano. Autora del libro *La Estrella de Luna*, sobre la historia de una mujer sobreviviente de trata de personas en México a quien ha apoyado terapéuticamente. Facilita talleres de autoestima, inteligencia emocional y prevención de abuso sexual.

Correo de contacto:  
[caspi.raquel@gmail.com](mailto:caspi.raquel@gmail.com)



---

## **Erik Hendrick Carpio**

---

Director y fundador del Centro de investigación y exploración de estados expandidos de conciencia "Sapan Inka". Es guía de sesiones de ayahuasca desde hace 15 años. Licenciado en psicología por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (Perú) con la tesis: *Estudio fenomenológico de experiencias psiquedélicas de personas que han participado en sesiones de terapia con Ayahuasca*. Miembro del colegio de psicólogos del

Perú. Egresado de la maestría en Psicología Transpersonal en la Universidad Antropológica de Guadalajara y actualmente estudiando en esta misma universidad un doctorado en Desarrollo Humano. Es psicoterapeuta orientado al enfoque de la psicología compleja de C. G. Jung.

Correo de contacto:  
[erickhendrickc@unag.mx](mailto:erickhendrickc@unag.mx)





---

## **Cristina Díaz Pérez**

---

Maestra en Dirección de Mercadotecnia y licenciada en Mercadotecnia, ambos títulos por la Universidad de Guadalajara. Actual estudiante del Doctorado en Ciencias del Desarrollo Humano de la UNIVA.

Docente en licenciatura y posgrado en el Sistema de Universidad Virtual de la UdeG desde 2008, y en el Centro Universitario de los Valles desde 2015.

Consultora de micro, pequeñas y medianas empresas, así como de instituciones públicas en temas de mercadotecnia, comunicación social, comunicación basada en medios de internet y administración por procesos.

Intereses de investigación: comunicación educativa, mercadotecnia educativa e innovación social.

---

## **Leonardo García Lozano**

---

Estudió la carrera de psicología y posteriormente las maestrías en Educación, por el ISIDM y en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona; obtuvo el doctorado en Ciencias Sociales, de la Educación y de la Salud por la Universitat de Barcelona. Se ha desempeñado en la Universidad de Guadalajara como formador de docentes del SEMS en el área de orientación educativa y tutoría. Ha sido coordinador de la Licenciatura en Educación del CUValles y de la Preparatoria No. 19. Es coautor de 6 libros, 2 de ellos correspondientes a unidades de aprendizaje del BGC y 4 destinados a los docentes en temas de tutoría y ambiente escolar. Ha dirigido 3 tesis de posgrado y también se desarrolló como conductor del programa de radio y posterior podcast "La media vuelta" en radio Universidad de Guadalajara.

---

## **José Alberto Hernández García**

---

Estudió la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Marista de Guadalajara. Es egresado de la Maestría en Ciencias Sociales, con orientación en Desarrollo Social y Trabajo y es Doctor en Educación, ambos por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara. Actualmente está adscrito al Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara, como profesor titular. Cuenta con el reconocimiento de perfil deseable PRODEP. Sus líneas de investigación se enmarcan en el campo de la educación superior y mercados laborales e identidades profesionales.

Correo de contacto:

jose.hernandez2346@academicos.udg.mx

---



---

**Leidy Johanna  
Orrego Colorado**

---

Psicóloga por la Universidad CES de Medellín (Colombia). Maestranda en Ciencias humanas, opción Estudios Latinoamericanos, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, UdelaR (Uruguay). En 2014 recibió la Beca del programa Jóvenes Investigadores e Innovadores de Colciencias (Colombia). Actualmente se desempeña como docente en la Facultad

de Psicología de la UdelaR. Sus campos de interés y actuación son los estudios interdisciplinarios de género, educación, arte y medioambiente. Ha adelantado estudios de Antropología en la Universidad de Antioquia y ha formado parte de colectivas de activismo feminista.

Correo de contacto:  
[Lejorco@gmail.com](mailto:Lejorco@gmail.com)

# De lo invisible a lo visible: una mirada a la trata de personas en México

Raquel Anna Caspi Miller

## Resumen

La trata de personas es un fenómeno mundial, un delito atroz y una de las violaciones más inconcebibles de los derechos humanos en la actualidad. Es la comercialización de seres humanos, conocido actualmente como “esclavitud moderna”. Realizada clandestinamente, es común que sea invisible para la sociedad y sus autoridades. Es considerado el tercer negocio ilícito más lucrativo a nivel mundial, superado sólo por el tráfico de armas y drogas. México es un país de origen, tránsito y destino de víctimas de trata de personas, por lo cual las cifras reales son difíciles de documentar. El presente artículo muestra una mirada general a los datos sobre la trata de personas en México, así como una a profundidad, mostrando información poco conocida sobre el tema, con el propósito de sensibilizar e informar de forma efectiva, como este delito es intrínsecamente una negación del desarrollo humano.

**Palabras clave:** Trata de personas, desarrollo humano, negación, esclavitud, modalidades.

## Abstract

Human trafficking is a worldwide phenomenon, an atrocious crime and one of the most inconceivable violations of human rights occurring in the present day. It is the commercialization of human beings, known currently as “modern slavery”. Commonly carried out underground and somewhat invisible to society and its authorities, it is considered the third-largest illegal activity worldwide, after drug and arms trafficking. Mexico is a point of origin, transit, and destination for people trafficked, which makes hard data difficult to document. The present article looks into the general data about human trafficking in Mexico, as well as into particular information about the topic which is not well known, with the purpose of informing effectively while sensibilizing about how this crime intrinsically negates human development.

**Keywords:** Human trafficking, human development, negation, slavery, modalities.

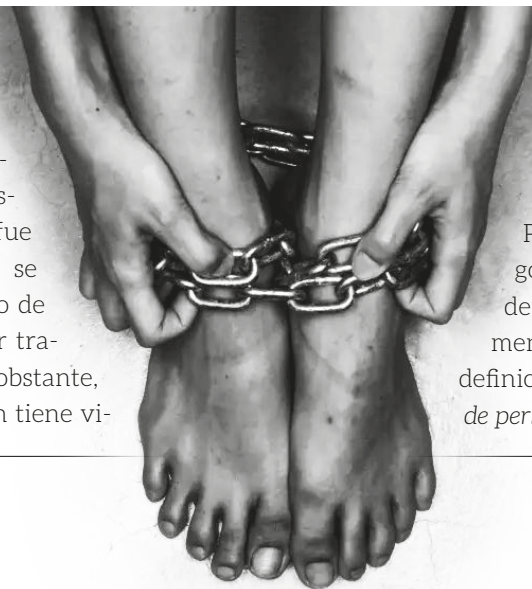




## Introducción

La trata de personas es un delito que tiene sus raíces en un fenómeno que anteriormente se conocía como trata de blancas, (del francés *traite des blanches*). Este concepto se refiere al comercio de mujeres de tez blanca, principalmente de nacionalidades europeas, que durante el siglo XIX e inicios del XX, eran trasladadas a países africanos, árabes o asiáticos para ser explotadas sexual y laboralmente. En este tiempo, el término se refería particularmente a la explotación de mujeres durante la colonización y el inicio del sistema capitalista. Se comenzó a dar cuando tanto los colonizadores como los primeros empresarios y sus empleados blancos pasaban mucho tiempo sin sus parejas, por lo cual comenzó este tipo de comercio sexual. Por primera vez, en mayo de 1904, se firmó en París un convenio sobre la trata de blancas, el cual se denominó "Acuerdo Internacional para Asegurar una Protección Eficaz contra el Tráfico Criminal Denominado Trata de Blancas". Más adelante, en 1949, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas aprobó el Convenio para la Represión de la Trata de Personas y la Explotación de la Prostitución Ajena, y fue justamente cuando se sustituyó el término de trata de blancas por trata de personas. No obstante, el convenio que aún tiene vi-

gencia continúa enfocado en la trata como un problema vinculado especialmente con la explotación sexual de las mujeres y deja de lado los demás tipos de explotación. A través del tiempo, el concepto legal de trata se fue ampliando hasta integrar las diferentes modalidades que existen hasta el día de hoy, estableciendo que las víctimas también pueden ser hombres y mujeres de distintas nacionalidades, explotados con varios propósitos. En el año 2000, los países afectados por esta problemática se reunieron en Palermo, Italia, y acordaron una definición ampliada del término trata de personas, la cual fue adoptada por 147 países, dando luz a la Convención de las Naciones Unidas contra el Crimen Organizado Transnacional, por medio de la inclusión de dos Protocolos Complementarios: el primero en contra de la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños; el segundo, contra el Tráfico Ilícito de Migrantes por Tierra, Mar y Aire (Palermo, 2000). Se considera importante mencionar que tal definición quedó incluida en un contexto de lucha contra el crimen organizado transnacional. El Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños, también llamado Protocolo de Palermo, entró en vigor el 25 de diciembre de 2003 y es el instrumento que establece la definición del término *trata de personas* aceptada por los





Estados firmantes. De acuerdo con el artículo 3° inciso a) de dicho Protocolo: por “trata de personas” se entenderá la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esta explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos (Le Goff, 2011).

### **Un delito que es un negocio**

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) refiere que este delito es conside-

rado el tercer negocio ilícito más lucrativo del mundo, superado sólo por el tráfico de armas y drogas, con ganancias anuales que fluctúan entre 32,000 y 36,000 millones de dólares. Anualmente, miles de víctimas de trata son engañadas, vendidas, coaccionadas o sometidas a condiciones semejantes a la esclavitud bajo distintas formas y en diversos sectores: construcción, maquila, agricultura, servicio doméstico, prostitución, pornografía, turismo sexual, matrimonios serviles, niños soldados, tráfico de órganos y venta de niños, entre otros. Se estima que entre el 70 y 80% de la trata de personas, mundialmente, son mujeres, siendo el 70% de ellas mujeres y niñas forzadas a la explotación sexual (Shirk & Webber, 2009).

Las cifras de la trata de personas van en aumento. El *Global Slavery Index* (2018), estima que 40.3 millones de personas en el mundo son actualmente víctimas de la llamada esclavitud moderna. Es importante recordar que debido a las causas y el ocultamiento de víctimas, la cifra puede ser más alta. Se sabe globalmente que 47 países aún no han reconocido a la trata de personas como un crimen de acuerdo con los estándares internacionales. Así mismo, aproximadamente 100 países aún faltan por criminalizar el trabajo forzoso, y de hacerlo, es bajo las líneas de explotación con penalización de fianza. Menos de una tercera parte de los países protegen a niñas y mujeres del matrimonio forzado. De acuerdo con el Informe Mundial sobre la Trata de Personas (UNODC, 2020), de cada 10 víctimas detectadas para explotación sexual, cinco son mujeres adultas y 2 son



niñas. En los últimos años, la proporción de mujeres adultas se redujo, pero la proporción de niñas y niños aumentó. Según los datos reportados en el informe, las mujeres víctimas de trata de personas fueron vendidas a precios que alcanzan los \$23,600 USD. Se sabe que niñas han sido vendidas por menos de \$5,000 USD por organizaciones criminales en las que la persona que recluta recibe \$2,000 USD por cada víctima captada. En la modalidad de reclutamiento de menores de edad para actividades delictivas, se han forzado a niñas, niños y adolescentes a transportar, traficar y vender drogas. La niñez está siendo reclutada por el crimen organizado y sus derechos están siendo vulnerados constantemente. El mismo informe considera que un tercio de las víctimas de trata de personas son

niñas y niños. Mundialmente el 46% son mujeres, el 20% hombres, el 15% niños y el 19% niñas. El 50% de las víctimas son explotadas sexualmente. En América Latina y el Caribe, el 79% son mujeres y niñas, 8% niños y 13% son hombres. En el 81% de los casos, la trata es la explotación sexual. Desde una perspectiva de género, los datos expuestos permiten comprender que la trata es una de las formas más extremas de la violencia contra las mujeres, jóvenes y niñas y, por ende, una grave violación a sus derechos y un obstáculo crucial en el desarrollo humano.

### **La trata de personas en México**

La pobreza y desigualdad hacen que el 57.31% de la población mexicana esté en





riesgo de ser víctima de la trata de personas (Global Slavery Index, 2018). La trata de personas es una de las violaciones más inconcebibles de los derechos humanos en estos tiempos. Es un delito que vulnera y lacera la dignidad del ser humano. En México, así como en el resto del mundo, todos los días, hombres, mujeres, niños y niñas de diferentes edades se convierten en víctimas de trata de personas. La trata de personas y las distintas formas de explotación traen consigo una cadena de acciones, circunstancias y complicidades que en muchas ocasiones son invisibles, por lo cual se dificulta identificar de forma precisa a las personas que cometen estos crímenes. Peor aún, es un hecho que la misma dificultad se encuentra en identificar a las personas y comunidades más vulnerables y propensas a ser afectadas.

Se entiende como trata de personas a la captación, el transporte, traslado, la acogida o la recepción de personas recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza, el rapto, el fraude, el abuso de poder, o de una situación de vulnerabilidad. De igual forma se incluye la concesión y/o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga la autoridad sobre otra con el fin de explotarla. La coacción también forma parte de esto, ya que la trata de personas puede comenzar con un proceso de convencimiento que puede incluir engaño psicológico, manipulación o, inclusive, el establecimiento de relaciones cercanas con la víctima.

A pesar de que más de la mitad de la población mexicana es vulnerable a la trata de personas, las vulnerabilidades de las

que más se aprovechan mundialmente las personas que cometen este delito (tratan-tes) son las necesidades económicas (51%), familia disfuncional (20%), engaño emocional (enamoramamiento) (13%), desordenes neurológicos y mentales (10%), condición de migración (10%), niñez sin cuidado de madre y padre (9%), educación limitada (6%) y discapacidad física (3%), según el Informe Mundial sobre la Trata de personas (UNODC, 2020). La trata de personas en México puede afectar prácticamente a cualquier individuo sin distinción de sexo, edad, origen étnico o situación socioeconómica. Sin embargo, la probabilidad de que una persona sea víctima de este delito se relaciona con diversos factores (CNDH, 2019).

### **Los “esfuerzos” para combatir la trata de personas en México**

En México, existen muchos esfuerzos para comprender y combatir la trata de personas, particularmente desde 2003, donde se ratificó el Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente de mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional. No obstante, aún se requiere de fortalecer las capacidades de los tres órdenes de gobierno para abordar todas las áreas que implican el combate a la trata de personas: la prevención, la atención, la persecución, y la coordinación, para poder lograr una posibilidad institucional real y una técnica de planeación, implementación y evaluación tanto de las políticas públicas como de las estrategias dirigidas a erradicar este delito,



desde un enfoque de derechos humanos en cumplimiento de las obligaciones internacionales adquiridas y de la propia legislación aprobada en la materia (CNDH, 2019).

En el artículo 10 de la Ley General para prevenir, sancionar y erradicar los delitos en materia de trata de personas y para la protección y asistencia a las víctimas de estos delitos, que entró en vigencia el publicada en el Diario Oficial de la Federación el 14 de junio de 2012, se reconocen once modalidades de trata de personas. Estas son: esclavitud, condición de siervo, prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, explotación laboral, trabajo o servicios forzados, mendicidad forzosa, utilización de personas menores de dieciocho años en actividades delictivas, adopción ilegal de personas menor de dieciocho

años, matrimonio forzoso o servil, tráfico de órganos, tejidos y células de seres humanos vivos y experimentación biomédica ilícita en seres humanos.

La población en México está muy concentrada en algunos centros urbanos, por lo que hay escasez de servicios básicos en muchas localidades. Según la información presentada por el Censo de Población y Vivienda en el año 2010, el 30% de las viviendas no cuentan con agual entubada y el 10% carece de drenaje. Con respecto a la educación, sigue presente el analfabetismo, afectando al 7.4% de los hombres y al 11.3% de las mujeres; elevándose considerablemente en poblaciones indígenas: 24% y 43% respectivamente. En cuanto a la salud, el 36% de la población (siendo casi cuarenta millones de personas) no es





derechohabiente. En relación a los ingresos, también hay desigualdades abismales ya que el 21% de las mujeres y el 13% de los hombres que forman parte de la población económicamente activa reciben un salario mínimo al mes. Muchas personas también se encuentran en condiciones de ocupación críticas, implicando que ganan menos de un salario mínimo o que tienen que trabajar más de cuarenta y ocho horas semanales para obtenerlo (INEGI, 2010). Frente a esta información, se permite observar que la noción de una vida digna no es posible para millones de personas. Aunado a esto, las mujeres reciben remuneraciones inferiores y generalmente tienen más limitantes en cuanto al acceso a la salud, educación empleo y recreación. La discriminación de género es un fenómeno universal, y de acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, solamente seis naciones pagan a las mujeres más del 70% de lo que pagan a los hombres, ninguna rebasando el 80%: Dinamarca, Finlandia, Gran Bretaña, Islandia, Noruega y Suecia (PNUD, 2011, en Torres, 2016).

En México, concretamente, se observa que las modalidades de trata más recurrentes son las que tienen fines sexuales y laborales. La explotación sexual es la modalidad más conocida y muchas veces, es incluso normalizada. Las personas en condición de prostitución se suelen observar en giros negros, centros nocturnos e incluso vendidas en páginas de internet, pero la certeza de que se encuentren en esos lugares por decisión propia es prácticamente imposible. Este delito puede también disfracarse de secuestro de niños para gru-

pos de actividades delictivas, venta de mujeres y niños con fines de servidumbre doméstica, el uso de niños para la mendicidad forzada, y falsas adopciones entre otros. Recientemente se ha mencionado la recurrencia en modalidad de trata con fines de extracción ilegal de órganos, a pesar de que falta información para conocer mejor la forma en la que operan estas redes, sus alcances y consecuencias sobre las víctimas. Los propósitos y fines de la trata, así como son definidos en el Protocolo de Palermo son muchos, y en ocasiones, algunos de los términos de las definiciones son técnicos y poco explícitos. Lo mismo ocasiona dificultades para identificar situaciones de trata de manera adecuada, así como dificultades en perseguir el delito y atender sus víctimas. (CNDH, 2019; UNODC, 2014; OIM, 2011).







En los últimos cuatro años, los casos de mujeres que han sido víctimas de trata de personas en México incrementaron en 39.7%, de acuerdo con información sobre violencia contra las mujeres del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP). Sin embargo, información de la Coalición Regional contra el Tráfico de Mujeres y Niñas en América Latina y el Caribe, refiere que el delito de trata de personas tiene una cifra negra por arriba de 80%. Por otro lado, la directora Ejecutiva del Centro de Estudios Sociales y Culturales Antonio de Montesinos, detalla que por cada caso que se registra de víctimas de trata existen 99 que no se reportan. Aunado a lo anterior, menciona que Mé-

xico ocupa el tercer lugar a nivel mundial en cuanto al número de víctimas. Lo anteceden Tailandia y Camboya (El Universal, 2022).

En otra nota por *El Sol de Toluca* (2021), se mencionó que las mujeres (incluidas menores de edad), representan poco más de 72% de las víctimas. Así mismo, afirmaron que la situación de trata de personas demuestra la existencia de un corredor de mujeres desaparecidas en Tecámac, Coacalco, Tultitlán, Cuautitlán y Ecatepec, y de otro conocido como “Ciudad Padrote”, abarcando Tlaxcala y Puebla.

En cuanto a la procedencia de las víctimas, se detalló que 33% es de la Ciudad de México; 15% del Estado de México; 10%





de Puebla; 5% de Jalisco y 4% de Guerrero, aunque las hay de todas partes del territorio nacional. En este sentido, México está dentro de los 25 países con mayor incidencia en este delito y a pesar de que existen datos poco precisos, debido a la falta de documentación y denuncias formales, las estimaciones prevén que hay más de 500 mil víctimas, de las cuales 70 mil son menores de edad y alrededor de 50 mil se encuentran en zonas fronterizas.

Por su parte, *Expansión Política* sacó una nota en el año 2021 en la cual describe que, si se realizara un semáforo de riesgo por trata de personas en sus diferentes modalidades, todo México estaría en rojo. “En este gobierno hay un retroceso en el reconocimiento del tema de trata (...) No hay un interés real de entenderlo, de entender qué se hace desde México y, por tanto, no hay un impacto satisfactorio en cuanto a las políticas públicas. Lo que falta es que haya un hilo conductor”. Esto dijo a *Expansión Política* Mónica Salazar, directora de la asociación Dignificando el Trabajo.

La activista señaló que el retroceso por parte del gobierno puede explicarse a través de cinco aspectos: 1) No se ha implementado un Programa Nacional para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas ya que el último abarcó de 2014 a 2018, en el sexenio de Enrique Peña Nieto; 2) no hay claridad de hacia dónde va la política pública, debido a que la trata tiene distintas aristas, modalidades y víctimas; 3) no existe un planteamiento de lo que hace México a nivel América Latina para frenar los distin-

tos tipos de trata; 4) desde lo local, no hay un esfuerzo para analizar el marco jurídico nacional y llenar los vacíos legales que dejan la puerta abierta a este delito, y 5) desde 2019 no se publica el informe en materia de trata que el Gobierno Federal está obligado a presentar cada año.

## Origen, tránsito y destino

México es un país de origen, tránsito y destino de trata de personas, como ha sido señalado tanto por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2014) como por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2011). Esto implica que se tiene que lograr una mejora al separar las estadísticas oficiales del fuero común y federal para poder conocer objetivamente los tipos de explotación a los que han sido expuestas las víctimas así como una mejora en los registros en el ámbito internacional para de esta forma contar con un panorama global que muestre los logros de las autoridades mexicanas en cuanto a esta creciente problemática. Dado que los informes y reportes en la materia se basan en las cifras oficiales, y la trata de personas es un delito que aún no es del todo comprendido por las instancias de persecución e impartición de justicia, y sobretodo, existen pocas denuncias, es muy probable que su dimensión sea mayor (CNDH, 2019).

## Explotación Sexual

La modalidad de explotación sexual en la trata de personas afecta todas las regiones



del mundo, como países de origen, tránsito y destino. En muchos países en vías de desarrollo, así como en segmentos vulnerables de los países desarrollados, muchos niños y mujeres son engañados con promesas de una mejor vida para dejar sus hogares y, sin saberlo, convertirse en víctimas de esta modalidad. Es común que las víctimas reciban documentos falsos y por medio de redes organizadas son transportados a los lugares en donde se ven sometidos a explotación sexual, donde son permanentemente amenazados y sujetos a condiciones inhumanas. La explotación

sexual se produce tanto en contextos que abarcan la explotación sexual comercial infantil, así como en los que abarcan a los adultos que se dedican a un acto de sexo comercial debido a la fuerza, el fraude o la coacción. Las desigualdades sociales y económicas dan pie a que esta situación siga ocurriendo. Las dimensiones de las brechas económicas son tan grandes, que la pobreza extrema, raíz de gran vulnerabilidad, no ha tenido cambios importantes.

De acuerdo con las cifras del Banco Mundial (BM), uno de cada cinco latinoamericanos subsiste con menos de 2.5 do-



---

lares al día. Esta realidad de pobreza crónica varía entre países, mientras en Uruguay, Argentina y Chile registran tasas de aproximadamente el 10%, en Nicaragua la cifra es de 37% y en Guatemala alcanza a la mitad de la población. México se ubica ligeramente por debajo del promedio del subcontinente, con 20% (Vakis, Rigolini y Luccetti, 2015, citados en Torres, 2016).

## Consentimiento

De acuerdo con el Protocolo de Palermo, la definición de la trata de personas se compone de tres elementos que están ligados íntimamente entre sí: la acción o actividad, los medios y el propósito o fin, los cuales se tienen que reunir para configurar el delito.

La acción o actividad se refiere a “[...] la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas [...]”. Implica el traslado físico dentro de un país o cruzando fronteras entre dos o más países. Es importante mencionar que el traslado no sólo debe entenderse en términos de distancia geográfica, sino, también como un aislamiento de las personas de su medio conocido y familiar, con el objeto de hacer más efectiva la explotación, evitando de esta manera cualquier intento de escapar.

