

A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias sociales



REVISTA DIGITAL A&H, AÑO 7, NÚMERO 13

NOVIEMBRE 2020- ABRIL 2021.

ISSN: 2448-5764

EDITORIAL: CONTINUIDAD Y CONCIENCIA FRENTE A LA INCERTIDUMBRE

Después de poco más de un año de confinamiento como consecuencia del alarmante número de contagios por COVID-19 en todo el mundo, hemos tenido que seguir adelante. Si bien inicialmente el confinamiento supuso cambios en algunas rutinas y hábitos, poco a poco se fue convirtiendo en un escenario de transformaciones mucho más profundas. Aunque la incertidumbre es siempre una constante en nuestra experiencia humana, se ha acentuado frente a las complejas situaciones que nos ha supuesto enfrentar la pandemia. Ante este escenario cuyo término parece indefinido, hemos tenido que continuar, pero con la conciencia de que muchas de las condiciones con las que vivíamos anteriormente han cambiado o van a cambiar profundamente.

Esta necesidad de cambio para la continuidad, sin una postura consciente puede representar un gran riesgo. Se trata de transformar nuestra comprensión de la realidad, nuestro actuar, con una mayor claridad sobre las problemáticas y retos que enfrentamos para poder responder a ellos de una manera más pertinente, pero también más humana y ética. En la raíz de muchos de los problemas que afrontamos o la postura desde la cual enfrentamos situaciones críticas como la pandemia, está la crisis antropológica y ética que ya se ha pronunciado en diferentes discursos y que es una evidencia al momento de buscar soluciones.

Además, enfrentamos una situación que es parte de una crisis más amplia. En la Agenda 2030 que propuso la UNESCO en 2015 para atender a las prioridades de un desarrollo sostenible, ya se hablaba de posibles pandemias, pero también de otras problemáticas apremiantes como la escasez generalizada de agua y de comida, la falta de seguridad que viven muchas personas en entornos de extrema violencia, el problema medioambiental entre otros. Todo lo cual nos obliga a prever escenarios complejos frente a los cuales tenemos que asumir otra comprensión de la realidad.

Cambio y transformación desde una postura consciente podrían ser las constantes del futuro próximo. En este número se integran algunas contribuciones que de manera implícita reflexionan sobre esta tensión cambio, transformación, tradición, desde distintas miradas: filosófica, antropológica, educativa, cultural, jurídica, entre otras.

En el artículo Interpretar y juzgar la historia en Hegel, Nietzsche y Gadamer, Roberto Casales García reflexiona el valor de la tradición en un doble sentido, como posibilidad de pertenencia a una cultura y como renovación de la tradición

misma. Reconoce que esto implica algunos problemas relacionados con el sujeto y con la verdad, los cuales explica por medio de un análisis en que el contrasta las concepciones sobre la historia de Hegel, Nietzsche y Gadamer. Lo anterior también conduce a determinar en qué medida es posible juzgar el pasado.

En esta misma línea de reflexión sobre tradición y transformación, el artículo de investigación de Diana Catalina Hurtado Vera y Walther Durán González, Bogotá en monumentos: una obra por esculpir a través de la memoria, retoma los acontecimientos ocurridos en 2020 en algunos países de América referidos a la desimbolización de monumentos como una expresión de los ciudadanos para conocer la verdad histórica y aproximarse a la historia desde una comprensión distinta a la versión oficial. Los autores realizaron un análisis semiótico de seis monumentos en Bogotá. Más allá de ser considerados como expresiones estéticas, constituyen unidades culturales que es necesario interpretar desde una perspectiva diferente para ofrecer otras comprensiones de la memoria urbana que contribuyan a la consolidación de una idea de nación y un sentido de identidad.

Cabe destacar el valor de las expresiones culturales como elementos de conciencia social e individual, de entre ellas el arte. En este sentido, Ma. de los Ángeles Navarrete Magdaleno aborda concretamente el valor del arte y su relación con la vida en su artículo La vida es un arte: Libertad y esclavitud. Explica también las implicaciones de la libertad humana en esta relación para llevar al lector a una reflexión de estos temas de cara a su existencia y experiencia de vida.

Sobre continuidad y cambio, ahora desde un enfoque de política educativa, liderazgo educativo y práctica docente, tres de los artículos de este número nos permitirán ahondar la mirada en este tema. En el primero de ellos, Jorge Medina Delgadillo, analiza la perspectiva y proyectos educativos en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y en el Plan Sectorial de Educación 2020-2024. Evalúa la continuidad interna y externa de la actual administración con las políticas educativas anteriores y con los acuerdos internacionales. Se cuestiona, principalmente, el cambio auténtico que la misma administración actual refiere y reflexiona entre el discurso que sostiene y las acciones que se llevan a cabo en materia educativa, sobre todo considerando los fines de trasfondo que podrían estar sosteniendo dicho discurso.

En Revisión teórica de los modelos de liderazgo educativo, Daniela Carreño Pérez y Gabriela Croda Borges, explican, en primera instancia, el liderazgo como un proceso de influencia que ocurre de manera social y que motiva al diálogo, el trabajo y la participación en comunidad a fin de lograr ciertos objetivos comunes dentro del ámbito educativo. Se analizan los modelos más destacados de liderazgo educativo, reconociendo sus principales características y autores. Si bien se reconoce que estos modelos confluyen en la búsqueda de una calidad educativa, también se destaca la contribución que aportan al logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado se enmarca en la compleja situación que ha desatado la pandemia. Liliana Yadira Yela Pantoja revisa en la literatura científica las manifestaciones psicológicas del profesorado sobre todo a partir de la vivencia de una realidad inesperada que les ha provocado estrés y otras emociones difíciles de sobrellevar.

