

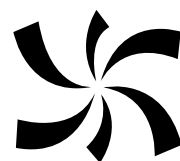
ISSN: 2382-4018

VOL.

8

Nº. 1

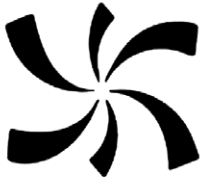
ENERO / JUNIO 2021



# COLLECTIVUS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES





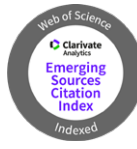
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

# COLLECTIVUS

VOLUMEN 8 NÚMERO 1 | ENERO / JUNIO 2021 | ISSN 2382-4018



## SISTEMAS DE INDEXACIÓN





REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

**COLLECTIVUS**

VOLUMEN 8 NÚMERO 1 | ENERO / JUNIO 2021 | ISSN 2382-4018

**DIRECTOR / EDITOR:**

Adriano Fernando Díez Jiménez,  
Universidad del Atlántico,  
Barranquilla - Colombia.

**COORDINADORES DEL NÚMERO:**

Kelly Escobar Jiménez  
Janett Vallejo Román  
François Mélard

Revista del Grupo de Investigación  
**"TERRITORIO, MEDIO AMBIENTE  
Y DESARROLLO -TMAD",**  
Pertenece al Programa de Sociología  
de la Facultad de Ciencias Humanas  
de la Universidad del Atlántico,  
Barranquilla-Colombia.

**ASISTENTE EDITORIAL:**

Roxana Fontalvo Gómez  
Universidad del Atlántico,  
Barranquilla-Colombia.

**CORRECCIÓN DE ESTILO:**

Estefanía Calderón Potes

**DISEÑO:**

Joaquín Camargo Valle

**PRODUCCIÓN EDITORIAL**

Ditar S.A. [www.ditar.co](http://www.ditar.co)  
Kilómetro 7, Vía a Juan Mina.  
Parque Industrial Clavería.

**COMITÉ EDITORIAL Y CIENTÍFICO**

Belén Pedregal Mateos  
Universidad de Sevilla  
Sevilla-España.

Blas Zubiria Mutis  
Universidad del Atlántico  
Barranquilla-Colombia.

José Mora Galiana  
Universidad Pablo de Olavide (UPO)  
Sevilla-España.

Kelly Escobar Jiménez  
Universidad del Atlántico  
Barranquilla-Colombia.

Davide Riccardi  
Universidad del Norte  
Barranquilla-Colombia.

Ángel Díaz Téllez  
Universidad Nacional Abierta  
y a Distancia (UNAD), Colombia.

Julián Páez Valdez  
Universidad Católica de Pereira  
Pereira-Colombia.

Bogumila Lsocka- Jaegermann  
Universidad de Varsovia  
Varsovia-Polonia.

Jesus Izquierdo Villota  
Universidad del Ceara  
Ceara-Brasil.

Michel Ange Kambiré  
Universidad Pablo de Olavide  
de Sevilla (UPO).  
Sevilla-España.



José Rodolfo Henao Gil  
**RECTOR**

Leonardo Nieves Núñez  
**VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES  
EXTENSIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL**

Danilo Hernández Rodríguez  
**VICERRECTOR DE DOCENCIA**

Maryluz Stevenson del Vecchio  
**VICERRECTORA FINANCIERA**

Álvaro González Aguilar  
**VICERRECTOR  
DE BIENESTAR UNIVERSITARIO**

Josefa Cassiani Pérez  
**SECRETARIA GENERAL**

Miguel Caro Candezano  
**JEFE DEL DEPARTAMENTO  
DE INVESTIGACIONES**

Luis Alarcón Meneses  
**DECANO FACULTAD  
DE CIENCIAS HUMANAS**

Celmira Castro Suárez  
**COORDINADORA  
PROGRAMA DE SOCIOLOGÍA**

ENERO / JUNIO 2021



# COLLECTIVUS

ISSN: 2382-4018

VOL.  
**8**  
N°1





# CONTENIDO

9-10

## **NOTAS EDITORIALES**

Adriano Fernando Díez Jiménez  
Roxana Fontalvo Gómez

11-48

## **ARTÍCULOS**

**Percepción de inseguridad en el transporte público: el caso de los estudiantes del centro universitario UAEM Zumpango en el estado de México**

Yasmín Hernández Romero

49-74

**Canon literario escolar desde una perspectiva de género: revisión del diseño curricular dominicano y de las propuestas editoriales para el nivel secundario**

Sandra Alvarado Bordas  
Camila Fernández de Córdova

75-104

**Caminos dispares y desafíos comunes: una revisión de la articulación del nivel inicial con el básico en la educación ecuatoriana del último siglo**

Enrique Mediavilla Naranjo



**Libre movilidad y proliferación  
de las fronteras: dos caras  
en las historias de movilidad del  
pueblo Wayuu en la frontera  
colombo-venezolana  
de La Guajira**

Adriana del Carmen Consuegra Ascanio

105-136

**Cartografías de la migración de  
retorno en Colombia. Evolución  
y patrones territoriales en el  
departamento  
del Atlántico**

Roxana Fontalvo Gómez  
Adriano Díez Jiménez

137-154

## NOTAS EDITORIALES

Esta nueva edición de *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales (CRCS)*, —perteneciente al volumen 8, número 1—, es realizada de forma miscelánea debido a que ofrece una rica agenda temática, así como perspectivas conceptuales y metodológicas diversas. Los cinco artículos que comprende el presente número son realizados por autores latinoamericanos, centrándose cada uno en diferentes fenómenos sociales que afectan principalmente a cuatro países: México, República Dominicana, Ecuador y Colombia.

Desde México, Yasmín Hernández estudia desde un enfoque cuantitativo la percepción de inseguridad en el transporte público por parte de los estudiantes del Centro Universitario UAEM Zumpango (CUZ) de la Universidad Autónoma del Estado de México. En este estudio, la autora muestra cómo la categoría de la inseguridad es constituida como uno de los problemas sociales que afecta a esta comunidad, por lo que recurre al estudio por medio de un análisis cuantitativo de hipótesis basadas en dos de las teorías: la teoría de la victimización y la de la vulnerabilidad física.

Por otro lado, Sandra Alvarado y Camila Fernández realizan una mirada crítica hacia el canon literario escolar en República Dominicana desde una perspectiva de género, haciendo énfasis en la presencia de textos escritos por mujeres. Esta investigación cuenta con dos fases. Primero, la fase de revisión, en donde las autoras exploran el currículo dominicano y las diferentes propuestas editoriales para la enseñanza de la literatura. Después, la fase de análisis, donde las autoras resaltan la perpetuación de un canon literario patriarcal en el que la presencia de la mujer ha sido relegada.

Tratándose de Ecuador, Enrique Mediavilla dedica su artículo al análisis de la influencia del contexto curricular, la formación y la experiencia docente en la práctica educativa con niños de 4 a 7 años de edad, desde una orientación pedagógica que contribuya una buena transición entre las etapas de educación inicial y básica en instituciones educativas de la ciudad de Quito. El autor manifiesta que se deben generar espacios de diálogo entre los diversos estamentos reguladores de los niveles de educación inicial y básica con la finalidad de empoderar al cuerpo docente, dado a que es un agente primordial en el diseño e implementación curricular.

Desde el plano colombiano, se tienen en cuenta dos contribuciones. La primera es de Adriana Consuegra, quien analiza la movilidad transfronteriza como práctica fundamental para el sostenimiento y defensa de la vida de la población wayuu. A través de un ejercicio de investigación cualitativa, alimentado por la observación y entrevistas, la autora identifica los cambios en la movilidad que se presentan a raíz de las problemáticas políticas, económicas y sociales en Venezuela, manifestándose así en una relativa inmovilidad de productos y de personas y en la migración y procesos de retorno de esta comunidad en el territorio colombiano. El segundo estudio, de Adriano Díez y Roxana Fontalvo, analiza la configuración espacial de los colombianos retornados desde Venezuela en el departamento del Atlántico basándose en fuentes estadísticas colombianas, como censos poblacionales y anuarios estadísticos.

A partir de esta edición de la revista, se puede evidenciar su carácter misceláneo, enfocado en el análisis y desarrollo de tres temáticas actuales dentro del territorio latinoamericano: la inseguridad, la educación y la migración.

**ADRIANO FERNANDO DÍEZ JIMÉNEZ**

*Director y editor CRSC*

**ROXANA FONTALVO GÓMEZ**

*Asistente editorial CRSC*



Hernández, Y. (2021). Percepción de inseguridad en el transporte público: el caso de los estudiantes del centro universitario UAEM Zumpango en el estado de México. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 8 (1), 9-46.



 COLLECTIVUS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

# **Percepción de inseguridad en el transporte público: el caso de los estudiantes del centro universitario UAEM Zumpango en el estado de México**

*Perception of insecurity in public transport:  
the case of the UAEM Zumpango university  
center students in the state of Mexico*

YASMÍN HERNÁNDEZ ROMERO 

Recibido: 07/03/2020; Aprobado: 10/10/2020; Publicado: 01/01/2021

## R E S U M E N

En esta investigación se analizó la percepción de inseguridad en el transporte público en una muestra de 324 estudiantes del Centro Universitario UAEM Zumpango (CUZ), de la Universidad Autónoma del estado de México. El abordaje fue cuantitativo de tipo exploratorio mediante una encuesta. Se utilizaron los postulados de las teorías de la vulnerabilidad física y de la victimización para el establecimiento de hipótesis estadísticas. De manera general, victimización y percepción de inseguridad no se relacionan significativamente; pero la percepción sí se relaciona significativamente con el sexo de los encuestados. Al vincular la percepción de seguridad con la victimización en cuatro modos de transporte de manera específica, los resultados son diferenciados.

**Palabras clave:** inseguridad; victimización; vulnerabilidad; estudiantes; transporte público

## A B S T R A C T

This research analyzes the perception of insecurity in public transport within a sample of 324 students from the UAEM Zumpango University Center (CUZ) of the Universidad Autónoma del estado de México (Autonomous University of the State of Mexico). With a quantitative and exploratory approach, the study was carried out through a survey. The postulates of the theories of physical vulnerability and victimization were used to establish statistical hypotheses. In general, victimization and the perception of insecurity are not significantly related, but the perception is significantly related to the sex of the respondents. When linking the perception of security with victimization in four kinds of transport in a specific way, the results are differentiated.

**Keywords:** insecurity; victimization; vulnerability; students; public transport

## 1. Introducción

En la actualidad, pese al desarrollo de mecanismos tecnológicos de previsión y control, se viven diversos tipos de inseguridad de diferente origen y magnitud. La presente investigación alude a la percepción de inseguridad relacionada con los actos delictivos; dicha inseguridad no es sinónimo de criminalidad, sino que concierne a sentimientos relacionados con el delito. Se trata de un ámbito de la inseguridad *microsecuritario* vinculado con los temores y miedos de los ciudadanos ante la “pequeña delincuencia” (Recasens i Brunet, 2006). Cabe mencionar que, entre ambas dimensiones, *delincuencia e inseguridad*, no necesariamente existe una relación de causalidad.

Si se confrontan los datos sobre la criminalidad con los de la inseguridad percibida (Istat, 2007) se advierte la distancia y sorprendente autonomía del desarrollo de los dos fenómenos: uno calculable exactamente en términos probabilísticas (el riesgo), el otro (la percepción) estimable a través del sondeo de opinión a gran escala. Es también correcto señalar que, a disminución del riesgo efectivo, la inseguridad percibida se mantiene estable, o incluso aumenta. (Mazza, 2009, p. 53)

Ahora bien, es necesario señalar que los actos delictivos no son exclusivos de las sociedades modernas. Durkheim (1895/2001) consideró al delito como un hecho normal en el sentido de estar presente en toda sociedad; en el derecho romano antiguo ya se encontraban establecidas penas para los casos de hurto, robo y muerte dolosa. Empero, actualmente estos delitos han adquirido otras particularidades;



ahora, el delito se concentra principalmente en las ciudades, y es un acto que ocurre entre desconocidos (Kessler, 2009). Asimismo, el uso de violencia o amenazas se ha intensificado durante el robo, siendo común utilizar armas blancas o de fuego, llegando incluso al homicidio.

Si bien son diversos los espacios en los que la inseguridad delincuenciales tiene lugar, en esta investigación se delimitó el análisis al transporte público, al ser un medio relevante en la movilidad cotidiana de las personas y para el funcionamiento de las sociedades. En este medio el incremento delictivo se ha constituido en un problema público en distintas urbes; además, “el robo con violencia es uno de los delitos que más impacto tiene en la percepción de inseguridad” (Ramírez, 2019, párr. 1).

En México, los delitos en el transporte público se han vuelto un asunto cotidiano. Entre las entidades con un mayor índice delictivo en el transporte público se encuentra el estado de México<sup>1</sup>, a tal grado que, en el segundo trimestre del 2020, dicha entidad ocupó el primer lugar en robo con violencia, robo a transeúnte y robo en transporte público a nivel nacional (Observatorio Nacional Ciudadano, 2020).

Al respecto, y de acuerdo con la *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública*<sup>2</sup> (ENVIPE), en México la inseguridad es percibida como el principal problema que aqueja a la población, manifestándolo así el 67.2 % de los encuestados. En segundo lugar, se encuentra el desempleo con el 32.8 %; y en tercero, el aumento de precios con el 28.1 %. Entre los resultados de la ENVIPE se encuentran las entidades cuyos habitantes perciben que el mayor problema de su propia entidad es la inseguridad: Tabasco con el 90.2 %, Ciudad de México con 89.2 %, estado

- 1 México se encuentra dividido políticamente en 32 entidades federativas (31 estados y la Ciudad de México), las cuales, a su vez, se dividen en municipios para el caso de los estados, o alcaldías para el caso de la Ciudad de México. El estado de México es una entidad federativa.
- 2 Encuesta que se realiza de forma anual, y que presenta información representativa a nivel nacional y estatal sobre la prevalencia delictiva, características del delito, contexto de la victimización, percepción de la seguridad pública y desempeño de las instituciones en materia de seguridad y justicia.

de México y Guanajuato con 88.8 %. De acuerdo con la misma ENVIPE, a nivel nacional, el transporte público ocupó el tercer lugar de los espacios donde la población se sintió más insegura (71.5 %). El primero fue el cajero automático en la vía pública (82.4 %) y el segundo, el banco (72.6 %) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019).

Dentro del estado de México se encuentra el municipio de Zumpango, uno de los seis municipios que forma parte del proyecto estatal denominado “Ciudades Bicentenario”, iniciado en el año 2007, el cual pretendía reordenar el desarrollo urbano de la entidad ante el exorbitante crecimiento poblacional y la concentración de esta en los municipios conurbados a la Ciudad de México, pensadas como ciudades modelo y detonadoras de desarrollo socioeconómico. Sin embargo, los resultados de dicho proyecto no fueron los anunciados; en su lugar, se avivaron distintos problemas sociales y de dotación de servicios urbanos ante el exorbitante crecimiento de población, la cual pasó de 99 774 habitantes en el 2000 a 199 069 en 2015 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010; 2015).

La idea de que junto con la producción masiva de viviendas de interés social llegarían empleos industriales fue una falacia (Arnold, 2019), propiciando el abandono de viviendas adquiridas ante la falta de oportunidades laborales y los costos para el traslado diario a centros urbanos, como la Ciudad de México, la cual se encuentra a una distancia de 66 kilómetros. De esta manera, para el 2020 Zumpango, con 9842 viviendas abandonadas, es el tercer municipio en todo el país con más viviendas abandonadas (Cantera, 2020).

En materia de inseguridad, de acuerdo con el estudio *La violencia en los municipios de México 2018*, Zumpango ocupa el cuarto lugar dentro de los municipios más violentos de la entidad mexiquense. El delito del robo común, en el que se incluye el robo a transporte público de pasajeros, presentó 2071 casos en año 2017, siendo Zumpango uno de los municipios más afectados de la Región XX<sup>3</sup> (Gobierno del

---

3 Las regiones son divisiones que la administración del estado de México realizó para la planeación del desarrollo estatal. La región XX está



estado de México, 2019). En este contexto se inscribe el caso de estudio.

Ahora bien, aun cuando la percepción de inseguridad se considera propia de la cultura contemporánea (Garland, 2005), los sentimientos de (in)seguridad de la persona responderán a la posición social (Curbet, 2008). Esto implica, que los estudios al respecto de la percepción de inseguridad deberían segmentarse por grupos que compartan condiciones socioeconómicas similares. Así, uno de los grupos vulnerables a la violencia lo constituyen los jóvenes que cursan estudios de nivel superior, quienes de manera cotidiana realizan desplazamientos en transporte público para asistir a los centros educativos para lograr una movilidad social, aspiración que puede ser mermada por la percepción de inseguridad en sus trayectos diarios.

Dentro del contexto geográfico, en el municipio de Zumpango se encuentra el Centro Universitario UAEM Zumpango (CUZ), un organismo académico desconcentrado de la Universidad Autónoma del estado de México, principal centro educativo de nivel superior, que atiende a estudiantes de dicho municipio y alrededores. De esta forma, esta investigación se realizó por el interés de establecer la percepción de inseguridad en los trayectos que realizan en el transporte público los estudiantes del CUZ.

Dado lo anteriormente descrito, la pregunta principal de investigación que se determinó fue: ¿cuál es la relación que se da entre victimización y percepción de inseguridad en el transporte público en los estudiantes del Centro Universitario UAEM Zumpango de la UAEM? Y como pregunta secundaria se planteó: ¿en qué nivel el sexo del estudiante influye en la percepción de inseguridad? Con estas preguntas se definió el objetivo de la investigación: determinar la relación que existe entre victimización y percepción de inseguridad en el transporte público en los estudiantes del Centro Universitario UAEM Zumpango de la UAEM y la

---

integrada por cinco municipios: Apaxco, Hueyopxtla, Tequixquiác, Zumpango y Huehuetoca.

influencia del sexo del estudiante en dicha percepción de inseguridad.

Para esta investigación se formularon dos hipótesis generales. H1: Hay relación entre las variables “victimización directa” y “percepción de (in)seguridad”. H2: Hay relación entre las variables “sexo” y “percepción de (in)seguridad”. También se plantearon hipótesis específicas considerando las mismas variables explicativas con la percepción de seguridad en cada uno de los cuatro modos de transporte utilizados por los estudiantes.

La estructura del presente artículo se divide en cinco apartados. En el primero se presentan los enfoques teóricos y la revisión bibliográfica sobre el tema de la inseguridad delictiva, con un enfoque especial en el transporte público. En el segundo se indica el método utilizado. En el tercero se exponen los resultados obtenidos. En el cuarto se presenta la discusión. Se finaliza con un apartado de conclusiones.

## 2. La inseguridad en relación con el delito

Desde la segunda mitad del siglo XIX, en Italia, Cesare Lombroso, Raffaele Garofalo y Enrico Ferri establecen los primeros estudios sobre criminalidad como un campo de análisis de las conductas antisociales o anormales, inscrito en el positivismo criminológico (Pavarini, 2003). En la primera mitad del siglo XX, la Escuela de Chicago incorpora los principios de las teorías ecológicas en la explicación de la actividad delictiva. A esta escuela le seguirán otros enfoques teóricos. Será hasta la década de los sesenta del siglo XX, como lo señala Buil (2016), que el interés de la criminología da preeminencia al análisis de la dimensión subjetiva, cobrando importancia los estudios sobre el miedo al delito.

A diferencia de los enfoques anteriores, centrados en quien cometía los delitos, el interés se desliza hacia quienes sufren los delitos. En esa época surgen las encuestas de victimización, permitiendo conocer la cifra negra del delito. De acuerdo con lo establecido por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, se entiende por victimiza-



ción “la manera en que un delito afecta a una persona o un hogar” (ONUDD, 2010, p. 197).

En los años ochenta del siglo XX, la tendencia por el estudio del miedo al delito se acrecienta. A ello contribuye el aumento del delito urbano, junto a la noción de victimización potencial al resto de la sociedad, haciendo de este un problema con relativa autonomía respecto al delito (Kessler, 2009).

Dentro de dicho periodo se puede encontrar una amplia discusión en términos conceptuales. Algunos prefieren hablar del *miedo al crimen*; otros proponen hablar de la *inseguridad*. “En América del Norte se utiliza generalmente la expresión *fear of crime*; en el lado europeo, por el contrario, el término *inseguridad* se ha ido consolidando cada vez más” (Robert, 2006, p. 92). Ambos conceptos forman un campo de estudio que, a decir de Robert, se escinde en dos grandes corrientes: la inseguridad ciudadana y el miedo a la delincuencia.

Garofalo (1981), por ejemplo, define al miedo como una reacción emocional ante un entorno delictivo, distinguiendo entre el “miedo real”, experimentado en una situación concreta, y el “miedo anticipado”, el cual puede no tener relación con haber experimentado un miedo real en el pasado; empero, ambos conceptos tienen implicaciones conductuales. Kessler (2009), por su parte, prefiere utilizar el término “sentimiento de inseguridad”, debido a que el “miedo al delito” se encuentra limitado a una respuesta emocional frente al delito, mientras que el “sentimiento de inseguridad” conlleva representaciones, otras emociones (además del miedo) y acciones.

Dentro de las investigaciones que toman como foco de análisis la dimensión subjetiva del delito, hablar del miedo al delito es un término más preciso, en tanto que la inseguridad subjetiva es un concepto abstracto y extenso (Buil, 2016). En una línea similar, Curbet (2008) establece una distinción sobre dos dimensiones del sentimiento de inseguridad: por un lado, como preocupación sobre un problema social y, por otro, como un sentimiento de amenaza o miedo

a la victimización. En la presente investigación se retoma el concepto de inseguridad entendido como aquellos sentimientos que se generan por la delincuencia o por la representación social que se tiene de esta.

## 2.1. Teorías acerca de la inseguridad

Existen diversas teorías desde las cuales se explican las causas de la percepción de inseguridad y del miedo al delito. En este apartado se presentan, de forma breve, los postulados de las principales teorías, cada una enfocando dimensiones de análisis particulares.

Desde la teoría de la incivilidad (aquí se ubica la *teoría de las ventanas rotas* de Wilson y Kelling), se concibe que las señales de desorden social o deterioro físico influyen para que exista una mayor sensación de inseguridad. Esto ocurre porque proyectan falta de control por parte de la autoridad, así como la ausencia de cohesión e integración social entre las personas que habitan determinado espacio. “Una difusa y compartida demanda de seguridad sería, por consiguiente, correlativa a la difusión de la percepción de la degradación, en cierta medida independiente de la evolución de la criminalidad” (Mazza, 2009, p. 88).

En otro enfoque, la teoría de la victimización considera que existe correspondencia entre victimización y sensación de inseguridad. Esto implica que quienes han sido víctimas del delito, es decir, “personas que, individual o colectivamente, han sufrido daños, incluidos los físicos y los mentales, el sufrimiento emocional, las pérdidas económicas o la disminución sustancial de sus derechos fundamentales mediante actos u omisiones que violan las leyes penales vigentes” (ONUDD, 2010, p. 197), experimentarán mayor sentimiento de inseguridad, con respecto a quienes no lo han sido. También se considera que los efectos de la victimización se pueden propagar hacia quienes de forma indirecta experimentan el delito (familiares o conocidos). De esta manera, las personas que han sido víctimas tendrían más miedo e inseguridad que aquellas que no lo hubieran padecido (Garofalo, 1981).

Esta perspectiva ha sido ampliamente discutida y nutrida. Warr & Sandford (1981, citados en Chacón & Téllez, 2017) plantearon que el miedo es proporcional a la gravedad y a la probabilidad de ocurrencia criminal. Empero, resultados de diversas investigaciones empíricas dieron cuenta de que no se podía establecer como regla una relación directa entre victimización y miedo al delito. Esa inconsistencia permitió darle cierta autonomía a este campo de estudio. “La disparidad mencionada recibió el nombre de “la paradoja del miedo al delito”. El problema consistía en una diferencia *curiosa* entre las previsiones científicas u objetivas y las vivencias subjetivas de los ciudadanos” (Narváez, 2009, p. 10).

En lo que toca a la teoría de la vulnerabilidad física, esta asume una relación inversamente proporcional entre el sentimiento de inseguridad y la capacidad física para defenderse; es decir, que las personas con alguna incapacidad física para defenderse o recuperarse padecerán mayor miedo. Así, la edad y el género constituyen elementos desde los cuales se mide la capacidad física. En ese sentido, las mujeres y las personas mayores se llegarán a percibir como vulnerables; sin embargo, esto no quiere decir que en los hechos sean los grupos más victimizados.

Por su parte, la teoría de la vulnerabilidad social considera que, dependiendo de la situación socioeconómica, se estará en mayor o menor posibilidad de prevenir el delito o recuperarse de él; esto debido a que se tiene la capacidad de gestionar mayor seguridad. Lo anterior, implica que “cuantos más recursos se tiene que sostengan y promuevan la autonomía personal, la sensación de tener el control de sí mismo y de la situación, tanto más se vive la ciudad con comodidad” (Pitch, 1998 citado en Mazza, 2009, p. 78). Al mismo tiempo, la situación socioeconómica incidirá en el lugar donde se vive, lo que en algunos casos puede constituirse en un factor de agravación del crimen y del miedo a este (Skogan & Maxfield, 1981).

## 2.2. Estado del arte

En la revisión de la literatura acerca de la inseguridad en el transporte público se denota un aumento en los estudios en los últimos años. Un aspecto que se ha investigado en diferentes países es la violencia sexual en contra de las mujeres acaecida en el transporte público, y las implicaciones que tiene en sus comportamientos, usos y participación del espacio público (Loukaitou & Fink, 2009; Dunckel, 2013; Gardner *et al.*, 2017).

Los distintos escenarios de la violencia de género, en los que se manifiesta la cultura patriarcal, han logrado que esta se visibilice como “un problema clave en el ámbito de lo público” (Zubiría & Pacheco, 2018, p. 127). Un caso particular de estudio son las estudiantes universitarias, en su mayoría jóvenes, con alta dependencia del transporte público para la realización de sus actividades diarias (Natarajan *et al.*, 2017; Ceccato *et al.*, 2020). También se ha analizado la diferente percepción de la seguridad/inseguridad entre hombres y mujeres (Yavuz & Welch, 2010), corroborando, en muchos casos, la diferencia de percepción.

En cuanto a la inseguridad delincuencia, Smith & Clarke (2000) sugieren una distinción entre los delitos provocados por la aglomeración en algunos modos de transporte y la falta de supervisión en el distrito de Columbia. Hallaron que, pese a las medidas exitosas en el tratamiento de algunos delitos en el transporte público en entornos urbanos, se ha tenido poco éxito en la reducción deliberada del miedo, persistiendo grandes desafíos en torno a la seguridad. En el artículo abordan cuestiones clave de seguridad en la planificación del transporte público que se relacionan con los riesgos de victimización.

Por su parte, Vilalta (2011) investigó el miedo al crimen en el transporte público en la Ciudad de México, buscando probar la relación entre el miedo al crimen en el transporte público y el modo de transporte utilizado y la duración del viaje. En su análisis consideró los datos de la ENVEI (Encuesta de Victimización y Eficacia Institucional) de 2007, encontrando que el 35 % de los usuarios se sienten



“no muy seguros” e “inseguros” en el transporte público, independientemente del modo de transporte. También, que el 49 % de los usuarios del transporte público viaja por más de una hora diaria; se trata de trabajadores poco cualificados y de bajos ingresos que residen en la periferia del área metropolitana de la Ciudad de México, lo que los expone de manera cotidiana. El autor advierte que el miedo al crimen es un problema que incide en la calidad de vida de las personas, siendo poco atendido por las autoridades.

Masoumi & Fastenmeier (2016) indagaron sobre las percepciones de seguridad en los sistemas de transporte público en Alemania y las perspectivas para futuras investigaciones. Dentro de los aspectos sugeridos se encuentran cuatro temas: el papel del tamaño de la población urbana; las diferencias entre las minorías raciales, religiosas y sexuales y la población mayoritaria; las divergencias entre regiones y subculturas; y la diferencia del entorno construido a microescala.

En el tema de inseguridad y violencia en el transporte público, acotado a estudiantes universitarios, se ubicó el trabajo de Ortega *et al.* (2014). En dicho estudio se aplicó una encuesta a 200 alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en Tegucigalpa, Honduras, con el propósito de indagar sobre las razones a las que los estudiantes atribuyen el problema de la inseguridad, siendo el desempleo una de sus principales causas. Adicionalmente, la investigación aporta datos con relación al uso del transporte público, la victimización, la percepción de la inseguridad y las medidas de seguridad personales y por parte de las autoridades.

Otra pesquisa sobre el mismo tema es la que presentan Molina *et al.* (2015) en la que se analiza la representación social de la inseguridad en jóvenes ecuatorianos. Para ello se aplicó un cuestionario de evocación libre de palabras a 271 jóvenes universitarios en Ambato. Cabe mencionar que, si bien el eje del estudio no fue el transporte, dentro de las evocaciones sobre la inseguridad aparece dicha palabra; esto es así porque el transporte es un medio para la movilidad cotidiana, y en él se percibe una alta probabilidad

de ser víctima de algún robo. Dentro de los resultados del estudio resalta que los jóvenes perciben su contexto como inseguro, con diferencias significativas de percepción entre hombres y mujeres.

Por su parte, Romero *et al.* (2015) realizan una investigación en Venezuela para determinar el problema de inseguridad que aqueja a los universitarios. En el estudio participaron 922 estudiantes de medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. Como parte de los resultados se identificaron los lugares en los que ocurren diversos tipos de victimización, a saber, robo, hurto, violación y secuestro; uno de esos lugares fue el transporte público.