Para llevar a cabo la acción, los tratantes utilizan medios coercitivos o engañosos, incluyendo las amenazas, agresiones físicas, el rapto, el engaño, el fraude,



el chantaje, el abuso de poder o el aprovechamiento de una situación de vulnerabilidad, así como la recepción o la emisión de pagos o beneficios, aparte del secuestro o cualquier otra forma de coacción que tenga como fin obtener el “consentimiento” de una persona.

En relación a este “consentimiento” por parte de la víctima, la definición del Protocolo señala que éste no se tomará en cuenta cuando haya sido otorgado en condiciones de engaño o bajo cualquier otro modo de coacción, así como cuando las víctimas sean menores de edad.

El tema de “consentimiento” ha sido tema de discusión a nivel internacional, y se aclara al comprender que nadie puede consentir su propia explotación, por lo cual, cuando una víctima acepta ser trasladada al lugar de explotación (teniendo o no consciencia de la actividad que va a realizar) es debido a un engaño previo, ya sea



por ofertas y promesas realizadas o de las condiciones en las que desempeñará dicha actividad.

Bajo estas circunstancias, se establece que existe un “consentimiento viciado” por parte de la persona, ya que toma la decisión de “aceptar” ser trasladada o realizar alguna actividad, pero lo hace con base en una mentira de la cual ya ha sido víctima. Es necesario recordar nuevamente que, de acuerdo con el Protocolo, al momento de conocer un caso de trata que implique la participación de niños o niñas, el consentimiento no se toma en consideración.

Las personas menores de edad deben ser reconocidas como víctimas de trata, sin importar el modo en el que se les haya convencido para ser desplazados con fines de explotación. Por lo cual el transporte, el traslado, la acogida o recepción de un niño con fines de explotación es considerado “trata de personas” (Le Groff, 2011).

La finalidad de la trata de personas es la explotación misma, la cual incluye la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los servicios o trabajos forzados, la esclavitud y prácticas análogas a esta, la servidumbre o la extracción de órganos. Debido a que la definición no excluye, se pueden incluir otras formas semejantes de explotación, como, la trata con fines de falsas adopciones o la venta de niños para ser explotados laboral o sexualmente (Le Groff, 2011).

## Violencia de Género

Otra forma de desigualdad extrema en México que va muy de la mano con la trata



de personas, es la violencia de género. La violencia de género es la que afecta de una u otra forma a las mujeres simplemente por ser mujeres. Se da cuando se atenta contra su integridad, dignidad y libertad. El tipo de violencia que se ejerce en contra de ellas puede ser física, sexual y/o psicológica. La violencia de género en México ha existido desde los tiempos de antaño, principalmente respondiendo a la cultura conocida como *machista*, que abarca gran





parte de esta sociedad. Esta violencia fue definida en 1993 por la Asamblea General de las Naciones Unidas como “todo acto de violencia basada en la pertenencia al sexo femenino, que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se produce en la vida pública como en la vida privada” (Orden Jurídico Nacional, 1993). En la misma década, se comenzó la recabación de datos e información sobre la violencia en contra de las mujeres, y a finales de 2019, el INEGI reportó que el 66.1% de mujeres mayores de 15 años (30.7 millones) fueron violentadas de alguna forma (43.9% por parte de su pareja).

Desafortunadamente, la igualdad o equidad de género y la no discriminación no forman parte de la cultura en México. En los últimos años se han realizado muchos esfuerzos por parte de organizaciones internacionales, del gobierno local y de la sociedad civil para cambiar esta postura y desarrollar un concepto de equidad aplicable a nuestro contexto, pero actualmente aún seguimos en proceso de adoptarlo y adaptarlo a nuestra sociedad. Si la discriminación en contra de las mujeres es normalizada, la violencia de género es entonces aceptada como parte de la norma o se vuelve invisible. De esta manera, el maltrato en el interior del hogar, el hostigamiento en diversos espacios, así como la violación, no son consideradas igual de graves que otras formas de violencia. Encuestas realizadas en los últimos años permiten conocer algunos datos sobre la

violencia de género en México: 42% de las mujeres fueron golpeadas en su niñez y 21.8% fueron insultadas de manera recurrente. Poco menos de la mitad de niñas en situación de calle escaparon de su casa por violencia (CNDH-CEIDAS, 2009). Tanto la marginación, como la pobreza y la violencia son factores de expulsión de migrantes. El caso de la migración femenina latinoamericana presenta mucha violencia, ya que las mujeres buscan empleos que les permitan mejores condiciones de vida para ellas y sus familias; mientras otras huyen de la violencia.

Como se mencionó anteriormente, el vínculo entre la migración y la trata de personas opera en doble sentido. Las mujeres que deciden migrar por cualquier razón (violencia, pobreza) corren el riesgo de caer en las redes de trata en algún punto de su trayecto, ya sea en lugares de tránsito o en sociedades receptoras. A su vez, las mujeres que sufren violencia en sus lugares de origen son vulnerables ante distintas formas de engaño que comúnmente utilizan los enganchadores.

### **Protección de las víctimas de trata de personas**

Aunque no existe una definición específica de protección a las personas víctimas de trata, el Protocolo de Palermo (2000) incluye, en su artículo 6º, medidas específicas sobre la Asistencia y Protección a las Víctimas de la Trata de Personas. Dentro del mismo, se impulsa a los Estados a tomar las medidas necesarias para proteger los derechos humanos de las víctimas, incluyendo



la protección de su identidad e integridad, así como brindarles una adecuada asistencia e información sobre los mecanismos legales disponibles. A continuación se enlistan lo que señala el artículo mencionado:

1. Cuando proceda y en la medida que lo permita su derecho interno, cada Estado Parte protegerá la privacidad y la identidad de las víctimas de la trata de personas, en particular, entre otras cosas, previendo la confidencialidad de las actuaciones judiciales relativas a dicha trata.
2. Cada Estado Parte velará por que su ordenamiento jurídico o administrativo interno prevea medidas con miras a proporcionar a las víctimas de la trata de personas, cuando proceda:
  - a) Información sobre procedimientos judiciales y administrativos pertinentes;
  - b) Asistencia encaminada a permitir que sus opiniones y preocupaciones se presenten y examinen en las etapas apropiadas de las actuaciones penales contra los delincuentes sin que ello menoscabe los derechos de la defensa.
3. Cada Estado Parte considerará la posibilidad de aplicar medidas destinadas a prevenir la recuperación física, psicológica y social de las víctimas de la trata de personas, incluso, cuando proceda, en cooperación con ONG, otras organizaciones pertinentes y demás sectores de la sociedad civil, y en particular mediante el suministro de:
  - a) Alojamiento adecuado;
  - b) Asesoramiento e información, en parti-

cular con respecto a sus derechos jurídicos, en un idioma que las víctimas de la trata de personas puedan comprender; c) Asistencia médica, psicológica y material; d) Oportunidades de empleo, educación y capacitación.

4. Cada Estado Parte tendrá en cuenta, al aplicar las disposiciones del presente artículo, la edad, el sexo y las necesidades especiales de las víctimas de la trata de personas, en particular las necesidades especiales de los niños, incluidos el alojamiento, la educación y el cuidado adecuados.
5. Cada Estado Parte se esforzará por prevenir la seguridad física de las víctimas de la trata de personas mientras se encuentren en su territorio.
6. Cada Estado Parte velará por que su ordenamiento jurídico interno prevea medidas que brinden a las víctimas de la trata de personas la posibilidad de obtener indemnización por los daños sufridos.

A pesar de que dentro de los presentes lineamientos se establecen importantes deberes y obligaciones para los Estados, es imperativo mencionar que la protección de los derechos humanos de las víctimas de trata de personas son de carácter optativo, ya que no se plantea como una obligación de cada Estado miembro, sino más bien como una intención a considerar de acuerdo con las posibilidades y capacidades estructurales independientes. Esta consideración es consecuencia del contexto en el que se adoptó el Protocolo; esto es, en el marco de la lucha contra el crimen organi-





zado transnacional y no únicamente desde una perspectiva de la promoción o defensa de los derechos humanos.

De acuerdo con los datos obtenidos por la Comisión Unidos contra la Trata (2019), los estados en México que cuentan con refugios son: Baja California Norte, Colima, Ciudad de México, Chiapas, Estado de México, Puebla, Oaxaca y Tlaxcala. Las entidades que tienen convenio con otros refugios son: Coahuila, Michoacán, Morelos y Tabasco. Los estados en México que no cuentan con refugios son: Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Nayarit, Nuevo León, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.

En un país con 32 estados, tan solo 8 cuentan con refugios para víctimas sobrevivientes de trata de personas. Este dato, de cierta forma invisible ante aquel que no lo investiga, es también una negación del desarrollo humano, siendo el mismo el proceso en el cual una sociedad debe mejorar las condiciones de vida de las personas que la conforman.

### **Es la negación del Desarrollo Humano**

La trata de personas es considerada una forma contemporánea de esclavitud y, en este sentido, vulnera en forma directa la dignidad y la libertad de las personas, siendo uno de los crímenes más graves en contra de los derechos humanos. En México, la trata de personas se manifiesta bajo





diversas modalidades, tanto internamente como internacionalmente. México ratificó la Convención de las Naciones Unidas contra el Crimen Organizado Transnacional, el 11 de abril de 2003, y el Protocolo en contra de la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños, el 4 de marzo del mismo año.

La compraventa y explotación de las personas niega rotundamente el desarrollo humano, comenzando por la definición del informe del PNUD (2016) "Desarrollo Humano para todos", en el cual se subrayan las libertades humanas como una dimensión universal del desarrollo humano, y destaca que ésta es posible para todos. Asimismo, señala que existen grupos de personas que siguen sin satisfacer sus necesidades básicas y presentan obstáculos para superarlas. En este sentido, se indica en el mencionado informe que la reorientación de las políticas y una reforma de la gobernanza mundial, ayudaría a alcanzar el desarrollo humano para todos. De igual forma, se puede hacer referencia al concepto de desarrollo humano expresado por Lafarga y Gómez (2010), en el cual se entiende por desarrollo humano un periodo avanzado en el proceso de la evolución de los seres humanos o una cadena de eventos identificables en la vida de estos. Puede verse como el conjunto de valores que promueve la psicología humanista o como la meta de los procesos educativos. A su vez, puede también ser un estilo de vida caracterizado por la empatía y la honradez en las relaciones interpersonales o bien el cuidado por la vida y la ecología en toda su amplitud o la apertura a la trascendencia,

que se comprende como el reconocimiento de realidades inalcanzables por la ciencia o la filosofía. Comprender el Desarrollo Humano como el proceso en el cual una sociedad debe considerar la importancia del bienestar integral de las personas que la conforman, lleva a la responsabilidad de aumentar aquellos bienes que puedan proveer tanto de necesidades básicas como de las complementarias, a quienes hoy en día las carecen.

## Conclusiones

La trata de personas es la esclavitud moderna y será prácticamente imposible ver prosperar a cualquier nación mientras se tolera esta forma de negación del desarrollo humano. Es un atentado a los derechos humanos constituido por varias modalidades: explotación sexual, explotación laboral, trabajos forzados, tráfico de órganos, etc. De estas variaciones, todas abominables, la explotación sexual es la más numerosa, constituyendo el 80% de todas las formas de trata. Además, la trata de personas con fines de explotación sexual conlleva un fuerte componente de violencia de género, pues la inmensa mayoría de sus víctimas son mujeres y niñas.

Tiene que comenzar el fin de una visión en la cual los seres humanos ven a otros como mercancía humana. Las personas, víctimas de este atroz delito, son privadas de su libertad, de sus derechos humanos, y experimentan en carne propia lo que es la negación del desarrollo humano.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la trata de personas es esencial-



mente un problema de violación de los mismos, por lo cual es imperativo visibilizar la necesidad de brindar protección así como asistencia a las víctimas para que como mínimo tengan oportunidad para superar lo vivido. Esto podría lograrse por medio de la participación y concientización ciudadana en cuanto a lo que compone este delito, aportaciones tanto de tiempo, de conocimientos o económicas a las víctimas, así como por medio de la reparación integral de los daños causados, el restablecimiento total de los derechos y la reinserción a la sociedad, sin que el miedo al rechazo y a la estigmatización jueguen un papel importante.

El 57.3% de la población Mexicana es vulnerable a la trata de personas, por lo cual se requiere de la conciencia y sensibilización ciudadana, así como de las autoridades, para generar un cambio. Es impres-

cindible que el Estado garantice seguridad y prevención a la población vulnerada para que las vidas de los seres humanos no continúen estando a la venta. Este es un fenómeno que se acrecienta cada vez más, debido a la indiferencia ante el sufrimiento humano, la violencia de género y al desconocimiento del delito en sí.

Combatir la trata de personas tiene varios obstáculos, dentro de los cuales se encuentra la falta de información, misma que lleva a la falta de educación sobre el tema. Así mismo, la cultura del machismo que va de la mano con la violencia de género es otro obstáculo importante, aunado a la participación limitada de las víctimas en la toma de decisiones, los problemas relacionados con la estigmatización, revictimización, discriminación, protección y seguridad.



Las estrategias que se consideran imperativas para favorecer el conocimiento sobre la trata de personas entre la población son las campañas de prevención y sensibilización, que aborden la problemática de una forma humana que de lugar a la empatía y solidaridad.

En relación con las mejoras en el marco jurídico, se requiere de una coordinación real por parte de los tres órdenes de gobierno para capacitar a los y las servidores públicos y autoridades para que de forma constante y precisa se promueva y ejecute el cumplimiento de las obligaciones relativas a la prevención, persecución y sanción del delito de la trata de personas, que lleve a la reducción de la extendida impunidad.

Se requiere de honestidad y solidaridad de servidores y servidoras públicas, así como de las autoridades, para que en conjunto con la sociedad civil, se promueva la información necesaria que lleve a la sensibilización y prevención para la genuina protección y asistencia a las víctimas.

Se requiere de la sociedad adoptar una postura afín al desarrollo humano, entendiéndose como un movimiento por medio del cual se puede fomentar el desarrollo de los individuos, no sólo en el ámbito personal e interpersonal, sino también en el campo de las relaciones sociales y productivas a grande escala. El fundamento humanista y científico del desarrollo humano permite desarrollar actitudes, valores, experiencias y habilidades necesarias para auxiliar en el desarrollo integral de los individuos, los grupos y las instituciones en beneficio del desarrollo sociocultural de nuestro país (Londoño, 2006).

Si el 57.3% de la población mexicana es vulnerable a la trata de personas, eso implica que el 42.7% de la población tiene la oportunidad y responsabilidad de hacer algo al respecto, de ser generadores de un cambio. Se invita a los lectores y lectoras a reflexionar sobre los datos presentados tomando en cuenta que la explotación y su trata económica, deshumaniza. El desarrollo humano, humaniza.



---

## Referencias

- Cabadas, M. y Salgado, A (16 de abril 2022). Aumenta 39.7% la trata de mujeres en México. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/aumenta-397-la-trata-de-mujeres-en-mexico>
- CNDH-CEIDAS [Comisión Nacional de los Derechos Humanos y Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo y Asistencia Social] (2009). *Diagnóstico de las condiciones de vulnerabilidad que propician la trata de personas en México*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos-Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo y Asistencia Social.
- CNDH [Comisión Nacional de los Derechos Humanos] (2018). *Estudio sobre la intervención de las Autoridades del Trabajo en la prevención de la trata de personas y la detección de posibles víctimas en campos agrícolas*. CNDH.
- CNDH [Comisión Nacional de los Derechos Humanos] (2019). *Diagnóstico sobre la Situación de la Trata de Personas en México*. CNDH. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-08/DIAGNOSTI...>
- Comisión Unidos contra la Trata (2019). *Terrible forma de esclavitud moderna*. <https://comisionunidos.org/>
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (14 de julio 2012). Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en materia de Trata de Personas y para la protección y asistencia a las víctimas de estos delitos.
- FEVIMTRA [Fiscalía Especial para los Delitos de Violencia Contra las Mujeres y Trata de Personas] (2020). *Incidencia delictiva de trata de personas del 1 de febrero de 2008 a 31 de diciembre de 2019*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/528353/INICIOS-TP-2019-12...>
- Galván, M. (30 de julio 2021). La trata crece en México, junto con el desconocimiento oficial del problema. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/07/30/la-trata-crece-en-mexico-junto-con-el-desconocimiento-oficial-del-problema>
- Global Slavery Index (2018). <https://www.globalslaveryindex.org/2018/data/country-data/mexico/>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática] (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Lafarga, J. y Gómez, J. (2010). *Desarrollo del potencial humano*. INIDH.
- Le Goff, H. & Lothar Weiss, T. (2011). *La trata de personas en México: Diagnóstico sobre la asistencia a víctimas*. Organización Internacional para las Migraciones. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/trata\\_de%20personas\\_05...](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/trata_de%20personas_05...)
- Londoño, S. (2006). Elementos para una re-visión del desarrollo humano y social: del progreso a la satisfacción con la vida. *Pensamiento Psicológico*, 2 (6), 115-135.



- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2014). *Informe Mundial sobre la Trata de Personas*. ONU.
- ONU (2000). *Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional*. <https://www.refworld.org/es/docid/50ab8f392.html>
- OIM [Organización Internacional para las Migraciones] (2011). *Manual para la Detección del delito de la trata de personas orientado a las autoridades migratorias*. Oficina Regional para Centroamérica y México.
- Orden Jurídico Nacional (1993). *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Gobierno de México. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2018.pdf>
- PNUD [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo] (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano: Desarrollo humano para todos*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2016spoverviewwebpdf.pdf>
- SESNSP [Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública] (2020). *Incidencia delictiva del fuero común y federal. Cifras y nueva metodología*. <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/incidencia-delictiva-8700...>
- Shirk, D., & Webber, A. (2009). Human Trafficking and Protections for Undocumented Victims in the United States. En: K. Staudt, T. Payan, & Z. A. Kruszewski, *Human Rights Along the U.S.-Mexico Border*.
- Torres, M. (2016). El nuevo rostro de un viejo fenómeno: la trata de personas con fines de explotación sexual y los derechos humanos. *Sociológica*, 31(89), 95-129.
- UNODC (2020). *Global Report on Trafficking in Persons 2020*. ONU. Disponible en: <https://www.unodc.org/documents>
- Vakis, R., Rigolini, J. y Luchetti, L. (2015). *Los olvidados. Pobreza crónica en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Venegas, P. (27 de agosto, 2021). El 15% de las víctimas de trata de personas en el país son del Edomex. *El Sol de Toluca*. <https://www.elsoldetoluca.com.mx/local/el-15-de-las-victimas-de-trata-de-personas-en-el-pais-son-del-edomex-7138849.html>



# Un modelo de psicoterapia transpersonal en Perú: terapia con ayahuasca

Erik Hendrick Carpio

## Resumen

En el presente ensayo se expone un modelo de psicoterapia transpersonal que es el resultado de una iniciativa de integración entre el sistema de medicina tradicional amazónica y conocimientos procedentes de la psicoterapia occidental, específicamente del enfoque humanista y transpersonal. Esta integración ha conducido al surgimiento de un tipo de terapia que se desarrolla en algunos centros de retiro en Perú, aunque también se trabaja en una dirección similar en otras partes del mundo. Para poder comprender de qué manera sucede esta integración, se darán a conocer algunos antecedentes históricos relacionados al nacimiento de la Psicología Transpersonal y se explorarán ciertos datos históricos provenientes del sistema de medicina tradicional del antiguo Perú. Asimismo, se explorarán ciertos procesos psicológicos que se producen durante estados expandidos de conciencia y que son inducidos por la toma de ayahuasca en sesiones terapéuticas. También se dará a conocer el modo en que las experiencias de estados expandidos de conciencia son asimiladas, procesadas e integradas gracias a la ayuda del acompañamiento psicoterapéutico. Además, se observa que

## Abstract

This essay presents a model of transpersonal psychotherapy that is the result of an integration initiative between the traditional Amazonian system of medicine and knowledge from western psychotherapy, specifically from the humanistic and transpersonal approach. This integration has led to the emergence of a type of therapy that is being developed in some retreat centers in Peru, although there are people working in a similar direction in other parts of the world. In order to understand how this integration happens, some historical background related to the birth of Transpersonal Psychology will be presented and some historical data from the traditional medicine system of ancient Peru will be explored. Likewise, certain psychological processes that occur during expanded states of consciousness and that are induced by the intake of ayahuasca in therapeutic sessions will be explored. The way in which the experiences of expanded states of consciousness are assimilated, processed and integrated with the help of psychotherapeutic accompaniment will also be presented. Furthermore, it is observed that a coher-





un modelo de psicoterapia transpersonal estructurado de modo coherente abre posibilidades a la integración del uso de la ayahuasca como facilitador en psicoterapia.

**Palabras clave:** Psicoterapia transpersonal, psicoterapia psiquedélica, ayahuasca, proceso ritual, estados ampliados de conciencia.

## Introducción

A partir de una revisión histórica de la psicología transpersonal y del uso de la ayahuasca, y una exploración analítica de los procesos psicológicos que se producen durante sesiones de ayahuasca, se intentará dar a conocer un modelo de psicoterapia que en las últimas décadas ha emergido debido a una integración entre los saberes ancestrales procedentes del sistema de medicina tradicional amazónico y la psicoterapia experiencial de tipo transpersonal. La psicoterapia transpersonal es una rama de estudios que, a pesar de haber nacido hace más de seis décadas, aún se halla en una etapa de formación, crecimiento y consolidación. A lo largo del artículo se explorarán ciertos aspectos de la Psicología Analítica, la Psicología Humanista-Existencial y la Psicoterapia Psiquedélica para poder entender el surgimiento de este modelo de psicoterapia en donde se integra la sabiduría ancestral de los pueblos

ently structured model of transpersonal psychotherapy opens possibilities for the integration of the use of ayahuasca as a facilitator in psychotherapy.

**Key words:** Transpersonal psychotherapy, psychedelic psychotherapy, ayahuasca, ritual process, amplified states of consciousness.

del Amazonas y el conocimiento profundo de la psique humana, y también para poder conocer las posibilidades terapéuticas que pueden resultar de esta integración; pues, definitivamente existe un modelo de psicoterapia transpersonal que se está forjando en Perú cuya finalidad es brindar acompañamiento a las personas que están sufriendo ciertos trastornos emocionales, viviendo crisis existenciales o están experimentando un proceso de autorrealización o individuación. El artículo tiene





como objetivo comprender este modelo emergente y también conocer los aportes teóricos que han surgido a partir de la aplicación de este modelo.

La psicología es una ciencia muy compleja que aún sigue en un proceso de crecimiento y al mismo tiempo de integración. Es una ciencia que se ha desarrollado a partir de varios enfoques. Es cierto que entre enfoque y enfoque a veces es muy complicado el entendimiento, pues existen discrepancias significativas entre los paradigmas en los que se sustenta cada enfoque. Algunos enfoques tienen una aproximación más positivista y otros una aproximación más humanista; sin embargo, en todos los enfoques lo que se busca conocer es el funcionamiento de la psique y su relación con el comportamiento humano.



Abraham Maslow

No es este el momento para detallar el desarrollo evolutivo de la psicología, aunque se podría mencionar que a mediados del siglo pasado la psicología como campo de estudio experimentó una crisis que la llevó hacia un crecimiento y desarrollo fructífero. Por un lado, el psicoanálisis y la corriente psicodinámica se habían expandido ampliamente y, por otro lado, la psicología conductista había abarcado un lugar importante entre los psicólogos e investigadores. Sin embargo, estas dos corrientes psicológicas constituían una fragmentación de la disciplina psicológica que tenía que ser superada o trascendida. Es así que emerge una tercera fuerza en la psicología que es conocida como: la Psicología Humanista. A principios de los años 60 se produjo dentro del campo de la psicología una convergencia de personalidades quienes planteaban una psicología enfocada en el estudio de la experiencia subjetiva del ser humano sin que exista una fragmentación entre la conducta y los procesos inconscientes, y enfocándose en la persona de una manera holística, es decir, como un todo. De acuerdo con Maslow (1972), la principal intención era desarrollar una disciplina en donde fuese posible plantear la investigación de los aspectos o fenómenos más positivos del ser humano como el estudio de la creatividad, la libertad, la autenticidad, el amor o la autorrealización, sin reducir al ser humano a variables



cuantificables o solamente considerando los aspectos negativos y patológicos del ser humano.