Sobre continuidad y cambio, ahora desde un enfoque jurídico, otro artículo de este número nos permitirá ahondar la mirada histórica para comprender algunas dinámicas que están tomando auge en el escenario político actual. La evolución paulatina del delito de disolución social en nuestro País, desde la Segunda Guerra Mundial hasta el movimiento estudiantil de 1968, se analiza desde una visión iushistoricista en Algunas reflexiones históricas sobre el delito de disolución social en México, de Fernando Méndez Sánchez. A través de este análisis se expone la naturaleza de cada una de sus etapas. Si bien se puso fin a esta figura penal con el movimiento estudiantil de 1968, el autor advierte que es necesario estar atentos a los extremismos que resurgen a nivel global y que, particularmente en América, se hacen presentes en los discursos y en los regímenes políticos que apuntan hacia una polarización peligrosa de la sociedad, donde expresarse contra el régimen podría volver a ser considerado como un delito.

Llevando el tema de la transformación hacia el ámbito social y concretamente de las familias y los individuos, Eduardo Urdiales Méndez analiza el fenómeno denominado Techos de cristal, con el que titula su artículo, como un dilema contemporáneo para las organizaciones. Explica que este fenómeno hace alusión a una barrera jerárquica intangible y se refiere a la persistencia de los estereotipos femeninos que afectan la dignidad de la mujer. Plantea identificar la práctica y concepciones sobre este fenómeno en aras de reconocer su influencia. Después lo aterriza en el ámbito organizacional relacionado con el empoderamiento de la mujer en los puestos directivos.

La permanencia frente al cambio es también, en ocasiones, una postura necesaria sobre todo si hablamos de que puede suponer principios que siguen vigentes incluso ante las transformaciones que se van dando. Sobre esta línea Jorge Torres Gamboa y David Sánchez Sánchez, analizan el modelo hospitalario de San Juan de Dios de Izúcar de Matamoros, Puebla en su artículo Llamados a servir: cura de almas y cuerpos en el Hospital Juanino del Izúcar, siglo XVIII. Explican esta atención que se brindaba en el hospital nutrida por la cosmovisión católica y desde el carisma juanino que, como el nombre del artículo señala, no se trataba solo de aliviar las aflicciones físicas, sino también las espirituales. Aunque acontecieron importantes reformas sanitarias en la época, implementadas por los borbones, el hospital juanino no sucumbió ante estas exigencias de cambio.

Por último, contamos con un aporte de Luis Alberto Hernández Cerón, quien desarrolla una reflexión sobre las investigaciones en torno a la interacción social en Situación interaccional y situación de la interacción social: dos programas de actividad investigativa. Particularmente se profundiza en dos cuestiones que

explican cómo se ha investigado la interacción social y cómo se ha investigado desde la interacción social. Se recuperan los postulados de Georg Herbert Glumer, Howard S. Becher y Erving Goffman.

En el presente número también se incluyen dos reseñas. En la primera de ellas Josafat Morales Rubio destaca el tema sobre Petróleo en México y Venezuela: historia, política, y símbolo, a partir de la obra de Isabelle Rousseau *Tribulaciones de dos empresas petroleras estatales 1900-2014*. La segunda reseña está enmarcada en el ámbito educativo: ¿Quién dijo que todo está perdido? Seis evidencias de esperanza de los nuevos profesionales de la esperanza en la que Martín López Calva destaca la propuesta de las autoras sobre la posibilidad de transformar la educación en las condiciones reales y desiguales que se presentan en los escenarios educativos en nuestro país.

Laura Carolina Nasta Salazar
Facultad de Educación
UPAEP

DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ
ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS
ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ
ALBERTO JOSÉ SEGRERA TAPIA
ALBERTO ROSS HERNÁNDEZ
ANDREA SALDÍVAR REYES
ANGEL MORALES TORRES
ANTONIO PARDO OLÁGUEZ
ARACELI ARELLANO TORRES
ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS
ARTURO BENÍTEZ ZAVALA
AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN
BEATRIZ BIBIANA GAONA COUTO
BLANCA CHONG
CARLA CARRERAS PLANAS
CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚN
CARLOS HERNÁNDEZ MERCADO
CARLOS LEÓN SALAZAR
CARLOS ORNELAS NAVARRO
CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ
CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓN
CECILIA CARRERA HERNÁNDEZ
CELINE ARMENTA OLVERA
CIMENNA CHAO REBOLLEDO
CLAUDIA GUADALUPE DE LA FUENTE
MORALES
CLAUDIA RAMÓN PÉREZ
CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES
DAMIÁN EMILIO GIBAJA ROMERO
DANIEL DOMINGUEZ MACHUCA
DANIEL MOCENCAHUA MORA
DELFINA MELGAREJO THOMPSON
ELIECER EDUARDO ALEJO HERRERA
DULCE MARÍA CABRERA
ELIZABETH BALLÉN GUACHETÁ
ELIZABETH VELÁZQUEZ BARRAGÁN
EMILIO CASCO CENTENO
EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA
ERICK HERNÁNDEZ FERRER
ERNESTO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA
ERNESTO TREVIÑO RONZÓN
ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL
FABIOLA LEYTON
FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ
FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ
FERNANDO ZEPEDA HERRERA
FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ
FRANCISCO JAVIER IRACHETA
FERNÁNDEZ
FRANCISCO MORALES VALERIO
FRANCISCO SIERRA GUTIÉRREZ
FRANCISCO VALVERDE DÍAZ DE LEÓN
FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ
GABRIELA CHÁVEZ VILLEGAS
GABRIELA CRODA BORGES

GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO
GENEVIEVE GALÁN TAMES
GINETH ANDREA ÁLVAREZ SATIZABAL
GONZALO ESCARPA
HÉCTOR FRANCISCO VEGA DELOYA
HELENA VARELA GUINOT
HERIBERTO ANTONIO GARCÍA
HERLINDA GODOS GARCÍA
HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA
ARROYO
HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ
ILITHYA GUEVARA HERNÁNDEZ
ISRAEL SÁNCHEZ LINARES
ITZEL LÓPEZ NÁJERA
JAVIER BALLADARES GÓMEZ
JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO
JONATAN MONCAYO RAMÍREZ
JORGE ARTURO ABASCAL
JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ
JORGE MEDINA DELGADILLO
JORGE RIZO MARTÍNEZ
JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
JOSÉ ADALBERTO SÁNCHEZ CARBÓ
JOSÉ ALADIER SALINAS HERRERA
JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ
JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS
JOSÉ ARTURO DE LA TORRE GUERRERO
JOSÉ DE JESÚS HERNÁNDEZ ROLDÁN
JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ
JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN

JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA
JUAN JOSÉ BLÁZQUEZ ORTEGA
JOSÉ JUAN LÓPEZ PORTILLO
JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ
JOSÉ MANUEL MENÉSES RAMÍREZ
JOSÉ MARTÍN ESTRADA ANALCO
JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER
JUAN CARLOS CASAS GARCÍA
JUAN CARLOS FRONTERA
JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
JUAN PABLO ARANDA VARGAS
JUDITH BEATRIZ ÁGUILA MENDOZA
JUDITH VIRGINIA GUTIÉRREZ CUBA
KARLA MARTÍNEZ ROMERO
KARLA VILLASEÑOR PALMA
LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS
LAURA GAETA GONZÁLEZ
LESLIE CASAREZ APONTE
LILIA MARÍA VÉLEZ IGLESIAS
LIVIA BASTOS ANDRADE
LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ
LUIS ANTONIO VELASCO GUZMÁN
LUIS IGNACIO ARBESÚ VERDUZCO
LUIS MEDINA GUAL
LUIS RODRÍGUEZ MORALES
LUIS VERGARA Y ANDERSON
LUIS XAVIER LÓPEZ FARJEAT
LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO
MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA
MANUEL ANDREU GÁLVEZ
MARCELA IBARRA MATEOS

- MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
MARGARITA MACEDA JIMÉNEZ
MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES
GUERRERO
MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ
MARIA DAS VITORIAS NEGREIROS DO
AMARAL
MARÍA DE LA LUZ BECERRA ZAMORA
MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA
GONZÁLEZ
MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA
MARÍA DEL CARMEN WILLIAMS PELLICO
MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA
MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ
VALLARTA
MARÍA ISABEL ROYO SORROSAL
MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS
MARÍA MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
MARÍA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA
MARÍA TERESA DE LA GARZA CAMINO
MARISA MEZA PARDO
MARISOL SILVA LAYA
MARITZA CRUZ NARVÁEZ
MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN
MARTA ELENA SMULDERS CHAPARRO
MAURICIO LIMÓN AGUIRRE
MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA
MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO
MIGUEL ÁNGEL RODRIGUEZ
- MIGUEL ESCRIBANO CABEZA
MIREIA TINTORÉ ESPUNY
MISAEEL ENRIQUE MEZA RUEDA
MÓNICA CHÁVEZ AVIÑA
MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA
MÓNICA MONROY KUHN
MTRO. JORGE ARTURO ABASCAL
ANDRADE
NOÉ BLANCAS BLANCAS
OCTAVIO FLORES HIDALGO
OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA
OSCAR FERNANDO LÓPEZ MERÁZ
OSCAR G. WALKER SARMIENTO
PABLO ARCE GARGOLLO
PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ
PANEL OSBERTO REYES CÁRDENAS
PEDRO FLORES CRESPO
PIETRO AMEGLIO PATELLA
PILAR GONZALBO AIZPURU
RAFAEL REYES CHÁVEZ
RAÚL ROMERO LARA
ROBERTO ALFONSO RIVADENEYRA
QUIÑONES
ROBERTO CASALES-GARCÍA
ROBIN ANNE RICE
ROBYN JODIE EDWARDS
ROCÍO VALERIANO VÁZQUEZ
RODOLFO CRUZ VADILLO
RODRIGO LÓPEZ ZAVALA
ROSA MARÍA QUESADA
RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA

RUBÉN SÁNCHEZ MUÑOZ
RUTH CORDERO BENCOMO
SALVADOR CEJA OSEGUERA
SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA
SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ
SEBASTIÁN VARGAS ÁLVAREZ
SERGIO GERARDO MÁLAGA VILLEGAS
SERGIO REYES ANGONA
SILVIA BARBOTTO FORZANO
SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO
TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
VALERIA CRUZ ORTIZ
VERÓNICA REYES MEZA
VÍCTOR ROBERTO CARRANCÁ DE LA
MORA
VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ
WENDY GONZÁLEZ GARCÍA
YAZMIN VARGAS GUTIÉRREZ
YEARIM A. ORTIZ SAN JUAN
YUTZIL TANIA CADENA PEDRAZA

DIRECTORIO

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

DR. MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS
VICERRECTOR ACADÉMICO

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DECANO DE ARTES Y HUMANIDADES

DR. HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA ARROYO
DECANO DE CIENCIAS SOCIALES

CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS, MÉXICO

DR. LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE
VELASCO DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †
DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UMAD, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS
DISCIPLINA: FILOSOFÍA I
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE
BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. ISMAEL SARMIENTO RAMÍREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE OVIEDO

COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DIRECTOR

DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
DIRECTOR EDITORIAL

LIC. LAURA ANDREA VILLARREAL CRUZ
EDITORA

DRA. GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO

DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

DR. PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS

DR. JUAN PABLO SALAZAR ANDREU

MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR

MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

COLABORADORES

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA
DISEÑO EDITORIAL E ILUSTRACIÓN

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
SILVIA RUBÍN RUÍZ
CORRECCIÓN DE ESTILO

PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS
CORRECTOR DE ESTILO EN INGLÉS

GIOVANNI CHÁVEZ MELO
CONTENIDO WEB Y PLATAFORMA OJS

MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS
REVISIÓN GRÁFICA

ÍNDICE

Editorial	2
Interpretar y juzgar la Historia en Hegel, Nietzsche y Gadamer <i>ROBERTO CASALES GARCÍA</i>	14
Algunas reflexiones históricas sobre el delito de disolución social en México <i>FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ</i>	32
El gobierno de la 4ª transformación: ¿continuidad o ruptura de las políticas educativas previas? <i>JORGE MEDINA DELGADILLO</i>	50
Bogotá en Monumentos: Una obra por esculpir a través de la memoria <i>DIANA CATALINA HURTADO VERA</i> <i>WALTER DURÁN GONZÁLEZ</i>	73
Techos de Cristal, dilema contemporáneo para las organizaciones <i>EDUARDO URDIALES MENDEZ</i>	97
Situación interaccional y Situación <i>de</i> la interacción social: dos programas de actividad investigativa <i>LUIS ALBERTO HERNÁNDEZ CERÓN</i>	117
Las competencias emocionales en la formación del profesorado <i>LILIANA YADIRA YELA PANTOJA</i>	134
La vida es un arte: libertad y esclavitud	147