Un texto destacable en el tema que nos ocupa es *Transit Crime and Sexual Violence in Cities*, de las investigadoras Vania Ceccato y Anastasia Loukaitou-Sideris (2020), en el cual se reportan los resultados de 18 estudios de caso realizados por investigadores de distintos países con estudiantes universitarios, indagando sobre la victimización e inseguridad en el entorno del transporte público. Utilizando el concepto de interseccionalidad en el análisis, los resultados refieren, de manera general, que el acoso y la violencia sexual son experiencias comunes, pero con marcadas diferencias en función del sexo, frente a lo cual los estudiantes han ido generando estrategias de prevención y gestión del riesgo. Otro hallazgo importante es la variación en la sensación de inseguridad en función de la modalidad de transporte. El texto parte del presupuesto de que la seguridad/inseguridad tiene que ver con la planificación y el diseño de las ciudades, siendo la seguridad un elemento fundamental de una ciudad sostenible.

Derivado de lo anterior, se consideró pertinente llevar a cabo una investigación que permitiera establecer la percepción de inseguridad en estudiantes universitarios dentro de un ámbito relevante en su cotidianidad, como lo es el transporte público, en un municipio que ha presentado una urbanización acelerada y un incremento en el índice delictivo durante las últimas décadas.



### 3. Método

El estudio realizado es de tipo exploratorio, con un análisis cuantitativo de hipótesis basadas en dos de las teorías antes vistas: la de la victimización y la de la vulnerabilidad física. El universo de estudio estuvo conformado por los estudiantes universitarios del CUZ. De acuerdo con información de control escolar, en el periodo 2019A (febrero-julio), el total de estudiantes inscritos en los 11 programas educativos de nivel licenciatura que se imparten fue de 2063. La muestra de estudiantes se obtuvo con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error de 5 %. En la Tabla 1 se presenta la distribución de los 324 estudiantes universitarios que conformaron la muestra, la cual se presenta de forma estratificada y ponderada.

**Tabla 1. Distribución de estudiantes por programa educativo**

<b>Programa educativo</b>	<b>Total de alumnos</b>	<b>Total de la muestra</b>
Ingeniero Agrónomo en Producción	148	23
Ingeniero en Computación	227	36
Licenciado en Administración	144	23
Licenciado en Contaduría	142	22
Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública	124	19
Licenciado en Derecho	298	47
Licenciado en Diseño Industrial	171	27
Licenciado en Enfermería	295	46
Licenciado en Psicología	292	46
Licenciado en Sociología	100	16
Licenciado en Turismo	122	19
<b>TOTAL</b>	<b>2063*</b>	<b>324</b>

**Fuente:** Elaboración propia.

La técnica aplicada fue la encuesta, mediante un cuestionario con 30 ítems de diferentes tipos: respuestas de selección simple y múltiple, así como preguntas con escala tipo Likert. Los apartados del instrumento fueron cuatro: el primero consistió en la recolección de datos de variables sociodemográficas como edad, sexo, estado civil, ingresos, municipio de residencia. El segundo, uso de transporte público; incluyó frecuencia de uso y tiempo promedio por día en el transporte público. El tercero, percepción de inseguridad, relativo a sensación de seguridad en los diferentes modos de transporte y preocupación cuando se viaja en transporte. El cuarto, victimización, esto es, experiencias con situaciones delictivas ocurridas en el transporte, contexto del incidente y denuncia.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo durante los meses de junio y julio de 2019, correspondiente a los semestres pares. Para el procesamiento de la información se trabajó con el programa estadístico SPSS versión 19, utilizando estadísticos descriptivos, como frecuencia absoluta y relativa, y se aplicó la prueba chi-cuadrado para reconocer la asociación entre variables. Cabe señalar que se mantuvieron los casos en los que hacía falta algún dato, en tanto que no se consideró significativo para el análisis de resultados.

## 4. Resultados

De los 324 estudiantes que respondieron el cuestionario, el rango de edad mínima fue de 18 y máxima de 48 años, cuya media aritmética es de 20.43 y una desviación estándar de 2.68. En relación con el sexo de los estudiantes, el 65.7 % fueron mujeres y el 34.3 % hombres. Sobre su estado civil, el 96.0 % eran solteros; 2.5 %, casados, y 1.5 %, unión libre. El ingreso familiar mensual se encuentra en los siguientes rangos: de 0 a 2,699.00 pesos, el 31.9 % de estudiantes; de 2,700.00 a 6,799.00, el 45.8 %; de 6,800.00 a 11,599.00, 14.6 %; de 11,600.00 a 34,999.00, 7.1 % y de 35,000.00 a 84,999.00, 0.6 %.

En cuanto al lugar de residencia de los estudiantes, de los 24 municipios de donde provienen los estudiantes de



la muestra, el mayor porcentaje fue de Zumpango, con un 38.6 % (125 alumnos). Sin embargo, se debe mencionar que la zona de influencia del CUZ no se limita a los municipios aledaños. Los lugares más alejados desde donde se desplazan los estudiantes que conformaron la muestra fueron: Metepec (a 114.3 km), Otumba (a 75.8 km), Ciudad de México (a 66 km), Atenco (a 60 km), Coacalco (a 50.1 km), Acolman (a 49.1 km) y Ecatepec (a 41.6 km). Este dato resulta importante para tener un panorama sobre los desplazamientos diarios que realizan.

Con base en la encuesta realizada, el transporte público constituye el principal medio de traslado de los estudiantes universitarios, con un 87.7 %. Únicamente el 4 % de los encuestados conduce auto particular, un 3.4 %, motocicleta, al 3.1 % los lleva un familiar, el 0.12 % llega caminando, 0.3 % alquila UBER y 0.3 % lo lleva un compañero.

El tiempo promedio por día que pasan los estudiantes en transporte público para trasladarse y realizar todas sus actividades cotidianas es de dos horas. El tiempo mínimo fue de 10 minutos y el máximo de seis horas con 30 minutos. Asimismo, en una semana normal, la media de uso del transporte público fue de seis días.

Los estudiantes del CUZ utilizan diferentes modalidades de transporte público, principalmente, colectivos de baja y mediana capacidad, como son: autobús (hasta 40 pasajeros), microbús (hasta 20 pasajeros) y *combi* (vehículo tipo vagoneta con hasta 11 pasajeros). También utilizan el automóvil de alquiler, más conocido como taxi<sup>4</sup>. Para los trayectos que recorren los estudiantes es común que no se utilice un solo modo de transporte ni un mismo vehículo en las modalidades de transporte colectivo.

Respecto a la variable victimización en el transporte público, el 31.5 % de las mujeres indicó haber sido víctima.

---

4 En el estado de México, el servicio de taxi está regulado en la modalidad individual en vehículos “que no pueden realizar servicio colectivo, ni de mensajería o paquetería”, de acuerdo con la Ley de Movilidad del Estado de México (2015), y el Reglamento del Transporte Público y Servicios Conexos del Estado de México (2002).

En el caso de los hombres lo fue el 41.3 %. De las mujeres que han sido víctimas de algún delito en el transporte público, el 56.7 % lo fue de robo con violencia; el 19.4 % robo sin violencia; 4.5 % agresión física; 10.4 % agresión verbal y el 9 % agresión sexual. En el caso de los hombres víctimas de algún delito, el 56 % lo fue de robo con violencia; el 24.4 % robo sin violencia, el 4.9 % agresión física, 4.9 % agresión verbal y el 9.8 % agresión sexual.

La *combi* es el modo de transporte en el que se ha tenido mayor victimización por incidencia delictiva, con un 58.2 %. Le sigue el autobús con 31.8 %, y el microbús con 10 %.

De los estudiantes que experimentaron inseguridad delincencial o algún tipo de violencia en el transporte público, solamente un 10.8 % acudió con alguna autoridad para denunciar el ilícito, frente a 89.2 % que no lo hizo. Dentro de las razones de quienes no hicieron denuncia alguna: 25.4 % desconfía de las autoridades, 20 % lo considera una pérdida de tiempo, para el 14.7 % se trata de trámites largos y difíciles, 14.7 % dijo no tener pruebas, 12.6 % no sabe a qué instancia acudir, 4.2 % tuvo miedo al agresor, 4.2 % lo consideró un delito de poca importancia, 2.1 % no lo hizo por la actitud hostil de la autoridad y 2.1 % porque el chofer se encargó de hacerlo.

## 4.1. Análisis inferencial

Con los datos obtenidos de la encuesta se realizó un análisis inferencial en donde se buscó probar dos hipótesis generales e hipótesis específicas con las mismas variables explicativas, relacionadas con la percepción de seguridad en cada uno de los cuatro modos de transporte utilizados por los estudiantes.

### 4.1.1. Prueba de hipótesis estadísticas.

Para la prueba de las hipótesis por medios estadísticos se realizaron tablas de contingencia y, posteriormente, se aplicó la prueba de  $X^2$  (chi-cuadrado) para validar cada



una de las hipótesis. Esto se realizó tanto en las hipótesis generales como en las específicas.

## Hipótesis General A

### *Hipótesis nula*

La victimización directa no se relaciona significativamente con la percepción de inseguridad en el transporte público.

### *Hipótesis alternativa*

La victimización directa se relaciona significativamente con la percepción de inseguridad en el transporte público.

Se encontró que el valor de significancia fue  $0.665 > 0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula, es decir, que la victimización directa no se relaciona significativamente con la percepción de inseguridad en el transporte público.

**Tabla 2. Percepción del incremento de la inseguridad y victimización en el transporte público**

		Ha sido víctima directa de algún tipo de violencia utilizando transporte público		Total	
		Sí	No		
			Recuento		66
Percepción del incremento de la inseguridad y violencia en el transporte público	Mucho	Frecuencia esperada	65.4	122.6	188.0
		% del total	20.5 %	37.9 %	58.4 %
		Recuento	42	75	117
	Bastante	Frecuencia esperada	40.7	76.3	117.0
		% del total	13.0 %	23.3 %	36.3 %
		Recuento	4	11	15
	Poco	Frecuencia esperada	5.2	9.8	15.0
		% del total	1.2 %	3.4 %	4.7 %
		Recuento	0	2	2
	Nada	Frecuencia esperada	.7	1.3	2.0
		% del total	.0 %	.6 %	.6 %
		Recuento	112	210	322
Total	Frecuencia esperada	112.0	210.0	322.0	
	% del total	34.8 %	65.2 %	100.0 %	

**Fuente:** Elaboración propia.

Las siguientes cuatro hipótesis específicas versan sobre la relación entre victimización directa y percepción de seguridad en cada modalidad de transporte, encontrando lo siguiente:

- Para autobús, el valor de significancia fue  $0.050=0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir, que la victimización directa se relaciona significativamente con la per-



cepción de seguridad en el transporte público en la modalidad de autobús.

- Para microbús, el valor de significancia fue  $0.180 > 0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula, es decir, que la victimización directa no se relaciona significativamente con la percepción de seguridad en el transporte público en la modalidad de microbús.
- Para *combi*, el valor de significancia fue  $0.006 < 0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir, que la victimización directa se relaciona significativamente con la percepción de seguridad en el transporte público en la modalidad de *combi*.
- Para taxi, el valor de significancia fue  $0.321 > 0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula, es decir, que la victimización directa no se relaciona significativamente con la percepción de seguridad en el transporte público en la modalidad de taxi.

**Tabla 3. Percepción de seguridad en cada modalidad de transporte público y victimización directa**

Percepción de seguridad por modalidad de transporte		Ha sido víctima directa de algún tipo de violencia utilizando transporte público		Total	
		Sí	No		
Autobús	Mucho	Recuento	2	8	10
		Frecuencia esperada	3.5	6.5	10.0
		% del total	.6 %	2.5 %	3.2 %
	Bastante	Recuento	7	27	34
		Frecuencia esperada	11.8	22.2	34.0
		% del total	2.2 %	8.5 %	10.8 %
	Poco	Recuento	70	132	202
		Frecuencia esperada	70.3	131.7	202.0
		% del total	22.2 %	41.8 %	63.9 %
	Nada	Recuento	31	36	67
		Frecuencia esperada	23.3	43.7	67.0
		% del total	9.8 %	11.4 %	21.2 %
Nunca lo he utilizado	Recuento	0	3	3	
	Frecuencia esperada	1.0	2.0	3.0	
	% del total	.0 %	.9 %	.9 %	
Total	Recuento	110	206	316	
	Frecuencia esperada	110.0	206.0	316.0	
	% del total	34.8 %	65.2 %	100.0 %	



		Recuento	1	2	3
	Mucho	Frecuencia esperada	1.1	1.9	3.0
		% del total	.3 %	.6 %	1.0 %
		Recuento	5	8	13
	Bastante	Frecuencia esperada	4.6	8.4	13.0
		% del total	1.6 %	2.5 %	4.1 %
		Recuento	51	108	159
Microbús	Poco	Frecuencia esperada	56.7	102.3	159.0
		% del total	16.2 %	34.4 %	50.6 %
		Recuento	49	63	112
	Nada	Frecuencia esperada	39.9	72.1	112.0
		% del total	15.6 %	20.1 %	35.7 %
		Recuento	6	21	27
	Nunca lo he utilizado	Frecuencia esperada	9.6	17.4	27.0
		% del total	1.9 %	6.7 %	8.6 %
		Recuento	112	202	314
Total		Frecuencia esperada	112.0	202.0	314.0
		% del total	35.7 %	64.3 %	100.0 %

Combi	Mucho	Recuento	2	7	9
		Frecuencia esperada	3.1	5.9	9.0
		% del total	.6 %	2.2 %	2.8 %
	Bastante	Recuento	10	49	59
		Frecuencia esperada	20.5	38.5	59.0
		% del total	3.1 %	15.4 %	18.5 %
	Poco	Recuento	70	117	187
		Frecuencia esperada	65.1	121.9	187.0
		% del total	21.9 %	36.7 %	58.6 %
	Nada	Recuento	29	35	64
		Frecuencia esperada	22.3	41.7	64.0
		% del total	9.1 %	11.0 %	20.1 %
Total	Recuento	111	208	319	
	Frecuencia esperada	111.0	208.0	319.0	
	% del total	34.8 %	65.2 %	100.0 %	

		Recuento	10	25	35
	Mucho	Frecuencia esperada	12.3	22.7	35.0
		% del total	3.2 %	7.9 %	11.0 %
		Recuento	44	90	134
	Bastante	Frecuencia esperada	46.9	87.1	134.0
		% del total	13.9 %	28.4 %	42.3 %
		Recuento	41	66	107
Taxi	Poco	Frecuencia esperada	37.5	69.5	107.0
		% del total	12.9 %	20.8 %	33.8 %
		Recuento	16	21	37
	Nada	Frecuencia esperada	13.0	24.0	37.0
		% del total	5.0 %	6.6 %	11.7 %
		Recuento	0	4	4
	Nunca lo he utilizado	Frecuencia esperada	1.4	2.6	4.0
		% del total	.0 %	1.3 %	1.3 %
		Recuento	111	206	317
Total		Frecuencia esperada	111.0	206.0	317.0
		% del total	35.0 %	65.0 %	100.0 %

**Fuente:** Elaboración propia.

## Hipótesis General B

### *Hipótesis nula*

El sexo no se relaciona significativamente con la percepción de inseguridad en el transporte público.

### *Hipótesis alternativa*

El sexo se relaciona significativamente con la percepción de inseguridad en el transporte público.

Al aplicar la prueba de X<sup>2</sup> (chi-cuadrado) se encontró que el valor de significancia fue  $0.044 < 0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir, que el sexo se relaciona significativamente con la percepción de inseguridad en el transporte público.

**Tabla 4. Percepción del incremento de la inseguridad en el transporte público y sexo**

		Sexo		Total	
		Mujer	Hombre		
Percepción del incremento de la inseguridad en el transporte público	Mucho	Recuento	135	53	188
		Frecuencia esperada	124.4	63.6	188.0
		% del total	41.9 %	16.5 %	58.4 %
	Bastante	Recuento	67	50	117
		Frecuencia esperada	77.4	39.6	117.0
		% del total	20.8 %	15.5 %	36.3 %
	Poco	Recuento	9	6	15
		Frecuencia esperada	9.9	5.1	15.0
		% del total	2.8 %	1.9 %	4.7 %
	Nada	Recuento	2	0	2
		Frecuencia esperada	1.3	.7	2.0
		% del total	.6 %	.0 %	.6 %
Total	Recuento	213	109	322	
	Frecuencia esperada	213.0	109.0	322.0	
	% del total	66.1 %	33.9 %	100.0 %	

**Fuente:** Elaboración propia

Las siguientes cuatro hipótesis específicas versan sobre la relación entre sexo y percepción de seguridad en cada modalidad de transporte. Al aplicar la prueba de X<sup>2</sup> (chi-cuadrado), se encontró lo siguiente:

Para autobús, el valor de significancia fue  $0.084 > 0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la

hipótesis nula, es decir, que el sexo no se relaciona significativamente con la percepción de seguridad en el transporte público en la modalidad de autobús.

Para microbús, el valor de significancia fue  $0.004 < 0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir, que el sexo se relaciona significativamente con la percepción de seguridad en el transporte público en la modalidad de microbús.

Para *combi*, el valor de significancia fue  $0.337 > 0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula, es decir, que el sexo no se relaciona significativamente con la percepción de seguridad en el transporte público en la modalidad de *combi*.

Para taxi, el valor de significancia fue  $0.201 > 0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula, es decir, que el sexo no se relaciona significativamente con la percepción de seguridad en el transporte público en la modalidad de taxi.

**Tabla 5. Percepción de seguridad en cada modalidad de transporte público de acuerdo con el sexo**

Percepción de seguridad por modalidad de transporte		Sexo		Total	
		Mujer	Hombre		
Autobús	Mucho	Recuento	5	5	10
		Frecuencia esperada	6.6	3.4	10.0
		% del total	1.6 %	1.6 %	3.1 %
	Bastante	Recuento	19	15	34
		Frecuencia esperada	22.5	11.5	34.0
		% del total	6.0 %	4.7 %	10.7 %
	Poco	Recuento	133	71	204
		Frecuencia esperada	134.7	69.3	204.0
		% del total	41.8 %	22.3 %	64.2 %
	Nada	Recuento	52	15	67
		Frecuencia esperada	44.2	22.8	67.0
		% del total	16.4 %	4.7 %	21.1 %
Nunca lo he utilizado	Recuento	1	2	3	
	Frecuencia esperada	2.0	1.0	3.0	
	% del total	.3 %	.6 %	.9 %	
Total	Recuento	210	108	318	
	Frecuencia esperada	210.0	108.0	318.0	
	% del total	66.0 %	34.0 %	100.0 %	

		Recuento	2	1	3
	Mucho	Frecuencia esperada	2.0	1.0	3.0
		% del total	.6 %	.3 %	.9 %
		Recuento	4	10	14
	Bastante	Frecuencia esperada	9.2	4.8	14.0
		% del total	1.3 %	3.2 %	4.4 %
		Recuento	98	62	160
Microbús	Poco	Frecuencia esperada	105.3	54.7	160.0
		% del total	31.0 %	19.6 %	50.6 %
		Recuento	83	29	112
	Nada	Frecuencia esperada	73.7	38.3	112.0
		% del total	26.3 %	9.2 %	35.4 %
		Recuento	21	6	27
	Nunca lo he utilizado	Frecuencia esperada	17.8	9.2	27.0
		% del total	6.6 %	1.9 %	8.5 %
		Recuento	208	108	316
Total		Frecuencia esperada	208.0	108.0	316.0
		% del total	65.8 %	34.2 %	100.0 %

Combi	Mucho	Recuento	7	2	9
		Frecuencia esperada	5.9	3.1	9.0
		% del total	2.2 %	.6 %	2.8 %
	Bastante	Recuento	35	24	59
		Frecuencia esperada	39.0	20.0	59.0
		% del total	10.9 %	7.5 %	18.4 %
	Poco	Recuento	123	66	189
		Frecuencia esperada	124.8	64.2	189.0
		% del total	38.3 %	20.6 %	58.9 %
	Nada	Recuento	47	17	64
		Frecuencia esperada	42.3	21.7	64.0
		% del total	14.6 %	5.3 %	19.9 %
Total	Recuento	212	109	321	
	Frecuencia esperada	212.0	109.0	321.0	
	% del total	66.0 %	34.0 %	100.0 %	



		Recuento	23	12	35
	Mucho	Frecuencia esperada	23.0	12.0	35.0
		% del total	7.2 %	3.8 %	11.0 %
		Recuento	82	53	135
	Bastante	Frecuencia esperada	88.9	46.1	135.0
		% del total	25.7 %	16.6 %	42.3 %
		Recuento	73	35	108
Taxi	Poco	Frecuencia esperada	71.1	36.9	108.0
		% del total	22.9 %	11.0 %	33.9 %
		Recuento	30	7	37
	Nada	Frecuencia esperada	24.4	12.6	37.0
		% del total	9.4 %	2.2 %	11.6 %
		Recuento	2	2	4
	Nunca lo he utilizado	Frecuencia esperada	2.6	1.4	4.0
		% del total	.6 %	.6 %	1.3 %
		Recuento	210	109	319
Total		Frecuencia esperada	210.0	109.0	319.0
		% del total	65.8 %	34.2 %	100.0 %

**Fuente:** Elaboración propia

Para la lectura de los resultados de las hipótesis se recurre a las dos dimensiones que Curbet (2008) refirió con relación al sentimiento de inseguridad a causa de la delincuencia. La primera dimensión está relacionada con la preocupación por la inseguridad como un problema social, la cual está representada en las hipótesis generales. La segunda, relacionada con el sentimiento de amenaza personal o a través de personas próximas, reflejada en las hipótesis particulares.

La primera hipótesis se mostró coincidente con hallazgos de otras investigaciones, en el sentido de que no es necesario haber sido víctima para percibir un aumento en la inseguridad en el transporte público. Como se mencionó en la introducción, el sentimiento de inseguridad es un tema

propio de las sociedades contemporáneas, de tal manera que, en muchos casos, mantiene autonomía con respecto a la delincuencia urbana.

Sin embargo, en la segunda hipótesis general, la variable sexo sí resulta significativa en la percepción de la inseguridad. En este punto hay que señalar que aun cuando el sexo se puede apreciar como una variable individual referida a lo biológico, alrededor de ella se construye el género. El feminismo y la geografía de género han hecho aportaciones desde las cuales comprender el uso y disfrute diferenciado de los espacios en función de esta categoría.

Como corolario, con relación a las hipótesis específicas, se puede mencionar que en el caso del autobús y la *combi* sí hay relación entre sensación de seguridad y victimización; por su parte, no la hay en el caso de microbús ni en la modalidad de taxi. Al relacionar la sensación de seguridad en cada una de las modalidades de transporte con el sexo de los estudiantes, no se relacionó con la percepción de seguridad en el autobús, *combi* y taxi, y sí se relacionó en el caso del microbús.

Los resultados del contexto de victimización permiten identificar comportamientos delictivos diferenciados en cada uno de los modos de transporte e, incluso, confirmar un cambio del modo de transporte preferido para cometer actos delictivos, el autobús, y su desplazamiento hacia la *combi*. Empero, estos hallazgos hacen necesaria la revisión de nuevas hipótesis que profundicen en la percepción de la seguridad en relación con el modo de transporte público.

## 5. Discusión

Bajo el planteamiento realizado por la teoría de la vulnerabilidad física, los jóvenes no presentan un fuerte sentimiento de inseguridad al no encontrarse en una situación de vulnerabilidad física, aunque en la realidad se encuentren mayormente expuestos a la delincuencia. Sin embargo, como lo señala Kessler (2009), “el sentimiento de inseguridad se va construyendo y modificando mediante



interacciones y negociaciones interpersonales” (p. 44). Ello supone que la percepción que se tenga de la inseguridad se va construyendo, no solo por aspectos de cultura, sino también por la dinámica del delito urbano y las probabilidades de victimización.

En la investigación realizada se encontró que los estudiantes perciben la inseguridad como uno de los principales problemas que tienen que afrontar en su cotidianidad. Sin embargo, no se encontró una relación entre victimización y percepción de inseguridad en el transporte público, por lo que hay una relativa autonomía entre ambas dimensiones. Al respecto, aun cuando no hayan sido víctimas del delito, los estudiantes expresaron un fuerte sentimiento de inseguridad.

Ahora bien, al momento de revisar las cuatro modalidades de transporte que son utilizadas comúnmente e indagar sobre qué tan seguros se sienten los estudiantes en cada uno de ellos, el autobús fue el modo de transporte con el porcentaje más alto en la escala de sentirse poco seguros, la *combi* ocupa el segundo sitio, el tercero es para el microbús y el cuarto fue el taxi.

Un elemento que puede incidir en la mejor valoración del taxi es el tiempo de duración del viaje, debido a que, en el contexto en que se realizó la investigación, esta modalidad se ocupa en trayectos cortos por el costo que representa. Además, en algunos casos los estudiantes comparten el vehículo con otros compañeros de la universidad, lo que constituye un factor que genera confianza. Por lo que se refiere al autobús, este es la modalidad colectiva en la que se recorren distancias más largas, se viaja con un número mayor de desconocidos y, tradicionalmente, ha sido el principal espacio para la comisión de delitos.

Respecto a la relación del sexo con la percepción de inseguridad, en la investigación se encontró que esta percepción es un sentimiento generalizado que se acentúa en el caso de las mujeres debido a las determinantes culturales. Esto se debe a que las condiciones culturales construidas alrededor del sexo, en la vertiente de género, configuran

las maneras de significar las violencias (Martínez, 2017). En este caso el resultado es concordante con lo postulado por la teoría de la vulnerabilidad física, en la cual el sexo es un factor predeterminante en la percepción de inseguridad.

Sin embargo, considerando cada una de las modalidades de transporte, no se encontró relación entre el sexo y la percepción de seguridad en autobús, *combi* y taxi, no así en el microbús. Este descubrimiento deja al descubierto la vulnerabilidad que experimentan los jóvenes en sus trayectos cotidianos.

A partir de lo discutido anteriormente sobre los resultados de la investigación, los estudiantes del CUZ tienen que lidiar día con día con el sentimiento de inseguridad al depender del uso del transporte público. Esto es muy importante ya que deben realizar diversos desplazamientos, algunos de ellos durante varias horas, al acudir a la universidad y a los lugares en donde realizan servicio social, prácticas y estancias profesionales, un aspecto que se minimiza, pero que tiene implicaciones en distintos planos.

## 6. Conclusiones

En la actualidad, la inseguridad en el transporte público constituye uno de los principales problemas que tienen que enfrentar las personas para su movilidad cotidiana. En México, la ENVIPE muestra que el sentimiento de inseguridad ha ido en aumento, constituyéndose en la mayor preocupación de los mexicanos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019). Frente a ese escenario es importante realizar indagaciones sobre el tema en contextos específicos, toda vez que existen configuraciones sociales distintas que influyen en la percepción que se tenga de la inseguridad. Como lo señala Reguillo (2000): “el miedo es una experiencia individualmente sentida, socialmente construida y culturalmente compartida” (p. 189). Esto implica que los individuos podrán experimentar sentimientos sobre posibles amenazas; sin embargo, estas formas de pensar y sentir nos son impuestas por la sociedad (Durkheim, 1895/2001). Para Douglas (1987) las formas de percibir los riesgos se encuentran influenciadas por la cultura de cada sociedad.

En esta investigación se tuvo un primer acercamiento a la percepción de inseguridad que tienen los estudiantes del Centro Universitario UAEM Zumpango. Al respecto se pueden rescatar cuatro conclusiones importantes: que no necesariamente existe una relación entre victimización y percepción de inseguridad en el transporte público; que en cada modalidad de transporte público existe una diferenciación de la percepción de seguridad; que el sexo sigue siendo un factor determinante en la percepción de inseguridad en el transporte público, pero que este factor puede verse afectado de acuerdo con la modalidad de transporte público que se utilice.

Los hallazgos obtenidos permiten establecer otras aristas para la investigación en las que se incorporen distintas perspectivas tanto de las teorías de la inseguridad, así como otros conceptos y enfoques teóricos de la sociología.

Además de los enfoques teóricos es necesario remarcar que la subjetividad es el campo de la metodología cualitativa, en tanto su pretensión es comprender cómo los actores vivencian, experimentan o significan ciertas situaciones o procesos. En ese sentido, el uso de técnicas cualitativas permitiría profundizar en el análisis.

Finalmente, se puede decir que el tema de la percepción de la inseguridad es un tema no agotado, ya que los estudios sobre este van evolucionando conforme se da el desarrollo de las diferentes sociedades actuales.

## Referencias bibliográficas

- Arnold, P (2019). Políticas de producción y gestión social del hábitat en América Latina: conquistas de derechos e incidencia política frente a la “vivienda de interés social” orientada al mercado. En L. A. Salinas Arreortua (coord.), *Gestión urbana y política de vivienda. Espacio público, (in) seguridad y conflicto urbano* (pp. 225-260). México: Instituto de Geografía, UNAM y Ediciones Monosílabo.
- Buil, D. (2016). Introducción al estudio del miedo al delito. Principios teóricos. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 17, 42-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5473301>
- Cantera, S. (22 de enero de 2020). Infonavit inicia programa de rehabilitación de vivienda. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/cartera/infonavit-inicia-programa-de-rehabilitacion-de-vivienda-abandonada>
- Ceccato, V. & Loukaitou-Sideris, A. (2020), *Transit Crime and Sexual Violence in Cities*. New York: Routledge.
- Ceccato, V., Näsman, P. & Langefors, L. (2020). Sexual Violence on the Move: An Assessment of Youth’s Victimization in Public Transportation. *Women & Criminal Justice*, <https://doi.org/10.1080/08974454.2020.1733732>
- Chacón, M. & Téllez, W. (2017). Victimización y “ondas de choque”: simulación computacional de la propagación del miedo al crimen. *Revista Criminalidad*, 59 (1), 9-25.
- Consejo ciudadano para la seguridad pública y la justicia penal A.C. (2018). *La Violencia en los municipios de México. Los subsidios no han reducido la violencia ni la reducirán. Seguridad Justicia y Paz*. <http://seguridadjusticiaypaz.org.mx/files/La-violencia-en-los-municipios-de-México-2018.pdf>
- Curbet, J. (2008). La ciudad: el hábitat de la (in)seguridad. En I. Ortiz de Urbina Gimeno y J. Ponce Solé (coord.), *Convivencia ciudadana, seguridad pública y urbanismo. Diez textos fundamentales del panorama internacional* (pp. 129-156). Barcelona: Fundación Democracia y Gobierno Local.
- Douglas, M. (1996). *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Dunckel, E. (2013). Rosa, el nuevo color del feminismo: un análisis del transporte exclusivo para mujeres. *La ventana*, 4(37), 148-176.
- Durkheim, E. (1895/2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, N., Cui, J., & Coiacetto, E. (2017). Harassment on public transport and its impacts on women's travel behaviour. *Australian Planner*, 54(1), 8-15.
- Garland, D. (2005). *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Garofalo, J. (1981). *The Fear of Crime: Causes and Consequences*, 72(2), *Journal of Criminal Law & Criminology*, 839.
- Gobierno del Estado de México. (2002). *Reglamento del Transporte Público y de Servicios Conexos del Estado de México*. Toluca, México.
- Gobierno del Estado de México. (2015). *Ley de Movilidad del Estado de México*. Toluca, México.
- Gobierno del Estado de México. (2019). *Programa Regional XX Zumpango 2017-2023*. Toluca, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía - INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía - INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía - INEGI. (2019). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE). Principales Resultados*. México: INEGI.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Loukaitou, A., & Fink, C. (2009). Addressing women's fear of victimization in transportation settings: A survey of US transit agencies. *Urban Affairs Review*, 44(4), 554- 587.
- Martínez, C. P. (2017). Género, juventud y violencia simbólica: miradas cualitativas desde la diversidad juvenil en San Luis

Potosí, México. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 4(1), 9-35.