Tal vez el principal representante del movimiento humanista sea Abraham Maslow, pues él realizó un gran esfuerzo al convocar a distintas personalidades para la creación de lo que vendría a ser la *American Association for Humanistic Psychology*. Con respecto a los antecedentes históricos de la psicología humanista, se ha de mencionar que el primer encuentro de esta asociación se produjo el año 1962, aunque en realidad la asociación ya estaba constituida desde el verano de 1961 (Besora, 1986). Sabemos hoy que los psicólogos y pensadores que impulsaron el nacimiento de la psicología humanista tenían como principal motivación construir una psicología que pudiese permitir estudiar la totalidad del ser humano, explorando las profundidades de la vida afectiva y no solo los aspectos conductuales y cognitivos. Estos pensadores tenían como principal finalidad el comprender la esencia de la naturaleza humana. Tal como Maslow (1972) lo plantea, la psicología humanista se adhiere a un paradigma que in-

tenta superar la orientación determinista y deshumanizante de una psicología que se fundamenta en un paradigma positivista, y lo que esencialmente busca es dar respuestas a cuestiones complejas del ser humano, vinculadas a la naturaleza creativa y la capacidad de autorrealización. Sin embargo, los psicólogos humanistas se dieron cuenta que, al intentar comprender la naturaleza humana en su totalidad, estaban obviando un aspecto muy importante, es decir: la dimensión espiritual. Por ello, el mismo Abraham Maslow y Anthony Sutich, los principales impulsores de la psicología humanista, a finales de los años 60 se unieron con Stanislav Grof para promover juntos una nueva rama de la psicología a la que dieron el nombre de Psicología Transpersonal (Grof, 1988).

Así fue como nació la Psicología Transpersonal, la cual a partir del año 1976 fue albergada en la división 32 de la APA (*American Psychology Association*) como una subdivisión de la psicología humanista (Gimeno-Bayón, 2020). Sin embargo, es un hecho evidente que la Psicología Transpersonal no goza de una completa aceptación en el ámbito científico, pues existe un sector que la califica de pseudo ciencia. Lo cierto es que una gran mayoría de psicólogos alrededor del mundo tienen nulo, poco o escaso conocimiento de los reales alcances de esta rama de la ciencia, y muchos psicólogos la confunden con el movimiento nueva era, incluso psicólogos que se denominan transpersonales cometen el error de contaminar la disciplina con elementos *New Age*. Como sabemos, el movimiento nueva era amalgama de un modo bastante caótico distintas

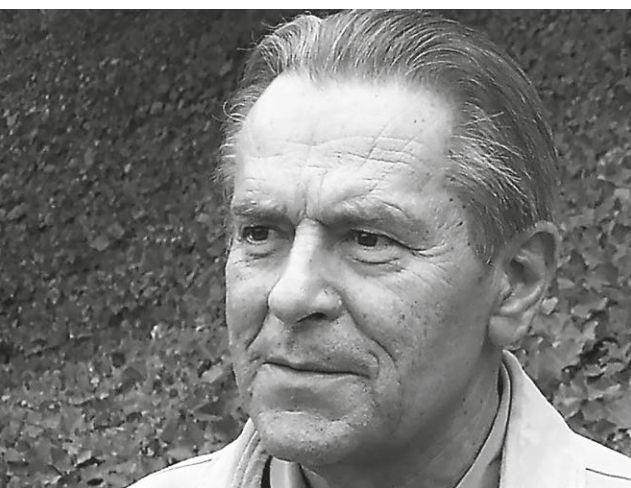




nociones filosóficas, teológicas, mitológicas, místicas, espirituales y científicas, dando como resultado una especie de sincretismo carente de estructura metodológica y de fundamentos teóricos coherentes, es decir, que coge de aquí y de allá, y a través de una mezcla teórica pretende dar explicaciones a fenómenos complejos de la realidad psíquica. Definitivamente, la psicología transpersonal no debe ser confundida como parte del movimiento nueva era, pues desde sus inicios el interés primordial de la Psicología Transpersonal ha sido mantenerse alineada a los avances de la ciencia a través de un paradigma holístico y humanista. Para Friedman y Hartelius (2013), la Psicología Transpersonal es un área de difícil definición, y ellos piensan que la definición de esta rama puede ser incluida dentro de tres temas: “la psicología transpersonal como una psicología más allá del ego o del yo, como una psicología integradora/holística y como una psicología de la transformación” (p.4). Siguiendo las explicaciones de estos investigadores, el primero de estos



temas, es decir, una psicología más allá del ego, se enfoca en el contenido de las experiencias transpersonales que se producen durante distintas situaciones como puede ser la práctica de la meditación, experiencias cercanas a la muerte, en la psicoterapia psiquedélica, distintas prácticas místicas o en un contexto ritual chamánico. Estas prácticas pueden conducir a la experiencia de diversos estados ampliados de conciencia como, por ejemplo, una experiencia cumbre o una experiencia de tipo unitiva, o a la experiencia de ciertos sentimientos o valores humanos que trascienden una actitud egocéntrica como la compasión o el altruismo. En cuanto a una psicología integradora/holística, los autores nos dicen que la Psicología Transpersonal busca entender la complejidad del ser humano, se preocupa por la situación ecológica mundial, y se esfuerza por comprender el fenómeno de



Stanislav Grof



la conciencia como una matriz de la existencia. Además, estudia la psicología humana desde distintos enfoques holísticos, multiculturales e integrativos. Y en cuanto a un enfoque transformativo, indican que la Psicología Transpersonal se dedica al estudio del desarrollo de la personalidad, al proceso de autorrealización o individuación, o a cualquier forma transformativa de crecimiento interior del ser humano.

Es lamentable que no se entienda con claridad el campo de estudio de la Psicología Transpersonal y que se le confunda con otras áreas del saber humano. No se trata de no dar valor a áreas del conocimiento como la filosofía, la teología o a las tradiciones de sabiduría de diferentes pueblos alrededor del mundo, sino de asignar el sitio que le corresponde a la psicología como ciencia que estudia la psique y sus contenidos. En su obra *Mysterium coniunctionis*, Jung (2002) deja en claro la diferencia que existe entre el área de estudio de la psicología y su diferencia con los conocimientos de índole metafísico:

La psicología es una ciencia que no tiene nada que ver con los presupuestos o las posibilidades metafísicas. Investiga el contenido psicológico de su objeto y se abstiene de toda intrusión especulativa. No fantasea sobre los fundamentos desconocidos de la psique, no hace mitología cerebral, no cuenta cuentos fisiológicos y no cree poder presentar argumentos en favor o en contra de la vigencia objetiva de una u otra idea metafísica (p.449).

### **¿Existen antecedentes históricos de la psicología transpersonal en Perú?**

Históricamente, la Psicología Transpersonal ha tenido poca acogida en Perú, por tal motivo, las facultades de psicología de las universidades peruanas no incluyen dentro de sus planes de estudio asignaturas relacionadas a esta rama de estudio y, por supuesto, no se ofrecen maestrías o postgrados relacionados a la Psicología Transpersonal en universidades peruanas. Por ese mismo motivo, son muy escasos los consultorios psicológicos en Perú donde se plantee y desarrolle el tratamiento psicoterapéutico desde el enfoque transpersonal. Asimismo, es muy difícil encontrar libros de autores peruanos, artículos de investigación o tesis en Perú que aborden a profundidad temas relacionados con la Psicología Transpersonal. Además, es muy difícil hallar rastros de la existencia de una psicoterapia psicodélica en Perú durante el siglo XX, o de psicólogos o psiquiatras que durante los años 60 y 70 se hayan aventu-

rado en la práctica de la psicoterapia psicodélica en Perú, pues si han existido, su trabajo es casi desconocido hoy en día.

Es paradójico que en Perú no se haya desarrollado la Psicología Transpersonal, teniendo en cuenta que uno de los principales temas de estudio de la Psicología Transpersonal sea los estados ampliados de conciencia. Es paradójico porque en la medicina tradicional de la costa, sierra y selva de Perú desde hace miles de años se emplean diversas plantas que inducen a estados no ordinarios de conciencia, permitiendo que las personas experimenten asombrosos viajes a través de las profundidades de la psique. Desde hace miles de años existe en Perú el chamanismo y aún

hoy en día es una práctica que sigue vigente. Es relevante para este escrito el significado que Polia (1996) le asigna al término chamán cuando dice que dicho término “se aplica al terapeuta de las sociedades tradicionales cuyas funciones son médicas y oraculares” (p.76). En ese sentido, es importante mencionar que en el sistema médico andino y amazónico tradicional en Perú el rol del curandero involucra necesariamente ambas funciones, la oracular y la diagnóstica, tanto para los maestros curanderos en el norte de Perú, quienes usan el cactus San Pedro como principal herramienta de su trabajo chamánico, así como para los curanderos mestizos y curanderos de las comunidades nativas de la







selva amazónica, quienes principalmente emplean el brebaje ayahuasca.

La Psicología Transpersonal tiene como objeto de estudio el explorar los estados ampliados de conciencia a los que acceden los chamanes, es decir, la exploración, el descubrimiento y el conocimiento del otro mundo, del mundo psíquico, de la realidad psíquica. Además, también estudia las técnicas que los chamanes emplean y que les permiten acceder a estados ampliados de conciencia. Walsh (2007) menciona que incluso “un número pequeño pero creciente de psicólogos y psiquiatras han seguido una formación chamánica” (p.8), y eso ha contribuido a que hoy en día la psi-

cológia occidental se halle mejor equipada para realizar una observación más respetuosa sobre el chamanismo. En las culturas amerindias el chamán es considerado como el intermediario del mundo invisible y el mundo visible. Sin embargo, aventurarse a dar una definición precisa sobre qué es un chamán es algo complicado. Polia (1996) define al chamán como:

El puente entre el aspecto visible y la contraparte invisible de la realidad, o sea: entre cuerpo y alma de las cosas. Entre microcosmo y macrocosmo, entre lo humano y lo *sacrum*. Ninguna definición expresa mejor esta



Roger Walsh

función que el término que en el quechua ayacucho define el chamán como *punku* que literalmente significa puerta, entrada. Asimismo, el chamán actúa como enlace entre el cuerpo y el alma de sus pacientes y entre el cuerpo y el alma de la tradición a la que pertenece” (p.282).

Los psicólogos peruanos han tenido siempre la oportunidad de sumergirse en el legado cultural de los antepasados y explorar la medicina tradicional, pero es una labor que no se ha realizado de modo muy extenso. Sin embargo, es importante

mencionar la labor de algunos médicos peruanos como Carlos Alberto Seguí quien exploró el mundo del chamanismo y la psiquiatría folklórica. También es necesario mencionar la gran labor del neurocirujano Fernando Cabieses quien podría ser considerado el más importante personaje en la historia del Perú en impulsar la integración de los saberes de la medicina tradicional y la ciencia médica occidental. En su obra *Apuntes de medicina tradicional: la racionalización de lo irracional*, Cabieses (2019) realiza de manera muy erudita y detallada una descripción de los elementos que componen el sistema de medicina tradicional en Perú en sus distintas regiones, brindando un panorama histórico detallado del desarrollo de las prácticas médicas en Perú durante distintas épocas.

### **Medicina ancestral en Perú y la psique humana**

Durante el auge de la civilización andina y la cultura inca existieron sacerdotes que eran al mismo tiempo médicos. Estos sacerdotes poseían un sistema propio de medicina cuyos detalles son desconocidos hoy en día, aunque se sabe que empleaban diversas plantas medicinales para diversos propósitos. Muchas de aquellas plantas medicinales aún se siguen empleando en la actualidad y algunas de las plantas medicinales que se empleaban poseen efectos psicoactivos. Son plantas cuyo uso pueden inducir a la experiencia de estados modificados de conciencia o estados místicos. Estas plantas no eran empleadas solamente por los médicos sacerdotes, sino también



por distintos tipos de chamanes o curanderos, y no tan solo en la costa y andes del Perú, sino también en la selva amazónica.

Los médicos y sacerdotes del imperio incaico, después de la invasión de los españoles, tal como menciona Rostworowski (1988), tuvieron que pasar a la clandestinidad y desde entonces se les empezó a llamar hechiceros y brujos, y sus prácticas fueron vinculadas con poderes maléficos y diabólicos y justamente por ese motivo los conocimientos y procedimientos de dichos médicos son poco mencionados en las crónicas. Se sabe que el uso de plantas psicoactivas era parte de los rituales de los médicos y sacerdotes, especialmente durante los ritos de iniciación y los rituales de sanación. Existían diversos tipos de sacerdotes o médicos durante la época del incanato. Rostowrowski (1988) menciona

que en una crónica llamada *La relación anónima*, se nombra a cierto tipo de médico curandero que cumplía la función de adivino y era llamado *huatuc*. Según ella, en esta crónica se dice que estas personas, “después de beber un brebaje se trastornaban y emitían entonces sus profecías” (p.228). Es obvio que dichos personajes consumían plantas visionarias o enteógenas durante su labor de médico curandero.

En el ámbito académico en Perú, la gran mayoría de psicólogos no han prestado mayor atención al rescate e integración de la sabiduría ancestral proveniente de los antiguos pobladores del Perú, debido a ello esta sabiduría ha repercutido mínimamente en las investigaciones y en la práctica psicoterapéutica. Tal como se ha mencionado anteriormente, el sistema de medicina tradicional en Perú incluye el uso de



ciertas plantas con efectos psicoactivos que permite a los médicos curanderos acceder a estados no ordinarios de conciencia y, de ese modo, estos pueden navegar por zonas desconocidas de la psique a las que ellos llaman el mundo espiritual o el mundo de los espíritus. Estos estados ampliados de conciencia han sido poco estudiados y explorados en el ámbito académico de la psicología en el Perú. Sin embargo, existen en Perú diversos centros terapéuticos que trabajan con estas plantas visionarias, principalmente la ayahuasca, y en algunos de estos centros existe una especie de integración entre los conocimientos provenientes de la sabiduría ancestral amazónica y la psicoterapia con enfoque humanista, existencial o transpersonal.

### **Ayahuasca en psicoterapia y los mecanismos de la psique**

Resulta complejo explicar el modo en que opera la mente durante el tiempo en que uno se halla bajo los efectos de la ayahuasca, pues una experiencia con ayahuasca implica cierto tipo de incursiones hacia las profundidades de la psique, a través de estados ampliados de conciencia que conectan al individuo con contenidos provenientes no solo del inconsciente personal, sino también del inconsciente colectivo, principalmente a modo de imágenes o procesos visionarios. La fenomenología de los procesos visionarios producidos durante sesiones de ayahuasca ya ha sido abordada con anterioridad en varias ocasiones (Guthrie, 2021; Hendrick, 2019; Wolf et al., 2019).

Los psicoterapeutas que incorporan dentro de un modelo psicoterapéutico el uso de una bebida enteogénica o psiquedélica tan poderosa como la ayahuasca, lo hacen siguiendo un riguroso protocolo que se aplica en diferentes momentos del proceso. Con respecto a este tema, Mabit (2020) dice que:

En el protocolo de tratamiento elaborado, el brebaje Ayahuasca juega un papel fundamental (...) Otros elementos claves del proceso terapéutico (...) son el acompañamiento espiritual y los rituales, que representan una componente fundamental vinculada a las varias actividades y fases del tratamiento, además de ser considerados el instrumento necesario para liberar el poder curativo de las plantas durante las sesiones de ingesta (p.26).

La integración entre sesiones de ayahuasca y psicoterapia se produce principalmente en los denominados centros de retiro que existen no sólo en Perú, sino también en otros países. De acuerdo con los protocolos de los centros de retiro donde se ha implementado un modelo psicoterapéutico, las personas que se contactan con un centro de retiro tienen que cumplir con ciertos requisitos para poder participar en el proceso terapéutico. Se observa cuán importante es que el psicoterapeuta explore en la historia personal de cada participante para conocer, por ejemplo, su edad, saber si la persona padece de alguna enfermedad o de algún desorden psicológico o emocional, saber si la persona está



bajo algún tratamiento farmacológico y si dicho tratamiento tiene interacciones con el uso de la ayahuasca.

De acuerdo con los protocolos presentados por algunos centros de retiro y de acuerdo con la experiencia psicoterapéutica del autor de este artículo, un momento importante del proceso terapéutico con ayahuasca es el primer encuentro entre el psicoterapeuta y el participante. Ese encuentro humano es importante, y frecuentemente sucede a través de una entrevista en profundidad. Este primer encuentro personal es totalmente de índole psicoterapéutico, y a través de éste se exploran a profundidad aspectos de la historia personal como por ejemplo la existencia de posibles traumas, y gracias a éste, se conoce cómo es la relación del individuo con su entorno más cercano y con el mundo, y también se conocen detalles sobre la personalidad, las motivaciones, los intereses del cliente y sus expectativas. Durante esta entrevista se destapan cuestiones de la historia personal de cada individuo, se realiza una anamnesis, una exploración de las experiencias condensadas, de los sucesos traumáticos, de la situación existencial de cada participante. Aquí se explora y se conoce cuál es la visión existencial de cada participante, sus creencias, sus relaciones personales, su estado emocional, su estado mental, sus motivaciones para participar en un retiro y sus intenciones y expectativas. Se establece el primer vínculo sólido entre el psicoterapeuta y el cliente. Se sabe que cuando alguien va a una ceremonia de ayahuasca es muy importante que lo haga con intenciones claras, es decir, es impor-

tante saber qué se está buscando al participar en una sesión de ayahuasca, porque de acuerdo con eso, la experiencia tomará un rumbo determinado, y esa intención será como una especie de timón durante la navegación por el mundo de la otra realidad. Sin embargo, en la terapia con ayahuasca o en la psicoterapia transpersonal, no sólo es importante conocer las motivaciones, sino también brindar un adecuado acompañamiento psicoterapéutico y un seguimiento correcto después de las experiencias de estados expandidos de conciencia. Tal como mencionan Rodríguez y Friedman (2012):

Un aspecto fundamental que requiere mención es que la psicoterapia transpersonal no se define por el mero uso de algunas técnicas que modifican la conciencia, sino que requiere la integración en un proceso que incluye una relación psicoterapéutica, que comienza con una evaluación, el establecimiento de objetivos, el desarrollo de sesiones para la autoexploración y la ganancia terapéutica, así como una evaluación continua y final (p.581).

Es muy importante que a aquellos que han decidido participar en sesiones de ayahuasca dentro de un entorno psicoterapéutico, se les explique en qué consiste exactamente las ceremonias de ayahuasca, qué es la ayahuasca, cómo es exactamente la ceremonia de ayahuasca y cada detalle del proceso que van a vivir durante los días que dure un retiro de ayahuasca.



Si se observa con detenimiento, es posible apreciar ciertas semejanzas entre la psicoterapia con ayahuasca y el modelo de psicoterapia piquedélica que se desarrolló en los años 60 y 70 del siglo XX. De acuerdo con Grof (2005), el principal objetivo de la psicoterapia piquedélica es crear condiciones favorables para que los sujetos puedan acceder a experiencias numinosas o a un proceso de muerte y renacimiento a través de imágenes o vivencias arquetípicas en la llamada experiencia cumbre piquedélica. Grof dice que lo que se busca en la psicoterapia piquedélica es alcanzar “un estado estático, caracterizado por la pérdida de límites entre el sujeto y el mundo objetivo, con los consiguientes sentimientos de unidad con otras personas, la naturaleza, el universo entero y Dios” (p.38).

El apoyo que se brinda durante una ceremonia es de índole energético y un elemento fundamental que se debe tomar en consideración es el proceso ritual. De acuerdo con Mabit (2010):

El ritual es de hecho un dispositivo simbólico de contención e integración de las vivencias que [se produce] durante las sesiones con ayahuasca [que] son generalmente de noche y duran de tres a doce horas. Es equivalente a la conformación y gestión en el mundo sensible (este mundo) de una relación con el mundo insensible (el mundo invisible o mundo-otro). Permite a la conciencia moverse de un mundo al otro sin interrupción y por lo tanto asegura la asimilación a la conciencia ordinaria de la infor-



mación recogida en un estado de conciencia no ordinario (p.274).

Según cada psicoterapeuta, el acompañamiento psicológico puede brindarse al día siguiente o durante los siguientes días después de la ceremonia. Lo ideal es que el psicoterapeuta realice una entrevista privada con cada uno de los participantes. Durante esta entrevista el sujeto puede hablar detenidamente acerca de su proceso, incluyendo una descripción de las percepciones que tuvo de sí mismo y de su entorno, o describiendo cómo fueron sus visiones, qué tipo de emociones experimentó durante el proceso, si experimentó algún tipo de *insight* o si recibió algún tipo de mensaje o enseñanza. Con este material que ha emergido durante la experiencia se inicia el trabajo, tratando de identificar las imágenes y tratando de encontrar su significado simbólico de acuerdo con la vida y a la problemática de cada individuo. Es





por ello importante que el terapeuta posea un amplio conocimiento sobre simbología y sobre mitología de diversas culturas. La experiencia obviamente está también asociada al estilo de vida y a la problemática existencial de cada individuo. El trabajo del terapeuta es iluminar el paisaje y brindar herramientas de interpretación simbólica al cliente para que él mismo pueda finalmente dar su propia interpretación a su propia experiencia. Esto último tiene principal relevancia, puesto que es el yo el que experimenta los contenidos que emergen durante la experiencia de estados ampliados de conciencia. Tal como lo expresa Raff (2022) cuando se refiere al trabajo de la imaginación activa, es el yo el que permanece atento y:

En ese estado de receptividad ha de esperar que lo inconsciente se manifieste. Una vez que ha visto, oído o sentido algo, el yo somete a elaboración la imagen que percibe o la voz que oye y la expresa tan plenamente como le resulta posible (...) Tras haber desarrollado la experiencia lo suficiente, el yo debe determinar su significado. Esto tiene una importancia crucial, pues si no se alcanza cierto entendimiento del significado que hay detrás de la manifestación de lo inconsciente, el yo no podrá descubrir la posición que está adoptando lo inconsciente (...) El yo debe derivar un sentido de la experiencia (p.53).

El objetivo de este modelo donde se emplea la ayahuasca como facilitador de la

psicoterapia es de amplio espectro, es decir, el objetivo depende de las motivaciones de las personas que participan en las sesiones de ayahuasca o en los retiros. Porque no todas las personas tienen las mismas motivaciones cuando van a un retiro de ayahuasca. El psicoterapeuta no puede trabajar con todas las personas del mismo modo. Por eso, como psicoterapeuta, uno debe tener un amplio conocimiento de los distintos estadios de desarrollo de la conciencia, porque no todas las personas viven sus vidas de acuerdo con la misma estructura de conciencia, pues existen distintos grados o estadios de desarrollo de la conciencia. No todas las personas entienden la realidad de la misma manera, no todas las personas poseen la misma cosmovisión o no todas las personas tienen la misma comprensión de la existencia del ser humano, de la vida, de la sociedad, del mundo, o del cosmos. Entonces, no se le puede dar el mismo tratamiento a todas las personas. Por ello, es importante que, como parte del modelo terapéutico, se realicen sesiones psicoterapéuticas con cada uno de los participantes, es decir, conversaciones totalmente privadas y confidenciales donde se explore la estructura de conciencia en la que opera cada individuo y de acuerdo con ello se brinde la correspondiente asesoría. Wilber (2016) explica con precisión la diferencia entre los estados de conciencia y los estadios o estructuras de conciencia:

Uno de los aspectos más interesantes de los estados de conciencia es que aparecen y acaban desapareciendo. Aun las grandes experiencias cumbre

o los estados alterados, independientemente de lo profundos que puedan ser y de lo extraordinarias que sean las capacidades que las acompañen, vienen y van, aparecen, permanecen un tiempo y acaban desapareciendo, es decir, son provisionales (...). Los estados de conciencia son temporales, los estadios de conciencia son permanentes. Los estadios representan los hitos reales del proceso de crecimiento y desarrollo y, cuando uno alcanza un determinado estadio, éste se convierte en una adquisición duradera. Hay mil maneras diferentes de seccionar el proceso de desarrollo(...) El sistema de los chakras, por ejemplo, emplea una escala de siete niveles o estadios principales de conciencia, el famoso antropólogo Jean Gebser usa cinco (arcaico, mágico, mítico, racional e integral) y algunos modelos psicológicos occidentales hablan de ocho, doce o incluso más niveles del desarrollo (...) Los “estadios del desarrollo” se denominan también “niveles del desarrollo”, porque cada uno de ellos representa un nivel de organización y complejidad diferente (pp.17-18).