MA. DE los ÁNGELES NAVARRETE MAGDALENO

Modelos de liderazgo educativo: fundamentos para la mejora de los resultados de aprendizaje 161
DANIELA CARREÑO PÉREZ
GABRIELA CRODA BORGES

Llamados a Servir: Cura de almas y cuerpos en el Hospital juanino de Izúcar (s.XVIII) 179
JORGE I. TORRES GAMBOA
DAVID SANCHEZ SANCHEZ

Reseñas
Petróleo en México y Venezuela: historia, política y símbolo 202
JOSAFAT MORALES RUBIO

¿Quién dijo que todo está perdido? Seis evidencias de esperanza de los nuevos profesionales de la esperanza. 208
JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA

INTERPRETAR Y JUZGAR LA HISTORIA EN HEGEL, NIETZSCHE Y GADAMER

Recibido: 18 septiembre 2020* Aprobado: 18 diciembre 2020

ROBERTO CASALES GARCÍA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

roberto.casales@upaep.mx

Resumen

En este trabajo de investigación se analizan y confrontan las concepciones sobre la historia de Hegel, Nietzsche y Gadamer, con la intención de determinar en qué medida es posible juzgar el pasado. Por un lado, Hegel construye una visión racionalista de la Historia, en la cual el historiador es un espectador neutral y omnisciente: para que podamos juzgar la racionalidad misma del devenir histórico, es necesario que el historiador asuma una perspectiva neutral y omnisciente. Sin embargo, esta última, por otro lado, es imposible e indeseable, ya que, como sostiene Nietzsche, el ser humano sólo puede juzgarlo en función de su propio horizonte interpretativo, donde el historiador ya no es capaz de ver el bosque completo de este devenir, en cuanto que es un árbol al interior del bosque que difícilmente puede comprender sus propias raíces. Si bien es cierto que siempre interpretamos y juzgamos la historia en función de nuestro propio horizonte cultural, este mismo nos sirve como condición de posibilidad para juzgar el pasado: de ahí que Gadamer realice una rehabilitación de la tradición.

Palabras clave: historia, tradición, Hegel, Nietzsche, Gadamer

Abstract

In this research, we analyze and confront Hegel, Nietzsche, and Gadamer's conceptions of 'History' to determine in which sense it is possible to judge the past. On one side, Hegel sustains a rationalist view of history in which the historian is a neutral and omniscient viewer. However, on another side, this perspective is impossible and undesirable since, as Nietzsche affirms, human beings can only judge their past based on their interpretative horizon. According to Nietzsche, the historian cannot see the complete forest of human history because she is a tree inside this forest that can hardly understand its roots. Even when it is true that we always judge and interpret history based on our cultural horizon, this horizon serves us as a condition of possibility to judge the past: this is why Gadamer carries out rehabilitation of tradition.

Keywords: history, tradition, Hegel, Nietzsche, Gadamer

I. INTRODUCCIÓN

El valor de la tradición, tal y como se pretende defender a lo largo de esta investigación, es el de ser condición de posibilidad para trascender y dar vida a la peculiar forma de ser. La tradición es lo que posibilita, por un lado, la pertenencia a una determinada cultura y, por otro, la renovación de la tradición misma. Esto, sin embargo, encierra al menos dos problemas. El primer problema alude a la vinculación de la tradición con el sujeto y el etnocentrismo; mientras que el segundo hace referencia al valor de verdad y a la relevancia de los estudios históricos.

A grandes rasgos se puede enunciar el primer problema de la siguiente forma: «Si la tradición influye en el modo de ser del sujeto, y el sujeto es quien la renueva, entonces pareciera que la historia de la cultura es meramente subjetiva y no puede acceder a una objetividad epistémica. Al no tener una objetividad de este tipo, su valor de verdad y su relevancia se reducen a lo verosímil y a lo épico, lo cual hace que el vínculo entre la tradición y el sujeto que la posee, sea un vínculo débil. Este vínculo débil, si bien puede servir como un modelo o paradigma para el aprendizaje, no constituye, de ninguna forma, un modo de ser. En consecuencia, la cultura sería imposible, pues toda cultura depende de la tradición que la funda».

El segundo problema consiste en lo que sigue. «Si la tradición tiene un vínculo con el sujeto y cada individuo está arraigado a su propia época, esto es, a su presente, parecería que la tradición se acota al conjunto de vivencias inmediatas a cada individuo y, por esta razón, hacer todo un estudio histórico de las culturas es algo que carecería de sentido y de utilidad. En otras palabras, la Historia y la cultura no tendrían ningún valor de verdad respecto al individuo, ya que cada presente estaría desligado del pasado. Lo que era válido en una época, no lo es en otra». Ambas problemáticas, en el fondo, se pueden resumir en una sola pregunta, a saber: ¿es posible juzgar el pasado?

Ante estas dos problemáticas se encuentran tres respuestas dentro de la Filosofía de la Historia. La primera de ellas, por una parte, apuesta un racionalismo radical, el cual, como veremos, a pesar de que rescata el valor de verdad de la historia y su importancia, limita el estudio histórico a un objetivismo radicalmente ajeno al sujeto. Según esta postura, el conocedor de la Historia se vuelve un mero espectador del camino que ha de seguir el espíritu absoluto para alcanzar un estado de autoconciencia. La segunda postura, por su parte, reduce el conocimiento del pasado a lo

meramente subjetivo y, por ende, al instinto y al instante. Desde esta perspectiva, el pasado tiene una relevancia mínima y cualquier intento por comprenderlo se vuelve imposible, ya que cada cultura es inconmensurable e inaccesible al entendimiento del sujeto presente. Finalmente, la tercera postura constituye un punto medio entre ambas, revitalizando la importancia y el sentido de la tradición como una condición de posibilidad no sólo de comprensión del presente, sino también de trascendencia y renovación de las tradiciones.