- Masoumi, H. E., & Fastenmeier, W. (2016). Perceptions of security in public transport systems of Germany: prospects for future research. *Journal of Transportation Security*, 9(1-2), 105- 116.
- Mazza, A. (2009). Ciudad y espacio público. Las formas de la inseguridad urbana. *Cuadernos de investigación urbanística*, 62. <http://polired.upm.es/index.php/ciur/article/view/278>
- Molina, V., Reyes, H. & Lagarraña, M. (2015). La representación social de la inseguridad en jóvenes universitarios ecuatorianos: el caso Ambato. *Pensando Psicología*, 11(18), 85-95. <https://doi.org/10.16925/pe.v11i18.1221>
- Narváez, M. (2009). El miedo al delito no es un supuesto de victimización indirecta. *International e-Journal of Criminal Science*, 3, 1-40.
- Natarajan, M., Schmuhl, M., Sudula, S., & Mandala, M. (2017). Sexual victimization of college students in public transport environments: a whole journey approach. *Crime Prevention and Community Safety*, 19(3-4), 168-182.
- Observatorio Nacional Ciudadano - ONC. (2020). *Reporte sobre incidencia delictiva. Segundo trimestre 2020*. Laboratorio de Seguridad Ciudadana. Estado de México.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2010). *Manual para Encuestas de Victimización*. Ginebra: ONUDD.
- Ortega, E. A., Cruz, N. R., Lagos, K. M. y Méndez, D. S. (2014). *Informe final sobre la inseguridad en el transporte público de Tegucigalpa*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. <https://metodologiadeinvestigacioncuantitativa.files.wordpress.com/2014/12/inseguridad-en-el-transporte-publico-de-tegucigalpa.pdf>
- Pavarini, M. (2003). *Control y dominación: teorías criminológicas burguesas y proyecto hegemónico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



- Ramírez, M. (25 de marzo de 2019). Radiografía del robo violento en el transporte público. Parte I. *Nexos*. <https://seguridad.nexos.com.mx/?p=1308>
- Recasens i Brunet, A. (2006). La gestión de la seguridad ciudadana en las sociedades multiculturales. *Revista Catalana de Seguretat Pública*, 16, 129-141. <https://www.raco.cat/index.php/RCSP/article/view/130746>
- Reguillo, R. (2000). La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas. En S. Rotker (ed.), *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Robert, P. (2006). Seguridad subjetiva y seguridad objetiva. *Revista Catalana de Seguretat Pública*, 16, 91-102. <https://www.raco.cat/index.php/RCSP/article/view/130652>
- Romero, A., Salinas, M., Salom, G., Sánchez, A. & Espig, H. (2015). Victimización y percepción de inseguridad en estudiantes de medicina. *Salus*, 19(1), 5-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375939029003>
- Skogan, W. G. & Maxfield, M. G. (1981). *Coping with crime: Individual and neighborhood reactions*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Smith, M. J., & Clarke, R. V. (2000). Crime and public transport. *Crime and Justice*, 27, 169-233.
- Vilalta, C. (2011). Fear of Crime in Public Transport: Research in Mexico City. *Crime Prevention & Community Safety*, 13(3), 171-186.
- Yavuz, N. & Welch, E. W. (2010). Addressing Fear of Crime in Public Space: Gender Differences in Reaction to Safety Measures in Train Transit. *Urban studies*, 47(12), 2491-2515.
- Zubiría, B. & Pacheco, A. (2018). Violencia de género contra la mujer en Barranquilla: dinámicas, memorias y políticas públicas (1980-2012). *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 4(2), 109-130.



Alvarado, S. y Fernández, C. (2021). Canon literario escolar desde una perspectiva de género: revisión del diseño curricular dominicano y de las propuestas editoriales para el nivel secundario. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 8 (1), 47-71.



 COLLECTIVUS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

# **Canon literario escolar desde una perspectiva de género: revisión del diseño curricular dominicano y de las propuestas editoriales para el nivel secundario**

*School literary canon from a gender  
perspective: a review of the dominican  
curriculum design and editorial proposals  
for secondary school*

SANDRA ALVARADO BORDAS 

CAMILA FERNÁNDEZ DE CÓRDOVA 

Recibido: 10/03/2020; Aprobado: 13/10/2020; Publicado: 01/01/2021

## R E S U M E N

La creciente preocupación por transformar la educación ante los nuevos retos y circunstancias de la contemporaneidad vuelve pertinente el análisis de ciertos acuerdos y convencionalismos relacionados con las prácticas educativas. En este sentido, se hace oportuno hacer una mirada crítica al canon literario escolar a la luz de una perspectiva de género que preste atención a la presencia de textos escritos por mujeres. Para efectos de la investigación, se realiza una revisión del currículo dominicano y de las propuestas editoriales para la enseñanza de la literatura, según el Diseño Curricular del Nivel Secundario y las Salidas Optativas de la Modalidad Académica. Después del análisis de los resultados, se evidencia la perpetuación de un canon literario patriarcal en el que la presencia de la mujer escritora ha sido relegada.

**Palabras clave:** canon literario, género, cultura literaria, educación inclusiva

## A B S T R A C T

The growing concern to transform education in the face of the new challenges and circumstances of today's world have highlighted the analysis of certain agreements and conventions associated with educational practices. In this sense, it is appropriate to take a critical look at the school literary canon from a gender perspective to examine the presence of texts written by women. For the purposes of the research, a review of the Dominican curriculum and the works selected for the teaching of literature is carried out according to the Curricular Design of the Secondary Level and the Optional Exits of the Academic Modality. After analyzing the results, the continuous presence of a patriarchal literary canon in the curriculum was evidenced, which shows that the participation of female writers has been very low.

**Keywords:** literary canon, gender, literary culture, inclusive education

## 1. Introducción

Por diversos motivos, a lo largo de la historia muchas de las experiencias creativas y de los productos estéticos creados por mujeres han sido marginados, eclipsados, subordinados y excluidos de manera generalizada del panorama cultural. Sin embargo, en la actualidad se vienen adelantando una serie de acciones sociales, culturales y artísticas que buscan visibilizar el trabajo femenino y concientizar sobre la importancia de promover sistemas educativos que busquen la reflexión y el pensamiento crítico ante los productos y los contenidos que perpetúan los prejuicios y los estereotipos de género (López, 2003).

Bajo ese prisma, Pacheco (2019) señala que el espacio escolar es una de las instancias en las que se socializan y se recrean algunas de las prácticas relacionadas con la violencia de género, ya que los roles estereotipados relacionados con el universo masculino y femenino conllevan a que se *desvaloricen* y se *silencien* aquellas manifestaciones asociadas con el conocimiento y el ideario femenino.

Se construyen así dos imaginarios diferenciados que no ocupan el mismo lugar en la dinámica de dominación, siendo lo masculino el principio absoluto de la existencia que ordena y rige la realidad. Estos estereotipos van forjando una dualidad antagónica en la especie humana que, en gran medida, el sistema educativo continúa perpetuando, convirtiéndose así en una instancia socializadora de las normativas patriarcales a través de los contenidos, metodologías y relaciones escolares. (p. 15)



Por consiguiente, se vuelve necesario que los cambios y las transformaciones en pro de una cultura de paz, que garanticen la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, se produzcan en el ámbito educativo (Sánchez *et al.*, 2019), lo que conlleva a examinar con especial atención todas aquellas prácticas que de manera naturalizada refuerzan o promueven los estereotipos de género.

Si se considera que la literatura supone una categoría estética, social e ideológica, producto de una cultura y un contexto, que se encuentra en permanente transformación (Cerillo, 2013; Culler, 2004), la manera en la que se aborda el estudio y la apreciación de los textos literarios debe responder a las transformaciones que se han generado en el plano educativo en las que se promueve la tolerancia y la inclusión (Servén, 2008). En esta línea de pensamiento, resulta oportuna la revisión de algunas cuestiones relacionadas con la enseñanza de la literatura que pongan especial interés en la forma en la que se manifiesta la presencia de la mujer en el canon literario.

## 2. El canon literario desde una perspectiva de género

El canon literario surge de la necesidad de seleccionar una porción de todo el universo literario existente. Esta selección está condicionada fundamentalmente por dos cuestiones: por una parte, la accesibilidad de los materiales, que responde a la comercialización, al mercado y al abastecimiento de las bibliotecas; por otra parte, a la determinación que surge de los poderes del Estado en torno a cuáles son los libros que deben constituir de manera prescriptiva el currículum oficial. Este canon oficial atraviesa la decisión de selección de múltiples instituciones políticas, educativas y académicas, entre otras, y conlleva a la consolidación de ciertas cuestiones ideológicas que están implícitas en las obras que lo conforman, de tal manera que se convierte en un fuerte elemento constitutivo de la “identidad nacional” (Alvarado, 2007, p. 119) o en un “espejo cultural e ideológico de la identidad propia” (Servén, 2008, p. 8).

De esta manera, el currículum nacional —además de recoger la propuesta pedagógica del Estado según cada una de las disciplinas—, establece los libros que se deben considerar como obligatorios o imprescindibles. Cabe mencionar que en este repertorio también se encuentran los textos escolares y manuales que, en muchos de los casos, según las asignaturas, recogen una serie de fragmentos de obras literarias que también han pasado por un proceso de selección que cumple con los lineamientos del oficialismo. Por lo tanto, la configuración del canon va a depender de cuestiones sociales, políticas e ideológicas que obedecen a la estructura social imperante y que, lejos de ser rígidas, sufren ciertas variaciones:

El mecanismo social de funcionamiento literario se verá poderosamente afectado por el funcionamiento de sistemas como el educativo, que establecerá dentro de su sistema, pero operado desde fuera, una relación canónica que vinculará los distintos elementos que la constituyen según ocupen lugares considerados centrales dentro de su sistema o marginales. (González, 2014, p. 16)

En el caso de República Dominicana, el sistema cultural que determina el canon está constituido por varias instituciones encabezadas por el Ministerio de Cultura desde el año 2000:

Feria Internacional del Libro, Dirección de Gestión Literaria, Premio Anual de Literatura, música, teatro, ensayo etc., Editora Nacional, Editora Ferilibro, Librería de Cultura, Biblioteca Nacional, Biblioteca República Dominicana, Festival de Poesía, Casa de las Academias, que comprende, entre otras, la Academia Dominicana de la Lengua, el Archivo General de la Nación y el Comisionado Dominicano de Cultura (en Nueva York), con su correspondiente concurso literario *Letras de Ultramar* y su Feria del Libro de Nueva York. (Valerio, 2014, p. 7)

Otro factor de incidencia que se vincula directamente con la puesta en práctica del canon literario está determinado por los conocimientos previos y los gustos personales de los maestros y maestras, quienes también inciden en la



discriminación de los materiales de lectura, respondiendo a sus propios caminos lectores y a los libros que leyeron durante su formación, y que tuvieron la etiqueta de ser presentados como imprescindibles, generalmente, textos clásicos como las obras de Homero o Miguel de Cervantes Saavedra. Estos criterios refuerzan la legitimación de ciertas obras literarias que mantienen su continuidad dentro del canon. Es decir, se trata de un círculo en el que muchos de los títulos reafirman su condición canónica *a priori*. De tal manera, se establece una perpetuación de unos modelos sobre otros, de unos principios sobre otros y de unos contenidos sobre otros (Vera, 2005). En ese sentido, son pertinentes las palabras de Aguilar (2013): “Al cumplir con estas funciones, la tradición convierte los procesos de canonización en una operación mecánica en la cual la selección y la exclusión de ciertos autores no merecen mayor discusión” (p. 194).

De acuerdo con esta perspectiva, se vuelve evidente que la prescripción de los libros que se incluyen en el currículo nacional no solo condiciona a las lecturas que se realizan en el plano institucional educativo, sino que además define la producción literaria y las formas antológicas en las que se presenta la literatura, lo que indiscutiblemente repercute en el mercado. Para Alvarado (2007), el canon se construye a partir de variables de “autor, género, lengua, contexto, tradición, gusto, mercado” (p. 119). Según Vera (2005), esta construcción del canon se vuelve evidente en la producción de las antologías, ya que hay una relación de interdependencia entre estos dos sistemas que responden a los “modelos que son administrados por las instituciones literarias”. Sobre este tema, De Maeseneer y Logie (2015) exponen que el estudio de las antologías de cuentos dominicanos sugiere que se ha dado poco valor a las obras literarias que fomentan lo afrohispano, lo multicultural y a las “de temática homosexual o *queer*” (p. 19).

Por lo tanto, todo proceso de selección siempre va a conllevar un principio de exclusión, lo que determina que queden por fuera un amplio abanico de obras que, generalmente, están en detrimento de las minorías —ideológicas, étnicas, sexuales, culturales, entre otras— que no cumplen

con la idea o representación de los criterios que enmarcan la construcción de la “identidad nacional”. Lo que en palabras de Navia (2019) vendría a ser “la *sacralización* de algunos textos, a costa de la más total y completa exclusión de otros” (p. 116). Esta condición restrictiva se vuelve más evidente en los entornos en los que predomina una realidad multicultural.

Cabe mencionar que otro elemento de discriminación está relacionado con la vinculación de ciertos autores u obras con cuestiones de carácter axiológico que se consideran esenciales para la construcción de las representaciones sociales imperantes y del espíritu nacional, que carecen de una visión crítica o fundamentada desde el punto de vista del estudio literario. “En la República Dominicana, a partir de criterios políticos, no solo son canonizados los libros, sino también los autores. El prestigio social del autor se transfiere metonímicamente a la obra” (Valerio, 2014, p. 3).

En ese contexto cabe señalar las observaciones de Ferreiro *et al.* (2014) desde el punto de vista de las teorías sistémicas, en las que se considera que la cultura no solo se define por lo que es, sino por lo que no es, y que la canonización literaria estaría condicionada por una jerarquización de unos sistemas sobre otros de manera dinámica. En consecuencia, todas las obras que han sido apartadas o excluidas sirven para identificar las ideologías que subyacen en la propia construcción del canon literario.

En el caso de las autoras, en el contexto de la literatura hispanoamericana, Caballero (2003) afirma que “al menos el corpus se ha ampliado notablemente en las últimas décadas”, lo que ha conllevado a la inclusión de géneros discursivos no canónicos que “en muchos casos suelen ser cartas, diarios, autobiografías” (p. 109) que parten del universo privado femenino. La autora también alude a que los distintos movimientos literarios con una perspectiva de género que han surgido en las últimas décadas en distintos países, han tenido ritmos diferentes según cada geografía. En el caso de República Dominicana, se establece que “si bien en los años ochenta comenzamos a notar la presencia



de voces femeninas en las antologías, y la construcción de un discurso y de una genealogía de la escritura femenina (...) su inclusión es limitada” (Alvarado, 2020). Basta observar la investigación realizada por Collado (2019), escrita con la intención de recomendar obras literarias dominicanas, para afirmar que se trata de una literatura con un predominio de exponentes masculinos en la que la presencia femenina es evidentemente reducida. En este trabajo sobresalen nombres como Virginia Elena Ortega, Delia Weber, Salomé Ureña, Aurora Arias, entre otras, y está presente la recopilación *Combatidas, combativas y combatientes: Antología de cuentos escritos por mujeres dominicanas* (1992), editada por Daisy Cocco de Filippis, quien ha realizado un importante aporte con artículos vinculados a la presencia de la mujer en la literatura dominicana.

Cabe aclarar que la poca presencia de autoras femeninas no es un asunto que responde únicamente a la estrategia de selección del corpus de obras que componen el canon, sino que responde a “determinadas condiciones sociohistóricas y tiene como origen una específica posición de la mujer frente a la creación literaria” (Servén, 2008, p. 12). Sin embargo, es pertinente considerar que existe una creciente preocupación sobre este tema, ya que la poca presencia de la literatura escrita por mujeres puede dar la falsa idea que “la literatura es cosa de hombres desde siempre y para siempre” (p. 16). Por otro lado, cuando se piensa en el canon relacionado al ámbito estudiantil se debe tener presente que el corpus no solo está conformado por obras procedentes del contexto nacional, sino que la selección abarca al ámbito internacional, lo que conlleva a pensar que, aunque exista poca presencia de autoras locales, es probable que se incorporen obras literarias escritas por mujeres de otros lugares del mundo. Por tales motivos, se percibe pertinente la necesidad de investigar de qué manera se produce la presencia de los textos literarios escritos por mujeres en el currículo oficial de la educación secundaria en República Dominicana, específicamente, en el *Diseño Curricular Nivel Secundario. Salidas Optativas de la Modalidad Académica* (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2017) y de las propuestas editoriales en conformidad con los lineamientos

curriculares para la enseñanza de la literatura en los últimos niveles de secundaria.

### 3. Metodología

Luego de haber argumentado que la construcción del canon responde a cuestiones sociales, culturales e históricas que repercuten de manera decisiva en los procesos educativos relacionados con el ámbito de la literatura, con respecto a la metodología, se ha escogido un enfoque de investigación social que se decanta por la técnica de revisión y análisis de documentos. Para lo cual, se han seleccionado los siguientes materiales:

*Diseño Curricular Nivel Secundario. Salidas Optativas de la Modalidad Académica. Segundo Ciclo, 4.º, 5.º y 6.º* (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2017), que contiene la “Modalidad en Humanidades y Lenguas Modernas”, que fomenta “la habilidad para conocer y apreciar la literatura en español y en inglés y desarrollar su sensibilidad y valoración de la cultura propia y de otros países” (p. 19) y la “Modalidad en Humanidades y Ciencias Sociales”, que también incluye el área de apreciación literaria.

**Tabla 1. Modalidad en Humanidades y Lenguas Modernas**

SALIDA	GRADOS	CUARTO	QUINTO	SEXTO	
<b>HUMANIDADES Y LENGUAS MODERNAS</b>	Áreas	Horas	Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas
	Lengua Española	2 h.	Apreciación y producción literaria	Apreciación y producción literaria	Análisis y producción de textos periodísticos y publicitarios
	Lenguas Extranjeras	2 h.	Manejo de la información en inglés	Apreciación de la literatura anglófona	Análisis crítico y evaluación de textos en inglés

**Fuente:** Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2017, p. 19.



**Tabla 2. Modalidad en Humanidades y Ciencias Sociales**

SALIDA	GRADOS		CUARTO	QUINTO	SEXTO
	Áreas	Horas	Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	Lengua Española	2 h.	Apreciación y producción literaria	Apreciación y producción literaria	Análisis y producción de textos científicos y profesionales
	Lenguas Extranjeras	2 h.	Filosofía social y pensamiento dominicano	Geografía humana y demografía	Ciudadanía y democracia participativa

**Fuente:** Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2017, p. 20.

También se han seleccionado los libros de texto relacionados con las salidas optativas de Humanidades y Lenguas Modernas, relacionados con el área de Lengua y Literatura, en conformidad con los lineamientos curriculares para la enseñanza de la literatura en los últimos niveles de secundaria. Sobre este punto, el Consejo Nacional de Educación, a través de la Ordenanza n°. 26-2017, *que establece el reglamento de evaluación de los medios y recursos para el aprendizaje y modifica la Ordenanza N°. 6-2003*, dispone que debe existir pertinencia entre los medios y recursos para el aprendizaje con respecto a los contenidos y las competencias expuestas en el currículo vigente. Según este documento, en el artículo 7, literal b, los medios y recursos para el aprendizaje deben atender al principio de “interpretación del currículo y de la sociedad desde una perspectiva crítica, de derechos y valores, de sostenibilidad e inclusión y libre de sesgos de género” (p. 7). Además, en el artículo 12, en cuanto a los criterios de evaluación de los materiales se encuentra el literal “l) Respeto a la diversidad: que exprese la equidad de derechos, no discriminando por sexo, género, creencias, necesidades específicas, clase social, etnia y raza o una discapacidad” (p. 11).

Por tal motivo, y para efectos de la presente investigación, se ha considerado conveniente revisar los libros *Apreciación y Producción Literarias 5.º. Salida Humanida-*

*des y Lenguas Modernas del Segundo Ciclo de la Educación Secundaria* (Permuy & Zamora, 2019), *Lengua Española 6.º. Segundo Ciclo de la Educación Secundaria* (Permuy & Zamora, 2019), editados por Santillana; *Lengua Española 6.º. Nivel Secundario* (Arvelo, 2018) y *Apreciación y producción literarias. Salida Optativa Humanidades y Ciencias Sociales 5.º* (Arvelo, 2019), editados por Susaeta, considerando que “los centros educativos públicos y privados no podrán exigir a la población estudiantil libros y otros medios y recursos educativos que no estén aprobados por el Consejo Nacional de Educación” (Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad, 2018, p. 51).

Tomando como referencia la investigación de Sánchez (2019) a partir de los documentos mencionados, se hace pertinente analizar cada uno de los documentos o manuales sobre los títulos y los autores que han sido sugeridos para realizar actividades o citados como materiales de lectura, ya sean textos completos o fragmentos de obras literarias y, posteriormente, proceder a realizar un estudio cuantitativo de la presencia de mujeres escritoras en comparación con las figuras masculinas.

Se trata de aportar un análisis objetivo y fiable que revele si realmente existe un compromiso con la igualdad (en condiciones de equivalente calidad literaria) o si la obligación se queda únicamente en lo expuesto en la normativa legal sin ninguna repercusión real en la educación literaria del estudiantado de bachillerato. (Sánchez, 2019, p. 49)

De esta manera, se logra observar y analizar si existe una coherencia entre las propuestas descritas en los documentos oficiales con respecto a los textos escolares que siguen los lineamientos curriculares que tienen la intención de ser los materiales que “contribuyen al desarrollo de las competencias” y que “son un tipo de recurso educativo para apoyar el desarrollo del currículo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Ordenanza n.º. 26-2017, 2017, p. 9), además de referir “un discurso cargado de intencionalidad, ya sea de forma manifiesta o latente, que contribuye en bue-

na medida a la formación de los estudiantes” (Medina & Zapata, 2018, p. 154).

## 4. Análisis y resultados

El diseño curricular dominicano del nivel secundario ha presentado problemas en la construcción de un canon literario escolar desde la puesta en marcha de la transformación curricular del Plan Decenal de Educación 1992-2002. Desde 1995, el área de Lengua Española adoptó el enfoque funcional y comunicativo, lo cual exacerbó el empobrecimiento de la cultura literaria desde las instituciones educativas del Estado. Esto se puede evidenciar en la publicación del diseño curricular del año 2000, *Plan Decenal de Educación en Acción. Transformación Curricular en Marcha. Nivel Medio. Modalidad General* (1999), en el que el énfasis está claramente en el uso de los actos de habla y en la consolidación de las competencias lingüísticas. Si bien se expresa como propósito del área de Lengua Española del Nivel Medio, “enriquecer su capacidad de leer, analizar, comentar y criticar textos literarios nacionales, latinoamericanos y universales, para desarrollar la creatividad y aumentar la posibilidad de apreciar los valores estéticos” (p. 78), se ha encontrado que en la planificación de los distintos niveles de secundaria se sugieren apenas tres (3) autores nacionales y una (1) autora nacional. De manera general, dos periodos literarios de hispanoamérica: el Romanticismo y el Modernismo del siglo XIX (p. 115). En ese sentido, la propuesta no conlleva un orden cronológico ni existe una discusión pertinente sobre la selección.

En el marco del Plan Decenal de Educación 2008-2018, se vuelve sobre la intención de garantizar un currículo pertinente y de calidad, avanzando hacia una propuesta desde el respeto a la diversidad, la promoción del desarrollo sostenible y de una cultura de paz. En el área de Lengua Española, las bases para una revisión y actualización curricular se publicaron en febrero de 2013. Por un lado, se afirma la vigencia del enfoque funcional y comunicativo para la enseñanza de la lengua materna adoptado desde 1995, y por otra

parte, se añade la educación literaria como vía para el desarrollo de la competencia comunicativa y de la imaginación narrativa, es decir, “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de la otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pueda experimentar” (Nussbaum en Haché & Montenegro, 2013, p. 21). Según Haché y Montenegro, queda pendiente el análisis de selección, secuenciación y parámetros de obras y textos literarios para incluir en la actualización curricular. De la misma manera, García & Matos (2013) sugieren presentar “una oferta de obras o textos literarios de reconocido valor cultural acorde con las literaturas, las tipologías y los valores temáticos y poéticos correspondientes”.

*En Diseño Curricular del Nivel Secundario. Salidas Operativas de la Modalidad Académica. Segundo Ciclo, 4.º, 5.º y 6.º* (2017) se observa una propuesta limitada en el estudio de los períodos literarios y una oferta reducida de autores y autoras. Se privilegia la elección de géneros y subgéneros literarios para favorecer las tipologías textuales, es decir, el estudio de la forma, la estructura y la organización, apuntando siempre hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta propuesta curricular presenta una contradicción desde el enfoque humanístico y desde la perspectiva de género, ya que soslaya la experiencia literaria y la posibilidad de profundizar en las representaciones de la mujer a lo largo de los siglos.

**Tabla 3. Períodos, géneros y subgéneros privilegiados en el diseño curricular del segundo ciclo del nivel secundario**

Salida optativa	Grado	Período o movimiento literario	Géneros y subgéneros literarios	Tipo de texto
Humanidades y Lenguas Modernas	4.º	El romanticismo (la poesía romántica)	La novela de viajes y aventuras	Textos literarios
	5.º		La epopeya y la novela policíaca	Textos literarios
	6.º			Textos periodísticos y publicitarios
Humanidades y Ciencias Sociales	4.º		La novela autobiográfica y la novela del realismo mágico	Textos literarios
	5.º		La novela social	Textos literarios
	6.º			Textos científicos y profesionales

**Fuente:** Elaboración propia.

Al realizar el análisis del documento curricular, se logra apreciar que no existe una propuesta concreta del canon literario escolar, sino un abordaje o recorrido de subgéneros literarios, tales como la novela social, la novela de viajes y aventuras, el realismo mágico, y la novela policíaca, entre otros, sin incluir en todos ellos una lista de autores y autoras, lo que contribuye a que las editoriales tengan la posibilidad de una libre interpretación y la apertura de selección según sus propios criterios, sin que prevalezca un baremo que considere las cuestiones relacionadas con los lineamientos de inclusión y respeto por la diversidad.

**Tabla 4. Periodos, géneros y subgéneros privilegiados en el diseño curricular del segundo ciclo del nivel secundario, diferenciados por autoras y autores**

Salida optativa	Grado	Período o movimiento literario. Géneros y subgéneros literarios	Autoras		Autores	
Humanidades y Lenguas Modernas	4.º	El romanticismo (la poesía romántica)	1	11 %	8	89 %
		La novela de viajes y aventuras	-	0 %	6	100 %
	5.º	La epopeya	-	-	-	-
		La novela policíaca	-	-	-	-
Humanidades y Ciencias Sociales	4.º	La novela autobiográfica	-	-	-	-
		La novela del realismo mágico	2	33 %	4	67 %
	5.º	La novela social	-	-	-	-
		La novela histórica	-	-	-	-
<b>Total</b>			3	14 %	18	86 %

**Fuente:** Elaboración propia.

Es indudable que las sugerencias de autores y autoras para abordar el período o los géneros y subgéneros parten de un canon literario universal e inamovible que excluye a las mujeres escritoras sistemáticamente. A pesar de que las *Bases de la Revisión y Actualización Curricular* (2016) promueven la adopción de un enfoque de género al igual que la Ordenanza no. 26-2017, que regula los recursos de aprendizaje impresos, la revisión curricular del área de Lengua Española evidencia que deja a un lado los parámetros establecidos respecto a la presentación de una educación que incorpore el enfoque de los derechos humanos para contribuir a la equidad, según las metas de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, a las cuales se suscribe la República Dominicana.



En el 2019, el MINERD enfatiza la posición del Estado dominicano frente a la Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030 que establece “la igualdad de género como un eje transversal de todas las instituciones del Estado dominicano”, por medio de la Orden Departamental no. 33-2019 sobre el diseño y la implementación de la política de género en la institución. A pesar del creciente discurso a favor de erradicar la violencia de género, de incluir el enfoque en el currículo educativo y de trazar como objetivo “pautas para contribuir con el proceso de deconstrucción de los estereotipos de género que permean la sociedad dominicana en todos los niveles y estratos, y de lo cual no escapa el sistema educativo y sus diferentes actores” (Art. 1, p. 3), es posible notar la asincronía de los procesos de revisión y actualización curricular en coherencia con los objetivos de las distintas ordenanzas y bases curriculares.