La ayahuasca muestra las posibilidades de la mente, abre la mente, manifiesta lo interior de nuestra psique, por eso se habla de experiencias psiquedélicas, pues la palabra psiquedélico significa justamente “la manifestación de nuestra psique”, “la manifestación de nuestra alma”. Hay muchos que tienen cierta resistencia a la

palabra psicodélico, porque la asocian a la cultura *underground* que surgió en los años sesenta y que está directamente vinculada con el uso de drogas y a una vida de libertinaje. Por eso, hoy en día en el ámbito científico y psicoterapéutico se prefiere emplear la palabra psiquedélico, ya que así se hace más obvio el objetivo de exploración de la psique. Osmond (1957) fue quien propuso el término psiquedélico, primero en una carta dirigida a Aldous Huxley en 1956 y al año siguiente en una publicación. Además, La ayahuasca es un detonador de procesos catárticos, de procesos de purificación a nivel emocional y psicológico. Por eso, se dice que la ayahuasca limpia y sana. Pero el proceso de sanación depende mucho del proceso de integración de la experiencia, es decir, en qué medida la persona



Jean Gebser



puede transformar su propia experiencia en una herramienta de autosanación.

El objetivo de la psicoterapia con ayahuasca, y de la psicoterapia transpersonal en general, va dirigido a la limpieza en distintos niveles, la sanación y el desarrollo de la personalidad. Este tipo de terapia estimula a quienes recurren a ella a que puedan llegar a ser una mejor versión de sí mismos y, en algunos casos, se ayuda a quienes reciben la terapia en su travesía hacia la autorrealización, pues hay quienes se encuentran en un proceso de individuación y, en estos casos, sus experiencias con ayahuasca se convierten en parte de esta travesía, una especie de travesía del héroe, en busca del tesoro que se halla escondido en las profundidades del abismo de su mundo interior. A veces, quien se haya viviendo este proceso necesita ayuda para saber de qué manera es posible rescatar el tesoro y luego emprender el viaje de retorno a casa. La psicoterapia va dirigida a brindar dicha ayuda.

## Conclusiones

En cuanto a las características que debe poseer la persona que guía las sesiones de ayahuasca, es difícil mencionar características generales, porque eso va a depender desde qué paradigma está trabajando el guía de una sesión de ayahuasca. Se entiende que la preparación del psicoterapeuta debería ser muy rigurosa, tanto en el conocimiento y la práctica de la medicina tradicional amazónica, como en el conocimiento y práctica de la psicoterapia, preferentemente de tipo humanista o transper-

sonal. En este sentido, un guía de retiros de ayahuasca que sea el guía de las sesiones de ayahuasca y que sea el psicoterapeuta al mismo tiempo, debe poseer una amplia experiencia y conocimiento en la navegación por estados ampliados de conciencia, debe poseer la capacidad de penetrar a la realidad psíquica sin perderse en ella, debe poseer la capacidad de conectar con la realidad psíquica y poder rescatar de ella contenidos valiosos, y una vez que retorna a nuestra realidad cotidiana, debe saber emplear dichos contenidos dirigidos hacia el propio bienestar y hacia el bienestar de sus clientes. Esto es muy importante, porque si la persona no sabe navegar por otras realidades, lo más probable es que resulte perdiéndose, lo cual significa un grave pe-

ligro para la salud psíquica de dicha persona. Es muy peligroso, porque de ello puede resultar una enfermedad física o una enfermedad psíquica, o el suicidio. El guía o terapeuta debe poseer y conocer los mapas de la conciencia, debe conocer los distintos territorios de la psique profunda, al menos debe saber con qué se puede encontrar ahí y cómo afrontar dicho encuentro, porque finalmente hay muchos territorios de la psique que son totalmente desconocidos. Es importante conocer la ciencia y el arte de la navegación por el mundo interior y tener la habilidad y el talento para navegar exitosamente, sin hundirse y sin naufragar. Además, el guía o terapeuta debe ser una persona bien integrada en el ámbito personal, a nivel existencial, pues el



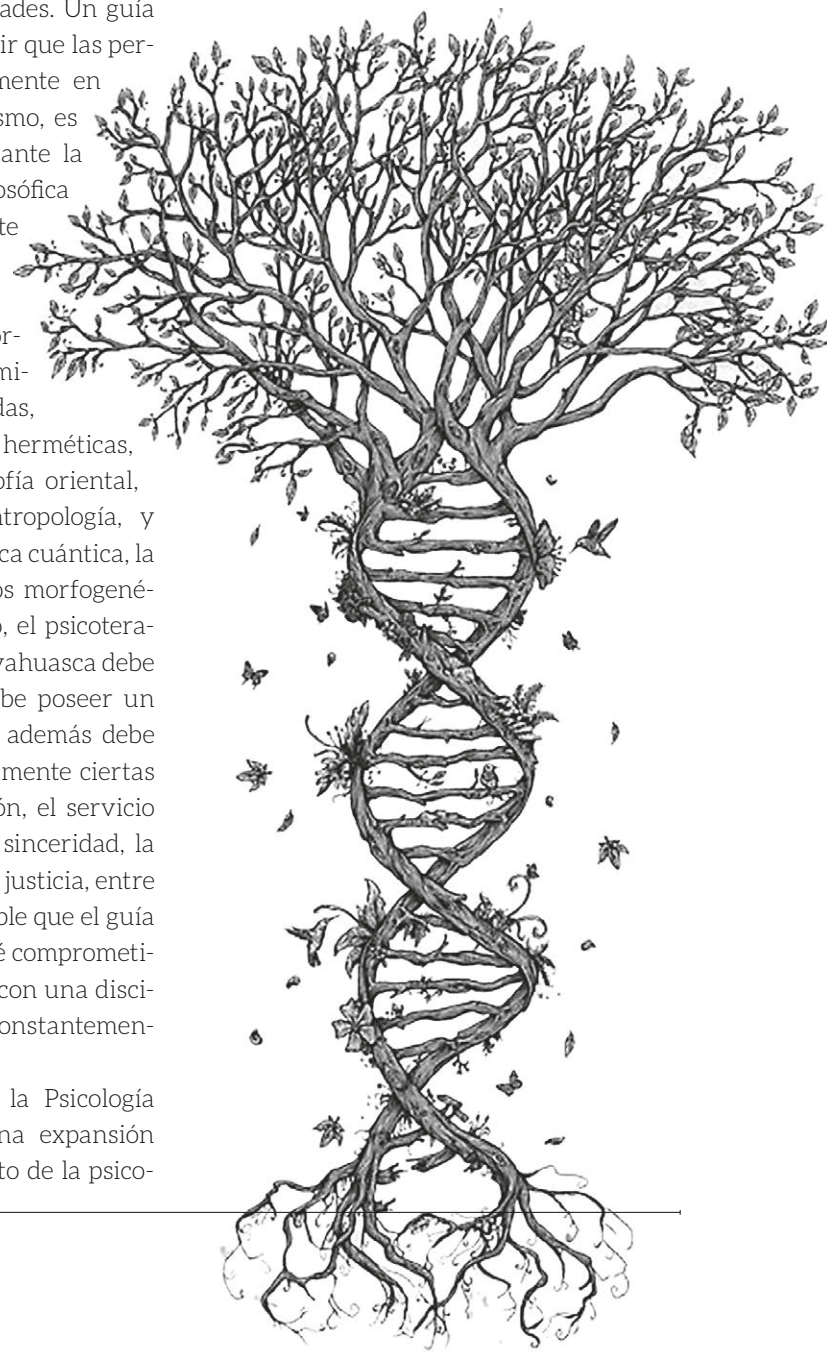




guía es un intermediario entre el mundo otro y este mundo, el guía acompaña a las personas a las que está guiando durante la experiencia con ayahuasca, los acompaña a penetrar en otras realidades y debe saber guiarles y debe saber cómo ayudarles a retornar de esas otras realidades. Un guía responsable no puede permitir que las personas se pierdan completamente en esas otras realidades. Asimismo, es también sumamente importante la formación intelectual y filosófica del psicoterapeuta, pues este debe poseer amplios conocimientos sobre la anatomía de la psique, además es importante el conocimiento sobre mitología, religiones comparadas, espiritualidad, tradiciones herméticas, gnosticismo, religión y filosofía oriental, chamanismo, psicología, antropología, y teorías científicas como la física cuántica, la teoría holográfica, los campos morfogenéticos, entre otras. Por último, el psicoterapeuta y guía de sesiones de ayahuasca debe ser una persona íntegra, debe poseer un alto desarrollo a nivel ético, además debe haber desarrollado profundamente ciertas cualidades como la compasión, el servicio al prójimo, la honestidad, la sinceridad, la búsqueda de la verdad y de la justicia, entre otras cualidades. Es aconsejable que el guía de sesiones de ayahuasca esté comprometido con una práctica de vida, con una disciplina psicoespiritual, y esté constantemente entrenándose a sí mismo.

Se hace evidente que la Psicología Transpersonal ha tenido una expansión bastante limitada en el ámbito de la psico-

logía en Perú. De igual modo, resulta muy complicado hallar algún antecedente de la psicoterapia psuedélica en la historia de la psicología peruana. No obstante, actualmente la psicoterapia con ayahuasca está experimentando cierta expansión a través



de la inclusión de modelos psicoterapéuticos en los denominados centros de retiro con ayahuasca, aunque aún la mayoría de centros de retiro no contemplan realmente la inclusión de dichos modelos psicoterapéuticos. Los tratamientos existentes que contemplan la inclusión del ritual con ayahuasca, incluyen terapias de rehabilitación en casos de toxicomanías, el acompañamiento en casos de desórdenes psicoemocionales, superación de crisis existenciales, procesos de autoconocimiento, exploración de la conciencia y procesos de autorrealización. Se comprende que los procesos psíquicos detonados durante las experiencias con ayahuasca son de una índole muy compleja y que están relacionados con contenidos emergentes tanto del inconsciente personal como del inconsciente colectivo. Se ha observado que la interpretación simbólica de dichos contenidos, a través del acompañamiento psicoterapéutico, permite una comprensión más amplia de la estructura de nuestra propia psique, y constituye una ayuda para vislumbrar caminos que lleven a las personas hacia experiencias de plenitud y con mayor sentido de vida.

## Referencias

- Besora, MV. (1986). La psicología humanista historia, concepto y método. *Anuario de Psicología / The UB Journal of psychology*, 34 (1) 7-46.
- Cabieses, F. (2019). *Apuntes de medicina tradicional. La racionalización de lo irracional*. (3ra ed.) Fondo editorial de la Universidad Científica del Sur.
- Friedman, H. L., & Hartelius, G. (Eds.). (2013). *The Wiley-Blackwell handbook of transpersonal psychology*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118591277>
- Gimeno-Bayón, A. (2020). Psicología y Psicoterapias Transpersonales. Reflexiones y Propuestas. *Revista de Psicoterapia*, 31 (117), 5-41. <https://doi.org/10.33898/rdp.v31i117.446>
- Grof, S. (1988). *Psicología transpersonal. Nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia*. (Tremps, E. Trad.) Kairós.
- Grof, S. (2005). *Psicoterapia con LSD*. (Silveira, I. Trad.) La Liebre de Marzo.
- Guthrie, I. (2021). *A Phenomenology of Challenging Psychedelic Experiences: From Relational Trauma to Relational Healing* [Tesis doctoral, Duquesne University]. <https://dsc.duq.edu/etd/2011>
- Hendrick, E. (2019) *Estudio fenomenológico de experiencias psiquedélicas de personas que han participado en sesiones de terapia con ayahuasca* [Tesis de licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/4529>
- Jung, C. (2002) *Mysterium coniunctionis*. (Rivera, J. y Navarro, J. Trad.) En *Obra completa* (Vol. 14). Trotta.
- Mabit, J. (2010). Apports thérapeutiques de l'Ayahuasca dans le cas d'addictions. En B. Sébastien et C. Ghasarian (éds). *Les plantes hallucinogènes: Initiations, thérapies et quête de soi* (267-286). Imago.
- Mabit, J. (2020). La integración de la sabiduría ancestral en el tratamiento de las dependencias: el caso del Centro





- Takiwasi. *Revista digital del Foro de Estudios, Investigación y Saberes Transdisciplinarios Ancestrales*, 1 (1), 23-34.
- Maslow, A. (1972) *El hombre autorrealizado*. (Ribé, R. Trad.). Kairós.
- Osmond, H. (1957). A Review of the Clinical Effects of Psychotomimetic agents. *Annals of the New York Academic of Sciences* 3 (1), 418-434.
- Polia, M. (1996). "Despierta, remedio, cuenta...": *adivinos y médicos del Ande*. Tomo I. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodríguez, V. y Friedman, H. (2012). Transpersonal Psychotherapies. En H. Friedman y G. Hartelius (Eds.), *The Willey-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology* (p. 581). Willey Blackwell.
- Rostowrowski, M. (1988). *Historia del Tahuantinsuyo*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Walsh, R. (2007). *The World of Shamanism: New Views of an Ancient Tradition*. Llewellyn Publications.
- Wilber, K. (2016). *Espiritualidad integral*. (González, D. Trad) Kairós.
- Wolf, J., Ruffell, S., Netzband, N. y Passie, T. (2019). A phenomenology of subjectively relevant experiences induced by ayahuasca in Upper Amazon vegetalismo tourism. *Journal of Psychedelic Studies* 11 (3), 295-307. <https://doi.org/10.1556/2054.2019.007>

# Trabajo docente colegiado: un rompimiento al paradigma tradicional de la gestión del proceso de aprendizaje

José Alberto Hernández García  
Cristina Díaz Pérez | Leonardo García Lozano

## Resumen

El presente estudio etnográfico recupera los mecanismos de toma de decisiones de un grupo de profesores de diferentes especialidades que impartió clases a un mismo grupo/clase de estudiantes de pregrado; como problema habitual, derivado del plan de estudios, los profesores debieron acordar un Producto Integrador Final (PIF) común a todas las asignaturas. En primer lugar, se caracteriza el contexto del trabajo colegiado formal en el ámbito universitario y algunos referentes teóricos que permiten asumir la resolución de problemas habituales como un proceso de formación permanente, empírica, del profesorado. Posteriormente se detalla el proceso de resolución del problema, abordado a partir de los conocimientos y recursos que el profesorado poseía y de las implicaciones derivadas del programa de estudio. La experiencia estableció la importancia de la comunicación para el trabajo colaborativo multidisciplinar, así como del cambio de paradigmas y el aprovechamiento de las herramientas de internet para eficientar la labor y aprender en conjunto.

**Palabras clave:** Trabajo colegiado, trabajo en línea, órganos docentes colegiados, TIC en educación.

## Abstract

The experience of a group of professors from different specialties who taught the same undergraduate students' group is presented; as a common problem, due to the curriculum, professors had to agree on a Final Integrating Product (FIP), common to the subjects. First, context of formal collaborative teacher's work in the university environment is characterized, as well as some theoretical references that allow us to assume the usual problem solving as a process of permanent teacher training. Subsequently, the process of problem solving is detailed, approached from the knowledge and resources that the professors had, and the implications derived from the bachelor's program. The experience established the importance of communication for multidisciplinary collaborative work, as well as change of paradigms and the use of Internet tools to make the work more efficient and learn together.

**Key words:** Collaborative work, online work, collegial teaching bodies, ICT in education.



## Introducción

A partir de la Reforma Educativa del 2012 en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) promueve el trabajo colegiado entre los docentes, entendido este como “la integración de espacios, por materias o áreas de enseñanza, en los cuales los docentes intercambian conocimientos, experiencias y problemáticas [...] además de analizar, proponer y crear colectivamente productos en beneficio de la actividad docente y el aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2015, s/p). Entre las ventajas de la eficiente implementación del trabajo colegiado en la educación está el que permite valorar y evaluar la asimilación de las asignaturas, por parte del alumnado, y que permite que identifiquen la interrelación de los diversos contenidos de un mismo programa educativo (Mejía, 2021).

Si bien esta visión se ha aplicado en la forma de trabajo de las escuelas de educación básica, también en las Instituciones de Educación Superior (IES) se implementa desde hace años. En este escenario, la Universidad de Guadalajara (UdeG) desde su estructura orgánica debe ser entendida como un sistema en red y un modelo departamental, de carácter matricial y flexible para sus funciones educativas y académicas, donde cada departamento, por medio de sus académicos, conjunta las actividades de docencia, investigación, extensión y vinculación. Sumado a lo anterior, los programas educativos tienen carácter interdepartamental, es decir que los diferentes departamentos ofrecen las asignaturas que, de acuerdo con su espe-

cialidad, abonan a la estructura curricular de cada programa académico; así, cada licenciatura y posgrado cuenta con asignaturas (unidades de aprendizaje o materias), provenientes de diversos departamentos (UdeG, 2022).

Para sus funciones cotidianas, los departamentos se organizan a través de academias que son agrupaciones de profesores de materias integradas por ejes cognoscitivos o disciplinares (UdeG, 2021). En el caso del Centro Universitario de los Valles (CU-Valles), perteneciente a la UdeG, las academias se forman a partir de cursos afines, agrupados por ejes cognoscitivos, campos disciplinares u objetos de estudio (Cuvallés, 2019) y tienen entre sus responsabilidades unificar criterios respecto a contenidos, métodos pedagógicos, técnicas de ense-





ñanza-aprendizaje y procedimientos de evaluación de las unidades de aprendizaje. De esta manera en la UdeG y el CUValles se promueve que el trabajo académico se lleve de manera colegiada entre profesores afines en sus especialidades.

Sin embargo, no se cuenta con mecanismos institucionales para el trabajo colegiado inter-academias e interdepartamental. En consecuencia, los profesores que aportan a un plan de estudios desde diversas especialidades deben, voluntaria e independientemente, buscar formas de trabajo colegiado con el fin de brindar a los estudiantes una visión integral de cómo las

distintas disciplinas aportan al perfil profesional en cuestión.

El presente estudio parte de la etnografía para analizar los mecanismos de toma de decisión colegiadas por parte de los docentes de educación superior en escenarios no institucionalizados, a partir de la revisión de su práctica cotidiana. El uso de artefactos y la significación que les es dada por los actores nos permitirán vislumbrar un cambio en la forma tradicional en que estos procesos pueden ser retomados en la actualidad y su capacidad de adaptación a las coyunturas que la cotidianidad presenta.



## 1. Trabajo docente colegiado en los programas de licenciatura: el ingrediente faltante

### 1.1. El caso del Centro Universitario de los Valles

En el CUValles convergen estudiantes provenientes de los municipios de Ahualulco de Mercado, Ameca, Amatitán, Atenguillo, Cocula, El Arenal, Etzatlán, Guachinango, Hostotipaquillo, Magdalena, Mascota, Mixtlán, San Juanito de Escobedo, San Marcos, San Martín de Hidalgo, Tala, Talpa de Allende, Tequila y Teuchitlán, además del Área Metropolitana de Guadalajara (Centro Universitario de los Valles, s.f.). Debido a los costos de transportación y a los tiempos de traslado desde los diferentes municipios, el modelo académico del CUValles fue diseñado para que los alumnos asistan a clases presenciales dos o tres días a la semana y realicen trabajo asincrónico, a través de la plataforma Moodle, el resto de los días. En ciertos programas académicos, la naturaleza de algunas asignaturas requiere de la práctica en campo, la cual posteriormente es evidenciada por medio de tareas o proyectos entregables en Moodle.

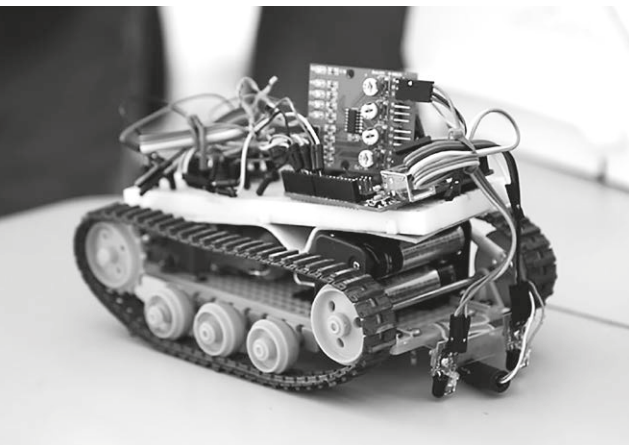
Con la apertura del modelo académico para el trabajo de campo, diversas iniciativas han buscado formalizar la vinculación entre las diferentes asignaturas cursadas en un mismo ciclo escolar, con el fin de que se abone al perfil de egreso. En la historia de la institución se cuenta con tres experiencias oficiales de vinculación de asignaturas de diversas academias y departamentos, que se conjuntan en una



misma licenciatura por el modelo departamental:

1. De 2012 a 2015 la licenciatura en Ingeniería Mecatrónica implementó la dinámica denominada "Proyectos de noveno", en que se invitaba a los estudiantes de noveno semestre, a quienes les restaba aprobar de seis a nueve materias para concluir su licenciatura, a trabajar en equipos de cinco integrantes y, guiados por un profesor-investigador, desarrollar un proyecto que derivara en un producto, proceso o sistema mecatrónico; tras la evaluación del proyecto por parte de un comité académico, se les acreditaban las asignaturas pendientes para concluir su plan de estudios. Los estudiantes que participaron de esta dinámica de trabajo, en lugar de tomar clases en aula dedicaron su último ciclo escolar al desarrollo de sus proyectos y, en su mayoría, lograron su titulación, varios de ellos por la modalidad de tesis (Domínguez, Aguilar, Macías, & González, 2014).





No obstante, limitantes administrativas, la dificultad de incluir en los proyectos los contenidos de asignaturas distintas a temas de ingeniería (áreas económicas y sociales) y la intervención de un solo profesor por proyecto como guía, fueron factores que orillaron a la extinción de esta iniciativa.

2. De 2012 a 2016 la licenciatura en Turismo implementó la iniciativa “Emprende tu restaurante”, a través de la cual los estudiantes de cuarto semestre desarrollaban e implementaban en el propio centro universitario un proyecto de restaurante-escuela, conjuntando los aprendizajes que, en aula, durante la primera parte del ciclo escolar, obtenían de sus asignaturas. Durante la segunda parte del semestre el grupo de estudiantes emprendía su propio restaurante que mantenía en funciones hasta la conclusión del ciclo académico. Los alumnos tenían el reto de conjuntar los conocimientos de las materias y aplicarlos en su emprendimiento (Martínez, 2012). En

2017 la iniciativa fue sustituida por la dinámica de que cada estudiante en lo individual busque un establecimiento gastronómico en el cual aplicar la teoría de la asignatura de *Operación y gestión de alimentos*, mientras las demás materias las lleva de forma común en el aula. “Emprende tu restaurante” funcionó exitosamente, sin embargo, no hay evidencia de trabajo colegiado entre los profesores de las asignaturas implicadas; se presume que los estudiantes, guiados sólo por el profesor de *Operación y gestión de alimentos*, trabajaban en conjuntar los aprendizajes por materia y aplicarlos en el proyecto de emprendimiento.