II. LA PERSPECTIVA RACIONALISTA: EL ESPECTADOR PRIVILEGIADO DE LA HISTORIA: HEGEL

Todo aquel que se dedica a analizar el proceso de humanización o de culturización a través de la Historia, presupone que existe un vínculo irreductible entre ésta, la tradición y su valor de verdad. Este vínculo entre Historia, tradición y verdad, permiten al historiador interpretar y juzgar el contexto histórico y el itinerario intelectual propio de cada una de las culturas, así como también la supuesta herencia que cada una de éstas transmite a las otras, permeando el entorno de una atmósfera multicultural. Cada cultura transmite una serie de valores que poco a poco se van renovando. De esta forma, la relación entre la historia, la tradición y su valor de verdad, no sólo tienen un vínculo irreductible, sino que también se hacen indispensables en el desarrollo del mundo.

La perspectiva racionalista, principalmente la hegeliana, es una de las respuestas más sólidas a los problemas anteriormente planteados. Para Hegel, la Historia se revela como el despliegue del espíritu en el tiempo, esto es, como el camino que el espíritu recorre en el tiempo para alcanzar una conciencia de sí mismo. La historia es proceso por el cual el espíritu, que no es el espíritu de un humano concreto, sino el espíritu absoluto, logra la conciencia de su propio ser y de su propia libertad. En cada paso que da la historia, en cada movimiento de las culturas, el espíritu alcanza un nuevo grado de conciencia que le permite desarrollarse de forma plena. Al mismo tiempo, la historia se transforma en el juicio del mundo, donde la filosofía analiza este proceso de autoconciencia desde la perspectiva de la razón (Reale y Antiseri, 2005, p.148). Desde esta perspectiva racionalista, el espíritu particular de cada pueblo, que se desenvuelve en el tiempo, debe pasar a formar parte

de una historia universal. Paso que no es posible fuera de la dialéctica misma, ya que la dialéctica permite que el espíritu particular de cada pueblo, al mismo tiempo que muere, se conserve.

La dialéctica hegeliana, cuyo principal motor es la negación, permite que la historia sea, a su vez, juicio del mundo; ya que ella dota al mundo de racionalidad. “No hay que esperar, pues, al fin de la historia para que llegue el juicio. La misma historia es juicio” (Colomer, 2006, p. 396).

II.1. EL ESPECTADOR NEUTRAL Y OMNISCIENTE DE LA HISTORIA

El movimiento de la historia particular de un pueblo determinado a la historia universal, según la perspectiva racionalista hegeliana, es el camino por el cual el fin absoluto del mundo se realiza en el mundo. Gracias a que la historia particular de cada pueblo pasa a ser parte de la historia universal, el espíritu llega a la autoconciencia: en esta dialéctica, así, el paso de lo particular a lo absoluto revela al mundo su propio ser y su propia finalidad. El mundo cobra conciencia de sí en el tiempo y en la existencia. La historia particular de un pueblo, según Hegel, está destinada a llenar sólo un grado y a ejecutar una misión en la historia universal. En este sentido, aquello que dará ilación a la historia universal es un fin que es en sí y por sí, es decir, un fin propio hacia el que tiende, el cual sólo se realiza en la historia, según un cierto plan de la providencia que le da dirección. Este fin, según Hegel, no es otro que la inserción de la razón en la Historia.

Así, la Historia nos revela su propia exigencia, a saber: “que el historiador debe proceder con imparcialidad” (Hegel, 2002, p.371). Un historiador que pretenda lo contrario, no sólo es un mal historiador, sino que se limita a ser un burdo ‘cuenta cuentos’. En este sentido, el historiador debe ser un espectador neutral del acontecer histórico, un juez imparcial que da un veredicto sin estar de un lado u otro. Que el historiador sea un espectador neutral, sin embargo, no significa que el historiador deba narrar los hechos de forma arbitraria y accidental, según los hechos particulares. Pues una narración accidentada nada logra. Cuando se estudia Roma, por ejemplo, se selecciona un fin específico. Ningún historiador de Roma habla de hechos inconexos o de eventos desarticulados, sino que escoge un fin específico, como la decadencia del Imperio Romano, la República romana, etc. De esta manera, el fin específico yace como fundamento de los acontecimientos mismos. “Una historia sin dicho fin y sin dicho juicio, sería solamente abandonarse de idiota a la mera imaginación” (Hegel, 2002, p.372).

II.2. EL ETNOCENTRISMO DEL “ESPECTADOR PRIVILEGIADO”

Toda narración histórica exige un fin en el cual se entrevé la relación de los acontecimientos. En la existencia de un pueblo, según Hegel, el fin esencial que marca su historia es ser un Estado. “Lo que sucede a un pueblo y tiene lugar dentro de él, tiene su significado esencial en la relación con el Estado” (Hegel, 2002, p. 372). Las particularidades de los individuos son lejanas a aquel objeto de pertenencia a la historia; aun cuando en el carácter de los individuos más notables se manifieste el espíritu de un tiempo, estos se encuentran lejanos y turbios a dicho espíritu. Para Hegel, la visión del historiador no se reduce al análisis de los individuos, sino a un punto de vista omnisciente. El historiador no sólo es un espectador neutral, también es un espectador omnisciente de la Historia.

Los hechos singulares son una masa superflua, en la que no está contenida la característica esencial del espíritu de su tiempo. Lo importante no está en los hechos singulares, sino en el todo. Si tuviéramos que utilizar una metáfora, diríamos que para Hegel el estudio de la Historia no es estudiar cada árbol de un bosque, sino el bosque en su totalidad. El devenir histórico es como un bosque inmenso, donde el historiador hegeliano contempla el bosque en su totalidad, lo que no implica que conozca todos y cada uno de los incidentes que ocurren en ese lugar. Este historiador es un espectador privilegiado que contempla la realidad de forma imparcial y objetiva.

En el interés de la llamada verdad, mezclar las pequeñeces individuales del tiempo y de las personas en la representación de los intereses generales es, no sólo contra el juicio y contra el gusto, sino contra el concepto de la verdad objetiva. (Hegel, 2002, p. 372).