En ese orden, los procesos de negociación del mercado editorial escolar con el currículo actual, en su posición de privilegio como conductor del conocimiento, que será manejado por las profesoras y estudiantes, tiene un rol en la recontextualización de estos nuevos enfoques (Monti, 2003, p. 87). La situación problemática de las líneas o políticas editoriales radica en que el resultado a alcanzar sea un objeto comercial, aceptado y valorado no solo por el sistema de educación público, sino por el sistema de educación de algunos colegios privados en donde coexisten tendencias en franca oposición a los avances sobre las políticas de género en el país. Distintas asociaciones y movimientos religiosos de la República Dominicana y la Unión Dominicana de Instituciones Educativas Privadas (UDIEP) han tenido una presencia pública de rechazo a la Orden Departamental 33-2019 sobre el diseño e implementación de una política de género en el MINERD (Periódico *Hoy*, mayo 2019).

Dentro de este tipo de contexto, en donde se evidencia un discurso dominante religioso que rechaza la educación sexual de los adolescentes y la deconstrucción de los estereotipos de masculinidad y femineidad, las editoras de textos escolares pasan a ser el árbitro de los distintos secto-

res de poder. Sin duda alguna, la educación literaria contribuye a pensar en imágenes alternativas de estos modelos, especialmente cuando la experiencia de la mujer es representada y leída por mujeres. En consecuencia, el análisis de los libros de texto correspondientes a las salidas optativas del segundo ciclo del nivel secundario de las principales editoriales de producción de textos escolares, en este caso, Santillana y Susaeta, evidencian la absoluta desigualdad de textos literarios de autoría femenina en los libros escolares del 5.º año de secundaria.

**Tabla 5. Datos obtenidos del análisis según la perspectiva de género en los textos correspondientes a las optativas del quinto año del segundo ciclo del nivel secundario de las editoriales Santillana y Susaeta**

<b>Editora</b>	<b>Grado</b>	<b>Autoras</b>	<b>Autores</b>
Santillana	5.º	0 (0 %)	10 (100 %)
Susaeta	5.º	0 (0 %)	18 (100 %)

**Fuente:** Elaboración propia.

Son varias las investigaciones de países iberoamericanos que abordan la inclusión de las obras literarias escritas por mujeres en el canon educativo (Aguilar, 2013; Servén, 2008; Sánchez, 2019). En todas ellas, se advierte una relación de total desigualdad de género en desventaja del femenino. Cabe mencionar que, independientemente de que exista una menor producción de obras de autoría femenina en la historia de la literatura clásica, contemporánea, nacional e internacional, esto no justifica que su lugar sea inexistente.

En los libros escolares del 6.º año de secundaria, se retoman las tipologías textuales para trabajar con otros tipos de textos, tales como periodísticos, publicitarios, científicos y profesionales. Sin embargo, no deja de permear una propuesta literaria que evidencia una mejoría con relación a los libros escolares del 5.º año, pero que resulta insuficien-

te para alcanzar los objetivos planteados en las bases curriculares y ordenanzas del Ministerio de Educación de la República Dominicana.

**Tabla 6. Datos obtenidos del análisis según la perspectiva de género en los textos correspondientes a las optativas del sexto año del segundo ciclo del nivel secundario de las editoriales Santillana y Susaeta**

Editora	Grado	Autoras	Autores
Santillana	6.º	3 (9 %)	29 (91 %)
Susaeta	6.º	5 (23 %)	17 (77 %)

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior evidencia la ausencia de una propuesta curricular basada en la igualdad de género. Otros aspectos del análisis arrojan que la editora Susaeta sí muestra una tendencia favorable para lograr la equidad en sus libros escolares. En el libro de Lengua Española de 6.º año se incluyen producciones científicas y periodísticas de mujeres y pensadoras dominicanas, además de un apoyo visual en imágenes que destaca a jóvenes incursionando en campos del saber tradicionalmente considerados masculinos. Las imágenes de mujeres proactivas y profesionales es una estrategia que también es utilizada por la editora Santillana. Sin embargo, los libros escolares dedicados exclusivamente a la apreciación literaria envían un mensaje claro de que el campo de las letras y de la producción literaria es exclusivamente masculino. Además, el privilegio de la literatura europea e inglesa desfavorece la adopción de un enfoque inclusivo e identitario.

**Tabla 7. Datos obtenidos del análisis del texto de Lengua Española de sexto año de la editorial Susaeta**

Editora	Grados	Región	Frecuencia	Porcentaje
Susaeta	5.º y 6.º	Literatura europea	26	65 %
		Literatura latinoamericana	7	17.5 %
		Literatura dominicana	7	17.5 %
<b>Total</b>			40	100 %

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 8. Datos obtenidos del análisis del texto de Lengua Española de sexto año de la editorial Santillana**

Editora	Grados	Región	Frecuencia	Porcentaje
Santillana	5.º y 6.º	Literatura europea	21	50 %
		Literatura latinoamericana	7	17 %
		Literatura dominicana	14	33 %
<b>Total</b>			42	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 7, la editorial Susaeta privilegia la literatura producida desde Europa, mientras que Santillana (Tabla 8) logra una paridad entre la literatura producida en Europa y la producida en Latinoamérica y el Caribe, lo cual favorece la recepción de la juventud lectora en los aspectos de multiculturalidad, identidad, etnia, raza, religión y experiencias de la mujer en las distintas regiones del mundo.

## 5. Conclusiones

Si bien se reconoce que existe una preocupación latente por parte del Consejo Nacional de Educación sobre el fomento de una cultura a favor del respeto por la equidad y la diversidad, sin sesgos de género, que se evidencia en algunos de los artículos y literales de la Ordenanza n°. 26-2017 (2018), sin embargo, si se analizan los materiales aprobados a la luz de estos lineamientos, se puede encontrar un desajuste entre lo que establecen los documentos oficiales, que promueven el respeto por la diversidad y la equidad de género, con respecto a lo que sucede en su ejecución.

La poca presencia de la figura femenina vinculada a la creación literaria en los textos escolares que siguen las directrices del currículo vigente, más allá de ser una prueba de la incongruencia que existe entre la disposición y la producción, da cuenta de que los materiales que se encargan de regular y trasladar a la práctica los contenidos y las competencias expuestos en los documentos reguladores, no inciden en una transformación del ideario patriarcal imperante circunscrito al ámbito de la creación literaria. Este eclipsamiento de las figuras femeninas genera un imaginario erróneo sobre las capacidades creativas relacionadas con los atributos de género y potencia la perpetuación de unas obras en detrimento de otras, sin prestar mayor relevancia “a la realidad heterogénea de la historia de la literatura” (Sánchez, 2019, p. 49).

Por otro lado, la evidente marginalidad de las mujeres dentro del canon literario hace que sea imperante la necesidad de que la educación literaria se enfoque en la crítica cultural desde la sensibilidad actual, que ponga especial atención en el análisis literario relacionado a los temas de género y en la manera en la que se construye el universo femenino en los libros canónicos; también, de reflexionar sobre los estereotipos culturales y sexistas, y de ahondar en la detección de los patrones que reproducen los prejuicios desde el punto de vista del entramado social e histórico. “En suma: la posición de un texto frente a la condición social femenina y los prejuicios de género es, por muchas razones,

pertinente” (Servén, 2008, p. 14). En ese sentido, se debe enmarcar los textos canónicos dentro su contexto de creación y producción, tomando en cuenta la complejidad semántica de cada uno de ellos.

Cuando se llevan a cabo cuestionamientos sobre la construcción del canon literario de las grandes editoriales de los libros de texto escolar, no se puede obviar la manera en la que estas grandes empresas han extrapolado los procesos de integración, exclusión y silencio del canon literario universal desde los centros hegemónicos. El material bibliográfico que se ha utilizado para los textos escolares, antologías y estudios críticos, margina los últimos avances que se han realizado en la disciplina de los estudios literarios y silencia las producciones científicas de expertos y expertas de este campo del saber lo que, en consecuencia, invisibiliza la imagen de la mujer como persona intelectual (Bórtoli, 2014, p. 56). Habría que repensar, además, el lugar de enunciación de estas editoriales, la cultura y el orden simbólico que representan y ver cómo la participación de otros sectores permitiría configurar un canon más inclusivo y multicultural. Para finalizar, y en otro orden, valdría explorar también la recepción del canon escolar por parte del cuerpo docente y de los estudiantes de educación secundaria, con la intención de conocer la manera en la que se configuran los modelos o representaciones del universo femenino en los lectores.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2013). Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 173-198. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582013000300009](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582013000300009)
- Alvarado, M. (2007). El canon literario escolar. En *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 119-125). Quilmes: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Alvarado, S. (2020). Poesía y canon dominicano del siglo XXI: una panorámica. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (839), 72-90. <https://cuadernoshispanoamericanos.com/poesia-y-canon-dominicano-del-siglo-xxi-una-panoramica/>
- Arvelo, T. (2018). *Lengua Española 6.º. Nivel Secundario*. Susaeta Ediciones.
- Arvelo, T. (2019). *Apreciación y producción literarias. Salida Optativa Humanidades y Ciencias Sociales 5.º*. Susaeta Ediciones.
- Bórtoli, P. (2014). ¿Qué cuerpos importan? Reflexiones sobre (des) hacer un canon escolar sexista. *Itinerarios Educativos*, (7), 47-58. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i7.4947>
- Caballero, M. (2003). Género y literatura hispanoamericana. *Feminismo/s* (1), 103-116. <https://feminismos.ua.es/article/view/2003-n1-genero-y-literatura-hispanoamericana>
- Cerillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31. <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/download/3289/2937>
- Collado, M. (2019). *272 obras recomendables de la literatura dominicana, 1820-2012*. <https://acento.com.do/opinion/272-obras-recomendables-de-la-literatura-dominicana-1820-2012-4-8737030.html>
- Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

- De Maeseneer, R. & Logie, I. (2015). Antologías del cuento dominicano de la última década (2000-2010) y canon. *Confluencia: Revista Hispánica de Cultura y Literatura*, 31(1), 17-27. <https://biblio.ugent.be/publication/5651966/file/7102563>
- Ferreiro, E., González, S. & Javier, S. (2014). Apertura del canon literario a través de la ESO y bachillerato. En A. González, J. Rieda, M. Martínez, & P. Núñez, *Canon y educación literaria* (pp. 116-134). Barcelona: Editorial Octaedro.
- García, R. & Matos, M. (2013). *Identificación de avances en las disciplinas científicas y literarias asociadas al área de Lengua Española que deben ser tomados en cuenta para la revisión y actualización curricular*. MINERD.
- González, A. (2014). Canon literario y educación. En A. González, J. Rieda, M. Martínez, & P. Núñez, *Canon y educación literaria* (pp. 11-25). Ediciones Octaedro.
- Haché, A. M. & De Montenegro, L. (2013). *Identificación de avances en las disciplinas científicas y literarias asociadas al área de Lengua Española que deben ser tomados en cuenta para la revisión y actualización curricular*. MINERD.
- Hoy. (2019, mayo 29). “Ordenanza del Ministerio de Educación sobre política de género es de las más nefastas en la historia de RD” | *Hoy Digital*. <https://hoy.com.do/ordenanza-del-ministerio-de-educacion-sobre-politica-de-genero-es-de-las-mas-nefastas-en-la-historia-de-rd/>
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad, IDEC. (2018). *Informe Anual de Seguimiento y Monitoreo 2017*. IDEC.
- López, M. (2003). Educación, creación y género. Educación artística: revista de investigación (EARI), (1), 201-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353467>
- Medina, M. & Zapata, M. (2018). Representación indígena en los textos escolares de ciencias sociales: Institución Educativa Distrital Miguel Ángel Builes y Colegio Colón en Barranquilla. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 5(2), 154-174. <https://doi.org/10.15648/Coll.2.2018.9>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. MINERD.



- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). *Diseño Curricular Nivel Secundario. Salidas Optativas Modalidad Académica. Segundo Ciclo, 4.º, 5.º y 6.º* MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (22 de mayo, 2019). Orden Departamental no. 33-2019. Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- Monti, C. (2003). La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos coherentes. *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, (2), 87-101.
- Navia, C. (2003). Notas para una historia de la literatura escrita por mujeres en Colombia. *Revista Poligramas*, 19.
- Ordenanza n°. 26-2017: que establece el reglamento de evaluación de los medios y recursos para el aprendizaje y modifica la Ordenanza N°. 6-2003 (Consejo Nacional de Educación, 22 de noviembre de 2017). <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/media/banners/fddf7abd890b0e3cdd-9524897562c75b6e55f4e9ordenanza-26-2017pdf.pdf>
- Permuy, M. & Zamora, J. L. (2018). *Apreciación y Producción Literarias 5.º. Salida Humanidades y Lenguas Modernas del Segundo Ciclo de la Educación Secundaria*. Santillana.
- Permuy, M. & Zamora, J. L. (2019). *Lengua Española 6.º. Segundo Ciclo de la Educación Secundaria*. Santillana.
- Sánchez, S., Pérez, V., Rebolledo, T. & Rodríguez, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 235-250. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13>
- Sánchez, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (33), 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6836751>
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1999). *Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en Marcha. Nivel Medio. Modalidad General*. SEEBAC.

- Servén, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Revista OCNOS* (4), 7-20. [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2008.04.01/175](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2008.04.01/175)
- Valerio, F. (2014). Clase política, compadrazgo y hampa cultural en la conformación del canon literario dominicano (1996-2012). *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 3(2). <https://escholarship.org/uc/item/8t37x4cw>
- Vera, J. (2005). *Sobre la forma antológica y el canon literario*. <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero30/antcanon.html>





Mediavilla, E. (2021). Caminos dispares y desafíos comunes: una revisión de la articulación del nivel inicial con el básico en la educación ecuatoriana del último siglos. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 8 (1), 72-102.



 COLLECTIVUS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

# **Caminos dispares y desafíos comunes: una revisión de la articulación del nivel inicial con el básico en la educación ecuatoriana del último siglo**

*Unequal paths and common challenges: a review of the articulation of the initial level with the basic level in Ecuadorian education in the last century*

ENRIQUE MEDIAVILLA NARANJO 

Recibido: 15/03/2020; Aprobado: 18/10/2020; Publicado: 01/01/2021

## RESUMEN

Dentro de los factores que determinan la calidad de los sistemas educativos, se aborda la relevancia de una articulación adecuada entre el nivel de educación inicial y el básico. Este estudio, mediante un enfoque cualitativo de investigación social y a partir de la estrategia de análisis de fuentes documentales, identifica obstáculos acontecidos durante la génesis, progresión y relación histórica de ambos tramos pedagógicos y ofrece orientaciones sobre la forma de generar una secuencia más armónica, dentro de los marcos reguladores que han delineado el desarrollo curricular de la educación ecuatoriana actual. El estudio concluye con dos líneas de acción concretas: la generación de un documento que guíe este proceso de transición y el desarrollo de una iniciativa que posibilite un espacio de trabajo cooperativo que involucre a la comunidad educativa.

**Palabras clave:** educación, educación infantil, enseñanza primaria, sistema educativo, transición escolar

## ABSTRACT

Among the factors that determine the quality of educational systems, an adequate articulation between the initial and basic education levels is often addressed as such. Through a qualitative approach to social research and the analysis of documentary sources, this study identifies obstacles that occurred during the genesis, progression and historical relationship of both pedagogical levels and offers guidelines to refine regulatory frameworks that have delineated the curricular development of current Ecuadorian education. The study concludes with two specific lines of action: the generation of a document that guides this transition process and the development of an initiative that enables a cooperative workspace that involves the school community.

**Keywords:** education, early childhood education, elementary education, educational systems, school transition

## 1. Introducción

Ante los retos, exigencias y cambios profundos que impone la complejidad de la sociedad actual, los expertos (Gerver, 2012; Marchesi, 2009; Pérez, 2019) defienden que la educación debe estar en continuo replanteamiento para encontrar alternativas que estén acordes con estos desafíos. En un momento histórico donde la información es más accesible que nunca, se precisan procesos educativos integrales y globalizadores de enseñanza y aprendizaje que vayan más allá de la mera transmisión de conocimientos y saberes (Marchesi, 2009), capaces de fomentar una cultura solidaria, reflexiva y de paz (Sánchez *et al.*, 2019). En esta línea tienen vigencia los pilares que defiende Delors (1996) para, en definitiva, aprender a vivir juntos: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Tras varios años del planteamiento de este paradigma, el problema general reside en saber si se han transformado lo suficiente las propuestas prácticas y los sistemas educativos para lograr este cambio de perspectiva fundamental.

Con la finalidad de buscar cambios efectivos que repercutan en la mejora de la calidad educativa, se necesita revisar el diseño y la coherencia de los procesos formativos que se han trazado, con la intención de que sean lógicos y armónicos con el desarrollo y la evolución natural de las personas, es decir, centrados en respetar las características evolutivas de cada individuo. “[E]l niño no es un simple receptáculo de informaciones, sino que se lo debe considerar un ser creador, un ser capaz de elegir y seleccionar los



instrumentos que necesita para su desarrollo total” (Stokoe & Harf, 2000, p. 27).

En consecuencia, frente a los desafíos expuestos, la propuesta pretende ser una revisión sistemática de documentos sobre la transición entre la etapa inicial y la básica de la secuencia del sistema educativo ecuatoriano. Este análisis tiene la intención de ofrecer orientaciones que puedan servir para mejorar la alineación de la secuencia educativa que, aunque se centre en el caso ecuatoriano, aspira a ser útil en otros contextos.

El estudio se ubica en este tramo educativo ya que, retomando la idea inicial, si el reto es que la educación atienda de forma global el aprender a convivir juntos, se requiere realizar un análisis exhaustivo que inicie por los cimientos de los procesos de socialización educativa que comienzan desde la más temprana edad. En este sentido, resulta pertinente considerar enfoques interdisciplinarios, que valoren el potencial pedagógico de lo relacional y dialógico y, además, sean capaces de cuestionar disposiciones asimétricas entre las distintas disciplinas educativas para poder cambiar las estructuras piramidales de los ámbitos del conocimiento por otras figuras que funcionen en espiral, y que posibiliten un enriquecimiento permanente entre saberes (Zuluaga, 2017).

Por tanto, se da inicio a estos cuestionamientos desde la etapa de educación inicial ya que “es aquella en la que más claramente se trabaja con todo el niño, antes que su mente empiece a estar forzada por la parcelación...” (Gil *et al.*, 2008, p. 172). Desde esta visión, la educación inicial es la base para el desarrollo posterior y, por ese motivo, debe marcar un camino sobre el cual se construyan los lineamientos que sustenten las etapas subsiguientes. Por lo tanto, hay que poner especial atención a *cómo se produce la conexión de este tramo educativo con el que le sigue*. Entonces, se vuelve imprescindible centrar la mirada en el tránsito de la etapa inicial a la etapa de educación básica y lanzar algunos cuestionamientos: ¿cómo ha sido la relación institucional de estos niveles en el contexto histórico ecuatoriano?, ¿cómo

se definen, relacionan y conectan los ejes de aprendizaje (objetivos) de estos tramos educacionales?, ¿cómo son las orientaciones hacia los docentes para que logren esta articulación y continuidad entre los dos etapas?, ¿es coherente la secuencia metodológica que se implementa en ambas etapas?, entre otros.

Entre algunas de las críticas más recurrentes que se realizan a los sistemas educativos, está la de la parcelación de las diversas etapas y saberes. Frente a ello, el caso ecuatoriano no es una excepción; los entes reguladores han estado preocupados por lograr una organización efectiva que otorgue sentido, principio de unidad y coordinación global a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la intención de elevar la calidad de la educación. Esto se evidencia en el modo en el que la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de Ecuador se expresa sobre los primeros niveles educativos: “La educación inicial se articula con la educación general básica para lograr una adecuada transición entre ambos niveles y etapas de desarrollo humano” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, art. 40).

Este anhelo por mejorar la secuencia educativa es complejo y tiene dimensiones tanto teóricas como prácticas, que engloban diversos ámbitos de articulación: institucional, curricular, de prácticas docentes y de actividades entre docentes y estudiantes de ambos tramos (Rangel, 2011).

En el afán de abordar de manera sistemática las diversas variables que se enmarcan en el estudio, se presenta, en primer lugar, una revisión histórica que comienza con la institucionalización de la educación inicial en el Ecuador, con la intención de estudiar la forma en la que se han relacionado ambos niveles educativos a lo largo del último tramo histórico, para dar cuenta de sus formas de interacción hasta la actualidad. En segundo lugar, se ofrece un análisis del desarrollo curricular del contexto educativo ecuatoriano en el que se muestran algunos indicios que pueden ayudar a subsanar la desarticulación existente entre ambos tramos. Finalmente, se señalan orientaciones que pretenden arrojar luz sobre la forma de generar una secuencia más armónica,





lo que conllevaría a una mejora de la calidad de la educación y a la prevención de los problemas que se asocian a los desajustes entre las dos etapas educativas.

En este punto, hay que realizar un inciso para mencionar que el estudio que se expone en el presente artículo forma parte de una investigación más amplia que tiene por objetivo analizar la influencia que tiene el contexto curricular, la formación y la experiencia docente en la práctica educativa de la educación corporal con niños de 4 a 7 años de edad, para aportar con orientaciones pedagógicas que contribuyan a la mejora de la transición entre las etapas de educación inicial y básica en instituciones educativas de la ciudad de Quito, Ecuador.

## 2. La institucionalización del sistema educativo ecuatoriano

Para contextualizar los territorios donde se inserta el estudio, es relevante realizar un recorrido por la gestación y progresión histórica de los niveles de educación inicial y básica (1900 – 2019) en el marco ecuatoriano. Esta delimitación histórica trata de ofrecer claves sobre la complejidad del fenómeno educativo, al que se considera como testigo y termómetro del desarrollo comunitario de un tiempo y fruto de un compendio de diversos factores: sociales, económicos, políticos y culturales. De esta forma, este apartado servirá para, en primer lugar, centrar la atención y reflexionar de forma general sobre los puntos de encuentro y desencuentro que han existido en la evolución institucional de estos tramos educativos y, en segundo lugar, analizar el desarrollo de los distintos marcos curriculares pedagógicos acontecidos en la actualidad.

La pertinencia de presentar de forma preliminar un estudio sobre el sistema educativo ecuatoriano, a través de una perspectiva histórica crítica y reflexiva, radica en una aportación que vaya más allá de la muestra de una sucesión de acontecimientos que, *a priori*, pasaron a ser históricos. En este sentido, se siguen los postulados de Carr (1984) cuando

señala que: “El pasado nos resulta inteligible a la luz del presente y solo podemos comprender plenamente el presente a la luz del pasado” (p. 73). De esta forma, según el mismo autor la doble función de la historia es hacer que el hombre pueda comprender la sociedad del pasado e incrementar su dominio de la sociedad del presente. En función de esta línea de pensamiento, se presenta una revisión histórica con un matiz dinámico, cuestionador, capaz de arrojar nuevas visiones del presente.

De partida, se decide realizar una acotación temporal que va desde los inicios del siglo XX hasta momentos cercanos a la actualidad. Se resuelve dar inicio por este momento en particular, fundamentalmente, por dos motivos: en primer lugar, en este momento la educación ecuatoriana cuenta ya con un amplio recorrido que le permite estar totalmente posicionada como un deber y una responsabilidad estatal y, en segundo lugar, en este punto es donde se pueden encontrar los primeros intentos serios que apuestan por desarrollar el tramo de educación inicial en el país.

Sobre este asunto hay que aclarar que, desde la instauración de la república en el siglo XIX, ya existe una aspiración por estructurar y regularizar la educación con la intención de convertirla en un recurso de desarrollo social. Además, se alberga la esperanza de que pueda fomentar y preservar la identidad de un proyecto nacional. Por esta razón, se dan los primeros pasos para que deje de estar solo al servicio de las élites y brinde cobertura al mayor número de personas posibles. Sin embargo, se debe señalar que la institucionalidad educativa no es la única variable que incide en la configuración simbólica de la identidad nacional, ya que se trata de un fenómeno complejo en el que operan factores de diversa naturaleza. Paladines (2011) describe este momento de transición de la siguiente forma:

La nueva situación exigía un plan pedagógico que abarcara lo social, lo nacional y reformulara el marcado tinte individualista del modelo ilustrado; que considerase que más que los individuos, eran los “pueblos” los que requerían de educación y progreso. En tal sentido, el nuevo modelo enfatizó la necesidad de relacionar la educación con

los objetivos nacionales y sociales, con sus instituciones, costumbres, entorno físico e histórico y más características y retos propios. El papel de la educación debía entonces permitir al educando ser miembro de una república, sobre la tesis de que, solamente por medio del espíritu y las instituciones republicanas, se podría realizar verdaderamente la persona humana. (p. 84)

La rectoría de la educación hasta entonces había oscilado en un clima de constantes pugnas entre la esfera religiosa o confesional y la laica o pública. Este trasiego desemboca, finalmente, a manos de los principios de la revolución liberal a comienzos del siglo XX, en la instauración permanente de un sistema laico de enseñanza (Terán, 2017). En los albores de la educación inicial ecuatoriana, los aspectos relativos a la adopción del laicismo, un rol más protagónico de la mujer en la esfera académica y laboral, junto con una concepción más integral de la infancia, fueron determinantes para que se diera el origen a una educación inicial en el país que tuviera como objetivo no solo los ámbitos relacionados con el cuidado de los menores, sino que además apostara de manera definitiva por los aspectos técnicos pedagógicos (Pautasso, 2009).

Esta doble mirada que marca una brecha entre lo asistencial y lo didáctico perdura hasta la actualidad. En el caso de la educación ecuatoriana este hecho se ha reflejado desde el plano institucional con el reparto o la tutela de la educación inicial en dos modelos: el liderado por el Ministerio de Bienestar Social, que se encarga de la infancia desde la protección, y el comandado por el Ministerio de Educación, que lo hace desde una perspectiva fundamentalmente educativa.

En cambio, desde inicios hasta mediados del siglo XX, la educación básica o primaria ya gozaba de un desarrollo cuantitativamente y cualitativamente superior, ya que había sido la piedra angular de los avances del sistema educativo. Sirvan como ejemplos la instauración de instituciones encargadas específicamente de la formación y profesionalización docente (escuelas normales), un debate abierto sobre las bondades de las metodologías más idóneas para condu-

cir los procesos de enseñanza y aprendizaje y la incidencia de organismos internacionales que apoyaban, en este sentido, con sus misiones pedagógicas. Además, en el plano cuantitativo, se puede destacar la prioridad que gozaba el nivel de primaria en relación al nivel de alcance y cobertura de esta etapa educativa, aspecto que es señalado por Luna & Astorga (2011) en un informe sobre las políticas públicas desarrolladas entre 1950-2010 en Ecuador, “los 50 primeros años del siglo XX fueron testigos de la consolidación de la educación fiscal [...] Si el acceso y oferta para la primaria era un hecho relevante, la oferta educativa para preprimaria, secundaria y universitaria era muy reducida” (p. 292).

Otro tema a tener en cuenta es que, si bien es cierto que ambos tramos han estado a la deriva de la inestabilidad política y las crisis económicas de cada época, durante la segunda mitad del siglo XX los recursos destinados a la educación en general crecen gracias al *boom* petrolero. Estos aspectos estructurales de un sistema basado en la exportación (banano, cacao y petróleo) influyen en el modelo pedagógico imperante, ya que el sistema educativo se centra en la generación de mano de obra calificada. Acorde con esta visión capitalista que comanda esta etapa del *desarrollismo* se atiende y evoluciona con especial énfasis la educación técnica y la educación rural. Además, se vincula la educación de adultos con la enseñanza de oficios, con la intención de integrarlos al mercado laboral y descender la tasa de analfabetismo.

Estas iniciativas y campañas de alfabetización, unidas al desarrollo de la educación rural, hacen que se tenga en cuenta por primera vez a un sector de la población que tradicionalmente había sido marginado: el de las comunidades indígenas. De esta forma, se crean instituciones educativas que comienzan a ser respetuosas con las tradiciones y culturas indígenas, proceso que culmina con la institucionalización de este modelo formativo a través de la creación de la Dirección Nacional Intercultural Bilingüe en 1989.

A partir de 1980, se sigue desarrollando el impulso destinado a aumentar la cobertura escolar, sobre todo en el



nivel básico, y comienzan a realizarse esfuerzos por mejorar el manejo del aparato administrativo, con la intención de descentralizar los esfuerzos y aumentar los niveles de calidad del apartado educativo. Durante la siguiente década estos objetivos reciben apoyo internacional: “En los años noventa –con influencia del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo– se prioriza la descentralización, el fortalecimiento institucional y la calidad; la atención a la cobertura se mantiene en paralelo” (Luna & Astorga, 2011, p. 300).

Sin embargo, según Burbano de Lara (2004), este proceso acelerado de expansión del sistema educativo en la década de los 80 no es compatible con la intención de mejora del servicio, ya que este crecimiento en la atención también supuso una disminución de la calidad, aspecto que se recoge en la declaración de la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe que tuvo lugar en Quito en abril de 1991. La misma autora señala que, como consecuencia de esta reflexión y siguiendo los postulados internacionales de la época que se dan en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, en Ecuador se convoca –por parte del Ministerio de Educación y UNICEF–, la Consulta Nacional Educación Siglo XXI, que abre un debate sobre la calidad del sistema educativo y origina una reflexión profunda por parte de los actores claves involucrados en el segmento de la educación (Burbano de Lara, 2004).

Este proceso da como fruto el Acuerdo Nacional para la Transformación Educativa hacia el Siglo XXI, en el que se ponen sobre la mesa aspectos claves que siguen vigentes en la agenda actual como la necesidad de destinar más recursos, tanto humanos como económicos, para garantizar la calidad del ciclo básico de educación, ofrecer igualdad de oportunidades ante una educación de calidad, reforzar institucionalmente la participación de diversos agentes de la sociedad civil en el tema educativo y mejorar la formación docente.

A partir de este momento y bajo esta alerta, el sistema educativo trata de abarcar abanicos más amplios de la población, sin dejar de perder de vista el aumento de la calidad a través de la puesta en marcha de diversos proyectos. Estas iniciativas tienen en cuenta aspectos como la evaluación (Pruebas APRENDO), el perfeccionamiento de la formación docente (fortalecimiento del Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo) y el diseño de una reforma curricular que entrará en vigor en 1996. Con esta iniciativa se da una trascendente reestructuración de los niveles educativos: se pasa de los niveles de Preprimaria (4 – 5 años), Primaria (6 – 11 años) y Secundaria (12 – 17 años), a una cobertura total de la etapa inicial: Educación Inicial (0 – 5 años), Básica (5 – 14 años) y Bachillerato (15 – 17 años).