3. La licenciatura en Agronegocios, desde su incorporación a la oferta académica del CUValles en 2006, promovió entre sus estudiantes el desarrollo de proyectos de emprendimiento que pudieran implementar al concluir su carrera. El plan de estudios reestructurado en 2018 incorporó del segundo al sexto semestre las materias







seriadas denominadas *Taller de producto integrador*: “una propuesta en la que cada ciclo escolar culmina con un producto de formación profesional con base en proyectos que surgen de necesidades reales...” (Centro Universitario de los Valles, 2018). Al día de hoy, la forma de trabajo en dichos talleres implica que el profesor de la asignatura se informe de qué otras materias llevan los estudiantes y cuáles son sus contenidos; con ello, realiza el diseño instruccional del producto integrador: el desarrollo o mejora de un proyecto personal de agronegocios por parte de los estudiantes. Esta dinámica, aunque se presta para el trabajo colegiado entre los profesores, ha excluido esta posibilidad ya que

no se han establecido iniciativas de interacción entre los docentes de las diversas asignaturas.

### **1.2. El reto de la licenciatura en Educación con plan 2019**

En 2019, la licenciatura en Educación del CUVValles reformó su propuesta curricular, con miras a perfilar a los estudiantes a la docencia “con énfasis tanto en literacidad y numeralidad, como del mundo social y natural, para el nivel básico en instituciones educativas públicas y privadas...” (Consejo General Universitario, 2019). Por otra parte, el dictamen precisa que “el programa de Educación nacerá con líneas de investigación y proyectos [...] que vinculen las materias utilizando la metodología



de proyectos” (Centro Universitario de los Valles, 2019). Con estas premisas y al no contar con asignaturas como los talleres de producto integrador de la licenciatura en Agronegocios, el cuerpo docente enfrenta el reto de generar formas de trabajo colegiado que integren los saberes que los estudiantes asimilan durante el ciclo escolar, para su transformación en un producto integrador final que dé evidencia del aprendizaje de todas las asignaturas cursadas.

Para cada grado escolar la organización y liderazgos del trabajo colegiado han

variado, algunos profesores optan por no participar, otros siguen la dinámica, pero sin involucrarse de manera propositiva y algunos fungen como protagonistas del diseño instruccional de los Productos Integradores Finales (PIF), a veces en solitario y en otras de forma colegiada. Para 2022, al cursar la primera generación de este plan de estudios el sexto semestre escolar, se habían determinado los siguientes PIF, cuyo planteamiento y desarrollo didáctico-pedagógico se ha dado sobre la marcha. Tabla 1.

**Tabla 1.** Productos integradores finales de la licenciatura en Educación

Grado	PIF	Asignaturas	Trabajo colegiado	Periodicidad de trabajo colegiado
1	Cuento pedagógico	Pensamiento matemático, Lenguaje y comunicación I, Literatura, arte y cultura hispánicas, Epistemología, Organización de la materia y de los seres vivos, Teorías del aprendizaje y Tecnologías I.	Liderazgo: Coordinador de carrera.  Participación de la mayoría de los profesores, algunos con ciertas dudas de la utilidad del PIF para su asignatura.	Reunión al inicio del ciclo escolar; reunión previa al inicio del último mes de clases; evaluación promediada.
2	Planeación docente argumentada	Matemáticas de la vida cotidiana, Formulación de problemas matemáticos I, Lenguaje y comunicación II, Lingüística y contexto, Ciencias sociales, El cuidado de nuestra salud, Psicología educativa y Teorías pedagógicas.	Liderazgo: experto interno.  Participación de todos los profesores, entre ellos dos ex-coordinadores de la carrera y el presidente de la Academia de Educación.	Reunión al inicio del ciclo escolar; reunión previa al inicio del último mes de clases; evaluación promediada.
3	Sin definir	Figuras matemáticas y sus proporciones, Formulación de problemas matemáticos II, Teorías de la comprensión lectora, Lingüística y texto, Educación y sociedad, El cuidado de nuestro planeta, Manejo de grupos y Didáctica y trabajo docente.	No hay evidencia de trabajo colegiado entre profesores.	NA



Grado	PIF	Asignaturas	Trabajo colegiado	Periodicidad de trabajo colegiado
4	Sin definir	Representación cartesiana de figuras matemáticas, Comprensión de datos, Análisis del discurso, Escritura creativa, Geografía I, Los fenómenos naturales, Neuropsicología y Tecnologías II.	No hay evidencia de trabajo colegiado entre profesores.	NA
5	Mini ficciones	Didáctica de las matemáticas I, Relaciones y funciones, Contenidos de aprendizaje, Educación artística, Geografía II, Historia, Currículum y Seminario de investigación I.	Liderazgo: Docente de <i>Contenidos de aprendizaje</i> .  Participación de la mayoría de los profesores, algunos con ciertas dudas de la utilidad del PIF para su asignatura.	Reunión al inicio del ciclo escolar; reunión previa al inicio del último mes de clases; evaluación conjunta al final del ciclo.
6	Intervención docente real	Didáctica de las matemáticas II, Promoción de la cultura escrita e inclusión, Lenguajes artísticos, Ética y civismo, Educación para el cuidado de la salud, Evaluación, Planeación didáctica y Seminario de investigación II.	Liderazgo y participación de todos los profesores.	Reunión previa al inicio del ciclo escolar; reuniones de seguimiento durante todo el ciclo; plenarias con estudiantes al inicio y al final del ciclo; trabajo colaborativo permanente a través de herramientas digitales.

Fuente: elaboración propia

Como se desprende de la tabla, el PIF del sexto semestre ha logrado un trabajo colaborativo como tal entre los docentes, que, como se explicará más adelante, ha basado su diseño, desarrollo e implementación en la ruptura de los paradigmas del trabajo formal en academias y departamentos, el aprovechamiento de las TIC para la comunicación y el trabajo colaborativo sincrónico y asincrónico, lo mismo que ha derivado en aprendizaje para los propios docentes. Pero ¿cómo se ha llegado a este

nivel de integración? El presente documento analiza los mecanismos y artefactos que fueron implementados por los actores para la toma de decisiones que constituyeron el PIF en cuestión.

Para tal fin se implementó un acercamiento etnográfico que permitiera describir los mecanismos y hacer un primer acercamiento a las significaciones que los actores le dan a los mismos. Se utilizó la observación por medio de guías de las sesiones, revisión de las actas de las



mismas y entrevistas con los actores involucrados.

## **2. La construcción de conocimiento docente por parte de los profesores**

### **2.1. Formación docente mientras se ejerce la docencia**

La formación permanente del profesorado es entendida como un proceso continuo de aprendizaje, desarrollo y evolución que busca la mejora de las actividades y conocimientos docentes. En la educación superior, este tipo de formación refiere a los mecanismos de apropiación institucional de las normativas que la IES impone, de forma que este proceso se vincula tanto a

nivel educativo como institucional. (Santillán, Vilorio, Cordero, 2013)

La UNESCO define tres términos para referirse a los procesos que el profesorado experimenta para mejorar su práctica: formación, perfeccionamiento y reciclaje profesional; Imbernón (2004) añade: formación continua profesional, formación en ejercicio, reconversión y formación permanente; Granado y Martínez (1997) a su vez acrecientan el listado con el rubro de desarrollo profesional.

Los modelos de formación permanente del profesorado se ubican en el denominado sistema aplicacionista o normativo, que supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas fuera del aula, o en el sistema regulativo





o descriptivo, caracterizado por la promoción de situaciones reflexivas de la propia práctica. El primero se refiere a programas que transmiten lo que se debe hacer, pensar y evitar hacer, mientras el segundo tiene la finalidad de suscitar y regular la inventiva didáctica, tomando en consideración los efectos que produce. Estos sistemas se influyen, a su vez, por tres tendencias de actividades (Granado y Martínez, 1997):

- Al margen de la práctica del docente (*Off the site*): actividades diseñadas por agentes ajenos al centro escolar para responder a intereses establecidos, también, fuera del centro.

- Cercanas a la realidad del docente (*Close the site* o *school-based*): buscan atender a un grupo de profesores de un mismo centro o, en todo caso, partir de las necesidades de los participantes; se encuentran aquí los seminarios permanentes y grupos de trabajo, que buscan el aprendizaje individual a través del contacto con asesores externos.
- En el centro o en el aula (*On the site* o *school-focused*): centradas en la mejora de la práctica a través de la reflexión, retroalimentación y experimentación; apoyadas, esencialmente, en el trabajo conjunto entre colegas de un mismo centro.







Según López (2007), lo crucial del trabajo en equipo del profesorado, para que resulte formativo, consiste en que: compartan problemas y soluciones; crean, por la vía del compromiso, interdependencia positiva; y es un modelo situado en el espacio físico e histórico. Estas características corresponden a las Comunidades de Práctica: el aprendizaje es fruto de la colaboración directa para la resolución de problemas del contexto, sin la guía de un mediador y sin una visión normativa.

## **2.2. Las características del conocimiento que aprenden las y los docentes**

Elegir un modelo para la formación permanente del profesorado implica hacer una reflexión sobre la manera en que se entiende cómo las y los profesores adquieren el conocimiento y el tipo de conocimiento que se desea promover en las actividades formativas. Pérez-Gómez, (citado por Imbernón, 2004) apunta que el conocimiento del profesorado debe situarse en un estado de continua evolución y perfeccionamiento debido a una triple exigencia:

- El incremento acelerado y el cambio vertiginoso en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, la cultura y el arte de la comunidad social.
- La evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modelos de producción y distribución, reflejadas en

el cambio inevitable de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones de alumnos.

- El desarrollo continuo del conocimiento profesional del docente, de carácter psicopedagógico, que le permite intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica y sobre el valor y pertinencia de los proyectos educativos.

Lo anterior implica que los saberes de los docentes se opongan, en parte, a lo que Schön (1992) caracteriza como conocimiento técnico. El conocimiento técnico pasa por alto que:

Hay zonas indeterminadas de la práctica —tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores— que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional (Schön, 1992, 20).

Para enfrentarse a estos problemas, el profesorado requiere de lo que Schön llama conocimiento práctico, el cual tiene como base el saber cotidiano, cuyo perfeccionamiento se logra mediante la reflexión



de dos formas: en la acción, esto es, el proceso que se realiza durante la acción y que es de inmediata relevancia para la organización y ajuste en la misma; y *a posteriori*, pudiendo ocurrir, a su vez, como reflexión sobre la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción (meta-reflexión); “[...] cuando (el profesional reflexivo) trata de explicarse lo que pasa, reflexiona también sobre los conocimientos que estaban implícitos en su acción; conocimientos que saca a la luz, critica, reestructura e incorpora a acciones posteriores” (Schön en Liston & Zeichner, 1993, 100).

Si se acepta que una de las características del conocimiento del profesorado es su carácter práctico, diremos que éste tiene dos rasgos que lo definen como tal: requiere de una integración gradual a una cultura o práctica social (Brown 1989), y emplea los recursos que se hallan en el mundo o los utiliza juntamente con otros (Pea, 2001). Por otra parte, una cualidad o característica del conocimiento de los profesores es su orientación hacia la resolución de problemas, lo cual implica: “metas prácticas e interpersonales, [...] Se trata de un proceso intencional que implica una improvisación flexible, orientado hacia metas tan diversas [...] El objetivo del proceso cognitivo no es producir pensamientos sino guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica” (Rogoff, 1993, 31).

En este sentido, la estrategia para la creación de los programas y el producto integrador final del sexto semestre de la licenciatura en Educación del CUVValles, con base en el trabajo docente colegiado, puede enmarcarse dentro del modelo de forma-

ción permanente del profesorado y, de manera más concreta, como Modelo de Formación Centrada en la Escuela (Granado y Martínez, 1997), ya que: a) toma en cuenta las características del entorno, la comunidad, la institución y el colectivo de profesores; b) responde a las necesidades explícitas del grupo de profesores; c) busca la mejora de la escuela mediante acciones que queden enmarcadas dentro de los proyectos y políticas educativas; d) es planificado de manera flexible para que puedan ser actividades negociadas, puesto que responden a los problemas que plantea el profesorado; e) los profesores participan colectivamente; f) la dinámica y estructura interna de las sesiones fomenta y permite el trabajo colaborativo; g) las actividades están pensadas desde roles horizontales.

### **3. Recuperación de la experiencia de trabajo colegiado del equipo docente**

#### **3.1. La problemática**

Entre las dificultades enfrentadas por los profesores para lograr un trabajo colegiado productivo y eficaz, que aporte al perfil profesional de los estudiantes de la licenciatura en Educación del CUVValles, se encontraba la identificación de puntos de convergencia entre las diversas materias de cada ciclo escolar que pudieran dar pie a solicitar el desarrollo de un único producto integrador final que fuese capaz de evidenciar el aprendizaje en todas las asignaturas; se tenía también como reto la participación activa de todos los profesores en todo el proceso de construcción del diseño



instruccional de los PIF y el seguimiento del trabajo de los estudiantes, así como la consecución de acuerdos oportunos respecto a la forma de evaluar el proyecto y el impacto de dicha evaluación en la calificación final que el estudiante obtendría en cada una de las unidades de aprendizaje a través de un único PIF. Por otro lado, el desarrollo de los PIF y su resultado final tendrían que representar para los estudiantes el logro de experiencias y aprendizajes significativos para su perfil profesional.

En el primer semestre de 2022, el equipo de profesores optó por solicitar al estudiantado que vivieran y documentaran su primera práctica real de docencia en educación básica, con la responsabilidad total de la misma desde su gestión hasta la presentación de los resultados finales, tanto en el aprendizaje de los niñas y niños ante quienes ejercerían su actividad

docente, como en el propio aprendizaje de su labor como profesores. Se decidió además que el proyecto debía ser desarrollado en equipos y desde las primeras semanas de clase, para que su avance fuese revisado de forma periódica y fuese implementado durante dos semanas en el último mes del ciclo escolar.

Esta iniciativa contempló la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos de forma transversal en todas las materias implicadas, de tal forma que solo un proyecto debía ser desarrollado a lo largo de todo el ciclo escolar por los estudiantes en el cual debían dar evidencias de aprendizaje de todas asignaturas el semestre. Ante esto, los mayores retos del trabajo colegiado docente para el diseño de dicha tarea fueron: 1) acordar los objetivos generales de la tarea y asegurar su coincidencia con los objetivos específicos de cada



materia, 2) asegurar la claridad del diseño instruccional, 3) asegurar el monitoreo del proceso de desarrollo del proyecto durante el ciclo escolar, 4) diseñar los instrumentos de evaluación del aprendizaje y 5) acordar el impacto que, en la calificación final en cada unidad de aprendizaje, tendría cada avance del proyecto solicita a los estudiantes, la entrega del documento final y su presentación oral. Ante lo cual, fue necesaria una colaboración permanente de los profesores desde antes de iniciar el ciclo escolar, de forma sincrónica y asincrónica, a través de diversos medios y con reuniones formales e informales.

Sumado a lo anterior, los profesores debieron asegurarse de cumplir siempre en tiempo y forma con las responsabilidades individuales asignadas o adquiridas como acuerdo del cuerpo colegiado, ya que todo el trabajo transversal desarrollado a través del PIF debía ceñirse a los tiempos del calendario escolar y a la planeación y programación de contenidos de cada materia involucrada, y estar en sincronía con las temáticas, tiempos y tareas de todas las materias. Cada profesor debía tener en mente el cumplimiento del programa de su materia, que dichos contenidos abonaran a lo que los estudiantes desarrollarían en su PIF y que la programación de actividades en cada asignatura permitiera a los estudiantes desarrollar e implementar la intervención según las fechas y requerimientos establecidos.

En el conocimiento de que este grupo de trabajo de profesores del sexto semestre de la licenciatura en Educación se conformó *ex profeso* y de manera no oficial para solucionar el requerimiento del PIF y asegurar su calidad y significación para el perfil profesional de la licenciatura, debieron organizarse de forma alterna al trabajo colegiado oficial que cada uno tuviera en sus correspondientes academias y departamento. Adicionalmente que cada profesor tuvo, a la par, la asignación de materias en otras carreras, que debieron atender con normalidad.

### **3.2. La comunicación entre los docentes: las TIC como elemento base**

Para poder recuperar la construcción del conocimiento que las y los profesores generaron para su práctica docente (formación del profesorado por medio del trabajo colaborativo) es nodal explicitar las estrategias comunicativas y colaborativas que permitieron la toma de acuerdos entre





ellos. En este sentido, se dio un proceso de construcción intersubjetivo, el cual se integra en una espiral que debe mantener una simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva (Berger y Luckmann, 1968). De esta forma, el proceso requiere de la construcción de elementos que salvaguarden la vinculación entre las dos realidades, con la generación de elementos simbólicos que garanticen que la significación que crean los actores sea coherente con la realidad que se vive y se construye. El mecanismo cultural para este fin es el diálogo cotidiano, ya que a través de éste se mantiene la realidad subjetiva y al mismo tiempo se modifica, de aquí la importancia de compartir los símbolos que permiten al grupo comunicarse entre sí.

Por la naturaleza del fenómeno de estudio se encuentra una cercanía con una propuesta derivada del paradigma interpretativo, dado que el objeto está cimentado en la generación de significados que tienen un carácter social y que es fruto de la interacción constante con su entorno (Creswell, 2003). Esta postura se vincula con la necesidad de indagar cómo los sujetos, desde su labor cotidiana, construyen y dotan de significado los sucesos que los rodean. Por lo anterior, se consideró realizar una aproximación etnográfica (Creswell, 2003; Byrman, 2001; Schutz, 1993) para recuperar las estrategias y acciones que las y los docentes implementaron para construir los acuerdos en torno al PIF. Dicho proceso ha permitido construir datos que dimensionan el impacto más allá de lo descriptivo, así como posibilitar la comprensión de algunas significaciones de las y los actores para su realización.

En retrospectiva, el proceso de comunicación y los mecanismos empleados para la toma de decisiones acerca del PIF de sexto semestre y su difusión fueron los siguientes:

- Se inició con un par de reuniones presenciales exploratorias a finales de 2021 con la participación de tres de los docentes, de ellas surgió la propuesta de la aplicación del ABP. Luego, se amplió la invitación a los demás profesores confirmados<sup>1</sup> para impartir docencia en el mismo grupo-clase.
- El incremento de casos de Covid 19 en las vacaciones de invierno en 2021 provocó que las labores académicas retornaran a la modalidad a distancia, ello obligó a que la comunicación sincrónica entre los profesores fuera por medio de la plataforma *Google Meet* y de *WhatsApp*, y para la realización de diversas tareas colaborativas, de forma asincrónica, se utilizaron las herramientas de ofimática de *Google Drive*, el cual también sirvió como repositorio de documentos dinámicos de trabajo.
- Dadas las facilidades que el trabajo remoto otorgó, aun cuando eventualmente se regresó a la presencialidad en las labores académicas, el uso de las tecnologías para la comunicación continua entre los profesores se mantuvo y se potenció, puesto que per-

1 Es común, como fue este el caso, que haya unidades de aprendizaje sin docente asignado previo el inicio del ciclo escolar y que, como fue el caso, el o la docente se integre una vez iniciado el periodo de docencia.





mitía vincular a los docentes aún sin coincidir en tiempo y espacio dentro del plantel universitario. Lo anterior eliminó los retrasos en el trabajo que suelen acontecer cuando los equipos buscan ceñirse exclusivamente a la presencialidad. Cabe destacar que, en la experiencia del diseño y acuerdos respecto a los PIF de otros ciclos escolares, la dificultad de coincidir en tiempo y lugar, por parte de los profesores, era un factor común que frenaba la participación activa, el trabajo colegiado y, por lo tanto, el éxito de la gestión del proceso de aprendizaje.

- En labor asincrónica, a través de documentos colaborativos en la nube, se construyeron y revisaron los diseños instruccionales y los instrumentos de evaluación para el PIF, con participación de todos los docentes. En acuerdo colegiado sincrónico y remoto se decidió que las evaluaciones de los avances y del producto final fueran a través matrices albergadas en *Google Drive*, que permitirían a los involucrados ver en tiempo real las ponderaciones y observaciones que los otros docentes hacían a los documentos de los estudiantes. La tecnología permitió que el trabajo se realizara de acuerdo con los lineamientos planteados en las sesiones sincrónicas (presenciales y en línea) de preparación de la evaluación.

Es pertinente mencionar que de las sesiones sincrónicas en línea se hicieron grabaciones y se redactaron minutas de

los diferentes encuentros, mismas que se convirtieron posteriormente en guías para el seguimiento del trabajo por parte de estudiantes y docentes. De igual forma, para favorecer una comunicación sincrónica entre los profesores se implementó un grupo por medio de *WhatsApp* para resolver las dudas generadas durante la gestión del proyecto. Sumado a lo anterior, el aprovechamiento de las TIC permitió que todos los docentes, no obstante encontrarse en diferentes locaciones, presentaran en conjunto, en sesión sincrónica ante las y los estudiantes, la forma de trabajo para el desarrollo del PIF y que compartieran precisiones de cada materia y resolvieran dudas en tiempo real.

### **3.3. Los resultados**

Al inicio del proceso entre los docentes, se previó que la tarea a asignar a los estudiantes sería la construcción de una planeación de clase con sus respectivos instrumentos de evaluación; sin embargo, la exigencia de los contenidos de las diversas asignaturas derivó la necesidad de establecer acuerdos para la cristalización de un proyecto más complejo, que evidenciara la aplicación de aprendizajes de todas las materias. Así, el grupo de profesores debió determinar:

- a) Los criterios de conformación de los equipos de trabajo y la dinámica para la gestión con los planteles de educación básica, por parte de las y los estudiantes.
- b) Los términos y criterios para la puesta en práctica (intervención), durante

dos semanas, que los estudiantes harían en un plantel de educación básica, con la aplicación de lo aprendido en su carrera en ese ciclo escolar.

- c) Los procesos para el acompañamiento a los estudiantes en la selección de plantel educativo para realizar la intervención y la gestión de autorizaciones oficiales.
- d) El monitoreo del trabajo de cada equipo de estudiantes a través de la determinación de cinco etapas o avances a lo largo del ciclo escolar: gestión con el plantel educativo en que se realizaría la intervención, contextualización, determinación de objetivos de intervención y objetivos de aprendizaje, diseño y planeación de clases e instrumentos de evaluación, e implementación de la intervención en sitio.
- e) El cronograma de entrega de los avances, la intervención real, la entrega del informe final y la presentación oral de resultados por parte de los estudiantes.
- f) Los criterios para la conformación del informe del Producto Integrador Final.
- g) El diseño instruccional para cada avance del PIF, así como para la presentación escrita y oral del informe final.





- h) Las escalas valorativas de cada uno de los avances, del informe final y de la presentación oral del PIF.
- i) La distribución entre las y los docentes para el acompañamiento, seguimiento y evaluación del trabajo de los equipos de estudiantes a lo largo de todo el ciclo escolar.
- j) Las estrategias para la comunicación continua y permanente entre los docentes, a manera de retroalimentación de la tarea, durante todo el ciclo escolar.

Como podrá verse, la tarea inicial, al evolucionar con el concurso de todos los docentes, devino en diez tareas diferentes e, inclusive, la representación del PIF cambió. La resolución de problemas cotidianos de un grupo docente puede permitir, como es el caso mostrado, la puesta en marcha de estrategias situadas para la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Lo anterior permite visualizar, además, áreas de conocimiento en las que el grupo de docentes necesariamente debió acordar, tanto en términos declarativos, procedimentales y actitudinales, lo cual en sí mismo repercute en la construcción de significados compartidos y, por ende, puede entenderse como un proceso de formación y actualización docente.