Para el historiador los eventos particulares se vuelven insignificantes e indiferentes. No se contamina con el mundo y, así, prevalece en la neutralidad científica. Sus juicios son absolutos y universales: él es un espectador privilegiado que no se detiene en las particularidades y observa el bosque en su totalidad.

II.3. LA HISTORIA “UNIVERSAL” COMO HISTORIA DE OCCIDENTE

La Historia, según Hegel, es la explicitación del espíritu en el tiempo, por lo cual su desarrollo es racional: la historia universal ha transcurrido racionalmente. La comprensión filosófica de la Historia, en este sentido, se vuelve una cierta Teodicea, donde se da una justificación de la Historia a través de la realización de un plan del espíritu absoluto. Para Hegel, Dios no es una entidad más allá del mundo, sino una idea realizada en la Historia. “La providencia no es un «fin externo», un plan

supernatural impuesto por Dios a la naturaleza, sino un «fin interno», el fin último de la Historia misma” (Beiser, 2008, p.270). Un fin último que sólo puede realizarse a través de la Historia.

En esta concepción de la Historia el principal protagonista es el espíritu, y el fin que la mueve es la libertad. “La historia es el proceso de desarrollo de su libertad” (Colomer, 2006, p.394). Este proceso comprende, según Hegel, tres estadios, los cuales presentan tres hitos básicos de la evolución de la historia. “En el antiguo Oriente sólo uno era libre. En Grecia y Roma algunos eran libres. En el mundo moderno europeo todos son libres” (Colomer, 2006, p.394).

Los orientales no eran libres en la medida que desconocían su propia libertad. Sabían que sólo uno era libre, pero tal libertad era justo pura arbitrariedad, ya sea en la forma de la crueldad y del salvajismo o en la forma de la dulzura y la mansedumbre. Con los griegos surgió una conciencia de la libertad y por ello llegaron a ser libres. No obstante, los griegos junto con los romanos sólo supieron que había algunos hombres libres, a saber, los ciudadanos. Por eso no sólo tuvieron esclavos, sino que su amada libertad estaba ligada a la existencia de la esclavitud. Esta libertad del ciudadano era efímera y causal. Fueron los germanos los primeros en alcanzar la conciencia de que el hombre en cuanto hombre es libre. Esta conciencia surgió primero en la religión con el cristianismo, quien trae al mundo la idea de la libertad espiritual. Pero con la adopción del cristianismo no desapareció la esclavitud. Esta realización de la libertad espiritual en el ámbito de lo secular como libertad temporal y política, ha sido el largo y penoso despliegue del espíritu que constituye la Historia.

Para poder alcanzar este fin, el espíritu se vale de los pequeños intereses, necesidades y pasiones humanas que aparecen en cada escenario de la historia. A través de la razón, el espíritu logra que los intereses particulares de la pasión sirvan de cebo a la realización del interés universal. “Sus instrumentos son los grandes individuos históricos, los hombres cuyo fin individual incluye el fin universal del espíritu” (Colomer, 2006, p.395). Hombres como Alejandro, Cesar y Napoleón no eran conscientes de que sus fines particulares eran sólo momentos del fin universal. Estos individuos perecen, pero las ideas se salvan a través del Estado, hacia el cual se dirige la Historia. En el Estado se encuentra el material por el cual se construye el fin último del espíritu.

La Historia está envuelta en un constante movimiento dialéctico donde la negación es el motor principal.

Los pueblos son lo que son por sus hazañas. Todo gran pueblo histórico, como resultado de su paso por la historia, va madurando un precioso fruto: un mundo real, con su religión, su arte, su filosofía, sus instituciones y sus gestas” (Colomer, 2006, p.396).

A final de cuentas el pueblo muere, pero sus frutos se conservan en otros pueblos. El espíritu pasa de un pueblo a otro. “La autoconciencia de un pueblo particular es portadora del grado de desarrollo que tiene lugar por aquel periodo, del espíritu universal en su existencia, y es la realidad objetiva en la cual éste pone su voluntad” (Hegel, 2002, p.373). Esta visión histórica de Hegel, como menciona Colomer, “es claramente occidentalista: el Sol de la historia nace en Asia y se pone en Europa. «La historia universal va de Oriente a Occidente. Europa es absolutamente el término. Asia el comienzo»” (Colomer, 2006, p.397).

En esta visión de la Historia que desarrolla Hegel, Oriente representa la infancia, Grecia y Roma la juventud y el trabajo de la virilidad, y finalmente el occidente germánico-cristiano representa la plenitud de la madurez. Este desarrollo del espíritu por el cual se conquista la libertad a través del Estado, es una cierta justificación de Dios en la Historia. Lo único que puede reconciliar el espíritu con la historia universal y la realidad es el conocimiento de que cuanto ha sucedido y sucede no sólo proviene de Dios, sino que es esencialmente la obra de Dios mismo.

III. LA IMPOSIBILIDAD DE CONMENSURAR TRADICIONES: NIETZSCHE

Ante la propuesta hegeliana de un devenir histórico por el cual el espíritu transcurre hacia un fin último, surgirá la postura nietzscheana. La perspectiva ilustrada que hace del historiador un espectador neutral privilegiado es, según Nietzsche, imposible e indeseable. Por un lado, se dice que es imposible, ya que no se puede juzgar ni evaluar ninguna cultura más que desde nuestras propias categorías culturales. Por otro lado, es indeseable, ya que en el bosque es el árbol quien narra la Historia del bosque mismo, y a éste sólo le interesa lo que le rodea, no el bosque completo. El árbol conoce sus raíces, lo otro es Historia de “anticuarios”. Razones por las cuales las tradiciones son inconmensurables.

III.1. LA SUPERACIÓN DE LA HISTORIA DE “ANTICUARIOS” POR EL VITALISMO. ¿MEMORIA VS IMPULSO VITAL?