En relación al marco jurídico, que apenas había contemplado a la educación inicial hasta el momento, se señala en la Constitución de la República del Ecuador de 1998, en su artículo 48 que “será obligación del Estado, la sociedad y la familia, promover con máxima prioridad el desarrollo integral de niños y adolescentes y asegurar el ejercicio pleno de sus derechos” (Constitución de la República del Ecuador, 1998). Este acontecimiento dará lugar a un respaldo institucional decisivo para que, en el año 2002, se lleve a cabo la creación del Programa de Educación Inicial y la entrada en vigor del Referente Curricular para la Educación Inicial de los Niños de 0 a 5 años. Este tramo educativo se consolidará definitivamente con la creación de la Dirección Nacional de Educación Inicial.

Hay que señalar que durante esta etapa aparecen con fuerza nuevos actores de la sociedad civil, que plantean reivindicaciones y alternativas para la gestación y desarrollo de las políticas públicas que conciernen al tema educativo. Además, se debe destacar el papel de la Unión Nacional de Educadores, colectivos que pertenecen al movimiento indígena y a diversas ONG y, de manera más reciente, al Contrato Social por la Educación.

De forma paralela, destaca también el trabajo de monitoreo y vigilancia de los derechos de la niñez y adolescen-

cia por parte de organizaciones internacionales como UNICEF, Plan Internacional o Save the Children. De esta forma, en 2012 estas entidades publican conjuntamente, a través del Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, un trascendental estudio sobre la cuestión llamado *Estado de los derechos de la niñez y de la adolescencia en Ecuador 1990 – 2011* (UNICEF, 2011). Este trabajo tiene continuidad en 2014 con el informe *La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos* (UNICEF, 2014), con la intención de proveer insumos válidos tanto a las instituciones públicas como a la sociedad civil, que puedan apoyar el proceso de construcción de las políticas públicas y aportar al mejoramiento de los conocimientos y prácticas de la sociedad en general.

En definitiva, a nivel institucional se refleja, por un lado, un intento por mejorar la cobertura y la calidad de la educación primaria y, por otro, una creciente atención del sector infantil durante la última etapa. Dos recorridos que dejan patente la existencia de distintos ritmos en la evolución de ambos tramos educativos, lo que supone un nivel añadido de complejidad y dificultad a la hora lograr una conexión o una secuencia eficiente entre la etapa inicial y básica.

### **3. Análisis del desarrollo curricular del contexto educativo ecuatoriano**

En primer lugar, se debe señalar que, tras la revisión que se acaba de ofrecer sobre el camino hacia la institucionalización de las etapas de educación inicial y básica en Ecuador, emergen progresos dispares que no han facilitado la generación de procesos armónicos en esta secuencia pedagógica. Esto se debe a que, entre otros motivos, la educación básica gozó de mayor preponderancia en relación con la atención estatal, que se traduce en una inversión mayor de recursos y en una lucha continuada por aumentar la cobertura en todo el territorio nacional. Además, hay que señalar, en relación con la educación inicial, que es en el último tramo del siglo XX cuando se logra afianzar, –gracias

a un interés nacional por institucionalizar–, este servicio debido, en parte, a las tendencias internacionales de protección y defensa de los derechos fundamentales de la infancia.

A partir de 1996, ya se cuenta con referentes curriculares que, a efectos de este estudio, merecen un análisis. El currículum muestra, de forma general, las líneas directrices y aspiraciones de la política pública en relación a la educación y, de manera particular, orienta el desempeño profesional del cuerpo docente y marca las pautas necesarias para dictaminar si se cumplen los objetivos preestablecidos para cada nivel educativo a través de mecanismos de evaluación. Por ello, resulta pertinente revisar y contrastar, en el marco de la educación ecuatoriana inicial y la básica de los últimos veinte años, los procesos continuos de las distintas reformulaciones curriculares acontecidas, ya que en ellas se refleja la diversidad de filosofías, metodologías y medidas que han regido estos niveles educativos.

Con este propósito, a continuación, se presentan dos cuadros, –uno por cada etapa educativa–, que muestran el año de puesta en vigor de los currículums, su denominación y la institución encargada de su implementación, que fueron diseñados para la ciudad de Quito, en algunos casos y, para Ecuador, de forma general, en otros:

**Tabla 1. Propuestas curriculares de educación inicial del sistema educativo ecuatoriano**

<b>Año</b>	<b>Referente</b>	<b>Institución</b>
1996	<i>Propuesta consensuada de reforma curricular para la educación básica</i>	Ministerio de Educación y Cultura – Consejo Nacional de Educación
2002	<i>Volemos alto. Claves para cambiar el mundo. Referente curricular para la educación inicial de los niños de 0 a 5 años</i>	Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación – Ministerio de Bienestar Social. Programa Nuestros Niños
2005(*)	<i>Currículo Intermedio de Educación Inicial</i>	Instituto Nacional de la Niñez y la Familia / INNFA





2006(*)	<i>Currículo Intermedio para Educación Inicial para niños y niñas de 3 a 5 años de edad</i>	Distrito Metropolitano – Quito
2006(*)	<i>Currículo Operativo de la Educación Inicial para niños y niñas de 0 a 3 años de edad</i>	Distrito Metropolitano – Quito
2007(*)	<i>Currículo Institucional de Educación Inicial de niñas y niños de 3-4 y 4-5 años</i>	Ministerio de Educación
2007(*)	<i>Currículo Operativo de Educación Inicial</i>	Instituto Nacional de la Niñez y la Familia / INNFA
2014	<i>Currículo Educación Inicial 2014</i>	Ministerio de Educación

**Fuente:** Elaboración propia.

**Nota (\*):** Estas propuestas se crearon a partir del referente curricular para la educación inicial *Volemos alto: Claves para cambiar el mundo* del año 2002.

**Tabla 2. Propuestas curriculares de educación básica del sistema educativo ecuatoriano**

<b>Año</b>	<b>Referente</b>	<b>Institución</b>
1996	<i>Propuesta consensuada de reforma curricular para la educación básica</i>	Ministerio de Educación y Cultura – Consejo Nacional de Educación
2010	<i>Actualización y Fortalecimiento de la Educación General Básica 2010</i>	Ministerio de Educación
2016	<i>Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria Currículo Educación General Básica Elemental</i>	Ministerio de Educación

**Fuente:** Elaboración propia.

Aunque en la primera propuesta curricular del año 1996 se contemplan ambos niveles educativos (inicial y básico), se destaca que, a partir de ese momento, la implementación de los diversos currículums que han regido estas secciones no ha coincidido en el tiempo, y una amplia diversidad de instituciones han estado encargadas de su elaboración e implementación. Estas circunstancias suponen y reflejan

dos claras barreras que históricamente se han encontrado para lograr una adecuada articulación entre estos tramos educativos, aspecto que se evidencia y recoge en el estudio introductorio del currículum de educación inicial de 2014, donde se hace referencia a la necesidad de un marco común ya que, hasta entonces, se tenía una heterogeneidad de propuestas elaboradas para distintos rangos de edad, formuladas por diversas instituciones responsables, con visiones desde múltiples exigencias y expectativas que no ayudan a la visión unitaria a la que debe aspirar el sistema educativo (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014).

Un segundo aspecto que aparece tras el análisis de las políticas públicas educativas ecuatorianas actuales, es una toma de conciencia institucional que se evidencia con el comienzo de la implementación de medidas oportunas para solventar la problemática mencionada ya en el primer resultado.

A inicios del siglo XXI, comienza una etapa de estabilidad política donde se proclama la nueva constitución de 2008, que propone un modelo de sociedad orientado a través del principio de los pueblos indígenas andinos llamado *Sumak Kawsay* o *Buen Vivir*. Esta propuesta, que se sustenta en una visión que privilegia la necesidad de construir a través de la comunidad y del nosotros, en detrimento del individuo y del yo, se termina concretando finalmente en el desarrollo de dos etapas del Plan Nacional de Buen Vivir (2009–2013, 2013–2017). El segundo plan define el “buen vivir” como “la forma de vida que permite la felicidad y la permanencia de la diversidad cultural y ambiental; es armonía, igualdad, equidad y solidaridad” (SENPLADES, 2013, p. 14). Bajo esta nueva dimensión, el Secretario Nacional de Planificación y Desarrollo, en el primer diseño del plan reflexiona sobre la incidencia de este nuevo paradigma en relación con la necesidad de la búsqueda de un desarrollo que no esté supeditado a lo económico, y sí en proveer condiciones que aporten a la dignidad del ser humano (Ramírez, 2010). Para ello, apunta que una de las claves a las que se debe aspirar es la de una reforma del pensamiento: “cualquier cambio radical debe pasar por un cambio educativo; se trata de repen-



sar cómo se construye el pensamiento en los niños y niñas, adolescentes y adultos de cada país” (Ramírez, 2010, p. 130). La denominada “revolución ciudadana” y su propuesta del “buen vivir” conciben que para lograr esta transformación social y cultural se debe trabajar por la mejora, el crecimiento y el cambio del sistema educativo.

En esta línea, unos años antes, se proyecta una revalorización de la educación pública, crece la inversión en esta esfera y se pone en marcha, por primera vez, un proyecto de largo aliento para el sector llamado Plan Decenal de Educación (2006 – 2015). Los esfuerzos de este plan se centran, entre otros, en la universalización de la educación inicial y básica. En este sentido hay que destacar sus dos primeras políticas relacionadas con la universalización de la educación inicial de 0 a 5 años de edad y de la educación general básica de 1.º a 10.º (Ministerio de Educación, 2007).

En esta ocasión, por primera vez, la política pública equipara la relevancia de ambos tramos y aspira a lograr una cobertura total, tanto en el tramo de la educación general básica como en el de la educación inicial. Además, en las propuestas curriculares *Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria* y *Currículo Educación General Básica Elemental*, existe una firme y clara intención por articular de mejor manera a ambos niveles educativos, considerando la propuesta *Currículo Educación Inicial*, puesta en vigor en el año 2014.

Además, si se profundiza en el crecimiento de la atención hacia la infancia, hay que destacar que, previamente en 2007, tienen lugar una serie de reformas institucionales en el sector infancia y adolescencia, con las que se logra articular la labor de diversos programas (Operación Rescate Infantil, Fondo de Desarrollo Infantil, el Instituto Nacional de la Niñez y la Familia y la Dirección de Atención Integral a Niños y Adolescentes), que operaban de forma independiente, pero bajo la misma finalidad: la protección social de la infancia y la adolescencia. Un año después estas reformas desembocan en la puesta en funcionamiento del Instituto Público de la Niñez y Adolescencia – INFA, entidad que acaba integrando a todos los agentes anteriormente menciona-

dos y que, de esta forma, pasan a formar parte del Ministerio de Inclusión Económica y Social.

Años más tarde se da un paso más en este camino de coordinación sectorial, con la ejecución, desde el año 2012, de la iniciativa *Infancia Plena*, que nace con el objetivo de ser, por primera vez, una estrategia a nivel nacional que atienda de forma global a la primera infancia. Esta propuesta, liderada por el Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, tiene una visión intersectorial e integral y, de esta forma, se pretenden alinear los esfuerzos de diversos ministerios –Ministerio de Educación, Ministerio de Inclusión Económica y Social, Ministerio de Salud, Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano– hacia un objetivo común:

Asegurar el desarrollo integral infantil de los niños menores de 5 años a nivel nacional mediante la consolidación de un modelo de gestión con enfoque territorial, intercultural y de género, que mejore el acceso, cobertura y calidad de los servicios de salud y nutrición, cuidado infantil y educación inicial, promoviendo la responsabilidad de la familia y la comunidad. (Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, 2014, p. 38)

Uno de los resultados que derivan de estos procesos es la institucionalización y regulación de los servicios para el desarrollo integral mediante la publicación en 2014 de la Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral - Servicios en Centros de Desarrollo Infantil. Esta normativa regula el servicio para niñas y niños de 45 días a 36 meses de edad, en dos modalidades: Centros Infantiles del Buen Vivir – CIBV y Centros de Desarrollo Infantil – CDI (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2014, p. 8).

En definitiva, se llevan a cabo una serie de estrategias institucionales que están centradas en el cuidado, protección, atención y educación de la infancia, lo que repercute en una mejora ostensible de la cobertura de la educación inicial. Sin embargo, cabe mencionar que desde el informe del Grupo Faro se alerta que “no se evidencia articulación entre los ministerios de Salud Pública, Educación e Inclusión Económica y Social, siendo los rectores del desarrollo

infantil y la educación inicial en el país” (Espinosa *et al.*, 2018, p. 28). Lo que indica que es necesario destinar esfuerzos a la consecución de procesos que cuenten con una mayor cohesión y coordinación intersectorial.

En relación al nivel de educación básica, se puede mencionar una de las iniciativas que el Ministerio de Educación consideró emblemática, conocida como *Unidades Educativas del Milenio*. Esta propuesta, dentro del Plan Decenal anteriormente mencionado, busca alcanzar el octavo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Para contextualizar este proyecto hay que describir brevemente la problemática de dónde surge. Se debe partir del nacimiento de las escuelas unidocentes y pluridocentes (escuelas con un docente y escuelas que cuentan con dos a cinco docentes que imparten clases a varios grados a la vez) en el año 2000. Así, estas escuelas aparecen como una respuesta para paliar las necesidades educativas de las poblaciones más desfavorecidas –en su mayoría ubicadas en sectores rurales– a lo largo de todo el país, ya que, en demasiadas ocasiones, el aparato estatal no logra dar cobertura a sectores alejados y tradicionalmente marginados. De esta forma, muchas de estas escuelas surgen por iniciativa de las propias comunidades, lo que propicia, según el criterio institucional, no tener la debida regulación, estructura, cobertura, recursos y el talento humano adecuado para hacer frente a la compleja labor de atender las necesidades educativas que acontecen en una amplia diversidad de contextos.

Ante esta situación, el Ministerio de Educación decide construir unidades educativas modelo denominadas *Unidades Educativas del Milenio*, con la aspiración de convertirlas en referentes nacionales en cuanto a calidad pedagógica, infraestructura, tecnología e integración en la comunidad, ubicadas en zonas geográficas estratégicas que puedan:

[...] garantizar el acceso de la población escolar de las zonas rurales permanentemente excluidas de los servicios educativos y proporcionen la oferta educativa que complemente las necesidades de la comunidad donde esta se emplace; la oferta podrá cubrir la educación general básica y bachillerato. (Ministerio de Educación, s.f.)

Sobre este particular, Luna (2014) advierte sobre las voces críticas que señalan los problemas de falta de equidad que causa el modelo, ya que su cobertura es limitada, entre otras razones, y menciona como alternativa un modelo de unidad y construcción social que sea capaz de fomentar la integración para potenciar estas iniciativas dirigidas a contextos educativos diversos.

El tercer factor que se debe destacar está relacionado con la aparición de oportunidades, en los planos institucional, curricular y pedagógico, de encontrar vías de consolidación de una secuencia armónica entre los niveles educativos estudiados.

En el caso de la educación inicial, el documento que rige este nivel educativo es el *Currículo de Educación Inicial 2014* del Ministerio de Educación. Ya en la introducción se comenta que este documento toma en consideración los referentes de la trayectoria curricular previa y, además, se orienta con base en investigaciones nacionales e internacionales contemporáneas de calidad. En relación a la articulación con el nivel inmediatamente superior señala, en su introducción, lo siguiente: “Además, identifica con criterios de secuencialidad, los aprendizajes básicos de este nivel educativo, adecuadamente articulados con el primer grado de la educación general básica” (Ministerio de Educación, 2014, p. 11).

En relación con el enfoque pedagógico es relevante mencionar la visión que se ofrece sobre el desarrollo infantil: el currículo se centra en el reconocimiento de que el desarrollo infantil es integral y contempla todos los aspectos que lo conforman (cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos), interrelacionados entre sí y que se producen en el entorno natural y cultural. Para garantizar este enfoque de integralidad es necesario promover oportunidades de aprendizaje estimulando la exploración en ambientes ricos y diversos, con calidez, afecto e interacciones positivas (Ministerio de Educación, 2014).

Se toman estos dos aspectos como declaraciones de intenciones o metas que se encaminan a generar una suce-



sión coherente de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre todos los niveles educativos regulares, que atiendan las necesidades contextuales de cada estudiante de una forma holística e integral. En relación con esto, hay que aclarar que el documento presenta una estructura que ayuda a elaborar una continuidad lógica de los procesos pedagógicos a través de tres ejes de desarrollo y aprendizaje: “desarrollo personal y social, descubrimiento natural y cultural, y expresión y comunicación” (Ministerio de Educación, 2014, p. 19), que, a su vez, se dividen en diversos ámbitos. Por último, con relación a este aspecto hay que aclarar que esto no quiere decir que los ejes se deban trabajar de forma parcelada o independiente:

Es importante destacar que esta es una división para organizar curricularmente los aprendizajes que se evidencian y relacionan con mayor claridad y pertinencia en cada ámbito y garantizan que el trabajo en el aula sea organizado y secuenciado. Por ningún motivo esto implica que el proceso de aprendizaje del niño deba realizarse en forma segmentada”. (Ministerio de Educación, 2014, p. 19)

Por lo tanto, el sistema educativo propone el encadenamiento de los ejes de desarrollo y aprendizaje en la transición de ambos niveles y la forma en la que se enlazan posteriormente cada uno de estos ámbitos (Ministerio de Educación, 2016).

En relación al tramo que abarca la educación básica se propone, para los grados académicos que comprende esta investigación, el *Currículo Integrador Educación General Básica Preparatoria* y el *Currículo Educación General Básica Elemental* en el año 2016.

En este primer grado de la educación general básica se trabaja en torno a tres documentos curriculares: un currículo integrador, que toma en cuenta el desarrollo de aspectos cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos de los estudiantes, que acapara el grueso de la jornada escolar; un currículo específico para el área de educación cultural y artística, y, por último, el currículo de educación física.

Este enfoque implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa. La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes áreas y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados (Ministerio de Educación, 2016).

Para finalizar esta sección hay que señalar que, en cuanto a las orientaciones metodológicas, también se explicita en el currículum la intención de confeccionar un sistema educativo que trate al estudiante de forma holística e integral, que esté relacionado con su realidad más cercana, que pretenda favorecer el pensamiento crítico y el ser proactivo para que puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades (Ministerio de Educación, 2016).

Con la intención de mejorar la secuencia entre los distintos niveles educativos del sistema, en cada curso escolar se trabaja cada contenido con las nociones preestablecidas de aprendizajes básicos imprescindibles y aprendizajes básicos deseables, que tienen un nivel mayor de dificultad. En cada año lectivo se aspira a la consecución de ambos, pero en el caso de que no se logren los aprendizajes básicos deseables, se cuenta con una nueva oportunidad durante el curso siguiente, ya que estos mismos contenidos pasan a ser aprendizajes básicos imprescindibles.

Una vez que se conoce el origen y la naturaleza de la problemática, resultado del proceso de revisión histórica y posterior contraste con el momento actual, emergen dos recomendaciones concretas: una a nivel institucional y otra a nivel práctico.

Para situar la primera propuesta, hay que mencionar que la Secretaría de Educación del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito y la Organización de Estados Iberoamericanos – Ecuador realizan un trabajo conjunto titulado *Articulación de la educación inicial con la educación general básica. Conociendo buenas prácticas educativas en los centros municipales de educación inicial* (Delgado, 2013).



Este documento puede servir de base para la estructura de la confección de un nuevo instrumento que aporte a la implementación efectiva del proceso de articulación de la etapa inicial y básica, ya que muestra una comparativa entre los niveles en relación con la base legal, las bases pedagógicas del diseño curricular, la estructura curricular, el perfil de salida, los ejes transversales y las precisiones para la enseñanza y el aprendizaje, en el que se ofrece la relación entre las competencias en educación inicial con las destrezas con criterio de desempeño de la educación general básica.

Si bien es cierto que este trabajo ofrece una idea de partida, también lo es que se debe revisar y actualizar su contenido en relación a los nuevos parámetros institucionales y, de esa forma, responder al marco educativo actual. Además, para que el documento pueda cumplir su función es relevante que la generación de la herramienta sea creada a través de procesos cooperativos que involucren a actores claves de los dos niveles. De esta forma, se logrará implicar y añadir a la propuesta las inquietudes y recomendaciones provenientes del nivel básico. Además, sería aconsejable que el trabajo incluya un apartado destinado a la articulación de las propuestas metodológicas que se desarrollan en ambas etapas educativas. Este escrito podría ser complementario al currículo y formaría parte de los recursos institucionales entre los que ya se encuentra: *Lineamientos para inicio de ciclo lectivo y período de adaptación en el nivel de educación inicial 2019–2020* (Ministerio de Educación, s.f.) o la *Guía metodológica para la implementación del currículo de educación inicial* (Ministerio de Educación, 2015).

En segundo lugar, se propone el diseño y puesta en práctica de un proyecto que tenga como ejes centrales el intercambio de experiencias y el trabajo cooperativo a través del desarrollo de estancias temporales docentes, que serían programadas dentro de distintos niveles y/o centros educativos. Es decir, esta idea podría funcionar tanto dentro de instituciones educativas que abarquen los dos niveles, –en los que existiría mayor facilidad para desarrollar iniciativas o planificaciones conjuntas–, como entre distintos centros que solo atiendan al nivel inicial o básico. Esta propuesta lo-

graría que el cuerpo docente de las etapas implicadas conozca de forma directa el espíritu, las lógicas y la filosofía del trabajo realizado por cada nivel educativo (Tamayo, 2014). Además, se sugiere hacer esta propuesta extensiva tanto al colectivo encargado de la dirección de los centros educativos como los gestores de la política pública para implicar de manera efectiva a una parte importante de la comunidad educativa. Esto repercutiría de forma positiva en la generación de una cultura cooperativa más solidaria y eficiente en relación con la gestación de una secuenciación más ajustada a las necesidades reales del estudiantado.

En definitiva, se puede señalar de una manera escueta que, por un lado, han existido ciertos lastres históricos que no han ayudado a la gestación de una adecuada armonía entre la etapa del nivel inicial hacia el básico. Pero, por otro lado, se vislumbra un panorama más alentador en los últimos años en relación con esta problemática, que invita a generar propuestas concretas de intervención.

#### **4. A modo de conclusión: los desafíos que se vislumbran en la búsqueda de puntos de encuentro en la secuencia del sistema educativo en Ecuador**

Aunque el recorrido histórico y el análisis de los marcos curriculares contemporáneos que se han abordado son parciales, resultan suficientes para vislumbrar la educación como una problemática social compleja que tiene la necesidad de estar en continua revisión. Queda patente también que la evolución en paralelo en ámbitos tan relevantes como el curricular, el metodológico o el institucional, entre los niveles de educación inicial y básica en el contexto educativo ecuatoriano, ha generado una distancia que debe ser tratada. Este alejamiento tiene consecuencias en las prácticas educativas actuales y se pueden intuir afectaciones en el desarrollo y la evolución del sistema educativo en general.

Sin menospreciar la trascendencia de los intentos que históricamente se han realizado por mejorar la calidad

de la educación a través de la implementación de diversas estrategias y políticas, hay que insistir en que actualmente aún quedan muchos retos por cumplir que están vigentes en la agenda del medio educativo ecuatoriano. La idea de tener en cuenta y analizar el camino pasado cobra sentido en la medida en que pueda ofrecer claves que ayuden a encontrar soluciones pertinentes y nuevos enfoques a los desafíos presentes y futuros.

En la actualidad, a nivel institucional, existen tendencias y decisiones encaminadas a tratar de conectar y complementar de mejor manera a los contextos, agentes educativos, subsistemas, modalidades, tiempos, espacios y recursos que se emplean en estos niveles para aspirar a elevar la calidad educativa de forma integral, hecho que supone una oportunidad de encuentro y enriquecimiento para ambas etapas pedagógicas.

En este punto, hay que señalar que, al analizar el caso concreto del Movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela (*School Improvement Movement*) a finales de los años 60. Algunos autores alertan que su inicio estuvo motivado por los fracasos de las iniciativas de innovación por estar impuestas, definidas bajo un enfoque de *arriba a abajo* y diseñadas desde fuera de la escuela, por especialistas que se encontraban alejados de ella (Murillo & Krichesky, 2015). En este mismo sentido, Torres (2000) –exministra de Educación y Culturas de Ecuador y coordinadora del Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos, se expresa en la misma línea y sitúa la figura del docente en la problemática desde el contexto latinoamericano:

El desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial, y en la de esta región en particular, y la muralla contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio, tanto desde arriba como desde abajo. (p. 4)

Por estas razones no hay que perder de vista que las propuestas impulsadas por la institucionalidad y recogidas en el currículum, deben estar acompañadas de una alerta

constante orientada a conocer de qué forma se traducen en la práctica. En tal razón, es fundamental analizar y valorar la actuación y la visión de los actores claves, con especial énfasis en el cuerpo docente, de las medidas destinadas a mejorar la transición entre ambos niveles, así como también, conocer y evaluar el grado de impulso y compromiso que puedan llegar a tener en la implementación de las medidas diseñadas.

Por tanto, se concluye que es trascendental incluir dentro de estas iniciativas la realización de una inducción adecuada al cuerpo docente, que pueda elevar los niveles de formación y conocimiento sobre el currículum vigente y que, a futuro, los llegue a convertir en agentes proactivos capaces de tomar decisiones sobre las siguientes medidas de reforma y mejora curricular.

En esta misma dirección apuntan Castro *et al.* (2015), en ámbitos más cercanos a la práctica, cuando dicen que la transición educativa en la infancia se enfrenta a diversos desafíos y demandas intensas, a la vez que aportan tres claves fundamentales: primero, fortalecer el conocimiento de las nuevas rutinas, espacios, prácticas, normas, entre otras, que ayude a generar el sentimiento de pertenencia al nuevo espacio en el que se va a desenvolver; segundo, la correlación entre la vivencia de una transición adecuada con el posterior éxito académico y social y, por último, el papel de la familia y del profesorado en la transición educativa como agentes facilitadores del proceso.

Sin lugar a dudas, se hace indispensable una reflexión constante del binomio teoría-práctica, que acerque las realidades desde los marcos reguladores a la experiencia concreta y viceversa. De esta forma, los procesos de esta nueva articulación de la propuesta curricular, sumada a una participación de la comunidad educativa, supondrán una coyuntura positiva para el trabajo y desarrollo compartido entre los niveles de inicial y básica.

En un nivel más concreto y cercano al desempeño profesional docente, sería trascendental propiciar la generación de espacios donde los facilitadores puedan compartir



visiones, inquietudes, experiencias y, en definitiva, reflexiones sobre la interpretación y aplicación del currículum en ambas etapas educativas. En palabras de Torres (2000), “avanzar en la línea del diálogo, la aceptación de las diferencias y la cooperación en torno a un proyecto de trabajo común y acordado, es condición del cambio educativo, responsabilidad compartida y tarea urgente de la época” (p. 4). Un diálogo que sirva para generar canales directos entre los profesionales que están trabajando en el aula y los referentes institucionales encargados del desarrollo de las directrices de las políticas públicas.

En definitiva, se deben generar espacios de diálogo entre los diversos estamentos reguladores de los niveles de educación inicial y básica, así como empoderar al cuerpo docente como agente clave en el diseño e implementación curricular. Además, se evidencia la relevancia de destinar recursos, tanto materiales como humanos, para la generación de una nueva articulación de los niveles estudiados, que resulte más natural, efectiva y armónica, ya que todo ello supondrá una inversión oportuna a la hora de llevar a cabo el salto de calidad al que la educación ecuatoriana aspira.

## Referencias bibliográficas

- Burbano de Lara, M. (2004). Educación básica ecuatoriana: el desafío de la calidad. En Paladines, C. (Ed.), *Problemas críticos de la educación ecuatoriana y alternativas* (pp. 105-122). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Castro, A., Argos, J. & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37(148), 34-49. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2015.148.49313>.
- Carr, E. H. (1984). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Constitución Política de la República del Ecuador (1998). Asamblea Nacional Constituyente. Riobamba: 11 de agosto de 1998.
- Delgado, K. (Ed.). (2013). *Articulación de la educación inicial con la educación general básica. Conociendo buenas prácticas educativas en los centros municipales de educación inicial*. Quito: Secretaría de Educación del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, Corte Constitucional del Ecuador y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Espinosa, G., Salinas, V., Silva, G., Guerrero, E. & García, R. (2018). *Informe sobre avance de la propuesta de educación inicial para el primer año de gobierno*. Quito: Grupo FARO y Ecuador Decide.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela de mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: Ediciones SM.
- Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, O. R., González-Viloria, S. & Gómez-Barreto, I. M. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Educación y Educadores*, 11(2), 159-177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2859453>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011. Segundo Suplemento del Registro Oficial. Registro Oficial Órgano del

Gobierno del Ecuador, del jueves, 31 de marzo de 2011. RO. N°417.

- Luna, M. (2014). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950–2010: las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Luna, M. & Astorga, A. (2011). Educación 1950–2010. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos. En A. Bonilla y M. Luna (Ed.), *Estado del país. Informe Cero. Ecuador 1950 – 2010* (pp. 291-306). Quito: Ed. Estado del País – UNICEF Ecuador.
- Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021: un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(12), 87-157.
- Ministerio Coordinador de Desarrollo Social. (2014). *Estrategia Nacional Intersectorial de Primera Infancia*. Quito, Ecuador. [https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_ecuador\\_6005.pdf](https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_6005.pdf)
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Guía metodológica para la implementación del currículo de educación inicial*. <https://educacion.gob.ec/educacion-inicial/>
- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*. <https://educacion.gob.ec/educacion-inicial/>
- Ministerio de Educación. (2007). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 – 2015*. [https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ec\\_9029.pdf](https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_9029.pdf)
- Ministerio de Educación (s.f.). *Lineamientos para inicio de ciclo lectivo y período de adaptación en el nivel de Educación Inicial 2019 – 2020*. <https://educacion.gob.ec/educacion-inicial/>
- Ministerio de Educación (s.f.). *Unidades Educativas del Milenio*. <https://educacion.gob.ec/caracteristicas/>
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2014). *Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral - Servicios en Centros*

*de Desarrollo Infantil*. Quito, Ecuador. <https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/Vista-Previa-Norma-Te%CC%81cnica-CIBV-15x21-32-pag-Final-05-03-142.pdf>

Murillo, F. J. & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2800>

Paladines, C. (2011). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos. Volumen I y II*. Quito: Instituto Metropolitano de Patrimonio.