Además, este proceso de resolución de problemas da un contexto al trabajo docente colaborativo, que dejó de limitarse a la presencialidad y se abrió para ser presencial o en línea, sincrónico o asincrónico y adaptable a las circunstancias de cada profesor involucrado, todo ello gracias al

acceso a las TIC y su puesta en común entre los docentes, quienes vencieron paradigmas y se adentraron en su aprovechamiento. El uso de las TIC permitió la mejor organización del trabajo y la participación permanente de todos los profesores involucrados, aspecto que no se había podido lograr en ciclos escolares previos por la dificultad de la organización entre profesores de diferentes academias y departamentos, quienes difícilmente coinciden presencialmente en tiempos y espacios en lo general. Así, aunque para este grupo de profesores no era posible llevar a cabo reuniones y jornadas de trabajo presenciales debido a la diversidad en sus agendas académicas, se lograron resultados exitosos al asumir los medios digitales como enlaces de comunicación: las plataformas para videoconferencia permitieron sesiones sincrónicas eficientes, el uso de chats agilizó el seguimiento de acuerdos y el repositorio compartido en la nube permitió el trabajo conjunto y asincrónico con la concreción y revisión de los productos para la enseñanza y la evaluación.

## Conclusiones y recomendaciones

La concreción de los Productos Integradores Finales de la licenciatura en Educación del CUValles supone la oportunidad para reconsiderar la formación y profesionalización docente y las estructuras y mecanismos para su regulación. Sobre el primero de los aspectos, a nivel teórico, la resolución de problemas, implementada en esta práctica de trabajo colegiado, requiere construir de manera auténtica y



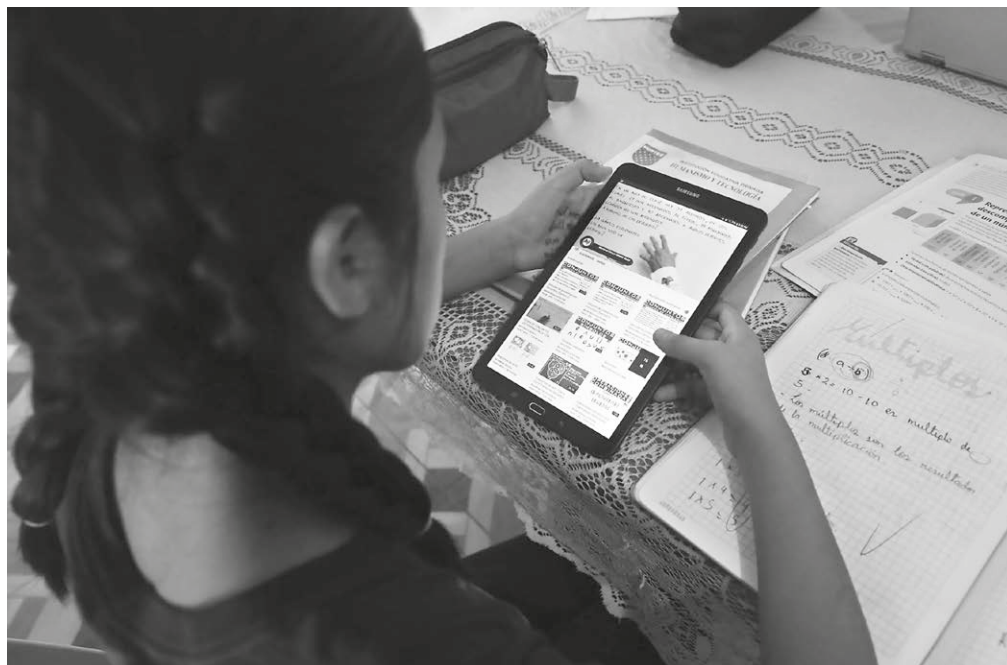
situada el conocimiento, de tal forma que los profesores desarrollen un conocimiento significativo que integre el contexto de las exigencias de los planes y programas de estudio, así como el contexto institucional y de la región, con lo cual se genera un aprendizaje pertinente que se ajusta a las necesidades del docente. Lo anterior, aunque exigible, no siempre se garantiza en otros mecanismos de formación y profesionalización del profesorado.

Ahora bien, respecto a las estructuras y mecanismos de regulación del trabajo docente, conviene recordar que, por un lado, la colegiación es una exigencia para la docencia, y por el otro, el modelo académico de la UdeG es por academias, las cuales se encuentran dentro de departamentos. Del trabajo en academias se desprenden insumos que acreditan el cumplimiento del trabajo colegiado en sí: la asistencia a reuniones, el seguimiento de acuerdos, la elaboración y entrega de planificaciones académicas, entre otros. Estas evidencias son utilizadas por la propia institución con fines de acreditación de la calidad de los programas educativos, y por los profesores en los programas de estímulos al desempeño docente o de ingreso al Sistema Nacional de Investigadores. Por un lado, el trabajo colegiado con base en figuras oficiales específicas es una exigencia por parte de la normatividad universitaria y educativa en general, sus evidencias benefician tanto a la institución como a los propios docentes, por otro lado el plan de estudios de la licenciatura en Educación del CUValles aterriza en la necesidad de que se creen y formalicen nuevas figuras flexibles, al margen de

las academias y departamentos, de cuerpos colegiados para la concreción de los PIF de cada semestre, lo cual repercutirá en procesos de desarrollo profesional situados.

Por otra parte, el trabajo colaborativo entre docentes de diferentes asignaturas que imparten a un mismo grupo pone sobre la mesa la necesidad de, mediante la negociación y el aprendizaje conjunto, homologar conceptos que se usan de manera subjetiva o idiosincrática frente al estudiantado, con el fin de evitar confusiones y contradicciones. En este caso, a la par que los docentes involucrados estructuran los PIF, se forman como académicos, aprenden de sus colegas y comparten con ellos su visión y conocimientos. Lo anterior hace pensar en la búsqueda de mecanismos que aseguren la calidad de este trabajo académico colaborativo y que, a su vez, generen insumos que evidencien el trabajo, pero también la formación lograda a través del mismo, por lo que existe la necesidad de flexibilizar o reorganizar las estructuras de colegiación en las IES.

Sumado a lo anterior, la experiencia de organización del PIF para el sexto semestre de la licenciatura en Educación promovió que el equipo de trabajo docente (multidisciplinar, proveniente de diferentes academias y departamentos, y con agendas académicas diversas) ampliara sus perspectivas y recurriera a las soluciones que brindan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para lograr acuerdos y avanzar en la encomienda. De forma empírica, los profesores optaron por utilizar videollamadas, grupos de *WhatsApp* y archivos compartidos en la nube



como hilo conductor de su trabajo. Con lo anterior y el éxito logrado en la participación activa de todos los involucrados y los diversos productos generados para bien del PIF (diseño de actividades, listas de cotejo y rúbricas de evaluación, evidencia de acuerdos entre los profesores, etc.), se llama la atención al papel que las TIC y la comunicación asincrónica pueden jugar en el éxito del trabajo colaborativo entre académicos, aún más cuando sus disciplinas, horarios y formas de trabajo son completamente diversos, siempre que los involucrados tengan compromiso, acceso a las herramientas y estén dispuestos a explorarlas y aprovecharlas. El aprovechamiento de las TIC para el trabajo colaborativo sincrónico y asincrónico entre los académicos en las instituciones educativas debe ser normalizado y promovido, incluso puesto a la par

(en valor) de la convivencia presencial, ya que además de optimizar las condiciones del trabajo colegiado brinda la oportunidad de generar evidencias constantes del mismo, accesibles para todos los involucrados y con el registro automático del historial de trabajo. Sumado a lo anterior, estas formas de trabajo y comunicación derriban barreras y ayudan a optimizar los tiempos.

Por otra parte, en el caso que nos ocupa, al referirnos a un producto que será vivenciado por los estudiantes, se hace necesaria la evaluación por parte de ellos mismos para verificar si el conjunto de actividades diseñadas por los docentes detona aprendizajes significativos tanto en el mediano plazo como en sus futuros procesos de titulación y práctica profesional. Así, se torna indispensable que este trabajo docente colaborativo, que al mediarse por las





TIC generará evidencias de su desarrollo a cada paso, sea también valorado por los estudiantes que se hayan visto impactados al implementarlo, con la visión de evaluar si la experiencia les significó aprendizajes distintos a los que se logran en la actividad cotidiana en las aulas. Se advierte entonces la necesidad de diseñar mecanismos de evaluación de aprendizajes por parte de los propios estudiantes.

Por último, se resalta que, en aprovechamiento de las evidencias que las TIC permiten del trabajo continuo realizado y al considerar que la asignación de profesores a las distintas unidades de aprendizaje varía en cada ciclo escolar, es importante que, con el fin de no perder lo ganado y en su lugar aprovechar las experiencias de ediciones previas de los PIF, el nuevo órgano colegiado trabaje formas de sistematizar los procesos tanto para la mejora continua en el diseño del PIF como para su implementación en cada ciclo escolar y para su posterior evaluación. Establecer en actas o documentos formales los requisitos mínimos y periodos para realizar cada paso de estas tareas en cada ciclo escolar será un buen inicio, con miras a brindar oficialidad a dicha documentación para ser tomada en cuenta y comprendida sin mayor problema por los nuevos docentes que se incorporen al trabajo colaborativo en cada ciclo escolar.

## Referencias

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.

- Brown, S. Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Centro Universitario de los Valles. (2018). *Ruta Curricular*. [http://www.valles.udg.mx/agronegocios/ruta\\_curricular](http://www.valles.udg.mx/agronegocios/ruta_curricular)
- Centro Universitario de los Valles. (2019). *Estatuto Orgánico del Centro Universitario de los Valles*. [https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad\\_especifica/eocuvalles-noviembre-2019.pdf](https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_especifica/eocuvalles-noviembre-2019.pdf)
- Centro Universitario de los Valles. (2019). *Licenciatura en Educación*. Universidad de Guadalajara.
- Centro Universitario de los Valles. (s.f.). *Historia del CUValles*. [http://www.valles.udg.mx/acerca\\_de/historia](http://www.valles.udg.mx/acerca_de/historia)
- Consejo General Universitario. (2019). *Dic-tamen Núm. I/2019/022*. Universidad de Guadalajara.
- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Domínguez, R., Aguilar, Y., Macías, C. y González, M. (2014). Aprendizaje Basado en Proyectos Aplicado a la Licenciatura en Ingeniería Mecatrónica. *12th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology*. doi:10.13140/2.1.2282.8807
- Granado, C. y Martínez, M. (1997). La formación en centros: Mucho más que una modalidad de formación permanente. *Diálogos entre la teoría y la práctica*. Eos.



- Imbernón, F. (Ed.). (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Izquierdo, M. (2003). *El trabajo colegiado en las Instituciones de Educación Superior: condiciones y tendencias*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización [Teacher education and social conditions of schooling]*. Fundación Paidea.
- López, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado: 14 ideas clave*. Graó.
- Martínez, A. (2012). En la escuela se aprende, pero también se practica. *La gaceta del Centro Universitario de los Valles* (17), pp. 7.
- Mejía, C. (2021). Poco o nulo trabajo colegiado durante la pandemia, afectaciones académicas y administrativas. *Revista Universidad Abierta*, 7 (1). <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2021/06/30/poco-o-nulo-trabajo-colegiado-durante-la-pandemia-afectaciones-academicas-y-administrativas/#:~:text=El%20trabajo%20colegiado%20es%20fundamental,la%20formaci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica%20del%20alumno>.
- Pea, R. (1993). *Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social [Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context]*. Paidós.
- Santillán, V., Vilorio, E. y Cordero, G. (2013). Formación y procesos socio-históricos e institucionales: universidades. En Ducoing, P. y Fortour, B. (Coords.). *Procesos de formación 2002 - 2011*. COMIE.
- Schön, D. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Comunicado 081. Trabajo colegiado, estrategia de la Reforma Educativa para mejorar la calidad académica: Tuirán*. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-081-trabajo-colegiado-estrategia-de-la-reforma-educativa-para-mejorar-la-calidad-academica-tuiran>
- Universidad de Guadalajara. (2021). *Estaduto general de la Universidad de Guadalajara*. [https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad\\_general/eg-agosto-2021\\_0.pdf](https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/eg-agosto-2021_0.pdf)
- Universidad de Guadalajara. (2022). *Portal de Programas Educativos de Pregrado*. <http://www.pregrado.udg.mx/mo- lo-academico>

# Violencia de Género entrecruzada con racismo hacia mujeres afrodescendientes estudiantes universitarias de Medellín<sup>1</sup>

Leidy Johanna Orrego Colorado

## Resumen

El presente estudio indaga en cómo se expresa la violencia de género y racista hacia mujeres afrodescendientes estudiantes universitarias en Medellín. La investigación es cualitativa y tiene como referentes la teoría de las representaciones sociales, la teoría de la imbricación de opresiones y el feminismo antirracista. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 26 participantes de 10 universidades de Medellín. Para el proceso metodológico se siguieron los procedimientos de la teoría fundamentada. La violencia de género entrecruzada con la racista se presenta con frecuencia en este contexto, pero es invisibilizada e incluso aceptada en algunas manifestaciones. Se identifican expresiones que se clasifican en encubiertas y visibles, tanto aceptadas y no aceptadas. Se concluye que las mujeres entrevistadas son más propensas a la violencia de género en intersección con raza y clase social que evidencian la necesidad de continuar investigando sobre el tema, así como de implementar estrategias de prevención al respecto.

**Palabras Clave:** Violencia de Género, Raza, Mujeres afrodescendientes, Feminismo, Educación Superior.

## Abstract

The present study investigates how gender and racist violence is expressed towards Afro-descendant female university students in Medellín. This qualitative study used theory of social representations, theory of the imbrication of oppressions and anti-racist feminism as theoretical frameworks. Semi-structured interviews were conducted and administered to a total of 26 participants from 10 universities in Medellín. For the methodological process, the procedures were based on grounded theory. Gender violence is cross linked with racism and occurs frequently in this context; however it tends to be invisible and sometimes accepted in some forms. Expressions are identified that are classified as covert and visible, both accepted and not accepted. We conclude that the women interviewed are more prone to gender violence where race and social class intersects. This study shows the need for additional research in this subject, as well as implementing prevention strategies among this population.

**Key words:** Gender violence, racism, afro-descendent women, feminism, and higher education.

<sup>1</sup> Investigación realizada en el marco del programa Jóvenes Investigadores e Innovadores de Colciencias (Colombia), usufructuada en la Universidad CES de Medellín.



## Introducción

La violencia de género es una problemática generalizada y profundamente arraigada que de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) afecta a una de cada tres mujeres a nivel global. Esta violencia tiene graves consecuencias para la salud mental y física de las mujeres y personas que se adscriben a las disidencias sexogenéricas y según (Ariza, 2012) representa un problema de salud pública por su significado social, su impacto colectivo y su posibilidad de evitarla.

Este fenómeno de carácter estructural se sustenta en las relaciones asimétricas de poder y se da en todos los ámbitos, incluido en el ámbito universitario. Estas

lógicas de poder entre grupos sociales implican la imbricación de las relaciones sociales de poder de sexo, raza y clase, Falquet (2022).

Para Hill Collins (2000) la entremezcla de estas tres categorías obedece a las intersecciones en los sistemas de opresión determinados histórica y socialmente. Esta mirada parte del análisis de las experiencias de las mujeres afroestadounidenses en los años setenta y tiene la intención de poner el foco en las relaciones entre el racismo y el patriarcado que habían sido desatendidas al mirar las dimensiones de clase, raza y género de manera separada.

Comprender la violencia de género hacia mujeres universitarias afrocolombianas permite señalar que estas mujeres





además de sufrir agresiones por violencia de género, también se ven afectadas por múltiples discriminaciones étnicas, económicas, sociales y culturales, que agudizan e intensifican los impactos de ambas violencias. Asimismo, vivencian expresiones particulares de violencia que resultan de la conjunción de las opresiones de género y raza que las atraviesan. Desde esta óptica, las mujeres afrocolombianas están sujetas a violencia de género y racismo de manera enlazada y sus experiencias de vida pueden entenderse mejor si se acude al entrecruzamiento de estas categorías analíticas.

Por otro lado, es importante mencionar que de acuerdo a lo divulgado en el Encuentro Iberoamericano Agenda Afrodescendiente en las Américas, la población más vulnerable es la población juvenil afrodescendiente, ya que en ésta “se concentran problemas de exclusión, falta de oportunidades, reproducción de la pobreza, altos índices de muertes violentas, marginamiento de la ciencia y la tecnología, así como de las opciones de trabajo, participación política, recreación y posibilidades de expresión”. (Ministerio de Cultura de Colombia, 2008, p.54). Así, las mujeres, jóvenes y niñas afrodescendientes padecen mayores condiciones de inequidad y violencia que perturban de forma grave la oportunidad y capacidad de goce del ejercicio pleno de sus derechos y las obliga a permanecer en condiciones de marginalidad, pobreza, miseria y opresión,



dando cuenta de una exclusión económica, política y social.

El interés en abordar las problemáticas de la población de mujeres afrodescendientes se relaciona además con lo que expone Hurtado Saa (2010), quien argumenta que desde hace varios años los estudios étnicos/raciales se han consolidado como una propuesta de transformación paradigmática y epistemológica que interroga la percepción y la comparación de las identidades étnico-raciales con esencias o sustancias estáticas, las cuales predeterminan y jerarquizan a los grupos sociales en relación a sus diferencias biológicas y culturales.

Las inequidades de las que son objeto las mujeres afrodescendientes se trasladan al campo educativo, en el que se subraya que, si bien se han alcanzado importantes avances en cuanto al acceso a la educación superior, visible en los altos niveles de ma-

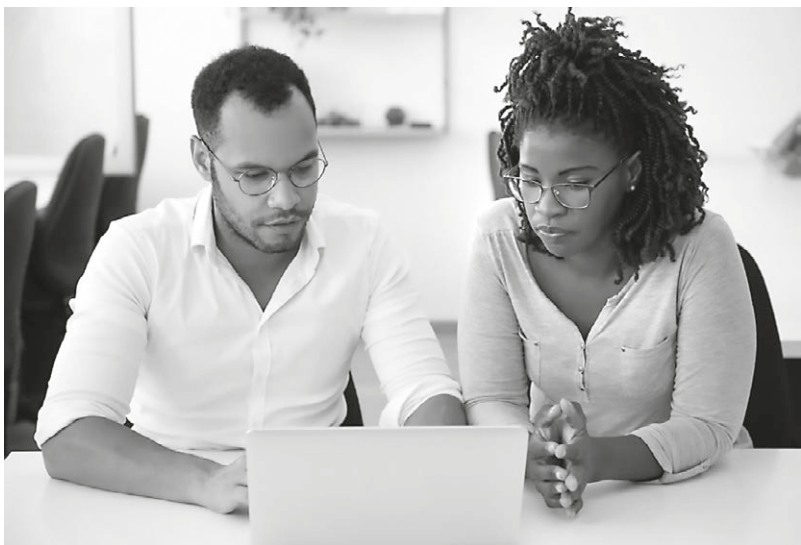




triculación universitaria por parte de las mujeres, en los países latinoamericanos la discriminación de las mujeres persiste en los aspectos cualitativos de la educación. Dichos aspectos se reflejan en las mayores dificultades que enfrentan ellas en comparación con los hombres en aspectos como la participación oral en las clases, la socialización con sus pares, la evaluación, así como la violencia a la que están expuestas por parte de sus compañeros y profesores.

Según Ocoró (2017) las brechas en el ámbito de la educación no sólo se explican por el acceso desigual a condiciones materiales, sino que además se ven influidas por la condición étnico-racial, que restringe el acceso de las afrocolombianas a las oportunidades educativas. Es por esto que en la actualidad las mujeres afrodescendientes pese a las condiciones de inequidad social han logrado paulatinamente ganar espacio en diversos ámbitos y acceder a la educación superior, aunque para alcanzarlo deban encarar mayores retos. Además, el sistema educativo colombiano no ha dado una respuesta adecuada a la adaptabilidad de la educación para responder a las particularidades culturales de la población afrocolombiana, negra, palenquera y raizal.

Es necesario precisar por lo tanto, que las mujeres afrocolombianas que acceden a la educación superior se enfrentan también al fenómeno de la violencia de



género, evidenciada en una primera instancia en los desafíos que devienen con la inserción al medio educativo, ya que además del acceso, según el Programa Integral contra Violencias de Género del Fondo de las Naciones Unidas y España para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, MDGF (2011), la permanencia, adaptabilidad y calidad son tres factores esenciales para abordar la educación y las prácticas educativas y es allí donde se evidencia que en las mujeres y dentro de ellas las afrodescendientes encuentran mayores barreras y limitaciones para el goce efectivo de este derecho.

El interés de conocer las representaciones sociales que las mujeres afrodescendientes han construido en torno a la violencia de género se basa en la estrecha relación entre la violencia de género y las representaciones sociales, ya que estas mantienen y replican las diversas expresiones de dicha violencia. De acuerdo con



Jodelet (2011) las representaciones sociales corresponden a una forma de conocimiento socialmente construido, el conocimiento del sentido común, el cual depende de su relación con la comunicación social y “tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana” (Jodelet 2011, p. 134).

De acuerdo con lo anterior, la tolerancia a la violencia de género se expresa entonces a través de una variedad de dispositivos, mecanismos y representaciones, que replican el lugar subordinado de las mujeres en la sociedad, en este sentido, las representaciones sociales de acuerdo a la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (CPEM) y ONU Mujeres (2021) forman los mecanismos mediante la construcción de mensajes repetidos que transitan fácilmente en la sociedad y que se transfieren intergeneracionalmente, configurando la imagen de verdades absolutas, saberes populares, nociones sociales aceptadas. En este sentido, esta propuesta de investigación tiene como objetivo identificar las representaciones sociales que las mujeres afrocolombianas estudiantes de universidades públicas y privadas de la ciudad de Medellín han construido en torno a la violencia de género.

## Métodos

**Participantes:** Las mujeres participantes de esta investigación representan un grupo diverso de mujeres que se han reconocido a sí mismas como mujeres afrocolombia-

nas, es decir mujeres afrodescendientes, negras, palenqueras o raizales. Más de la mitad de las entrevistadas se consideran afrodescendientes, el resto como negra o como negra y afrodescendiente, sólo Sofía se reconoce como palenquera y ninguna de ellas como raizal.

En total participaron 26 mujeres de 10 universidades de la ciudad, 8 instituciones privadas y 2 públicas, respectivamente. Dos de las participantes estudiaban en dos universidades simultáneamente, una pública y una privada.

Las regiones de las cuales provienen las estudiantes afrodescendientes se agrupan principalmente en Medellín, Chocó y el Urabá Antioqueño, en menor medida, otras ciudades de la región pacífica, la región caribe y San Andrés y Providencia.

Las participantes afrodescendientes se agrupan mayoritariamente en pregrados de ciencias de la salud, derecho, ciencias sociales e ingenierías y en menor medida ciencias de la educación, administrativas y económicas.

Las mujeres se caracterizaban por ser mujeres jóvenes que se encontraban entre los 17 y 29 años, siendo la gran mayoría de ellas soltera y sin hijos. Sólo Clara es casada y tiene un hijo, al igual que Ximena y Natalia.

**Instrumentos:** Se elaboraron los formatos de Consentimiento Informado (para mayores de edad y representantes legales) y Asentimiento informado (para participantes menores de edad) los cuales contaron con la previa aprobación del Comité de Ética Institucional de la Universidad CES.