Al inicio de la segunda Consideración intempestiva, Nietzsche menciona que estudiar Historia es algo que paraliza la actividad, en cuanto que es enseñanza sin vivificación. Es decir, la Historia es una ciencia ociosa al instruir y no aumentar la actividad ni vivificarla inmediatamente. Hablar de Historia es también una consideración intempestiva, ya que la cultura histórica es un mal, una enfermedad y un vicio. “El hombre contempla con tristeza semejante espectáculo (la Historia), porque se considera superior a la bestia, y, sin embargo, envidia su felicidad” (Nietzsche, 1932, p. 89). El hombre se siente ligado a su pasado: para él, por tanto, el pasado es una carga que lo atormenta. Cuando es niño no tiene un pasado que lamentar, pero pronto conoce el significado de la palabra ‘era’ y se sumerge en la dinámica del recuerdo. Este sufrimiento nos acompaña hasta la muerte, la cual nos trae el tan deseado olvido a cambio de arrebatarnos el presente y la vida. Es así que la memoria nos enemista con el presente.

El olvido o, como lo llama Nietzsche, la facultad de hacer abstracción de toda idea histórica, trae consigo las grandes dichas. Quien no sabe lo que es el olvido, nunca sabrá lo que es la felicidad ni hará nada que haga felices a los demás. “Un hombre que estuviera absolutamente desprovisto de la facultad de olvidar y que estuviera condenado a ver en todas las cosas el devenir, tal hombre no creería ni siquiera en su propio ser, no creería en sí mismo” (Nietzsche, 1932, p.90), pues se perdería en este mar del devenir histórico. Si bien es cierto que es imposible vivir sin recordar, también es imposible vivir sin olvidar. La serenidad, la buena conciencia y la actividad alegre dependerán de la facultad de olvidar en el momento oportuno y de recordar el momento alegre.

Nuestra concepción de desarrollo histórico no es más que un prejuicio occidental.

Un fenómeno histórico estudiado de una manera absoluta y completa y reducido a fenómeno del conocimiento está muerto para el que lo ha estudiado, pues, al mismo tiempo, ha reconocido la locura, la injusticia, la ciega pasión, en general, todo el horizonte oscuro y terreno de este fenómeno, y, por lo mismo, su poder histórico (Nietzsche, 1932, p.97).

La historia debe estar al servicio de la vida y, en cuanto tal, bajo el mando de la potencia no-histórica, razón por la cual no podrá ser una ciencia pura como quería Hegel. La vida tiene necesidad de los servicios de la historia, pero el exceso es nocivo a los que de facto viven. La Historia pertenece

a un ser vivo bajo tres aspectos: en cuanto que es activo y aspira, en cuanto conserva y venera, y en cuanto que sufre y tiene necesidad de consuelo. De estos tres aspectos se corresponden tres especies de Historia: la monumental, la anticuaria y la crítica.

Para Nietzsche, la Historia pertenece, ante todo, al activo y poderoso. Para él, la historia es un remedio contra la resignación.

Que los grandes momentos en la lucha de los individuos formen una cadena, que las cimas de la humanidad se unan en las alturas a través de miles de años, que para mí lo que hay más elevado en uno de estos momentos ya muy remotos esté aún vivo, claro y grande: ésta es la idea fundamental oculta en la fe en la humanidad, la idea que se expresa por la reivindicación de una historia «monumental». (Nietzsche, 1932, p.99).

La Historia 'monumental' engaña con analogías y falsas ilusiones que lanzan al hombre valeroso a empresas temerarias. A estos hombres la Historia misma les cierra los caminos y les oscurece el escenario cuando empiezan a bailar celosamente sobre los monumentos del pasado.

Cuando el hombre tiene necesidad de crear una cosa grande, acude al consejo del pasado y se apodera de éste a través de la Historia 'monumental'. Por el contrario, cuando prefiere conformarse con lo convenido, con lo que la rutina ha admirado por un tiempo, busca acude al pasado como Historia de 'anticuarios'. "Únicamente aquel a quien tortura una angustia de presente y que a toda costa quiere desembarazarse de su carga, sólo ese siente la necesidad de una historia «crítica», es decir, de una historia que juzga y condena" (Nietzsche, 1932, p.104).

III.2. LA IMPOSIBILIDAD DE ENTENDER OBJETIVAMENTE OTRAS HISTORIAS, CULTURAS Y TRADICIONES

Por otra parte, la Historia pertenece a quien conserva y venera con fidelidad y amor al pasado, mirando hacia el lugar de donde viene, donde se ha formado. Estos hombres buscan cultivar lo que ha existido en todo tiempo. La Historia para estos hombres es, según Nietzsche, herencia de anticuarios. Este hombre saluda al pasado como si fuese su propio espíritu. A esta visión de la Historia es a lo que se llama 'sentido histórico'. Cada árbol experimenta una felicidad al sentir sus raíces, que es lo que le interesa. El árbol sin ver esas raíces, las siente. Pero si en esta evaluación puede equivocarse: "¿cuánto más no se engañará si quiere juzgar de todo el bosque que le rodea,

de ese bosque que no conoce y siente más que por lo que le estorba o le hace avanzar, y nada más que por esto?” (Nietzsche, 1932, p.106).

El sentimiento ‘anticuario’ de un hombre es estrecho, pues está limitado por su propio horizonte. El hombre no puede percibir las generalidades y lo que ve es cercano y aislado. En esta concepción de la Historia de ‘anticuarios’ se corre un peligro muy próximo, a saber, que todo lo antiguo, lo que pertenece al pasado y que está dentro del horizonte, termina por ser venerado y

cuando el sentido histórico no conserva ya la vida, sino que la momifica, entonces es cuando el árbol se muere de muerte no natural, comenzando por las ramas para descender hasta la raíz, de suerte que la raíz misma acaba por podrirse (Nietzsche, 1932, p.106).

La Historia de ‘anticuarios’, en este sentido, paraliza la acción del hombre.

Aquí se logra ver, según Nietzsche, cuán necesario es considerar el pasado de una tercera forma, a saber, la “crítica”. “Para poder vivir, el hombre debe poseer la fuerza de romper un pasado y aniquilarlo, y es preciso que emplee esta fuerza de cuando en cuando” (Nietzsche, 1932, p.108). Lo cual consigue a través del juicio del pasado.