Pautasso, E. J. (2009). Genealogía de la educación inicial en el Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 56-64. <https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.06>

Pérez-Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3-17. <https://doi.org/10.24310/mg-nmar.v0i0.6497>

Ramírez, R. (2010). La transición ecuatoriana hacia el Buen Vivir. En I. León (Ed.), *Sumak Kausay/Buen vivir y cambios civilizatorios* (pp. 125-141). Quito: Fundación de Estudios, Acción y Participación Social -FEDAEPS.

Rangel, J. (2011). *Hacia la articulación y transición entre la educación inicial y el primer grado de educación básica*. República Bolivariana de Venezuela: Gobernación del Estado Bolivariano de Miranda.

Sánchez, S., Pérez de Guzmán, V., Rebolledo, T. & Rodríguez, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 235-250. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13>

SENPLADES. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013 - 2017*. Quito, Ecuador.

Stokoe, P. & Harf, R. (2000). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós.

Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de educación infantil a educación primaria. *Participación educati-*





va, 3(5), 131-138. <https://sede.educacion.gob.es/publiven-ta/detalle.action?cod=20206>

- Terán, R. (2017). Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación. *Historia Caribe*, 12(30), 81-105. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.4>
- Torres, R. M. (2000). *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. Los docentes, protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- UNICEF. (2011). *Estado de los derechos de la niñez y de la adolescencia en Ecuador 1990 – 2011*. UNICEF – Ecuador. [https://issuu.com/cnna\\_ecuador/docs/edna2011\\_web](https://issuu.com/cnna_ecuador/docs/edna2011_web)
- UNICEF. (2014). *La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos*. UNICEF – Ecuador. [https://issuu.com/cnna\\_ecuador/docs/na\\_ecuador\\_contemporaneo](https://issuu.com/cnna_ecuador/docs/na_ecuador_contemporaneo)
- Zuluaga, J. F. (2017). El diálogo mediador del desarrollo de los saberes. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 4(2), 11-35. <https://doi.org/10.15648/Coll.2.2017.2>



Consuegra Ascanio, A. (2021). Libre movilidad y proliferación de las fronteras: Dos caras en las historias de movilidad del pueblo wayuu en la frontera colombo-venezolana de La Guajira. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 8 (1), 103-133.



 COLLECTIVUS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

# **Libre movilidad y proliferación de las fronteras: dos caras en las historias de movilidad del pueblo wayuu en la frontera colombo-venezolana de La Guajira**

*Cross-border mobility and borders  
proliferation: two faces in the mobility  
stories of the Wayuu people  
on the Colombian-Venezuelan border  
of La Guajira*

ADRIANA DEL CARMEN CONSUEGRA ASCANIO 

Recibido: 18/03/2020; Aprobado: 21/10/2020; Publicado: 01/01/2021

## RESUMEN

El presente artículo tiene como principal propósito presentar un análisis acerca de la movilidad transfronteriza como práctica fundamental dentro del conjunto de estrategias para el sostenimiento y defensa de la vida desplegadas por este pueblo originario, así como de la proliferación de fronteras simbólicas que tienen como contexto territorial e histórico las fronteras políticas establecidas por los Estados-nación. A través de un ejercicio de investigación cualitativa, alimentado por la observación y la realización de entrevistas, fue posible identificar los cambios en la movilidad que se presentan en este momento puntual de la debacle política, económica y social en Venezuela, los cuales se manifiestan en una relativa inmovilidad de productos y de personas y en la migración y procesos de retorno de algunas/os wayuu en el territorio colombiano. Igualmente, se logró también entender la proliferación de múltiples fronteras que aparecen debido a la convergencia de diversos actores y estrategias productivas y reproductivas de la vida.

**Palabras clave:** movilidad, fronteras, pueblo wayuu, proliferación de fronteras

## ABSTRACT

The main purpose of this article is to present an analysis on cross-border mobility as a fundamental practice within the set of strategies for the support and defense of life deployed by this native people, as well as the proliferation of symbolic borders whose territorial and historical context corresponds to the political boundaries established by nation-states. Through a qualitative research exercise, carried out through observation sessions and interviews, it was possible to identify the changes in mobility that occur during the present political, economic, and social debacle in Venezuela, which are manifested in a relative immobility of products and people and in the migration and return processes of some wayuu natives in the Colombian territory. Likewise, it was also possible to get an understanding on the proliferation of multiple borders that appear due to the convergence of various actors and productive and reproductive strategies of life.

**Keywords:** mobility, borders, Wayuu people, proliferation of borders

## 1. Introducción

El tema central de la presente discusión es la disyuntiva entre la libre movilidad y las múltiples formas que las fronteras pueden tomar en el marco de esa práctica de recorrerlas o atravesarlas. La visión más clásica y común acerca de las fronteras nos lleva a considerarlas como aquellas limitaciones geográficas que separan a un Estado de otro, permitiendo así definir el territorio de soberanía de cada uno. Sin embargo, las discusiones alrededor de este tema han llevado a muchos autores, entre esos Grimson (2000), Caggiano (2003), Mezzadra & Neilson (2017) y Vila (2001) a pensar el carácter simbólico y cultural de las fronteras en el contexto de los procesos de establecimiento de límites territoriales entre los estados-nación para analizar las distintas formas en que estas aparecen o se refuerzan en escenarios complejos de la vida de la población que las habita y las atraviesa con diversas finalidades.

En este sentido, el presente artículo propone pensar en la frontera desde lo político, lo cultural y lo simbólico para entender de una mejor manera qué sucede una vez un pueblo como el wayuu —con una tradición de movilidad transfronteriza— desconoce los límites estatales y se encuentra con otras limitaciones que inciden de una forma u otra en su reproducción social y étnica. Así pues, las fronteras no solo son políticas, son simbólicas y para el caso puntual, la asociación entre identidad nacional y ciudadanía se constituye también en una frontera que problematiza el ejercicio de la movilidad y del asentamiento más o menos definitivo del pueblo wayuu, porque se requiere ser colombiano/a antes

que wayuu para acceder a las posibilidades que faciliten la reproducción de la vida.

Para abarcar la frontera desde una perspectiva multidimensional, se eligió un enfoque metodológico cualitativo que permitiera el acercamiento efectivo a las realidades fronterizas y a las historias de quienes habitan y recorren La Guajira colombo-venezolana. El proceso investigativo estuvo acompañado por un ejercicio de observación directa de las dinámicas migratorias, socioeconómicas y culturales en el municipio de Maicao (Colombia), lugar de gran actividad económica y de confluencia de distintas prácticas de apropiación y transformación del espacio fronterizo. La principal intención era encontrar los múltiples significados que pesan sobre la frontera y cómo esta se construye y se modifica según las acciones de los distintos actores que en ella confluyen. De igual forma, se realizaron entrevistas a migrantes venezolanos/as y nativos wayuu entre los 20 y los 60 años de edad y con historia de movilidad entre Colombia y Venezuela, así como también a funcionarios/as de instituciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales.

Los principales resultados se pueden dividir en dos grupos: El primero de ellos nos muestra que la movilidad transfronteriza de los/as wayuu comprende dos dimensiones: a) la movilidad como mecanismo para sobrevivir a las complejas condiciones de vida en sus territorios; y b) el sentido de territorialidad de la frontera por parte del pueblo wayuu, que desborda los lineamientos de los Estados-nación. El segundo da cuenta de una proliferación de las fronteras, situación que permite evidenciar que, con el cruzamiento, los límites no se desvanecen. Por el contrario, aparecen otros. Por ello, a pesar de una relativa libertad de tránsito en la frontera colombo-venezolana, el acceso a derechos básicos se ve restringido debido a la barrera de la nacionalidad/ciudadanía, que impide que los/as wayuu tengan la posibilidad de demandar la atención del Estado.

Con el fin de profundizar en cada uno de los aspectos mencionados anteriormente, se plantea la siguiente es-

estructura: En primer lugar, explicar la metodología utilizada para obtener los resultados que motivan esta reflexión. Seguidamente, explicar los hallazgos obtenidos en torno a dos asuntos centrales: la movilidad en la frontera colombo-venezolana y las diferentes fronteras que aparecen en este ejercicio de desplazamiento por el espacio fronterizo. Finalmente, plantear una discusión basada en el análisis que permita comprender los resultados en torno a la movilidad y la proliferación de fronteras para el pueblo wayuu que habita La Guajira colombo-venezolana.

## 2. Metodología

Con el fin de abordar las dinámicas fronterizas, las percepciones sobre la frontera colombo-venezolana de La Guajira y su proliferación en los distintos escenarios de vida de quienes las atraviesan, se propuso un diseño metodológico de corte cualitativo en el que se pudieran reconstruir las trayectorias migratorias de los/as entrevistados/as de la etnia wayuu, para ubicar a la movilidad en el centro de las estrategias de reproducción social, así como también comprender sus perspectivas y/o representaciones acerca de la frontera.

Lo más importante era lograr una aproximación lo más cercana posible a las historias de las personas wayuu y no wayuu, y así encontrar los elementos necesarios para entender cómo aparecen las fronteras en las prácticas de movilidad, sobre todo en el contexto específico de la crisis generalizada en la vecina Venezuela. En este sentido, se planteó un marco metodológico que hiciera énfasis en “la búsqueda del significado y del sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y la forma en que viven y experimentan ciertos fenómenos” (Rodríguez & Valdeoriola, 2009, p. 47). Para una adecuada recolección de la información, se implementaron técnicas propias del método etnográfico como la observación y las entrevistas semiestructuradas entendiendo que, para efectos de esta investigación, era fundamental saber

[l]o que ocurrió para sus agentes (el ‘cómo es’ para ellos) [...] En este sentido, los agentes son informantes privilegiados pues solo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucra. (Guber, 2001, p. 13)

En este sentido, se recurrió a la observación en la zona céntrica del municipio de Maicao, porque es justamente ahí donde se dan las principales dinámicas socioeconómicas y de movilidad transfronterizas: transporte de personas y/o mercancías, compras de artículos básicos para el consumo, cambio de divisas, entre otras. Además, se llevaron a cabo visitas a dos rancherías aledañas a este municipio denominadas Yawasirú y Comunidad El Tranque, así como un desplazamiento hacia el puesto de control migratorio ubicado en el corregimiento de Paraguachón (a 20 minutos de Maicao). Las impresiones, conclusiones e inferencias de lo visto y lo conversado con distintas personas permanecen consignadas en un diario de campo que fue un importante recurso al momento de proceder con las entrevistas.

Además de la observación, fueron entrevistados 17 miembros de la etnia wayuu con historia migratoria o de circularidad transfronteriza entre Colombia y Venezuela, cuatro migrantes venezolanos y tres funcionarios de instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Los relatos de los dos últimos grupos de personas fueron necesarios para obtener un contexto de los procesos migratorios y de las prácticas socioeconómicas de subsistencia en esta zona. La implementación del instrumento se dio en un período de tres meses —diciembre del 2019 y marzo del 2020—, bajo la orientación de una guía que contenía preguntas relacionadas con la caracterización sociodemográfica, la trayectoria migratoria, las prácticas económicas y culturales propias del territorio fronterizo, las estrategias de reproducción social y de vida, al igual que la movilidad de productos y personas en la zona de frontera. Vale la pena resaltar que, para el caso de los/as funcionarios/as de instituciones estatales y de organizaciones no gubernamentales, las preguntas estuvieron enfocadas principalmente en la atención a la pobla-

ción migrante y en el acceso a los derechos de los/as wayuu, los migrantes venezolanos y colombianos/as retornados/as.

### **3. Perspectivas acerca de la frontera colombo-venezolana a partir de las experiencias de movilidad transfronteriza de los/as wayuu y los/as migrantes**

#### **3.1. La frontera colombo-venezolana de La Guajira y sus movilidades**

Para efectos ilustrativos del presente artículo, se entiende que la frontera colombo-venezolana son esos 249 kilómetros de territorio compartido entre el departamento de La Guajira – Colombia y el estado de Zulia en Venezuela, ocupado históricamente por diversos pueblos indígenas, mayoritariamente los/as wayuu, quienes a su vez son la población indígena más grande de Colombia con 380 460 personas, que representan el 20 % de la población indígena y el 0,9 % de la población nacional (Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE, 2019). La posición estratégica de esta península, junto al mar Caribe, le ha valido para ser un escenario de intercambio comercial. Asimismo, es una zona con vocación minero-energética en la cual se despliega El Cerrejón, el proyecto minero más grande de América Latina. Cuenta con un puesto de control migratorio en Paraguachón (corregimiento de Maicao), una zona especial aduanera conformada por los municipios de Maicao, Uribí y Manaure, así como también con puertos multipropósitos de gran envergadura como Puerto Bolívar, destinado al cargue y exportación de carbón de El Cerrejón. La presencia de estas apuestas de crecimiento económico, a través del extractivismo y la explotación indiscriminada de la tierra y sus recursos, ha generado dinámicas de despojo, violencia y precarización de la población que habita esta subregión, sobre todo de los/as wayuu, quienes han visto cómo se desvían sus ríos, cómo se conceden grandes hectáreas de tierra a los





tán marcadas por lógicas de poliresidencialidad<sup>2</sup> que, a su vez, se encuentran determinadas por distintas causas que podrían resumirse en las siguientes: los largos períodos de sequía que les obligan a buscar espacios donde puedan mantener sus cultivos y los animales que crían; la violencia sistemática de la cual han sido víctimas no solo los/as wayuu, sino también sus tierras, y la urgencia de obtener los medios concretos para sobrevivir a la inseguridad alimentaria, a la pobreza, al confinamiento y a la precariedad (Ávila, 2013; Leal *et al.*, 2003). En este último aspecto, la movilidad transfronteriza fue y es una de las vías más utilizadas para el abastecimiento, para la consecución de empleo y para la ejecución de prácticas ligadas a las economías populares<sup>3</sup> como el contrabando de gasolina y de mercancías<sup>4</sup> en una zona golpeada por la pobreza y la inestabilidad institucional<sup>5</sup>.

---

2 Según Leal *et al.* (2003), “Resulta más conveniente denominar sus desplazamientos como de poliresidencialidad que se hace efectiva a través del control por parte de un grupo familiar wayuu de algunas estaciones diferenciadas a través de las cuales circulan sus miembros” (p. 193).

3 Con economías populares, se hace referencia a lo que se define como las prácticas y negociaciones, que se dan en los márgenes de la sociedad en aquellos sectores excluidos del neoliberalismo institucionalizado que lograron consolidar un sistema de transacciones económicas que incluyen formas populares de producción, comercialización e inclusión laboral para resistir y reafirmar la vida (Gago, 2014).

4 El contrabando, sobre todo ese contrabando a pequeña escala con el que se logra acceder a recursos de primera necesidad es, junto al de gasolina, el más común en la zona fronteriza. En el presente, el contrabando de combustible y alimentos continúa vigente, aunque no solamente es ejercido por los/as wayuu, sino por distintos comerciantes informales e, incluso, migrantes, a través de lo que se conoce como “bachaqueo”, es decir, la comercialización de pequeñas cantidades de gasolina y alimentos que circulan por todo el espacio fronterizo (González, 2008).

5 En tan solo ocho años, La Guajira ha tenido 11 gobernadores, muchos de estos acusados de corrupción y alianzas con grupos al margen de la ley. Ver: Guerrero, S. (2019, mayo 29). Once gobernadores lleva La Guajira en ocho años. *El Heraldo*. <https://www.elheraldo.co/la-guajira/oncogobernadores-lleva-la-guajira-en-ocho-anos-636929>. De igual forma, es uno de los departamentos con mayores índices de pobreza y dificultades de acceso a servicios públicos. Para el año 2018, la incidencia de la pobreza monetaria y de pobreza extrema fue del 53 % y el 26 %, respectivamente. Además, más de la mitad de su población carece del servicio de acueducto y tan solo 10 municipios cuentan con agua potable (DANE, 2018).

Gracias al proceso de observación realizado en puntos centrales para el comercio de frontera en Maicao, se pudo evidenciar que, en medio de la crisis venezolana, se intensifica el contrabando de productos y mercancías, ya que debido a la dolarización no institucionalizada que se vive en Venezuela y que ha sido visibilizada desde principios del año 2020, muchas personas invierten las remesas o el dinero que conservan en dólares en la compra de artículos, medicinas y alimentos que escasean o que son muy costosos en el vecino país. En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Yuri, mujer wayuu venezolana, se hace evidente esta situación:

Vienen acá en la madrugada y esperan que abran aquí los locales donde venden las cosas al mayor. Compran un bulto. Bueno, ellos no compran ni un bulto, compran como 5 bultos, 10 bultos, cada cosa, y el carro va full ¡mm ju! [...] Esa mercancía la venden, la venden pa' allá y pa' Venezuela la venden más caro. ¿Cuánto no ganan? Porque de aquí sale económico. Yo creo que allá sale más caro. (Yuri, comunicación personal, 19 de febrero de 2020)<sup>6</sup>

Por su parte, el contrabando de gasolina, en menores proporciones, sigue siendo una alternativa importante para acceder a unas condiciones mínimas de vida digna, principalmente para la población que habita las rancherías en la Alta Guajira. Al respecto, Olga cuenta:

Olga: Imagínate si no entra combustible venezolano en pueblos como Nazareth, Puerto Estrella. Se quedan sin servicio eléctrico porque es el combustible más económico que puede entrar a esa zona y es de más fácil acceso.

AC :¿Y Por dónde entra ese combustible?

Olga: Por esas vías de comunicación que tienen los wayuu [...] Entonces, en toda la movilidad de La Guajira reina la

6 Tomado de Consuegra, A. (2021). *Crisis venezolana y transformaciones en la reproducción social del pueblo wayuu en la frontera colombo-venezolana en La Guajira* [Tesis de Maestría]. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO.

situación de Venezuela. (Olga, comunicación personal, 1 de marzo de 2020)<sup>7</sup>

En síntesis, aunados al conjunto de factores de orden estructural que condicionan y dinamizan la movilidad transfronteriza de los/as wayuu, se encuentran otros factores de carácter cultural relacionados con la cosmogonía de esta etnia, para la cual los límites establecidos por los estados de Colombia y Venezuela no existen. Ellos/as se conciben como una gran nación desperdigada por toda La Guajira colombo-venezolana, un territorio ancestral en el que pueden ejercer su soberanía (Patiño, 2005; Giraldo, 2011, Puerta, 2020). Entonces, la conjunción entre lo estructural y lo cultural da lugar a una serie de representaciones y prácticas en el territorio que se manifiestan en experiencias de movilidad interna y transfronteriza que desbordan la capacidad de los Estados, sin que con esto se quiera decir que desaparecen del panorama las estrategias de control territorial y de la población.

### 3.2. Territorialidad ancestral y libre movilidad transfronteriza

Teniendo en cuenta lo esbozado en anteriores apartados se insiste en que la frontera es un espacio socialmente construido sobre el que pesan unas prácticas y unas representaciones espaciales, al igual que significados y formas de comprender el espacio (Lefebvre, 1974), que van dotando de sentido las dinámicas de territorialización a partir de la movilidad/circularidad por parte de los individuos, y del control por parte del Estado (Tarrius, 1993; 2000; De Genova, 2016). Por un lado, se encuentran la concepción y la praxis de vida de los/as wayuu sobre el territorio, y por el otro, la potestad de los Estados de desplegar dispositivos de restricción o medidas de flexibilización para definir quién y qué se mueve dentro de sus confines.

---

<sup>7</sup> Tomado de Consuegra, A. (2021). *Crisis venezolana y transformaciones en la reproducción social del pueblo wayuu en la frontera colombo-venezolana en La Guajira* [Tesis de Maestría]. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO.



El sentido de la territorialidad wayuu juega un papel fundamental en la forma como se vive en la frontera. Para los wayuu, existe un respeto estricto por las porciones de tierra ocupadas y usadas por las familias en determinadas áreas de La Guajira. Por lo tanto, todas disponen de extensas porciones de territorio para que sus miembros puedan ejercer actividades productivas y reproductivas, así como también para ubicar los cementerios en donde reposan los espíritus de los familiares fallecidos. Los límites establecidos para diferenciar hasta dónde llegan las tierras —de un conjunto familiar o un clan y dónde comienzan las de otro— son imprescindibles para garantizar la sana convivencia y la armonía en la comunidad, sin que por ello se restrinja la movilidad de las personas (Saldarriaga, 2019).

En consecuencia, más allá de las divisiones político-administrativas de los Estados-nación, las/os wayuu cuentan con una cosmovisión y unas prácticas ancestrales que hacen de La Guajira un espacio de integración cultural en el que los límites reposan en lo simbólico, es decir, en el uso y apropiación de la tierra y en la ubicación de los cementerios. De ahí que ambos gobiernos —colombiano y venezolano— hayan contemplado en sus constituciones el derecho a la doble nacionalidad que se manifiesta en el libre tránsito por el espacio fronterizo en virtud de la ancestralidad de este territorio (Puerta, 2020, p. 98). Los relatos de dos personas wayuu entrevistadas ejemplifican ese desconocimiento de los linderos estatales en su práctica de movilidad:

AC: ¿La frontera significa un límite, o no existe?

Emily: Esa frontera que tú ves ahí, eso no existe para nosotros los wayuu.

Pedro: Yo pasaba... Yo pasaba, así normal... Ni la ley ni la policía de aquí ni de allá, en el carro, a veces la policía. Ahí un “revisio” ahí, todo mundo ahí y a mí no, no sé.

AC: ¿Y por qué crees que a ti no revisaban? ¿No te preguntan nada?

Pedro: No sé, será como que me ven cara de bobo, será. [Risas]. No, no sé, porque ajá, porque a los wayuu no les dicen nada. Porque cada vez que yo voy a viajar, yo me monto con puro guajiro. Si yo veo un carro de puro paisano, aquí me voy a ir facilito.

La otra cara de la moneda es la presencia inexorable de los Estados, cuyas decisiones desconocen las dinámicas étnicas y culturales, así como los elementos simbólicos que pesan sobre el territorio. Por ello, se despliegan medidas tan restrictivas como, por ejemplo, detenciones de personas wayuu, aumento de los puestos de control aduanero y migratorio —o alcabalas—, que pasaron de cinco a 21 en el año 2014 en territorio venezolano<sup>8</sup>, entre otras prácticas que no reconocen los usos y costumbres de esta población, so pretexto de luchar contra el comercio ilícito de mercancías. En el mismo plano de sistemas de control de la movilidad, se ubica el cierre unilateral decretado por el gobierno del presidente Nicolás Maduro en agosto del año 2015, vigente hasta septiembre del 2016 y levantado únicamente para el paso peatonal, y que afectó significativamente el acceso a productos y el desempeño de actividades laborales durante las primeras 72 horas de su ejecución<sup>9</sup>.

No obstante, siendo la movilidad una estrategia de reproducción social y la frontera ese espacio socialmente construido por variadas formas de comprender y habitar el territorio, vale mencionar que los agentes crean o perfeccionan sus propios mecanismos para hacerle frente a todo ese sistema de regulación fronterizo instituido por los Estados. Por ello, paralelo a los hitos que separan a Colombia de Venezuela, se encuentran las trochas, es decir, pasos no autorizados a través de los cuales se movilizan diariamente miles de personas wayuu y no wayuu para obtener los recursos

---

8 110 mujeres wayuu están detenidas en Venezuela por contrabando: Olimpia Palmar. (2014, septiembre 27). *El Herald*. <https://www.elheraldo.co/la-guajira/110-mujeres-wayuu-estan-detenido-en-venezuela-por-contrabando-olimpia-palmar-167861>

9 La tragedia por el cierre de la frontera en La Guajira. (2015, diciembre 12). *Revista Semana*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/crisis-colombia-venezuela-wayuu-victimas-de-cierre-de-paraguachon/442190-3>

indispensables para existir y resistir. De acuerdo con Olga, mujer wayuu concedora de este tema:

Es que nosotros no usamos esa frontera, o sea, esa frontera que ha cerrado el gobierno, es la frontera del gobierno. Las fronteras de los wayuu siguen abiertas. Hay más de 190 caminos en todo lo que es la frontera venezolana con Colombia y esas son las fronteras de los wayuu. Siguen abiertas, nunca se han cerrado. (Olga, comunicación personal, 1 de marzo de 2020)

Las dinámicas de movilidad en estos caminos, sumadas a todos los factores y prácticas señalados anteriormente, conducen a una reflexión que debe contemplar no solo el carácter poroso o la permeabilidad de la frontera por parte de sus cruzadores, sino también, como insistiría Vila (2001), la práctica de los reforzadores de esos límites, quienes llevan a cabo otras formas de gestión territorial que abarcan cobros o pagos de zona<sup>10</sup> para poder recorrer el espacio sin correr el riesgo de ser asaltados o atacados en su integridad. En la actualidad, las trochas se han vuelto un ítem casi que obligatorio en los itinerarios de los/as migrantes y de los/as wayuu ante el impedimento del paso vehicular por la vía de Paraguachón, por lo que esta relativa facilidad de cruzamiento de las fronteras está atravesada por dinámicas de poder que se traducen en los cobros o condiciones para que las gentes puedan transitar, lo que inevitablemente genera desigualdades en las movilidades. Por ejemplo, de los relatos obtenidos gracias a las entrevistas a migrantes con la intención de contrastar un poco las experiencias de movilidad, se puede extraer una idea de cómo funciona para ellos/as el recorrido a través de las trochas:

Jeffry: Trocha es donde están los guajiros. Allá dentro es otro mundo por trocha porque ahí mandan los guajiros,

10 El “pago de la zona” es un cobro que se le hace a los pasajeros de las camionetas que transportan personas y mercancías entre Colombia y Venezuela para poder recorrer el territorio. Normalmente, este cobro cubre el pago de una “mosca”, es decir, hombres y mujeres motorizados que van delante de los vehículos negociando —con los wayuu o con los grupos al margen de la ley— el paso de los vehículos de transporte para evitar asaltos o contratiempos.

¿ves? Ni la guardia ni la policía ni quien esté no les hacen nada, porque ellos son los que mandan [...] Entonces, ya es peligroso, salen mujeres violadas, a veces roban el camión completo, lo lanzan. Porque eso es un montarral, puro monte. ¿Quién se mete por ahí? Está la carreterita esa donde pasa el carro y ya. Entonces, nadie quiere pasar por ahí, pero tienen que pasar por ahí porque es la única manera donde no les cobran vacuna y es la única manera donde pueden pasar mercancía, ¿ya?

[...] Entonces, ¿qué hacía la gente? Se metía por trocha. Por trocha a nadie le gusta entrar, pero la gente entraba porque ahí no te revisaban, como te digo, no te revisaban las alcabalas, sino que ellos pagaban los mecates. Si no pagas los mecates, no pasas y el camión pagaba, ¿Qué pasa? Que ellos corrían el riesgo, los que pasaban las mercancías por trocha corrían el riesgo de que los robaban o algo así. Se lanzaban al riesgo y ya, ponte que de 50 camiones, robaban seis camiones, siete camiones. Eso era diario. (Jeffrey, comunicación personal, 23 de enero de 2020)<sup>11</sup>

Incluso, algunos/as wayuu entrevistados/as se adhieren a esta percepción de las trochas y reconocen que la configuración de transacciones económicas es recurrente, como los pagos por la zona y los riesgos que implica el incumplimiento. Por esta y otras razones, que se abordarán en el siguiente apartado, la frontera colombo-venezolana debe analizarse de una forma más amplia que involucre la conexión entre una visión política/territorial y una visión simbólica que trasciende esos límites geográficos, pero que hace evidente que, incluso para acceder a ciertos derechos, está primero la adscripción a una comunidad nacional organizada dentro de determinado territorio como una limitante. Si bien es cierto que las acciones de quienes atraviesan la frontera desbordan los poderes de los gobiernos y crean nuevos desafíos de cara a los múltiples significados que pueden tener estos espacios socialmente construidos, también

---

11 Tomado de Consuegra, A. (2021). *Crisis venezolana y transformaciones en la reproducción social del pueblo wayuu en la frontera colombo-venezolana en La Guajira* [Tesis de Maestría]. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO.



permanece latente el poder estatal e, incluso, los mismos agentes reforzadores —al margen de la acción de los Estados— no desaparecen del todo, sino que toman otras formas en determinados contextos.

### 3.3. Las fronteras más allá de su cruzamiento: ¿Qué otras fronteras emergen para los/ as wayuu y los/as migrantes?

Este apartado inicia con la pregunta sobre qué otras fronteras pueden emerger para el pueblo wayuu y para los/as migrantes. La formulación de esta pregunta tiene su razón de ser en el contexto migratorio actual en el que se observan lógicas de retorno o de asentamiento más definitivos en muchos/as wayuu en el marco de la debacle social y económica que se experimenta en Venezuela. A partir del año 2015, la crisis multidimensional en Venezuela llegó a sus puntos más álgidos, lo cual se hizo manifiesto en las deportaciones masivas de colombianos/as residentes en este país y en la salida de una buena cantidad de ciudadanos/as venezolanos/as con distintos destinos, junto al cierre fronterizo decretado por el presidente Nicolás Maduro<sup>12</sup>.