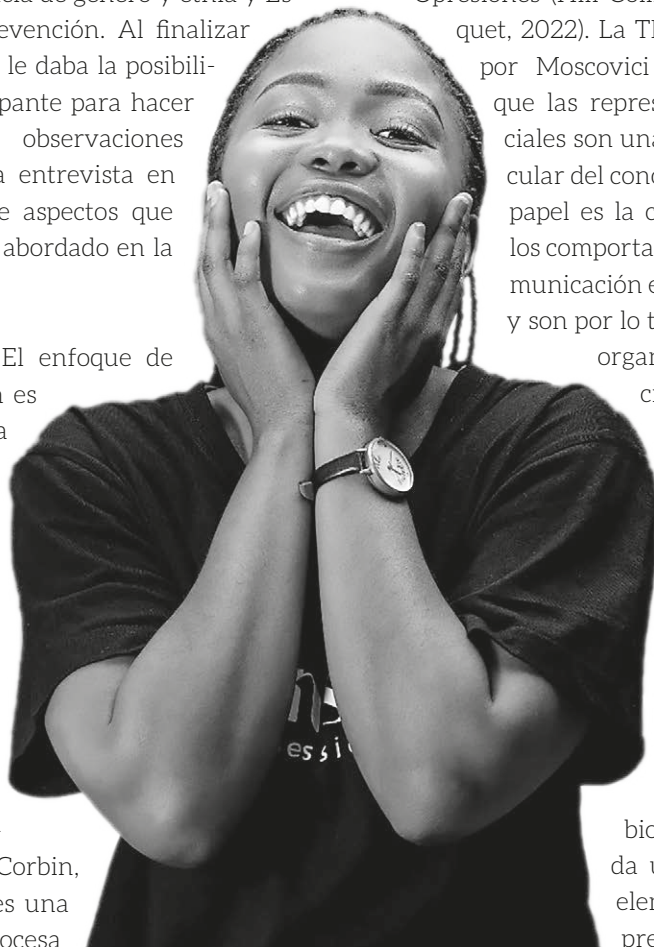
En estos instrumentos quedó aclarada la participación voluntaria, la autorización para grabar el audio de la entrevista, la garantía del anonimato de las participantes a partir de la asignación de un seudónimo y la eventual orientación en la búsqueda de acompañamiento psicológico o legal.

Se elaboró una guía de preguntas que constó de 7 áreas a indagar: Identidad afrodescendiente, Relaciones de género, Vida universitaria, Violencia de género, Violencia por razón de etnia, Intervención contra la violencia de género y etnia y Estrategias de prevención. Al finalizar la entrevista se le daba la posibilidad a la participante para hacer comentarios u observaciones finales sobre la entrevista en general o sobre aspectos que no se hubieran abordado en la entrevista.

**Procedimiento:** El enfoque de la investigación es cualitativo, para el proceso de recolección, organización, transformación y conceptualización de los datos se siguieron los procedimientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), la cual es una teoría que procesa

datos de carácter cualitativo, recopilados sistemáticamente y analizados por medio de una investigación. La teoría fundamentada pretende encontrar nuevas maneras de comprender el mundo y expresarlas teóricamente, involucrando una metodología donde el método, la recolección, el análisis y la teoría guardan una estrecha relación entre sí.

Asimismo, se tomó los insumos de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) y de la Teoría de Imbricación de Opresiones (Hill Collins, 2000) (Falquet, 2022). La TRS desarrollada por Moscovici (1979) apunta que las representaciones sociales son una manera particular del conocimiento, cuyo papel es la construcción de los comportamientos y la comunicación entre los sujetos y son por lo tanto un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas que hacen inteligible la realidad física y social, integrándose en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios. La TRS brinda una riqueza de elementos de comprensión tanto en





la violencia racista como en la violencia de género. Como lo argumenta Araya (2002), esta teoría “es una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias”. Dicha teoría, además, permite hacer visible lo complejo de las relaciones de género y por lo tanto, los contextos que subyacen en dicha violencia (Ariza, 2013).

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo bajo un marco feminista de interpretación (De Miguel, 2005), el cual contribuye a analizar los estudios a partir de un acercamiento cultural de las categorías de género que vislumbran las relaciones desiguales de poder. Es decir que evidencia la violencia estructural sobre el colectivo femenino, en el cual la violencia tiene una función de refuerzo y reproducción del sistema de desigualdad sexual y su amenaza doblega la voluntad de las mujeres, cercena sus deseos de autonomía.

**Proceso de recolección de datos:** Inicialmente se realizaron contactos con algunas de las dependencias académicas de las universidades participantes, a través de un documento, el cual se envió por correo electrónico. Posteriormente se hizo contacto telefónico y presencial con algunas de las universidades, con el fin de obtener una base de datos de potenciales participantes identificadas como afrodescendientes. Se realizaron las llamadas respectivas



y se agendaron los encuentros teniendo en cuenta la disponibilidad horaria.

En la mayoría de las universidades se procedió a contactar a las estudiantes a través de observación participante en los distintos campus; se abordaba a la potencial participante, se le informaba sobre la investigación y se le invitaba a hacer parte de la investigación. La información pudo ser recolectada a partir de entrevistas semiestructuradas, las cuales se realizaron hasta alcanzar saturación teórica.

**Proceso de análisis de datos:** Se realizó a través del método de comparación constante, cada una de las entrevistas, fue codificada y analizada haciendo uso del software para análisis cualitativo de datos textuales ATLAS/ti v. 7.

Adicional al proceso de recolección y análisis de los datos, es importante men-



cionar que dados los objetivos de la investigación y el carácter feminista de la misma, se le hizo la devolución de la entrevista transcrita vía correo electrónico a cada una de las participantes, esto con el objetivo de que cada una pudiera leerla, conservarla y hacer las observaciones que considerara pertinente.

Finalmente se programó un encuentro con las participantes que aceptaron la invitación, una vez adelantados los análisis de las entrevistas, donde se les presentó los hallazgos y se brindó la posibilidad de que ellas hicieran devoluciones y comentarios a los mismos.

## Resultados

### *¿Entonces hay violencia de género y etnia en las universidades de Medellín?*

Los resultados presentados en este artículo hacen referencia a cómo las mujeres afrodescendientes viven la violencia de género entrecruzada con la de etnia en las instituciones universitarias de Medellín.

### **Clasificaciones de la violencia de género y la violencia racista**

Dentro de los hallazgos se encontró que, tanto en las universidades públicas como las universidades privadas, la violencia de género y la violencia racista se presentan entrecruzadas en los cuatro tipos identificados a continuación:

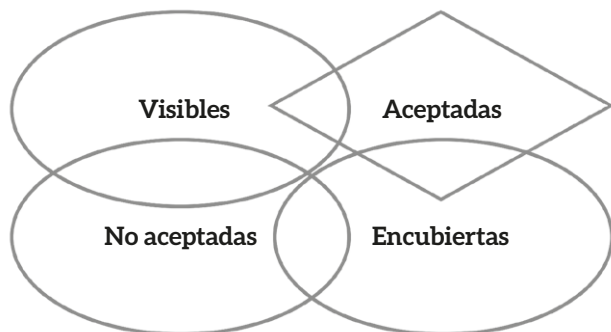


Figura No. 1 Esquema de los diferentes tipos de violencia de género y racista.

Estas manifestaciones identificadas se agrupan en cuatro tipos, y se relacionan entre sí. Dentro de la descripción de cada una de ellas se detalla: Qué tipo de manifestaciones incluye (simbólicas, psicológicas o físicas), la posición de la víctima y el agresor, si son desaprobadas socialmente o no, si generan o no malestar subjetivo, las posibilidades de transformación. Se identifican entonces las siguientes:

**Encubiertas aceptadas:** Estas formas equivalen a manifestaciones no evidentes, más de tipo simbólico donde es difícil identificar que obedece a una práctica violenta. Son tan enmascaradas que tanto las personas víctimas como sus victimarios pueden no reconocerla como violencias. Estas formas no son descalificadas por la sociedad, e incluso son invisibilizadas por lo cual encierran pocas posibilidades de transformación. Tienen la propiedad de afectar la subjetividad de las mujeres como grupo o de manera individual. Incluyen manifestaciones simbólicas y psicológicas. No se evidencia malestar subjetivo. Suelen presentarse en todos los ámbitos como las





relaciones de pareja, las laborales, académicas, sociales (amistades), no sólo en el ámbito interpersonal (microesferas) sino incluso en el ámbito colectivo de lo público (macroesferas).

Aquí se pueden mencionar las imitaciones a las mujeres afrodescendientes principalmente de su aspecto físico y su forma de hablar, los piropos y los llamados popularmente “chistes machistas” que descalifican a las mujeres para burlarse de ellas de forma jocosa, pero no por ella exenta de violencia simbólica. De acuerdo con lo enunciado por las participantes en expresiones en torno a las formas de lucir, de desenvolverse en el ámbito académico y en el contexto familiar. “Digamos uno lo ve en las casas, a veces en la televisión, o es que tus padres dicen sin querer, ah es que

esa negra no sé qué [...] Pero pues es normal que a veces tu pases y veas a dos personas que miran a una niña que pasa, se miran, se ríen, son cosas que pasan aquí, en la calle, en cualquier parte” señaló Cristina.

**Encubiertas no aceptadas:** Estas formas equivalen a manifestaciones evidentes sólo para una de las personas implicadas. Se presentan en casos donde las víctimas identifican que están siendo violentadas pero dadas las circunstancias de relaciones asimétricas de poder que las ponen en desventaja, no pueden manifestar rechazo o defensa, denotan pocas posibilidades de que las víctimas reaccionen. Suelen presentarse en el ámbito académico, laboral, familiar y afectivo. Un colectivo mayor aprueba la expresión violenta, aunque



para la mujer sea evidente la intención de hacer daño. Puede presentarse también que la mujer apruebe la conducta violenta, pero las personas testigos la desaprobaban. Cuando se detectan son desvaloradas socialmente. Poseen medianas posibilidades de transformación al ser desaprobadas sólo por personas testigos o por la víctima, únicas interesadas en el cambio o sanción. Incluyen manifestaciones de tipo psicológico como chistes, burlas, rechazo, entre otras, que evidencian malestar subjetivo a diferencia de las anteriores.

Las participantes mencionan en este caso, algunas situaciones en las cuales el ser mujer afrodescendiente las hizo víctimas de violencia en el ámbito académico a través de la calificación más rigurosa de las evaluaciones o las intervenciones en clase por parte de un docente, en el primer caso, y el rechazo, la exclusión de los grupos de compañeras y las críticas por parte de estas. "Le tiran a uno más duro", refiere Luisa.

"Si discriminaban, por ejemplo, cuando ya nos separamos (las compañeras), que se empezó a realizarse cambios, si me di cuenta de que, si había, por ejemplo, que como era yo, que como yo me vestía, que yo como hablaba, ¿cierto? y era un grupo de las cuales, pues llegaban y si uno estaba, por ejemplo, casi no saludaban", alude Catalina

**Visibles no aceptadas:** Estas manifestaciones obedecen a expresiones violentas evi-



dentos, comprobables a través de secuelas, signos o síntomas físicos y psicológicos. Poseen la característica de ser externalizantes y cuentan con alta sanción y desaprobación social. Incluyen manifestaciones de tipo físico y psicológico. Generalmente el victimario exhibe mayor fortaleza física, se presenta en condiciones donde la víctima cuenta con menos recursos físicos y subjetivos para defenderse o evitar el ataque. Cuentan con altas probabilidades de transformación por evidencia y desaprobación. Generan malestar subjetivo y físico, derivados de expresiones como golpes, insultos, denigración, entre otras.

De este modo, Catalina afirmó refiriéndose a las expresiones de violencia psi-



cológica hacia una amiga. “él (pareja de la amiga) era como muy agresivo, pero pues como en las frases y esas cosas y la hacía sentir como mal, como que ella no aportaba, no servía”.

“Acá hicieron unas fiestas (fiestas de la afrocolombianidad) en septiembre y me tocó ver en las fiestas como los muchachos le pegaban a las muchachas”, relató Adriana.

**Visibles aceptadas:** Estas manifestaciones obedecen a expresiones violentas evidentes, poseen la característica de ser externalizantes y cuentan con baja o nula sanción y desaprobación social. Incluyen manifestaciones de tipo físico y psicológico. La víctima no percibe la expresión como violenta. Denotan medianas probabilidades de transformación al no ser detectadas como agresiones por las víctimas lo cual dificulta su denuncia, aunque otras personas si las desaprueban. Se presentan generalmente en el ámbito de la familia, la pareja y los pares. Puede presentarse o no malestar subjetivo y físico. Se evidencian aquí algunas manifestaciones físicas, aparentemente “inofensivas” como empujones, golpes leves.

Otra expresión que se presentó con frecuencia fue aquella que hacía alusión a las formas de decir *negra*. En la cual las participantes hicieron énfasis en el acento o intencionalidad adyacentes, a partir de allí se puede identificar o no, una actitud violenta hacia una mujer afrodescendiente. Trece de las participantes manifestaron con total rechazo cuando se referían a ellas como negra, insistiendo en la necesidad de

llamarlas por su nombre o en caso de que la persona no lo sepa, referirse de tal manera que no ofrezca ningún calificativo. Se rescatan las siguientes expresiones:

- “No me gusta que me llamen por *negra* porque ese es un término despectivo, racista”, afirmó Valentina
- “Me daba mucha rabia, que ah no, *negra* tal cosa, ósea si yo tengo mi nombre, ¿por qué? ah yo no voy a decir, ay no blanco tal cosa, no, yo lo llamo por su nombre, entonces eso siempre me da pues como mucha rabia”, manifestó Laura
- “Negra tenía que ser”, refiere Natalia



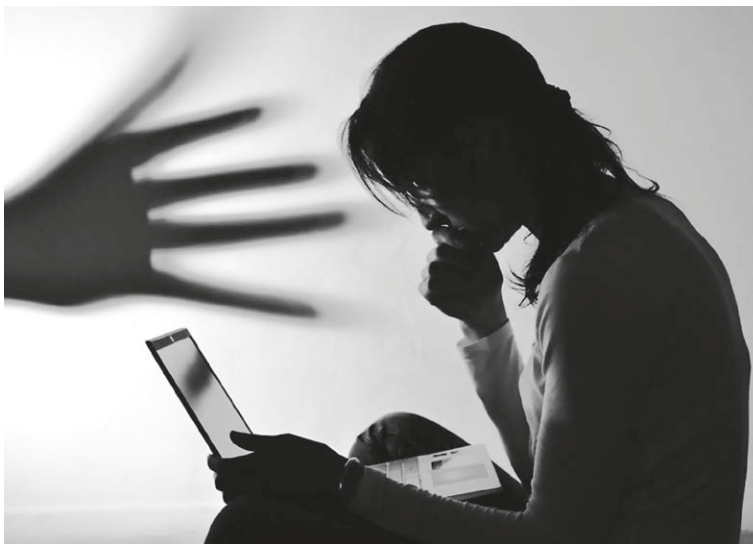


Con relación a esta última afirmación, resultó posible identificar varias expresiones violentas relacionadas, en las cuales se empleaba el vocablo “negra” para referirse a cualidades o aspectos negativos de una mujer, atribuyendo y acen- tuando estereotipos entorno a las personas afrodescendientes en Colombia, los cuales al ser identificados en las diversas re- giones da cuenta de su uso am- plio y socialmente extendido.

Respecto al ámbito fami- liar y de la relación de pareja, se puede evidenciar el siguiente ejemplo que brinda una de las participantes, en el cual se presentan varios de los mecanismos de dominación simbólica mencionados. Va- lentina comentó, “Que eso no, porque es mujer, no haga tal cosa porque uste(d) es mujer, no vaya a llegar tarde porque uste(d) es mujer, no salga de la casa porque uste(d) es mujer”. En contraste él puede porque es hombre. O ella puede si va con un hombre.

### ***Violencias en redes sociales***

En este apartado sobre las manifestaciones de la violencia de género y racista, vale la pena mencionar que en la actualidad uno de los medios por los cuales se expresan y se reproducen ambos tipos de violencia, resulta ser el espacio de las redes sociales virtuales como Facebook, posibles gracias al uso extendido del internet, el cual permea significativamente los modos de interacción actuales. Estos medios a su



vez facilitan el anonimato y favorecen el intercambio y la consumación de los actos violentos a través de contactos directos o indirectos, los cuales dejan a las víctimas expuestas a públicos poco sancionantes e incluso aprobadores y cómplices de estas formas de violencia.

Frente a lo anterior, se presentan tres ejemplos que brindan las participantes. En primer lugar, una de ellas menciona una situación en la cual una amiga fue discrimi- nada por ser mujer afrodescendiente y no le permitieron participar de una fiesta donde las reservaciones se realizaban por una red social, a través de la cual los admi- nistradores podían filtrar las personas asis- tentes a través de sus fotos de perfil. Los dos últimos ejemplos, ilustran la presencia y proliferación de páginas de Facebook que se construyen en el marco académico o en las plataformas universitarias como vehí- culo de difusión de diversas expresiones violentas.



- “Como era por Facebook, ellos vieron la foto y vieron las fotos de las otras y claro así ella se dio cuenta que era por el color de piel”, manifestó Valentina
- “Todos se quedaron callados menos una de nuestras compañeras, que ella dijo pues que también, que ella conocía la página de Facebook donde se la pasaban criticando a los homosexuales y otras cosas de la universidad”, expresó María
- “Se ven como actos así discriminatorios, pero en las páginas, en las páginas del Facebook de la universidad ..., y cosas así se ve discriminación, ahí en esas páginas”, afirmó Sara

¿Qué proponen las estudiantes para hacerle frente a la violencia de género y racista?

Frente a estas formas de vivir la violencia de género y de etnia en las universidades, las participantes plantean diversas estrategias de prevención e intervención.

Respecto a la violencia de género, ellas expresan que posee mayor capacidad de transformación en comparación a la violencia racista y proponen las siguientes estrategias de prevención: campañas (estrategias externas de instituciones), sanciones legales y normativas por parte de las universidades y del Estado, acciones interinstitucionales, inclusión de contenidos y formación en violencia de género y racista en los cursos impartidos en las instituciones, conformación de grupos y movimientos de mujeres y de personas afrodescendientes en las universidades, estrategias individuales y fortalecimiento

de la educación. De igual modo, las participantes rescatan el papel fundamental de los medios de comunicación para prevenir e intervenir dichas violencias, ya que son estos mismos los que han contribuido a que permanezcan y se reproduzcan muchas de las expresiones. A continuación, se detallan algunas estrategias propuestas por las participantes:

- “Tampoco he visto como un movimiento de mujeres, o, pues, algo feminista, o sea no he visto; pero también valdría, pues, valdría la pena conformar uno”, refiere Ximena
- “En Bienestar Universitario o algo así incluir alguna cátedra o no sé, donde se expliquen los diferentes tipos de violencia, como reconocerlas, porque este uno nota que muchas mujeres piensan que no están siendo víctimas de violencia [...] resaltar valores que tienen las diferentes etnias y promover el hecho de que todos somos distintos, pues de que todos somos distintos de cierta forma también nos hace iguales frente a los derechos y frente a las obligaciones, entonces como implementar cátedras y tener como un espacio propio para ese tipo cosas, pero no sabía cómo explicarlo, como un centro de ayuda”, manifestó Lina
- “Como correr la voz, como unirse todas las universidades y por qué no el Estado, el Estado también puede contribuir a que eso mejore, la cultura porque ahí todavía hay una concep-





ción de racismo muy grande”, dice Zuleima

- “Crear como slogan que sean pegajosos y que llamen la atención de las personas, así como tienen esos carteles de cuidar la universidad, que tengan carteles como de cuidarnos entre nosotros mismos, protegernos”, afirma Luisa
- “La parte de las campañas que hacen, que los folletos y todas esas cosas que todo el tiempo le están diciendo a las personas, me parece que nunca debe parar, que esa intervención siempre debe seguir, porque todo el tiempo se llega a una persona distinta, puede que la persona que la escuchó anteriormente vuelva y le toque, pero puede que la que nunca le había tocado le den, entonces estar educado siempre sobre las cosas es fundamental”, expresa Catalina.

Varias de las participantes consideran que este tipo de violencia tiene poca posibilidad de transformación por su afianzamiento en las costumbres, la cultura y las formas de ser. Cristina declaró al respecto “el que es clasista o racista, toda la vida lo va a ser”.

Sobre las estrategias de afrontamiento y prevención individuales, las entrevistadas mencionaron prácticas relacionadas con el fortalecimiento de los recursos materiales subjetivos, así como acciones que permitan hacer frente a eventuales situaciones violencia con mayor asertividad y establecer vínculos afectivos y sociales más saludables. Al respecto Ana manifiesta, con relación a la valoración de sí mismo y al fortalecimiento de la autopercepción, un factor determinante que ejerce gran importancia en el impacto psicológico que tengan las situaciones violentas experimentadas, lo cual podría potencializarse a



través de la búsqueda de ayuda profesional en salud mental, lo cual se relaciona estrechamente con la capacidad y necesidad de buscar ayuda y ampliar la red de apoyo cuando sea requerido. De igual modo, se incluye en este aspecto la importancia de hacer públicas las situaciones vividas, para de este modo visibilizar el problema de la violencia de género y racista, que tiene como gran reto atravesar la barrera de la invisibilización y naturalización. En palabras de Ana: “Primero autoestima, porque por ejemplo yo pude soportar un poquito lo que a mí me pasó en ese colegio porque en ese momento tenía mucha autoestima y también ser valiente y decir [...] llevar a cabo un proceso psicológico con algún profesional, yo creo que es muy útil”.

Andrea por su parte afirma lo siguiente y complementa lo expresado anteriormente: “uno debe tener una identidad, y que si usted llega con su identidad a todas partes usted no va a tener problema [...] uno tiene que ponerle límites a la otra persona y como no sentirse menos”.

Lo anterior, apunta hacia las oportunidades favorecedoras que representan los sentimientos de pertenencia social y el compartir y asumir valores, tradiciones, costumbres y en general los aspectos culturales, en este caso de la población afrodescendiente, para estimular las reivindicaciones sociales y la solución de conflictos étnicos. De igual modo, se expresa la necesidad de ampliar el repertorio de actitudes, respuestas y comportamientos que resultan de gran importancia para proteger la integridad física y mental y prevenir significativamente las posibilidades de que

manifestaciones violentas se puedan presentar y que consecuentemente puedan derivar en situaciones extremas y de significativa gravedad.

Ximena expresa lo siguiente para referirse a la autonomía económica y el alto grado de avance académico por parte de la mujer, como factores indispensables que permiten repensar los roles de género socialmente atribuidos, los cuales mantienen las desigualdades de género que con regularidad derivan en diversas manifestaciones de violencia de género: “Tienes que estudiar para ganar tus cosas y que ningún hombre te tenga que humillar o te tenga que menospreciar a la hora de casarte. Que tú te cases y tengas tu dinero y tengas tus entradas, tus ingresos; y si te separas, pues, igual sigues estando bien. No tienes que depender de nadie”.

Al igual que para la violencia de género, las entrevistadas plantean la educación en igualdad como la mejor estrategia de prevención y señalan las posibilidades de mayor intercambio cultural que se presentan en las universidades públicas como un factor determinante en el desarrollo de la tolerancia frente a las diferencias y la diversidad cultural.

“Es que aquí hay muchas etnias, el costeño, el cachaco, o sea no tanto como etnias, también se ve mucho regionalismo, estamos los negros, los indios, entonces es una confluencia de cosas, entonces cuando tu empiezas a confluir en tantas cosas llega un punto en el que todo ese tipo de roces se neutralizan y empiezan a bajar, a bajar, a bajar, de acuerdo con el tratamiento, al compartir con ese tipo de personas, yo creo



que ha sido algo espontáneo. Al principio genera roces, pero con el tiempo, el conocerse, el tratarse, yo creo que empiezan a limarse esas asperezas, a conocer esas diferencias y a bajar esos niveles de problemática que se generaba. Uno se enriquece culturalmente, aprende nuevas palabras, digamos, conoces más comidas, ósea muchas, te enriqueces como persona, aprendes a tolerar cosas de las otras personas, si es bueno”, refiere Cristina

### **Impacto de la violencia de género y racista**

Las estudiantes entrevistadas dieron cuenta del impacto negativo en las esferas social, psicológica y académica, generado a partir de las situaciones de violencia de género y racista que experimentaron

principalmente mientras adelantaban sus estudios de educación básica y secundaria.

Revelaron entre diversas consecuencias, la afectación significativa en el establecimiento de vínculos sociales y afectivos, el desarrollo de capacidades y rendimiento académico, dificultades emocionales y cambios conductuales asociados a la ansiedad ante situaciones de exposición a nivel social. Estos síntomas y secuelas, si bien tienen su origen en experiencias pasadas, cobran una importante vigencia en la satisfacción de las diversas necesidades y el desarrollo de las actividades cotidianas del presente.

Se rescata el impacto a nivel personal, en tanto los recursos subjetivos se ven afectados, influyendo negativamente en la autoestima y la seguridad. Varias de las participantes revelaron que requirieron





de iniciar procesos de atención psicológica profesional, los cuales fueron útiles como soporte y contención en el presente de la situación violenta y en la prevención e intervención en las secuelas psíquicas derivadas.

Se presentan a continuación cinco relatos de las estudiantes entrevistadas:

- “Me empecé alejar desde allí yo empecé a presentar problemas, además con los demás años, empecé a tener problemas con la autoestima, la seguridad, yo... yo no soy muy buena haciendo amigos y siempre estoy como muy sola, lo mismo que me pasa con los grupos, yo siempre estoy muy sola y por ejemplo eee, a la hora de yo acercarme a alguien siempre temo el rechazo porque yo lo he vivido, entonces siempre temo a eso, entonces prefiero no acercarme para no temerle a nada”, manifestó Ana
- “Yo soy muy tímida como para relacionarme, como para ser yo la primera en, no, hablar con la gente pues en público me da mucho susto [...] Todavía me duele mucho, todavía me pone como súper sensible, mmm si, todavía no lo he enfrentado, pues, aunque he tenido psicólogo, psiquiatra, todavía me da duro recordar esas cosas” (entre sollozos), expresó Isabel
- “Yo podría pensar que a veces a uno le da como miedo de tener cosas, así como en público, ósea de digamos a vos te toca hacer una exposición, uno mira a todo el mundo y como que todo el mundo te está mirando y uno se siente como acosado como discri-

minado, entonces a uno le da pánico, a mí me pasa eso, por ejemplo, a mí me ponen a exponer en frente y yo soy como, no yo no salgo a mí me da miedo, a mí se me olvida todo”, afirmó Cristina

- “Pues para mí fue muy duro, de hecho, yo recuerdo que yo le decía a mi mamá que yo no quería ser negra, que yo quería ser mona de ojos claros [...] entonces ese racismo conllevó a que yo estuviera hasta de psicólogo, porque, mejor dicho, no me aceptaba tal y como era”, enunció Carolina
- “Yo me mantenía traumada chillando”, declaró Diana.

## Discusión

Los hallazgos de la presente investigación han permitido identificar expresiones de violencia de género imbricadas con violencia racista en el contexto universitario. Estas violencias se pueden comprender como fenómenos derivados de: los mecanismos de la violencia estructural (La Parra y Tortosa, 2003), las relaciones asimétricas de poder de los grupos sociales (Hill, 2000; Falquet, 2022) y la violencia simbólica (Bourdieu, 2000).

La violencia estructural se refiere a situaciones en las que se ejecuta un acto que atenta contra la satisfacción de las necesidades humanas básicas, tales como la supervivencia, el bienestar, la identidad o la libertad, las cuales se dan como producto de los procesos de estratificación social. Es decir que hace alusión a conflictos que se dan entre dos o más grupos de una socie-



dad (caracterizados generalmente en género, etnia, clase nacionalidad, edad u otros). Estos mecanismos de estratificación generan que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos se resuelva sistemáticamente favoreciendo a alguna de las partes y en perjuicio de las demás (La Parra y Tortosa, 2003). Así la violencia estructural es expresión de los conflictos sociales por el poder político, económico y cultural.

Las manifestaciones de violencia de género de las que dan cuenta las participantes de esta investigación se encuentran estrechamente entrelazadas con el racismo y el clasismo como parte de la violencia estructural. Específicamente las manifestaciones derivadas de las diferencias regionales referidas a las particularidades culturales de dialectos, acentos, expresiones o las muestras de indiferencia y/o mal-

trato, como cuando las participantes refieren a que sus compañeras no las saludaban (estas últimas principalmente presentes en las universidades privadas). Formas que obedecen a la estratificación social existente en Colombia, evidente entre otras en las tensiones entre lo urbano y lo rural, entre el centro y la periferia del país que dan cuenta de la exclusión, la desvalorización y la marginación de la cultura afrocolombiana que según González (2001) refleja que no han cambiado sustancialmente las condiciones primigenias a las que fueron sometidas desde la época de la esclavitud las comunidades negras del pacífico colombiano, región de donde provienen la mayoría de las participantes.

El concepto de violencia estructural tiene la utilidad de reconocer la existencia de problemas en el uso de los recursos ma-





teriales y sociales y además resulta de gran utilidad para comprender y relacionar las manifestaciones de violencia directa o las de violencia cultural. Las de violencia directa se producen cuando alguno de los grupos por la vía de la fuerza quiere transformar o perpetuar su posición en la situación conflictiva y la violencia cultural, se refiere a aquellas legitimaciones de las otras dos formas de violencia, en las cuales se incluye el racismo, el sexismo, el clasismo y el eurocentrismo. (La Parra y Tortosa, 2003).

De acuerdo con lo anterior, la violencia cultural como una materialización de la violencia estructural, incluye la violencia de género y la violencia racista o étnica. Estos dos tipos de violencia representan problemas de salud pública y atentan contra una gran cantidad de derechos humanos. Ambas violencias (cultural y estructural) representan conceptos heterogéneos

en el cual confluyen diversas posturas en torno a su significado e implicaciones.

La violencia de género profundiza sus manifestaciones y ocurrencia en mujeres que pertenecen al grupo étnico afrocolombiano, ya que esta está relacionada “con roles y estereotipos tradicionales que socialmente asignan responsabilidades a mujeres y hombres a partir de imaginarios construidos según se pertenezca a uno u otro sexo, y no por las capacidades, habilidades, necesidades e intereses de las personas” (Rojas en Proyecto Mujeres Afrodescendientes Defensoras de los Derechos Humanos PCN, 2012, p. 9).

La imbricación entre género, raza y clase social se evidencia de manera clara en algunas de las manifestaciones expresadas por las participantes. En cuanto a las relativas a la descalificación al aspecto físico, las formas de lucir, de hablar y de expresarse identificadas en varios de los tipos de la clasificación propuesta, pueden comprenderse en lo que apunta Viveros (2013) de que las mujeres afrodescendientes han sido excluidas del significado de la feminidad. Por su lado, Dorlin (2011) agrega que la condición auxiliar de las mujeres negras, confinadas y explotadas en el espacio privado tiene como corolario el hecho de que están excluidas de ese estándar de feminidad, ya que en comparación con las mujeres blancas que encarnaban la verdadera feminidad, las esclavas y sus descendientes eran consideradas lujuriosas, amorales, groseras y sucias. Según Dorlin (2011), las normas de género, en este caso las de la feminidad, se definen entonces no tanto por la oposición entre los atributos de lo mas-



Mara Viveros



culino y los de lo femenino, sino más bien por la relación eminentemente antagonica entre los “blancos” y los “negros” y también por una cuestión de clase.

Al decir de Viveros (2016) lo que implicó el revés de lo femenino fue un mandato racializado de la domesticidad y no una hipotética masculinidad preexistente, lo que da cuenta de que la dominación es una construcción histórica y que las relaciones sociales están intrincadas en las experiencias concretas que pueden vivirse de formas muy diversas, por lo que los parámetros feministas hegemónicos resultan inadecuados para analizar las formas de dominación específicas en las cuales las relaciones se imbrican y se experimentan de variadas maneras.

Bourdieu (2000) expone que la violencia simbólica es un tipo de violencia apaciguada, insensible, e invisible aun para sus propias víctimas, que se ha instaurado y sustentado como consecuencia de la sumisión paradójica a la dominación masculina y ejercida fundamentalmente a través de las vías netamente simbólicas de la comunicación y del conocimiento o, más específicamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en última instancia del sentimiento.

En el caso que nos ocupa el grupo dominado lo constituyen mujeres afrodescendientes universitarias. El autor francés ilustra el fenómeno de la dominación simbólica con la situación que se da cuando una persona se refiere al color oscuro de su piel en términos despectivos, como si no ser blanco fuera un defecto, pues habla de sí como se habla desde el lugar de los blan-

cos que se asumen como referentes para el resto de la población.

A partir de los hallazgos de la investigación se identificaron mecanismos de dominación simbólica presentes en el fenómeno de la violencia de género entrecruzada con la violencia racista, lo cual permite comprender la participación de las víctimas en la reproducción y mantenimiento de algunas de las manifestaciones producto de las lógicas de poder de los grupos sociales en las cuales se encuentran inmersas.

Según lo descrito por Castro (2004), la dominación simbólica es un componente del orden social vigente, y sus mecanismos son dispositivos que están presentes encapsulados en el sentido común, el refranero popular y el desconocimiento en la materia, que son igualmente eficaces en guiar la conducta de los sujetos, como las normas que los llevan a encubrirse y que de forma general insinúan la existencia de un patrón de legitimación y por ende de reproducción de la violencia de género. Los mecanismos de dominación simbólica planteados por Castro identificados en este estudio fueron la negación, la idealización, la privatización y la justificación.

La negación o minimización, según Castro (2004), ha llevado a pensar que estos fenómenos casi no ocurren, que sus consecuencias son nimias y por lo tanto irrelevantes. Esta idea es retomada con no poca frecuencia por los tomadores de decisiones en sus discursos e incluso en la construcción de políticas públicas. Este mecanismo se identifica en las respuestas de algunas de las estudiantes que manifies-



tan no ser víctimas de violencias, pero en la entrevista son identificadas manifestaciones claras de diversas violencias.

El segundo mecanismo es la idealización, el cual ha llevado a pensar que la casa es el lugar más seguro para las mujeres, pese a que se ha evidenciado justamente lo contrario ya que en los hogares es donde más se presenta violencia de género (Castro, 2004). En este caso se evidencia cuando las participantes mencionan que las manifestaciones de violencia que reciben en sus hogares son “sin querer”.

La privatización según Castro (2004), son cápsulas de “sabiduría popular”, se nutren de prácticas institucionales específicas que invisibilizan el problema, refuerzan la

idea de que este es un problema del ámbito privado y personal, por lo tanto, solo del interés de las personas afectadas. Este mecanismo es el principal responsable de que la mayoría de las situaciones de violencia no se hagan públicas o sean denunciadas, además de producir culpa entre quienes las viven y su posterior revictimización.

El cuarto mecanismo es la justificación, el cual es evidente en los discursos que difunden las creencias de que a las mujeres les agrada experimentar ciertas manifestaciones violentas, lo cual las hace culpables o cómplices en cierta medida (Castro, 2004). Este mecanismo es evidente en algunas formas recuperadas de las entrevistas tales como los piropos y los ce-





los, estos últimos muy frecuentes en la violencia de género en las relaciones de pareja que también se dan en este contexto. Asimismo, este mecanismo se refuerza a partir de los mitos del amor romántico, particularmente relacionado con el mito de la monogamia descrito por Herrera (2013).

Estos procesos regulan las interacciones entre hombres y mujeres e influyen enormemente en cómo es percibida la violencia de género. A su vez, estos mecanismos se dan en dos niveles, individual, en tanto que los agresores recurren a estas prácticas y a nivel social, en tanto que cristalizan bajo la forma de representaciones sociales y clichés que perpetúan y en cierto modo justifican y legitiman la violencia de género (Dohmen en Castro, 2004).

El presente estudio pretende señalar una comprensión del problema que permita develar los valores sociales que han contribuido a que se mantengan estas formas de violencia con el propósito de aportar a la transformación de estas realidades sociales. En otras investigaciones consultadas ha primado la descripción expresada en datos estadísticos o relatos, sin adentrarse en comprender sus motivaciones y causas. De igual manera en la revisión de antecedentes realizada no se identificaron clasificaciones similares, identificándose clasificaciones concernientes a dimensiones simbólicas o dimensiones de lo explícito, pero no a la articulación de ambas esferas.

## Conclusiones

Se concluye que las mujeres entrevistadas relatan que se sienten más propensas a la

violencia de género en intersección con la etnia y la clase social en las instituciones universitarias de Medellín. Existen diversos retos que las mujeres afrodescendientes universitarias deben afrontar como el acceso, la socialización, la permanencia y la participación en el ámbito educativo.

En las universidades de Medellín en las que estudian las participantes de este estudio suelen presentarse con mayor frecuencia manifestaciones de violencia racista y de género de tipo simbólico, específicamente cuatro encubiertas, aceptadas y no aceptadas; por lo tanto la implementación de estrategias de prevención resulta compleja en algunos casos. En menor medida las participantes refieren manifestaciones de la violencia de género entrecruzada con la racista de tipo visible, aceptadas y no aceptadas.

Las mujeres entrevistadas sugieren como estrategias de prevención de la violencia de género y racista las campañas educativas, las estrategias de autocuidado, educar en igualdad desde los niveles básicos de formación. Para la violencia de género sugieren sanciones judiciales y normativas, no así para la violencia racista. Ellas consideran que la violencia de género es menos difícil de prevenir que la violencia racista.

El fenómeno de la violencia de género y racista ha sido un problema que ha estado invisibilizado en el sector educativo, particularmente en la educación superior, si bien se han comenzado a implementar políticas institucionales al respecto, las estrategias de prevención e intervención que toman en cuenta el entrecruzamiento de



las lógicas sociales de poder entre sexo, raza y clase aún se encuentran incipientes en la mayoría de las instituciones participantes.

Finalmente, se evidencia la necesidad de continuar investigando sobre el tema, ya que de acuerdo con la revisión efectuada existen pocos estudios sobre el fenómeno de la violencia racista y de género en las instituciones universitarias colombianas desde una mirada que contemple la imbricación de los sistemas de opresión.

## Referencias

- Araya, S. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión* (Primera). San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Ariza, G. (2012). *De inapelable a intolerable: violencia contra las mujeres en sus relaciones de pareja en Medellín*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ariza, G. (2013). Las Representaciones sociales de la violencia en las relaciones de pareja en Medellín en el siglo XXI. *Revista CES Psicología*, 6 (1), 134-158.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Castro, R. (2004). *Violencia contra las mujeres embarazadas. Tres estudios sociológicos*. Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de investigaciones Multidisciplinarias.
- Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer y ONU Mujeres (2021). Tercera Medición del Estudio Sobre Tolerancia Social e Institucional de las Violencias contra las Mujeres (VCM). Resumen ejecutivo.
- De Miguel, A. (2005). La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 231- 248.
- Dorlin, E. (2011). *Dark care: de la servitute à la sollicitude*. In Paperman, P., & Laugier, S. (Eds.), *Le souci des autres: Éthique et politique du care*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. DOI:10.4000/books.editionsehess.11656
- Falquet, J. (2022). *Imbricación. Más allá de la interseccionalidad. Mujeres, raza y clase en los movimientos sociales*. Madreselva.
- González, P. (2001). Quinientos años de marginalidad y exclusión de las comunidades negras en el Pacífico colombiano: Una historia que no ha cambiado. En Cajías, D., Cajías, M., Johnson, C., & Villegas, I. (Eds.), *Visiones de fin de siglo: Bolivia y América Latina en el siglo XX*. Institut français d'études andines. DOI:10.4000/books.ifea.7294
- Herrera, C. (2013). *Los mitos románticos en la cultura occidental*. El Rincón de Haika. [https://issuu.com/coralherre-ragomez/docs/los\\_mitos\\_rom\\_\\_nticos\\_vol\\_v](https://issuu.com/coralherre-ragomez/docs/los_mitos_rom__nticos_vol_v)
- Hill, P. (2000). *La intersección de las opresiones*. [http://www.diporets.org/articulos/Patricia%20Hill%20Collins-intersecciones%20II%20\\_1\\_%20\\_1\\_%20\\_1\\_.pdf](http://www.diporets.org/articulos/Patricia%20Hill%20Collins-intersecciones%20II%20_1_%20_1_%20_1_.pdf)
- Hurtado Saa, T. (2010). Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana y el dilema de la producción del conocimiento "propio", CS 2, 75-100.





- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21, 133-154.
- La Parra, D., y Tortosa, J. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación social*, 131, 57-72.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2008). *Memorias Encuentro Iberoamericano de Afrodescendencia* (p. 156). Cartagena de Indias.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Naciones Unidas (2012). *Unidos contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia*. New York. Retrieved from [http://www.un.org/es/letsfightracism/pdfs/united\\_against\\_racism\\_for\\_web.pdf](http://www.un.org/es/letsfightracism/pdfs/united_against_racism_for_web.pdf)
- Ocoró, A. (2017). Educación Superior y afrodescendientes. Un análisis de los cupos especiales en la Universidad del Valle. *Manzana Discordia*. DOI: 10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i2.6229
- Organización Mundial de la Salud (2021, 9 de marzo). *La violencia contra la mujer es omnipresente y devastadora: la sufren una de cada tres mujeres* [Comunicado de prensa]. <https://www.who.int/es/news/item/09-03-2021-devastatingly-pervasive-1-in-3-women-globally-experience-violence>
- Programa Integral contra Violencias de Género del Fondo de las Naciones Unidas y España para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio - MDGF (2011). *Sistema de Indicadores Ana María Matamba. Sistema de variables e indicadores de desarrollo con enfoque de derechos, género, étnico y sensitivo cultural en las áreas de educación, productividad y desarrollo económico, participación ciudadana y política y violencia basada en género para población afrocolombiana* (1st ed.). Bogotá: Opciones Gráficas.
- Proyecto Mujeres Afrodescendientes Defensoras de los Derechos Humanos PCN (2012, april). Derrotar la Invisibilidad. Un Reto para las Mujeres Afrodescendientes en Colombia. El panorama de violencia y violación de los derechos humanos en contra de las mujeres Afrodescendientes en Colombia. <http://www.afrocolombians.org/pdfs/DerrotarlaInvisibilidad.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquía, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Viveros, M. (2013). Alteridad, género, sexualidad y afectos: reflexiones a partir de una experiencia investigativa en Colombia. *Cadernos Pagu*, 41, 41-52. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332013000200005>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>



**Convocatoria para presentar artículos  
de investigación para publicar en la  
revista **Girum****

**Sistema de arbitraje**

La revista Girum cuenta con un Cuerpo de Árbitros especializados en las distintas áreas que configuran las líneas de investigación de la revista. Cada artículo será arbitrado por dos doctores e investigadores del Cuerpo de Árbitros de Girum. Estos informarán por escrito al Coordinador Editorial (Dr. Héctor Sevilla) quién notificará los resultados a los autores. En caso de proponer que un artículo deba tener correcciones, el editor lo informará al autor y sólo éste las podrá realizar. Si las opiniones de los árbitros no concuerdan, lo resolverá un tercer árbitro.

**Líneas de investigación  
de la revista **Girum****

- 1. Procesos Socio-culturales.*
- 2. Cognición y Educación.*
- 3. Psicología y enfoques terapéuticos.*
- 4. Paradigmas del pensamiento filosófico.*



---

## **Instrucciones abreviadas para la presentación de artículos.**

El sólo envío de un trabajo para ser publicado en Girum implica expresión de deseo de que sea publicado y la aceptación de todas estas normas, así como la autorización para publicarlo, bajo responsabilidad del autor. Ningún artículo será considerado para revisión si no cuenta con los lineamientos solicitados (la respuesta será solamente tal observación).

### **a) Recepción de Artículos**

Se recibirán artículos que sean producto de una investigación de tipo documental o cualitativa; cuyo tema se encuentre exclusivamente dentro de las líneas de investigación referidas. Eventualmente podrán recibirse algunos artículos de corte cuantitativo cuya calidad lo justifique. Los artículos podrán ser publicados en el número siguiente o considerados para números posteriores. Se apela al buen criterio de los autores en cuanto a que sus artículos contribuyan a Girum, al pensamiento de vanguardia y a la sociedad. Esencialmente, los artículos deberán contener, en congruencia con el nombre de la revista, alguna propuesta que detalle un giro de pensamiento o cambio de paradigma de entre los establecidos en el terreno del conocimiento de las humanidades. La extensión del artículo deberá ser mayor a 5000 palabras e inferior a 7000.

### **b) Micro-currículum**

Los autores deberán proporcionar una síntesis curricular no mayor de 100 palabras.

### **c) Envío del texto**

Los envíos de los trabajos deben dirigirse exclusivamente en archivo adjunto de word al correo: [hectorsevilla@unag.mx](mailto:hectorsevilla@unag.mx)  
En su "asunto" se escribirá: *Para Girum*.

#### d) Envío de imágenes

En caso de que el autor lo desee, podrá enviar imágenes ilustrativas de su artículo, las cuales se incluirían en la publicación si tienen la calidad suficiente.

#### e) Normas

- Todos los trabajos enviados para su publicación en la revista Girum deberán ser textos originales inéditos, no presentados por el autor en ninguna otra publicación mayor o similar.
- Los artículos deberán ser presentados en español.
- El título no podrá exceder de quince palabras.
- El autor agregará un resumen de 150 palabras (máximo), en español. Se agregará el correspondiente *abstract* y título en idioma inglés.
- Deben incluirse 5 palabras claves, cada una en dos idiomas.
- Todas las contribuciones deben enviarse en un adjunto, en formato word, Times New Roman, tipo 12 a 1.5 de interlineado, con todos sus márgenes de 2.5 cm. Con tablas, gráficos e imágenes (de haberlos) en archivos adjuntos aparte pero en el mismo email, y con indicación de su ubicación en el texto, y declaración de su origen o fuente. No se publicarán gráficos en que esto no sea aclarado.
- Las Notas explicativas irán a pie de página en Times New Roman, cuerpo de letra 10, interlineado sencillo.

#### f) Elaboración de citas

- **Citas textuales menores de 40 palabras**  
Van dentro del párrafo u oración y se les añaden comillas al principio y al final.
- **Citas textuales de 40 palabras o más**  
Se escriben en párrafo aparte, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1 cm. Dejar las citas a interlineado igual que el texto normal. La primera línea de la cita textual no lleva ninguna sangría adicional. Use tres puntos suspensivos (contenidos en paréntesis) dentro de una cita para indicar que se ha



omitido material de la oración original. No se usarán los puntos suspensivos al principio ni al final de una cita, aún en caso de que se haya omitido material.

## **g) Referencias**

### **Identificación de la fuente antes o después de cualquier tipo de cita**

Se debe incluir el apellido o apellidos del autor o autores, el año en que se publicó la obra donde encontramos la información y la página o páginas donde aparece la cita directa o indirecta; Ejemplo: (García, 2005, p. 8).

### **Referencias finales**

La sección de referencias bibliográficas va al final del artículo. Se deben listar por orden alfabético solamente las obras citadas en el texto (no se debe incluir bibliografía consultada pero no mencionada en el artículo). Enseguida se referirán algunos ejemplos sobre el modo de referir las fuentes al final (la última sección) del artículo:

#### **Libros**

Ziman, John (1981). *La credibilidad de la ciencia*. Madrid: Alianza.

#### **Capítulos en libros**

Bailey, J. (1989). "México en los medios de comunicación estadounidenses". En: Coatsworth J. & Rico C. (Eds.), *Imágenes de México en Estados Unidos* (pp. 37-78). México: Fondo de Cultura Económica.

#### **Artículos en revistas académicas (journals)**

Galdeano, M. (2006). "Los materiales didácticos en Educación a Distancia". En: *Boletín Informativo Virtual*, No. 20, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.





UNIVERSIDAD ANTROPOLÓGICA  
DE GUADALAJARA

---

La Universidad Humanista