De acuerdo con Castillo & Reguant (2017), fue justo para el 2015 cuando se mostraron las peores cifras en cuanto a indicadores socioeconómicos: el índice de escasez de productos básicos llegó al 40 %, el de medicinas alcanzó un 60 %, y la inflación tocó el 180 %, sumado a la alta inseguridad que dejó como saldo por lo menos 28 000 asesinatos,

12 Durante las deportaciones masivas del año 2015, aproximadamente 244 colombianos/as y 294 venezolanos, incluidos niños y niñas, solicitaron ayuda humanitaria temiendo que su regreso a Venezuela les reportara represalias por parte de las instituciones encargadas de regular la migración. En cifras: todo lo que debe saber sobre la migración venezolana. (2018, noviembre 28). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/mundo/venezuela/cifras-de-la-migracion-venezolana-en-colombia-septiembre-de-2018-290680>. Actualmente, según cifras de Migración Colombia, 1 825 000 venezolanos/as residen en el país, siendo La Guajira uno de los departamentos que más alberga personas con esta nacionalidad (aproximadamente 71 271 personas para el año 2018) Consultar: <https://www.migracioncolombia.gov.co/noticias/mas-de-1-millon-825-mil-venezolanos-estarian-ubicados-en-colombia-> <https://migravenezuela.com/web/articulo/migracion-venezolana-en-maicao/921>

convirtiendo a Venezuela en uno de los países más peligrosos de América Latina. Es de este complejo panorama del que decidieron salir millones de personas que se encuentran dispersas alrededor del mundo y el que ocasionó el retorno de un número, hasta ahora desconocido, de retornados/as colombianos/as, entre ellos/as los/as wayuu. En efecto, dadas las circunstancias socioeconómicas que produjo la crisis, la vida en el vecino país se fue haciendo más compleja y con ello la movilidad tomó otras formas y otras trayectorias. Pues, antaño, en los peores momentos del conflicto armado y de inestabilidad económica en Colombia, Venezuela fue el destino elegido para una gran cantidad de colombianos, así como también de miembros de la etnia wayuu que se valieron de sus derechos ancestrales sobre el territorio fronterizo y fortalecieron sus vínculos y redes familiares para buscar mejores condiciones de vida. Al respecto, Ángela, una de las entrevistadas, cuenta:

Nos fuimos. Como está la gente ahora de allá de Venezuela, nos fuimos en busca de trabajo, a trabajar, y trabajamos allá [...] Era más fácil allá, más fácil allá, ¡Uf! Es una de las cosas que eran muy bueno allá, por la vida de acá, allá el agua, la luz, y pues los hospitales, a uno lo atendían así. No exigían muchos papeles; en cambio, en el hospital lo primero que tienes que dar es la cédula. (Ángela, comunicación personal, 15 de marzo 2020)

Actualmente, la historia es otra, pues ante las dificultades en el vecino país, no hay más opción que regresar o permanecer en territorio colombiano, donde se encuentran la familia y los medios productivos y reproductivos que han permitido la resistencia y la supervivencia del pueblo wayuu, a pesar de los daños y a pesar de los años, sin que esto signifique que se encuentren de inmediato condiciones óptimas para la subsistencia. Sarah, mujer wayuu y residente en zonas aledañas a Maicao, relata la situación en la que se encuentra su familia retornada:

Ellos en Venezuela vivían en condiciones mejores que ahora. Veá, ellos de pronto se fueron y se olvidaron de que ellos tenían un territorio acá. No se preocuparon, de pronto, por construir una casa, porque ellos estaban bien allá.



Entonces, llegan, ellos retornan nuevamente y no consiguen una casa donde llegar, de pronto un buen trabajo, que todos ellos, todo el tiempo vienen es por trocha. Los camiones grandes esos, o sea, vienen súper incómodos. Entonces, llegan acá de repente a empezar de cero. (Sarah, comunicación personal, 15 de marzo 2020)<sup>13</sup>

A las transformaciones en la práctica de recorrer la frontera se le suman las dificultades en acceder a ciertos derechos, ya sea por cuestiones económicas o por la imposibilidad de contar con la acreditación de ciudadanía. Aunque no es tan complejo cruzar la frontera —ya que incluso el Estado reconoce la libre circularidad de los/as wayuu en los pasos institucionales o es indiferente ante las transacciones que tienen lugar en los no autorizados—, los testimonios de los/as entrevistadas nos hablan de otro tipo de límites que aparecen en medio de esa dinámica de vuelta al territorio y asentamiento definitivo, como por ejemplo las barreras en el acceso a derechos por no contar con un documento que acredite la ciudadanía. Tal como lo manifiesta Jessica, una funcionaria de una organización encargada de brindar refugio a migrantes y refugiados en Maicao, incluyendo personas wayuu,

Si bien siempre se habla de que la frontera para los wayuu es abierta, sí es abierta en tránsito, pero no en acceso a derechos. El indígena venezolano sigue siendo indígena venezolano. Puede tener entrada y salida porque tiene abierto el uso de fronteras. No les restringe un pasaporte. La movilidad es lo que tiene abierto, pero el acceso a derechos, a educación, el acceso a salud, también es un tema limitante, y con ello, obviamente llegan a unas situaciones de riesgo donde había personas que se aprovechaban y les cobraban, el tema de una certificación de la autoridad tradicional, entre otras cosas. Todo esto era un vacío enorme. (Jessica, comunicación personal, 13 de febrero de 2020)<sup>14</sup>

13 Tomado de Consuegra, A. (2021). *Crisis venezolana y transformaciones en la reproducción social del pueblo wayuu en la frontera colombo-venezolana en La Guajira* [Tesis de Maestría]. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO.

14 Tomado de Consuegra, A. (2021). *Crisis venezolana y transformaciones en la reproducción social del pueblo wayuu en la frontera colombo-venezolana*

En la misma línea, el relato de Marisela, mujer wayuu, muestra cómo la imposibilidad de acreditar la ciudadanía colombiana le impide a ella y a su familia acceder a un trabajo para vivir:

AC: ¿Su familia allá en la ranchería la ayuda?

Marisela: Tampoco. Todos están allá, tienen cédula de allá y no tienen cédula de acá

AC: ¿Qué problema hay que no tengan cédula de acá?

Marisela: Porque se necesita la cédula para poder trabajar acá, porque piden la cédula de aquí. (Marisela, comunicación personal, 5 de febrero 2020)<sup>15</sup>

Los relatos incluidos en el presente apartado dan cuenta de una situación en la cual la frontera se percibe y se representa como un espacio abierto, un espacio que es moldeado por los pasos de los/as migrantes y de los/as wayuu; es un espacio dotado de distintos contenidos y significados que van desde las concepciones estatocéntricas hasta las valoraciones étnicas que desbordan esta capacidad de relacionamiento entre el Estado, la población y el territorio. Evidentemente, la frontera colombo-venezolana de La Guajira es traspasable y es susceptible de ser transformada dependiendo de las circunstancias. Sin embargo, desde lo simbólico, la frontera toma otros matices que no se deben soslayar.

---

en *La Guajira* [Tesis de Maestría]. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO.

- 15 Tomado de Consuegra, A. (2021). *Crisis venezolana y transformaciones en la reproducción social del pueblo wayuu en la frontera colombo-venezolana en La Guajira* [Tesis de Maestría]. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO

## 4. Problematicando las fronteras: el sentido político, cultural y simbólico de la frontera colombo-venezolana a la luz de la movilidad

### 4.1. El reto de pensar las fronteras desde lo político y lo simbólico

En *Pensar fronteras desde las fronteras*, Grimson (2000) exhorta a observar las fronteras simbólicas y culturales desde las propias fronteras políticas y territoriales, y esto es fundamental aclararlo en este acápite porque lo que se pone de relieve es que estas delimitaciones geográficas generan un “aquí” y un “allá”, un “ellos” y un “nosotros” que no se desvanecen con el cruzamiento de las barreras fronterizas. Los aportes de Caggiano (2003) y Vila (2001) también resultan vitales para reconocer a las fronteras no solo como una metáfora para afirmar que estas son posibles en cualquier situación en la que se puedan establecer límites, sino que además estas existen y funcionan como contextos materiales sobre los que se erigen distintas lógicas de tránsito y regulación, así como tensiones y disputas que dan lugar a estrategias de control y de integración por parte de las personas y los Estados.

Este tipo de perspectivas conducen a un análisis que reconoce la efectividad de las fronteras nacionales (Caggiano, 2003) en el establecimiento de linderos fundamentales para las naciones, pero si se trata de proponer un posicionamiento, el reto estaría en hallar un punto de encuentro entre las visiones críticas de las fronteras y las perspectivas más posmodernas que intentan demostrar que de todas maneras hay casos en los que las fronteras han rebasado sus anclajes nacionales para hacerse visibles en otros ámbitos del mundo social. Al respecto, las experiencias de movilidad transfronteriza de los/as wayuu permiten observar que, al tiempo que se van recreando modos de apropiación y resignificación del territorio por parte de los actores, las instituciones y agentes reforzadores de las fronteras diseñan nue-

vos lineamientos para determinar qué y quiénes pueden transitar o habitar este espacio y de qué formas, los cuales no se quedan en la contención del atravesamiento, sino que permean escenarios más profundos de la vida de las personas, como por ejemplo, el acceso a derechos.

Por ello, las fronteras no son únicamente el fundamento que define la pertenencia a un Estado u otro, o la soberanía sobre determinada población y territorio, así como tampoco puede objetivarse bajo las dinámicas de su cruzamiento o del tráfico de personas o de mercancías. Más bien, son el epicentro de un conjunto de prácticas, representaciones y experiencias que consolidan sistemas de interacción entre los Estados y la población o entre las mismas comunidades que las recorren y las habitan. Al respecto, Grimson (2000) afirma que “cada zona fronteriza, en el proceso histórico de su propia delimitación y en el proceso social de renegociación y conflictos constantes, conjuga de un modo peculiar la relevancia de la acción estatal y de la población local” (p. 2).

De ahí que, para el caso que compete a este trabajo, la movilidad haga parte de ese conjunto de prácticas que le otorgan sentidos distintos a este territorio construido socialmente. Así las cosas, a la luz de las teorías del giro de la movilidad, es necesario abarcar tanto las estructuras móviles como las inmóviles que subyacen al desplazamiento de los sujetos y de los productos para comprender que desde el Estado se emiten medidas estrictas o flexibles conforme al control transfronterizo y también prácticas de selectividad —legítimas o ilícitas— que impiden el paso de personas, pero favorecen el flujo de cosas (Cresswell, 2010, Sheller & Urry, 2006). A su vez, este flujo de gentes y mercancías tiene mucho que ver con la autonomía de los/as migrantes o transeúntes que, día a día, despliegan estrategias de transformación de ese espacio para la reproducción social y la defensa de la vida.

En tal sentido, las diferentes prácticas asociadas a la movilidad de personas y de cosas en La Guajira llevan a pensar en la frontera desde diversas perspectivas.



Desde lo político, en virtud de todas las estrategias para su cruzamiento y en el papel del Estado que decide cuándo cerrarla, cuándo abrirla, qué entra y qué sale de sus territorios, y desde lo cultural y lo simbólico, las propias dinámicas de la frontera colombo-venezolana permiten observar el ejercicio de movilidad territorial ancestral de los/as wayuu que resignifica las nociones de límite en los propios términos de la etnicidad, pero que, a su vez, tambalean frente a las barreras intangibles que cumplen la misma función de seleccionar quién es sujeto de derechos y quién no, resultado de la segmentación que establece un “ellos” y “un nosotros” producto de una construcción política como es la ciudadanía. Sobre este aspecto se hablará a continuación.

#### 4.2. Derechos y ciudadanía: las otras fronteras del pueblo wayuu

En el anterior apartado, se puso en el centro de la discusión a la movilidad como una práctica social que moldea el espacio fronterizo y como una estrategia importante para la defensa de la vida para quienes la recorren. También se aclaró que es muy importante ubicarse en la frontera política para entender desde ahí las fronteras simbólicas y culturales y, en esa medida, reflexionar sobre cómo estas toman forma en los procesos migratorios de las personas, especialmente, de los wayuu.

La problematización de la frontera como una construcción social conduce a un camino que puede parecer difuso, pero que está ahí y es necesario recorrer, porque es precisamente el sentido político y separatista —que emana de las concepciones estatocéntricas—, el que impide la consecución del bienestar para las personas que la atraviesan. Lo que se quiere poner de manifiesto es que no importa si la frontera es franqueable, si su cruzamiento es fácil o difícil: la frontera aparecerá en cualquier momento, y ese momento puede darse en un acto tan cotidiano como demandar de las instituciones la prestación de un servicio de salud o solicitar un documento de identidad, y esto tiene que ver con un

reforzamiento de ese “aquí” y ese “allá” que se constituye a partir de los límites estatales.

La literatura respecto a los pueblos indígenas y las fronteras insiste en estudiar en los procesos de fragmentación territorial de los Estados-nación en territorios ocupados de forma ancestral por pueblos originarios (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2007). Desde distintos contextos temporales y espaciales en América Latina, autores como Gros & Sánchez (2011), Piedrasanta (2014), Ossola, (2013) y Olmos, (2016) insisten en la problematización de las fronteras nacionales a la luz de los procesos de territorialidad de las comunidades indígenas que, luego de la delimitación geográfica de los países, han experimentado, por un lado, crisis de representatividad ante la pérdida de sus territorios, y por el otro, han desarrollado mecanismos de movilidad ancestral en ese espacio en el que siempre han ejercido su derecho consuetudinario. De acuerdo con Olmos (2016), las fronteras para estas poblaciones están “muy lejos de concebirse de acuerdo con los límites territoriales normados y establecidos por el gobierno” (p. 73). Por ello, el tránsito por estas zonas se ejerce como expresión de la libertad basada en la cosmovisión de una relación ancestral con la tierra. Sin embargo, como lo expresa Campio (2013; 2015), las tensiones entre etnicidad y control estatal no se terminan de resolver, pues se generan nuevas fronteras producto de las negociaciones o pugnas que se dan cuando las poblaciones desarrollan dinámicas de integración para sobreponerse a las separaciones arbitrarias impuestas por los Estados.

Por su parte, Mezzadra & Neilson (2017), dos autores fundamentales para la temática en torno a la cual se da esta reflexión, sostienen que no solo hay distintas fronteras que las personas experimentan constantemente, sino que estas fronteras crean otras formas de territorialización e intercambio que incluyen aspectos tan puntuales como los derechos. Este es el punto clave de la discusión que se quiere proponer, porque sin importar que los/as wayuu logren circular libremente por el espacio fronterizo, en virtud del reconocimiento formal de su binacionalidad, lo cierto es que



al momento de ejercer sus derechos en Colombia se enfrentan a la imposibilidad poder acreditar el estatuto de ciudadano/a que les permitirá recibir los servicios que requieren.

La vinculación de la ciudadanía a la nacionalidad, es decir, la pertenencia al Estado-nación, es lo que define la categorización de quiénes son o no sujetos de atención y cuidado por parte de los Estados. Estudios rigurosos sobre las migraciones y la ciudadanía ponen de relieve las limitaciones de esta última en términos de acceso a derechos de migrantes y refugiados, pues deja por fuera a los seres humanos que, sin importar su identidad nacional o étnica, merecen ser tratados con respeto e igualdad por el solo hecho de serlo, agudizando la precarización y la vulnerabilidad de gran parte de la población de se moviliza para salvar sus vidas (Araissia, 2019; Fouskas, Gikopoulou, Ioannidi & Koulierakis, 2020). En el caso de los/as wayuu, ser colombiano o ser venezolano, por encima de ser Wayuu, es lo que dificulta ya no la superación de las fronteras nacionales, sino la exacerbación de otros límites simbólicos que los excluyen de la posibilidad de un tratamiento y una vida dignos.

Esto, por supuesto, se circunscribe al mismo contexto de la crisis venezolana, que ha promovido el regreso de cientos de personas wayuu a sus territorios en Colombia en búsqueda de mejores condiciones de vida. Hace parte de un marco histórico que implica un antes y un después de la crisis; un antes, en tiempo de bonanza en Venezuela, cuando muchas familias optaron por vivir en aquel país para escapar de la precariedad y de la violencia en Colombia, y un ahora, cuando la debacle ha alcanzado niveles realmente preocupantes y es hora de cruzar la frontera de vuelta. En la bonanza venezolana, cuando el gobierno de turno implementó medidas y decretos para garantizar la preservación de la cultura wayuu, la ciudadanía no resultó problemática, pues las personas en general tenían acceso a derechos universales y específicos en virtud de un modelo de ciudadanía multicultural (Kymlicka, 1996) que se expresó en iniciativas como la Misión Guacaipuro<sup>16</sup> o en la ampliación de los ser-

16 Misión diseñada por el gobierno de Hugo Chávez en el año 2003 para restituir los derechos de los pueblos indígenas (Embajada de la República

vicios públicos de salud, vivienda y educación para todos los sectores sociales, sin ningún tipo de discriminación<sup>17</sup>. Lo que sucedió fue una extensión de los derechos universales y, además, un estatuto especial para las culturas minoritarias (Kymlicka, 1996).

Mientras, en Colombia, es la Constitución de 1991<sup>18</sup> la que reconoce la doble nacionalidad de los wayuu y surgen avances en la prestación de servicios de salud de forma gratuita. No obstante, es un requisito insubsanable identificarse como colombiano/a. De ahí que, para los/as wayuu entrevistados/as, la vida fuera mucho más fácil en Venezuela dado que el acceso a los derechos y a los recursos era algo realmente posible y de calidad, frente a lo que se les ofrece en Colombia. Lo que se evidencia inmediatamente es lo que explicaría Wiewiorka (2006): “la diferencia cultural se combina con fuertes desigualdades que van a la par con un difícil acceso al empleo, a la salud, a la vivienda, a la escuela, y las dos dimensiones, lo social y lo cultural, parecen reforzarse mutuamente” (p. 44).

Así, la ciudadanía aparecerá como una frontera simbólica que tiene todo que ver con esa frontera política que divide a Venezuela y a Colombia y que se traslada al escenario de la cotidianidad y de la defensa de la vida. Quizás, en los buenos momentos de Venezuela, el presidente Chá-

---

Bolivariana de Venezuela en la República Italiana. (2011). Misión Guacaipuro. [http://www.ambavene.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=101:mision-guaicaipuro&catid=38:noticias-sobre-las-misiones&Itemid=140&lang=es](http://www.ambavene.org/index.php?option=com_content&view=article&id=101:mision-guaicaipuro&catid=38:noticias-sobre-las-misiones&Itemid=140&lang=es)

- 17 Es importante no soslayar que, durante el gobierno de Chávez, se ejecutaron campañas masivas de nacionalización. Así, por ejemplo, entre los años 2004 y 2005 aproximadamente 186 000 colombianos/as obtuvieron nacionalidad venezolana, algunos/as wayuu resultaron beneficiados/as por estas iniciativas, y como otros/as connacionales, hoy gozan de esta doble nacionalidad. Las trabas persisten sobre todo para los wayuu nacidos en Venezuela que no cuentan con cédula colombiana (Lares, V. (2005, 3 de marzo). 186 mil colombianos ahora son venezolanos. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1642362>
- 18 El artículo 96 de la Constitución Política de Colombia dispone: “Son nacionales de Colombia [...], por adopción: Los miembros de pueblos indígenas que comparten territorios fronterizos, con aplicación del principio de reciprocidad según tratados públicos”. (Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional No. 116, Bogotá, Colombia, 20 de julio de 1991).

vez trató de ajustar la legislación y la praxis a la medida de las diferencias culturales, como sucede en muchos estados modernos (Luque, 2004). En Colombia, esta también fue la intención con la Constitución de 1991 y con el Acuerdo para el desarrollo integral y asistencia básica de las poblaciones indígenas wayuu de la República de Colombia y de la República de Venezuela, firmado en mayo de 1990 y aprobado mediante Ley 1214 de 2008, cuya finalidad era crear programas y planes de mejoramiento de las condiciones vitales de los pueblos indígenas fronterizos.

El inconveniente está en las disputas diplomáticas, en los vestigios del eurocentrismo en la noción de ciudadanía y en la imposibilidad de operativizar o ejecutar estos planes ante un episodio tan crítico como el que atraviesa Venezuela y ante las problemáticas estructurales que experimenta Colombia. Por eso, el acto de moverse y cruzar el espacio fronterizo no basta para borrar las fronteras. Queda sin resolver un tema aún más complejo, y es el de una ciudadanía imbatible que se refuerza con el imaginario de un “aquí” y “un allá” distante, como si la frontera no fuera también un territorio de circularidad —en términos de Tarrius— que, en ocasiones, logra recrear un estar aquí y un estar allá simultáneos.

## 5. Reflexiones finales

Antes de proceder a las reflexiones finales, consideramos importante reconocer que todavía queda mucho por decir acerca de la movilidad y la proliferación de fronteras del pueblo wayuu. Tal vez esta discusión sea objeto de debates que son necesarios para comprender qué está pasando con los pueblos transfronterizos en este álgido momento de las migraciones transnacionales.

En esta medida, la primera reflexión es que la intención principal de este trabajo sobre la movilidad del pueblo wayuu en la frontera colombo-venezolana como un espacio social construido es que se piense la frontera más allá de esencialismos y, sobre todo, más allá de lo establecido por los Estados-nación. Se trata de reconocer que, en efecto, la

frontera separa y define, pero esta es solo una arista del análisis, porque también está para comunicar, para crear circuitos migratorios y de tráfico legal e ilícito de productos y personas. La frontera está ahí como un espacio de negociación, de disputas y como un escenario clave de producción y de reproducción social y de la vida.

En virtud de lo anterior, la segunda reflexión apunta a considerar las consecuencias de observar la frontera desde su dimensión política en relación estrecha con su dimensión simbólica, porque solo así se puede observar el peso de la ciudadanía como una frontera más en el acceso a derechos, una frontera que es posible traspasar, igualmente, pero que representa un obstáculo en las vías para muchos/as wayuu que vuelven a sus territorios esperando un trato igualitario respecto a sus familiares residentes en Colombia.

La tercera reflexión es que el debate debe dirigirse también hacia las limitaciones de la ciudadanía en términos tradicionales, pero también en términos multiculturales, porque no basta únicamente con hacer extensivos los derechos “universales” a toda la población, sino que se deben reconocer las particularidades propias de los pueblos indígenas transfronterizos que, como los wayuu, no consideran que exista algo que pueda discriminarlos entre un “ellos” y un “nosotros”. Muchas de estas personas regresan a sus territorios con la esperanza de que se respete su afiliación étnica, más allá de su afiliación nacional, y con ello, obtener los recursos necesarios para seguir existiendo y resistiendo en un espacio ancestral.

## Referencias bibliográficas

- Araissia, H. (2020). Refugiados sirianos en Túnez: Dificultades que acceden a los derechos económicos y sociales. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(2), 91 - 103. <https://doi.org/10.15648/Coll.2.2019.6>
- Ávila, L. (2013). *Narrativas del Estado y del pueblo wayuu en la formulación de lineamientos de política pública de reparación en Colombia (2002-2009): re-pensando los lineamientos de política de reparación para el reconocimiento y el restablecimiento de derechos* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/12198>
- Caggiano, S. (2003). Fronteras múltiples: reconfiguración de ejes identitarios en migraciones contemporáneas a la Argentina. *Cuadernos del IDES*, (1). [http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-025/index/assoc/D4320.dir/cuaderno1\\_caggiano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-025/index/assoc/D4320.dir/cuaderno1_caggiano.pdf)
- Campion, M. (2013). Pueblos indígenas transfronterizos: entre fronteras territoriales y simbólicas. En J. Ruíz & I. Medina (Coord.), *Memorias de la Sección de Estudios Latinoamericanos* (pp. 1-25). Ediciones de La Noche.
- Campion, M. (2015). Entre la memoria histórica y el atentado: las relaciones transfronterizas de los indígenas Pastos del Nudo de Waka. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(16), 243-262.
- Castillo, T. & Reguant, M. (2017). Percepciones sobre la migración venezolana: causas, España como destino, expectativas de retorno. *Migraciones. Revista del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (41), 133-163. <https://doi.org/10.14422/mig.i41.y2017.006>
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe –CEPAL. (2007). *Panorama social de América Latina 2006*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1225-panorama-social-america-latina-2006>
- Cresswell, T. (2010). Towards a Politics of Mobility. *Environment and Planning D: Society and Space*, 28(1), 17-31.
- De Genova, N. (2016). *Detention, Deportation, and Waiting: Toward a Theory of Migrant Detainability*. Global Detention Pro-

ject. Working Paper No. 18. <https://www.globaldetentionproject.org/wp-content/uploads/2016/12/De-Genova-GDP-Paper-2016.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2018). Pobreza Monetaria La Guajira. Año 2017. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\\_vida/pobreza/2017/Guajira\\_Pobreza\\_2017.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2017/Guajira_Pobreza_2017.pdf)

Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2019). Población indígena de Colombia. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda, 2018. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>

Fouskas, T. T., Gikopoulou, P., Ioannidi, E. & Koulierakis, G. (2020). Desigualdades de salud y trabajadores domésticos migrantes femeninos: acceso a la salud como derecho humano y barreras debido al empleo precario en Grecia. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(2), 71 - 90. <https://doi.org/10.15648/Coll.2.2019.5>

Gago, V. (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Tinta Limón.

Giraldo, E. (2011). *La frontera invisible del territorio wayuu. Trans-pasando Fronteras: Revista estudiantil de asuntos transdisciplinarios*, (1), 47-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4947775>

González, S. (2008). *Pasado y presente del contrabando en La Guajira: aproximaciones al fenómeno de ilegalidad en la región*. Centro de Estudios y Observatorio de Drogas y Delito (CEODD). Editorial Universidad del Rosario.

Grimson, A. (2000). Pensar fronteras desde las fronteras. *Nueva sociedad*, (170), 1-5. <https://nuso.org/articulo/pensar-fronteras-desde-las-fronteras/>

Gros, C. & Sánchez, L. F. (2011). Las fronteras indígenas de América Latina: De la marginación a la integración. Nación, etnia y neoliberalización doscientos años después de la independencia. *Mundo Amazónico*, 2, 95-100.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.
- Leal, N., Alarcón, J. & Leal, M. (2003). Relaciones de poder y nuevos liderazgos en el pueblo wayuu. *Boletín Antropológico*, 21(58), 187-208.
- Lefebvre, H. (1974/2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros.
- Luque, J. (2004). Transnacionalismo político y enclave territorial étnico en la configuración de la ciudadanía de los migrantes peruanos en Santiago de Chile. *Revista Enfoques*, (3), 75-103.
- Mezzadra, S. & Neilson, B. (2017). *La frontera como método*. Traficantes de Sueños.
- Olmos, M. (2016). Territorios indígenas y pueblos transfronterizos en el noroeste de México. En G. Alonso (Coord.), *Fronteras simbólico-culturales, étnicas e internacionales. Los efectos en la vida de las gentes y sus sociedades* (pp. 73-98). Colegio de la Frontera Norte.
- Ossola, M. (2013). Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 547-562.
- Patiño, T. (2005). Los wayuu, un pueblo sin fronteras en medio de dos naciones. El caso de Paraguachón la frontera colombo-venezolana en La Guajira. <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-7124.html>
- Piedrasanta, R. (2014). Territorios indígenas en frontera: Los Chuj en el período liberal (1871-1944) en la frontera Guatemala-México. *Boletín americanista*, (69), 69-78.
- Puerta, C. P. (2020). La crisis venezolana y la crisis alimentaria wayuu en Colombia. *Estudios Políticos*, (57), 92-114. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012151672020000100092&script=sci\\_abstract&tln-g=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012151672020000100092&script=sci_abstract&tln-g=es)
- Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Editorial Eureca Media.

- Saldarriaga, A. (2019). La ranchería de los wayuu en La Guajira. *Credencial Historia*, (351). [https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/collections/documents/field\\_attached\\_file/20190324cre34sbq.pdf](https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/collections/documents/field_attached_file/20190324cre34sbq.pdf)
- Sheller, M. & Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*, 38, 207-226.
- Tarrius, A. (2000). Leer, describir, interpretar las circulaciones migratorias: conveniencia de la noción de territorio circulatorio. Los nuevos hábitos de la identidad. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 21(83), 38-66. <https://www.redalyc.org/pdf/137/13708303.pdf>
- Tarrius, A. (1993). Territoires circulatoires et espaces urbains: Différentiation des groupes migrants. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, (59-60), 51-60.
- Vila, P. (2001). Versión estadounidense de la teoría de frontera: una crítica desde la etnografía. *Papeles de población*, 7(30), 12-30. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252001000400002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252001000400002)
- Wieviorka, M. (2006). Cultura, sociedad y democracia. En D. Gutiérrez (Ed.), *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos* (pp. 25-74). Siglo XXI Editores.







Fontalvo, R. y Díez, A. (2021). Cartografías de la migración de retorno en Colombia. Evolución y patrones territoriales en el departamento del Atlántico. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 8 (1), 134-152.



 COLLECTIVUS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

# Cartografías de la migración de retorno en Colombia. Evolución y patrones territoriales en el departamento del Atlántico<sup>1</sup>

*Cartographs of return migration in Colombia. Evolution, distribution and territorial patterns in the department of Atlántico*

ROXANA FONTALVO GÓMEZ 

ADRIANO DÍEZ JIMÉNEZ 

Recibido: 23/03/2020; Aprobado: 25/10/2020; Publicado: 01/01/2021

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de dos proyectos de investigación sobre la migración de retorno: el primero, *Globalización y migraciones internacionales. Claves analíticas de los migrantes colombianos retornados a la región Caribe*, CH41-CEI-2019 (subvencionado por la Universidad del Atlántico en la Sexta Convocatoria Equidad Investigativa); y el segundo, *La migración de retorno en Colombia. Nuevas tendencias y configuraciones de los migrantes colombianos retornados a la región Caribe*, Ct. 176-2019 (subvencionado por el Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación “Francisco José de Caldas” del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Minciencias-Colombia). Los autores agradecen el incommensurable trabajo realizado por el equipo de apoyo del proyecto: María Medina, Carlos Jiménez, Laura Machado y Carmen Rivera.

## RESUMEN

Este artículo tiene como propósito analizar la configuración espacial de los colombianos retornados desde Venezuela en el departamento del Atlántico, a la luz de los datos del Censo de Población y Viviendas de 2018, los Anuarios Estadísticos de Migraciones Internacionales (2005-2019) y los Flujos Migratorios (2005-2019). Mediante datos georreferenciados, el análisis socioespacial se abordó en torno a los Sistemas de Información Geográfica (SIG), necesarios para la elaboración de mapas temáticos y el cálculo de tasas de crecimiento o variación relativa y coeficientes de localización de los retornados colombianos procedentes de Venezuela. En consecuencia, el abordaje metodológico combinó la escala macrosocial (departamento del Atlántico, en su totalidad) y la escala microsocia (nivel intradepartamental). Los resultados avizoran un importante evento demográfico, social, económico y político de los retornados colombianos procedentes desde Venezuela en la segunda década del siglo XXI, además de unos crecientes patrones de localización territorial de este grupo humano residente en los municipios del sur del Atlántico, destacándose que los retornados regresan del mismo destino del que emigraron a su municipio de nacimiento en este departamento debido a un marcado componente familiar.

**Palabras clave:** retorno, evolución, distribución, patrones territoriales

## ABSTRACT

This article aims to analyze the spatial configuration of Colombians returned from Venezuela in the department of Atlántico, in the light of data from the Population and Housing Census 2018, the Statistical Yearbooks of International Migrations 2005-2019 and the Migratory Flows (2005-2019). Thanks to georeferenced data, the socio-spatial analysis was carried out considering the Geographic Information Systems (GIS), tools that are necessary for the elaboration of thematic maps and the calculation of growth rates, relative variation and location coefficients of Colombian returnees from Venezuela. Consequently, the methodological approach combined the macrosocial scale (department of Atlántico, as a whole) and the micro-social (intradepartmental level) scale. The results foresee an important demographic, social, economic, and political event of Colombian returnees from Venezuela in the second decade of the XXI century, in addition to greater patterns of territorial location of this human group residing in the municipalities of the southern Atlántico department, where returnees return from the same destination they first emigrated to their place of birth in this department, marked by a strong family component.

**Keywords:** return, evolution, distribution, territorial patterns

## 1. Introducción

En el contexto de la globalización económica, los continuos movimientos migratorios internacionales han generado un impacto multidimensional económico, social, político y cultural en la sociedad, considerándose así a la migración internacional como uno de los fenómenos demográficos más importantes en las ciencias sociales, y a su vez, de larga data histórica. Pese a todo, es preciso resaltar que los flujos migratorios internacionales se vinculan a la búsqueda de mejores oportunidades que beneficien la calidad de vida del individuo y su familia.

No obstante, el retorno adquiere una gran relevancia en los estudios migratorios internacionales por el proceso de maduración de proyectos migratorios o por recesiones económicas de países desarrollados. Este fenómeno ha sido estudiado desde finales del siglo pasado, empero, este tipo de corriente migratoria puede llegar a favorecer el desarrollo de los países de origen de los retornados, aumentando el capital humano y financiero (Cerrutti & Maguid, 2016; Cruz, Salas & Pico, 2019).

En ese mismo sentido, Mejía (2011) sostiene que la migración de retorno no es más que una fase consustancial a los procesos migratorios internacionales, debido a que muchas de las personas que emigran no lo hacen con el propósito de quedarse de forma permanente en el exterior, por lo que en algún momento de sus vidas regresan a sus países de origen. Por tanto, este proceso migratorio constituye un proceso social que marca un nuevo inicio en la vida del migrante, etapa en la que encontraría nuevas oportunidades

gracias a esos conocimientos y habilidades adquiridos (Herrera & Pérez, 2015; Espinosa & González, 2016).

A la luz de lo anterior, uno de los aspectos más interesantes en el estudio de este fenómeno migratorio son las razones que inciden en la decisión de retornar. Estudios recientes se apoyan en fuentes estadísticas para la elaboración de encuestas y también parten de un análisis bibliográfico para la creación de herramientas cualitativas como entrevistas, historias de vida, entre otras técnicas.

En América Latina, la migración de retorno ha adquirido gran importancia en el plano investigativo por ser considerada como una de las principales consecuencias tras la crisis financiera de 2008 (López, 2019; Granados & Téllez, 2018; Tamarit, 2018). Bajo este panorama, Granados & Pizarro (2013) afirman que el retorno es un proceso que tiende a complicarse cada vez más y que va más allá de las dimensiones mundiales económicas y políticas.

En el caso colombiano, el retorno es un fenómeno que ha cobrado notable importancia desde la segunda década del siglo XXI, incidiendo demográfica, social, política y económicamente a nivel nacional y a escala departamental en el Atlántico, en torno a su magnitud, intensidad y direccionalidad.

A la luz de los microdatos anonimizados del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), la cifra aproximada de colombianos retornados es de 1 389 107. Específicamente, en el departamento del Atlántico la cantidad estimada de este colectivo es de 138 879, siendo los municipios del sur del Atlántico, al igual que Barranquilla, los ámbitos territoriales con mayor presencia significativa de retornados colombianos procedentes de Venezuela, producto de la compleja crisis humanitaria que se vive en ese país (Romero, Cabrera & Díez, 2019). De ahí la importancia de este estudio, pues abordar un fenómeno complejo que no se limita al regreso de los sujetos al país de origen, sino que plantea desafíos y tensiones a los retornados procedentes desde Venezuela frente al grupo humano que permaneció

en Colombia. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar la configuración espacial de los retornados en el departamento del Atlántico, a partir de su distribución y patrones territoriales.

El trabajo está dividido en tres apartados. Inicia con las bases metodológicas, en las que se exponen las fuentes utilizadas, las técnicas de análisis de datos y las escalas de análisis. En el segundo apartado se presentan los resultados con respecto a la evolución de los retornados en Colombia y en el departamento del Atlántico, así como los patrones territoriales a escala intradepartamental. Por último, el tercer apartado expone las reflexiones finales a modo de conclusión.

## 2. Bases metodológicas

Este trabajo analizó la distribución, evolución y los patrones territoriales de los retornados colombianos procedentes de Venezuela, por medio de datos cartográficos y alfanuméricos, de acuerdo con los microdatos anonimizados del Censo de Población y Vivienda de 2018 del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), los Anuarios Estadísticos de Migraciones Internacionales (2005-2019) del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) y los Flujos Migratorios (2005-2019) de Migración Colombia, asociando la escala macrosocial, correspondiente al departamento del Atlántico en su conjunto, y la escala microsocia, representada en la visualización a nivel intradepartamental.

En la construcción de los datos se tuvieron en cuenta algunas particularidades relacionadas con las fuentes. En este sentido, la evolución de este fenómeno se abordó bajo la temporalidad  $t=15$  (2005-2019) a escala nacional y escala departamental, conforme a los datos de los Anuarios Estadísticos y los Flujos Migratorios. En cuanto a los patrones territoriales de los retornados colombianos procedentes de Venezuela y residentes en el Atlántico, el tratamiento realizado se llevó a cabo por medio del análisis de la distribución espacial en los últimos cinco años y en el último año



—t=5 (2013-2017)—, a la luz de los datos microdatos anonimizados del Censo de Población y Vivienda de 2018 y una base cartográfica censal en un año —t=1 (2018)— a partir del cálculo del coeficiente de localización de los retornados colombianos desde Venezuela. También se analizaron las tasas de crecimiento o variación relativa de los retornados en los últimos cinco años —t=5 (2013-2017)— a escala intra-departamental.

Construida la información, se realizó un análisis espacial por medio de técnicas de representación cartográfica, mapas temáticos sobre el coeficiente de localización de retornados colombianos —t=5 (2013-2017)—, conforme al cálculo  $Cl$  donde  $Cl$ = Coeficiente de localización;  $Retmump$ = Número de retornados de cada municipio;  $Htmump$ = Número habitantes de cada municipio;  $ReAtl$ = Total de retornados en el Atlántico; y  $HtAtl$ = Total de población colombiana en el departamento del Atlántico, y mapas temáticos sobre tasas de crecimiento —t=5 (2013-2017)—.

Finalmente, el ámbito territorial comprende la escala departamental y la escala interdepartamental, correspondientes al Atlántico en su conjunto y a los 22 municipios y 1 distrito, respectivamente, agrupados en 5 subregiones. El ámbito temporal comprendió el periodo 2005-2019 e incluyó información sobre la evolución, la distribución, los patrones espaciales y las tasas de crecimiento o variación relativa.

### 3. Resultados

#### 3.1. Evolución del retorno en el departamento del Atlántico

Según Mejía (2011), “el retorno no constituye un hecho solo de coyuntura, es consustancial a los procesos migratorios internacionales” (p. 21). Muchas de las personas que emigran retornan a sus países de origen debido a que se marchan, más no con la intención de quedarse permanentemente en el exterior, ya que planean, a corto o largo plazo, el regreso como un sueño constante. En efecto, hay dos

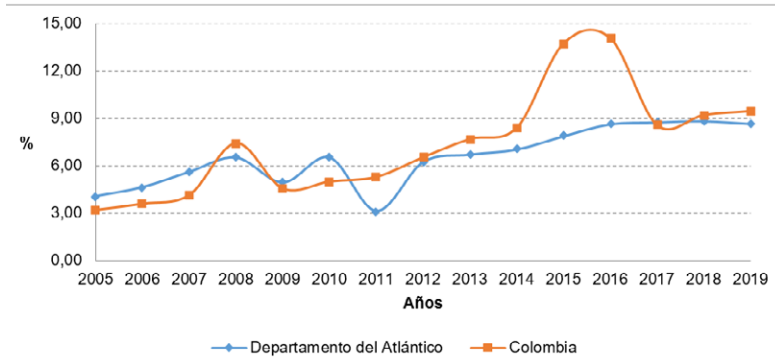
tipos de migrantes a la hora de partir: el primero, el que ya comenzó el conteo regresivo del retorno y su principal objetivo es volver, y el segundo, que decide de manera rotunda nunca más volver. Así pues, unos prefieren la experiencia y otros lo definitivo. Al respecto, Díez (2014) afirma que:

El estudio de la migración de retorno en Colombia ha estado ligado, principalmente, al análisis de las características sociodemográficas y los motivos de la emigración de retorno de los colombianos en los principales ámbitos territoriales de mayor trayectoria migratoria: Bogotá, Cali, Pereira, Barranquilla y Quindío. La literatura examinada sobre los estudios de migración de retorno en Colombia data a partir de la década de los años 60 procedente de Estados Unidos, en menor medida, de Venezuela, y en la transición del siglo XX al XXI, de España. (p. 29)

La evolución de la emigración de retorno en Colombia durante el periodo 2005-2019 en el departamento del Atlántico presenta en su comportamiento anual un ascenso hasta 2016, año con el mayor número de retornados, descendiendo posteriormente en 2017. Desde 2005 hasta 2008, el número de retornados aumentó en un 7 %. Sin embargo, en el departamento del Atlántico para esta misma temporalidad hasta 2007 la tasa anual era mayor que la nacional con el 10,38 %. Luego, esta baja y aumenta la nacional. Así, la evolución de los dos ámbitos territoriales fluctúa hasta encontrar estabilidad en 2012. Desde este año en adelante, a nivel nacional aumenta el número de retornados, siendo 2016 el año de mayor participación de personas retornadas en el país, en contraste con el Atlántico, que ha año tras año ha visto un crecimiento constante, aunque en su mayoría por debajo de la tasa nacional.



**Gráfico 1. Evolución de la emigración de retorno en Colombia y en el departamento del Atlántico. Años 2005 a 2019.**



**Fuente:** Elaborado por los autores a partir de los Anuarios Estadísticos de Migraciones Internacionales del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) 2005-2019 y los flujos migratorios de Migración Colombia (2005-2019).

### 3.2. Patrones territoriales de los retornados colombianos procedentes de Venezuela en el departamento del Atlántico

Los patrones territoriales de los retornados colombianos en los municipios del departamento del Atlántico dejan ver que Barranquilla se sitúa a lo largo de los dos años comparados, 2013 y 2017, como principal centro de recepción de retornados con un total de 7682 y 2449 en los años 2013 y 2017, respectivamente, seguida por Soledad con un total de 4792 retornados para 2013 y 1250 retornados para 2017, importantes cifras de retornados que regresaron a este municipio. Además de estos dos importantes municipios, la presencia de retornados colombianos también es significativa, especialmente en los municipios del sur del Atlántico, entre ellos Manatí (1440), Repelón (1040) y Sabanalarga (1043).

En este contexto, la distribución de la población retornada en los municipios del departamento del Atlántico presenta una disminución significativa del 58 % para 2017,

con un 21 % de incidencia, a diferencia de 2013, que presentó un crecimiento significativo del 79 %.

**Tabla 1. Distribución del retorno procedente de Venezuela en los municipios del departamento del Atlántico. Años 2013 y 2017**

Número de retornados (Abs)		
Municipios	2013	2017
Barranquilla	35,2	41,2
Baranoa	1,9	1,6
Campo de la Cruz	2,8	1,8
Candelaria	2,5	1,6
Galapa	2,0	1,4
Juan de Acosta	0,7	0,8
Luruaco	1,3	0,9
Malambo	3,3	3,8
Manatí	6,6	5,3
Palmar de Varela	0,7	0,8
Piojó	0,1	0,1
Polonuevo	0,4	0,5
Ponedera	1,7	1,4
Puerto Colombia	2,1	2,4
Repelón	4,8	4,3
Sabanagrande	1,2	1,1
Sabanalarga	4,8	4,5
Santa Lucía	2,0	1,1
Santo Tomás	0,9	1,0
Soledad	21,9	21,0
Suan	2,9	2,9
Tubará	0,2	0,1
Usiacurí	0,1	0,2
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**Fuente:** Elaborada por los autores a partir del Censo de Población y Vivienda de 2018 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

Continuando con los patrones territoriales en los municipios del departamento del Atlántico, el coeficiente de localización permite afinar el comportamiento espacial de los retornados en este departamento, trazando un contraste entre la población total a nivel municipal así como departamental y el número de retornados en estas dos áreas geográficas. El coeficiente de localización se calcula a partir de la siguiente fórmula:  $Cl$ , donde  $Cl$ = Coeficiente de localización;  $Retmump$ = Número de retornados de cada municipio;  $Htmump$ = Número habitantes de cada municipio;  $ReAtl$ = Total de retornados en el Atlántico; y  $HtAtl$ = Total de población colombiana en el departamento del Atlántico. De esta manera, los valores con asterisco (\*) son los coeficientes más altos, a saber, Manatí (6,97), Repelón (4,06) y Candelaria (2,37), cuyos valores son más altos, y por ende, es indicador de que su población retornada es más significativa con respecto a la población de total de sus municipios.

**Tabla 2. Coeficiente de localización  
del retorno procedente de Venezuela  
en el departamento del Atlántico. Año 2018**

<b>Municipios</b>	<b>Retornados colombianos (Abs)</b>	<b>Población total (Abs)</b>	<b>Coeficiente de localización</b>
Barranquilla	2449	1 071 874	0,86
Baranoa	97	59 975	0,61
Campo de la Cruz	106	21 385	1,87
Candelaria	93	14 790	2,37*
Galapa	86	52 537	0,62
Juan de Acosta	45	18 139	0,93
Luruaco	53	26 676	0,75
Malambo	227	115 077	0,74
Manatí	315	17 017	6,97*
Palmar de Varela	49	26 574	0,69
Piojó	8	5456	0,55
Polonuevo	27	15 874	0,64
Ponedera	86	22 367	1,45
Puerto Colombia	144	45 733	1,18
Repelón	257	23 829	4,06*
Sabanagrande	64	31 007	0,78
Sabanalarga	270	88 610	1,15
Santa Lucía	66	11 281	2,20*
Santo Tomás	61	27 641	0,83
Soledad	1250	508 723	0,92
Suan	170	10 348	6,18*
Tubará	7	12 465	0,21
Usiacurí	14	9491	0,56
<b>Total</b>	<b>5944</b>	<b>2 236 869</b>	<b>37,11</b>

\* Valores que representan los coeficientes de localización más altos en los municipios del departamento del Atlántico.

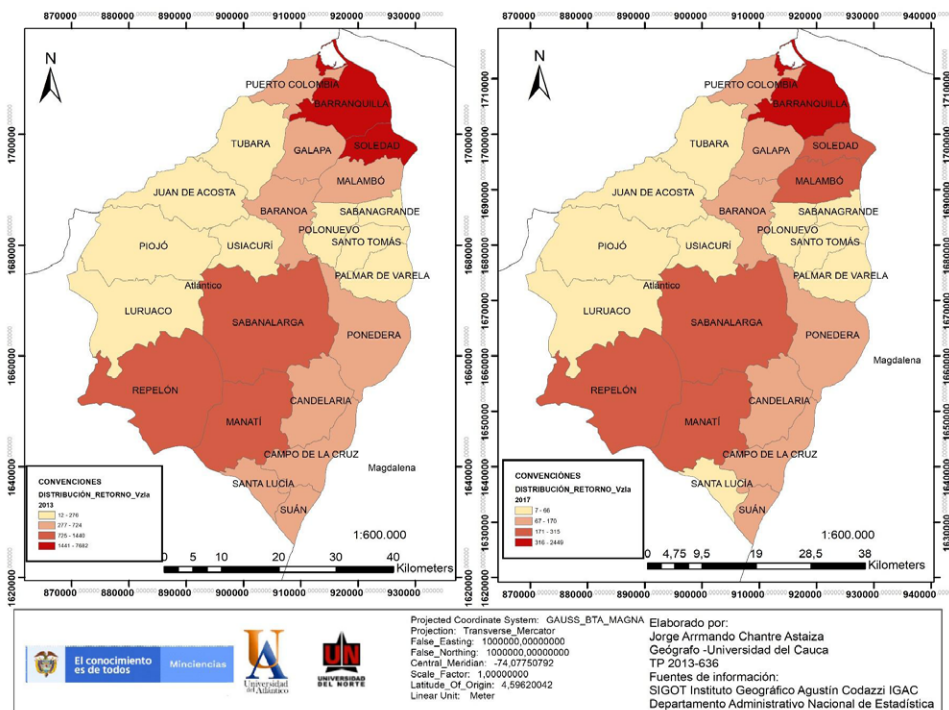
**Fuente:** Elaborada por los autores a partir del Censo de Población y Vivienda de 2018 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

En este mismo análisis, a excepción de Barranquilla y Soledad —municipios situados en la parte norte del departamento—, el retorno comparado para 2013 y 2017 se consolida como una corriente de notable importancia en los municipios del sur del Atlántico (Ver Mapa 1). A tenor de lo anterior, se puede inferir que el mayor porcentaje de retornados está concentrado al sur del departamento, mientras que la menor proporción de retorno está localizada en su zona costera.

De acuerdo con el patrón migratorio de retorno descrito anteriormente, es necesario considerar la existencia de diferentes motivos que podrían explicar el regreso de los connacionales colombianos, no solo por fines económicos, sino también laborales, familiares e, incluso, por motivos legales (Córdoba, 2016). En el caso de los atlanticenses, el retorno en los últimos años se presenta en mayor medida desde la República Bolivariana de Venezuela, correspondiente a flujos que, como bien sostiene Córdoba (2016), “inician aproximadamente en los años cincuenta, presentando algunos ascensos en los setenta, para luego elevarse, a partir del 2000, manteniéndose hasta 2011, aproximadamente” (Córdoba, 2016, p. 50).

Por tanto, la movilidad migratoria de los retornados colombianos procedentes desde Venezuela y residentes en el Atlántico es considerada una migración geográfica sur a sur, de ida y vuelta, marcada por una fuerte migración lineal origen-destino (Díez, Márquez, Fontalvo, Medina & Jiménez, 2021) en la que los retornados regresan a su municipio de nacimiento en este departamento del destino al que emigraron. Igualmente, la cercanía geográfica, el intercambio de bienes y personas, el deterioro de la economía venezolana, la crisis institucional, política y social, por un lado, además del empobrecimiento del sector agropecuario, la falta de empleo, la crisis económica, social y ambiental, por otro lado, dan cuenta del sistema migratorio internacional de los atlanticenses a territorio venezolano (Díez *et al.*, 2021).

## Mapa 1. Coeficiente de localización de los retornados en los municipios del departamento del Atlántico



A diferencia del coeficiente de localización, para los dos años comparados (2013 y 2017) las tasas de crecimiento o variación relativa de los retornados en los municipios del departamento del Atlántico dejan ver un mayor crecimiento en 2013, con una fuerte presencia en los municipios del sur del Atlántico, principalmente, Manatí, Candelaria, Suán y Santa Lucía. Ya en el año 2017, el crecimiento de sus tasas disminuye de manera notoria casi alcanzando el 2 %, los municipios de Manatí y Suán con el 1,85 % y el 1,64 %, respectivamente.

**Tabla 3. Tasas de crecimiento o variación relativa del retorno en el departamento del Atlántico**

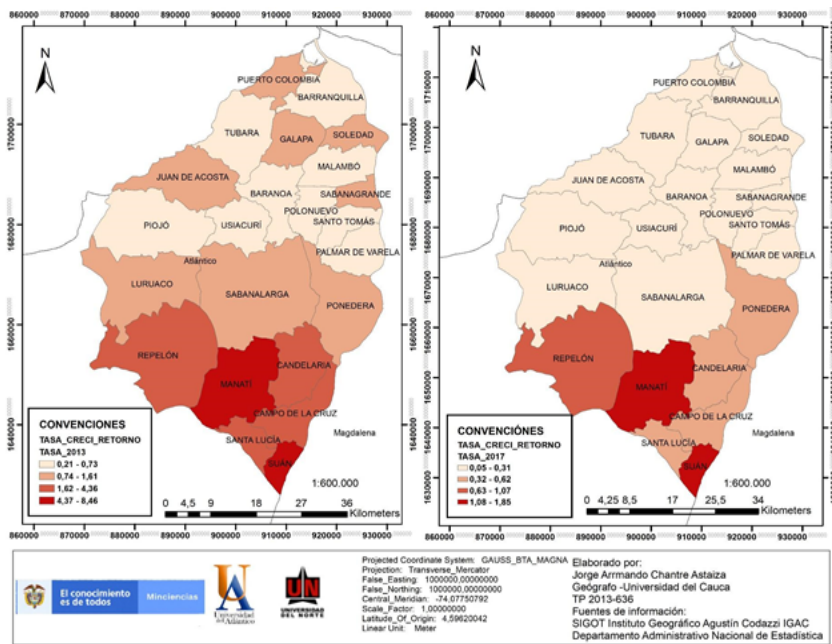
<b>Municipios</b>	<b>Tasa de crecimiento (%)</b>	
	<b>2013</b>	<b>2017</b>
Barranquilla	0,71	0,22
Baranoa	0,70	0,16
Campo de la Cruz	2,81	0,49
Candelaria	3,66	0,62
Galapa	0,83	0,16
Juan de Acosta	0,83	0,24
Luruaco	1,03	0,19
Malambo	0,62	0,19
Manatí	8,46	1,85
Palmar de Varela	0,55	0,18
Piojó	0,21	0,14
Polonuevo	0,54	0,17
Ponedera	1,61	0,38
Puerto Colombia	1,01	0,31
Repelón	4,36	1,07
Sabanagrande	0,87	0,20
Sabanalarga	1,17	0,30
Santa Lucía	3,96	0,58
Santo Tomás	0,73	0,22
Soledad	0,94	0,24
Suan	6,04	1,64
Tubará	0,32	0,05
Usiacurí	0,33	0,14
<b>Total</b>	<b>42,29</b>	<b>9,74</b>

**Fuente:** Elaborada por los autores a partir del Censo de Población y Vivienda de 2018 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

De esta manera, las tasas de crecimiento frente al cálculo del coeficiente de localización muestran unos contrastes importantes en el Atlántico, a excepción de aquellos mu-

nicipios ubicados en el sur del departamento que, además de tener un considerable número de retornados procedentes de Venezuela, mantienen una correlación directa con los inmigrantes ya que, una vez han mantenido una relación social en el exterior, estos mismos atlanticenses que retornan a sus municipios de origen traen consigo familiares extranjeros, lo que también se ve reflejado en el aumento de la tasa de inmigración.

**Mapa 2. Tasas de crecimiento de los retornados en los municipios del departamento del Atlántico**



## 4. Conclusión

Es de suma importancia recalcar el gran interés que ha suscitado el estudio de la migración de retorno en los últimos años. Fuentes bibliográficas sobre este fenómeno en Colombia ofrecen una aproximación a las características sociodemográficas y socioeconómicas de este colectivo retornado. Hay que subrayar que la gran mayoría de los estudios



existentes aborda principalmente el retorno de los colombianos a raíz de la crisis económica y política de Venezuela.

Los patrones territoriales de los retornados colombianos en los distintos municipios del departamento del Atlántico dejan ver que Barranquilla se sitúa como el principal centro de recepción de retornados internacionales, sin dejar de lado que en los municipios en la zona sur de este departamento también existe una importante cantidad de migrantes retornados que, principalmente, provienen de Venezuela.

Finalmente, es preciso concluir que la movilidad de la población atlanticense se ve fuertemente marcada por una migración geográfica sur a sur y de tipo lineal, correspondiente a colombianos que vuelven, desde destino al que emigraron, a su municipio de nacimiento en busca de reinserción social y laboralmente en su país natal.

## Referencias bibliográficas

- Cerrutti, M., & Maguid, A. (2016). Crisis económica en España y el retorno de inmigrantes sudamericanos. *Migraciones internacionales*, 8(3), 155-189.
- Córdoba, L. (2016). *Dinámicas del flujo de migración de retorno en cuatro regiones* [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9299/1/0534160-S-P-2016-1.pdf>
- Cruz, M., Salas, R. & Pico, B. (2019). El emprendimiento de los migrantes retornados, el papel de las características de los migrantes y las particularidades de la experiencia migratoria. El caso del Estado de México. *Revista de Economía*, 36(92), 46-93.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005-2019). Anuarios Estadísticos de Migraciones Internacionales. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/movilidad-y-migracion/anuarios-estadisticos-de-movimientos-internacionales>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018. [http://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/643/get\\_microdata](http://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/643/get_microdata)
- Díez, A. (2014). El estudio de la migración internacional de retorno en Colombia. Una revisión bibliográfica sobre el estado actual. *Revista Amauta*, (24), 29-30. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1065>
- Díez, A., Márquez, J. F., Fontalvo, R., Medina, M. & Jiménez, C. (2021). *Globalización y migraciones internacionales. Claves analíticas de los migrantes colombianos retornados a la Región Caribe*. Sello Editorial Universidad del Atlántico.
- Díez, A., Cabrera, L., Márquez, J. F., Romero, J. M., Barraza, M., González, R. & Madariaga, C. (2021). *La migración de retorno en Colombia. Nuevas tendencias y configuraciones de los migrantes colombianos retornados a la región Caribe*. Sello Editorial Universidad del Atlántico.

- Espinosa, A. & González, M. (2016). La adaptación social de los migrantes de retorno de la localidad de Atencingo, *CienciaUAT*, 11(1), 49-64.
- Granados, J. & Pizarro, K. (2013). Paso del Norte, qué lejos te vas quedando. Implicaciones de la migración de retorno en México. *Estudios demográficos y urbanos*, 28(2), 469-486.
- Granados, J. & Téllez, J. (2018). Niñas, niños y adolescentes de retorno nacidos en Estados Unidos: un análisis sociodemográfico en el estado de Hidalgo, México. *Huellas de la Migración*, 3(5). 109-125.
- Herrera, G. & Pérez, L. (2015). ¿Tiempos de crisis, tiempos de retorno? Trayectorias migratorias, laborales y sociales de migrantes retornados en Ecuador. *Estudios Políticos*, (47), 221-241. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n47a13>
- López, S. (2019). Migración de retorno en el contexto de la crisis venezolana. En A. Castro, *Venezuela migra: aspectos sensibles del éxodo hacia Colombia* (pp. 65-86). Universidad Externado de Colombia.
- Mejía, W. (2011). Panorama del retorno reciente de migrantes internacionales a Colombia. En E. Said Hung (Ed.), *Migración desarrollo humano e internacionalización* (pp. 20-51). <https://www.uninorte.edu.co/documents/72553/6665473a-4eb7-47eb-965a-69ab344d3d33>
- Romero, J., Cabrera, L. & Díez, A. (2019). Estudio etnográfico sobre la dramatización de la alegría por clases sociales y del estigma en los adultos de la tercera edad del Asilo San Antonio (Colombia). *Cultura de los cuidados*, (55), 171-182. <https://doi.org/10.14198/cuid.2019.55.15>.
- Tamarit, A. (2018). Cuando emigrar no es suficiente. Retorno, auto(pluri)empleo y precariedad en Ecuador. *Revista Latina de Sociología*, 8(3), 76-93.

### Notas editoriales

**Adriano Fernando Díez Jiménez**

**Roxana Fontalvo Gómez.**

### Artículos

**Yasmín Hernández Romero.** Percepción de inseguridad en el transporte público: el caso de los estudiantes del centro universitario UAEM Zumpango en el estado de México / *Perception of insecurity in public transport: the case of the UAEM Zumpango university center students in the state of Mexico*

**Sandra Alvarado Bordas - Camila Fernández de Córdova.** Canon literario escolar desde una perspectiva de género: revisión del diseño curricular dominicano y de las propuestas editoriales para el nivel secundario / *School literary canon from a gender perspective: a review of the dominican curriculum design and editorial proposals for secondary school*

**Enrique Mediavilla Naranjo.** Caminos dispares y desafíos comunes: una revisión de la articulación del nivel inicial con el básico en la educación ecuatoriana del último siglo / *Unequal paths and common challenges: a review of the articulation of the initial level with the basic level in ecuadorian education in the last century*

**Adriana del Carmen Consuegra Ascanio.** Libre movilidad y proliferación de las fronteras: dos caras en las historias de movilidad del pueblo Wayuu en la frontera colombo-venezolana de La Guajira / *Cross-border mobility and borders proliferation: two faces in the mobility stories of the Wayuu people on the colombian-venezuelan border of La Guajira*

**Roxana Fontalvo Gómez - Adriano Díez Jiménez.** Cartografías de la migración de retorno en Colombia. Evolución y patrones territoriales en el departamento del Atlántico / *Cartographs of return migration in Colombia. evolution, distribution and territorial patterns in the department of Atlántico*