Para nuestro filósofo cada hombre y pueblo tiene la necesidad de un cierto conocimiento del pasado, ya sea en su forma ‘monumental’, ‘anticuaria’ o ‘crítica’, pero no como los individuos hambrientos de saber querrían, sino siempre en vista de la vida. “El conocimiento del pasado, en todos los tiempos, no es de desear sino cuando está al servicio del pasado y del presente, y cuando no debilita el presente, cuando desarraiga los gérmenes vivos del porvenir” (Nietzsche, 1932, p.110). Una visión histórica del pasado sobresaturada siembra una separación entre lo interno y lo externo.

Esta sobresaturación histórica es peligrosa a la vida de cinco maneras: a) en primer lugar, porque genera contradicción entre el ser interno y el mundo exterior, debilitando, así, la personalidad; b) en segundo, porque la Historia genera una ilusoria justicia; c) en tercer lugar, porque la Historia perturba los instintos populares e impide al individuo llegar a la madurez; d) en cuarto, porque el exceso de estudios históricos genera la creencia de la caducidad de la especie humana, nos da una idea de que somos seres retardados; e) y finalmente, porque desarrolla un estado de escepticismo y, peor aún, de cinismo, donde se genera una época de recelo y egoísmo.

III.3. LA SUSTITUCIÓN DE LA HISTORIA OBJETIVA POR LA POESÍA: EL HOMBRE COMO ANIMAL DEL INSTINTO Y DEL INSTANTE

Para Nietzsche, el exceso de los estudios históricos conlleva una pérdida de la personalidad que, vista desde su filosofía, se traduce en una pérdida del instinto. “Nadie se atreve a poner en primer término su propia personalidad, todos adoptan la máscara del hombre cultivado, del sabio, del poeta, del político” (Nietzsche, 1932, p.119). Para poder alcanzar y fomentar la civilización es necesario que se fomente una unidad entre el ser interior y el mundo exterior y que, a final de cuentas, trabaje para destruir la caótica cultura viciada por los estudios históricos. Sólo así el hombre podrá recobrar su instinto y, con éste, su honradez.

La Historia perturba los sentimientos y la sensibilidad, ya que estos no son lo suficientemente vigorosos para poder evaluar el pasado a su medida. Con el estudio excesivo de la Historia se borran las personalidades para dar paso a lo que llamamos ‘objetividad’, en virtud de la cual se da una ilusoria imagen de la justicia como virtud fundamental de la Cultura. El ser humano trata de hacer justicia sin tomar en cuenta que él sigue siendo un pobre hombre, y la sobresaturación de los estudios históricos le hacen creer que su lugar en el mundo está sobre un pedestal que le permite juzgar como si él fuese el ejemplo más venerable de la especie humana. La justicia ilusoria se contrapone al instinto. La verdad es el juicio de la humanidad, donde no basta tener una buena voluntad ni un buen instinto de justicia, sino que es necesaria toda una facultad de juzgar. “Semejante virtud está desprovista de complacencia, no conoce las encantadoras emociones, es dura y espantosa” (Nietzsche, 1932, p.127).

El sentido histórico, al destruir todas las ilusiones y desproveernos de las cosas existentes que necesitamos para vivir, desgarrar el porvenir, lo cual, según Nietzsche, constituye una contradicción, pues para que el hombre pudiera hacer Historia sería necesario que éste fuera constructor del porvenir e intérprete del presente. Detrás del instinto histórico no opera un instinto constructivo, el instinto creador se debilita y se abate. “Toda verificación histórica saca a la luz tantas cosas falsas, groseras, inhumanas, absurdas, violentas, que forzosamente se disipa la atmósfera de ilusión piadosa, en la que únicamente puede prosperar todo lo que tiene el deseo de vivir” (Nietzsche, 1932, p.134). De la misma forma, la Historia impide al individuo llegar a su madurez, pues con ella se rompen las ilusiones protectoras necesarias para alcanzarla.

La cultura histórica es una especie de caducidad que nos lleva a creer necesariamente en la ‘vejez de la humanidad’, donde lo importante es mirar al pasado, encontrar consuelo en los hechos pasados y evocar recuerdos. Tras esta concepción de ‘vejez’, según Nietzsche, se encuentra una necesidad de justicia histórica. Finalmente, una de las consecuencias de la sobresaturación de lo histórico se vuelca en el escepticismo y en el cinismo, síntomas de la cultura histórica.

Al lado de la fiereza del hombre moderno se alza su «ironía» respecto de sí mismo, la conciencia de que tiene que vivir en un estado de espíritu retrospectivo, inspirado por el Sol poniente, el temor de no poder salvar para el futuro ninguna de sus esperanzas ni fuerzas juveniles (Nietzsche, 1932, p.148-149).

En este cinismo se dirá que era preciso que pasase lo que ha pasado, que es necesario que el hombre sea tal y como es hoy.

Estas características que Nietzsche atribuye al devenir histórico conllevan, en el fondo, una revaloración de la ‘juventud’, donde lo importante es el instinto y el instante. Este proceso puede traducirse como un tránsito de la cultura histórica a la poesía. La juventud conoce la cura ante este terrible mal de los excesos de la cultura y los estudios históricos, a saber, lo supra-histórico y lo no-histórico. El hombre debe ir más allá del bien y del mal. Dentro de estas categorías encontramos al arte y a la fuerza de poder olvidar, donde la juventud nos conducirá hacia este tránsito.

IV. HACIA UNA POSTURA INTERMEDIA: LA CULTURA COMO MEDIACIÓN ENTRE NATURALEZA Y LIBERTAD

De la misma forma en que nosotros debemos buscar un modo de superar la visión hegeliana del espectador privilegiado, nos vemos en la necesidad de hacer una reivindicación de la tradición, no ya como anticuario, sino como condición de posibilidad. Si bien es cierto que el historiador no puede ser un espectador omnisciente, también es cierto que nuestra visión no puede limitarse a una juventud de la impulsividad y la inmediatez. El problema que ahora se nos presenta es fundamental para la materia, ya que si nos quedamos con las posturas hegelianas o nietzscheanas tendríamos que renunciar al estudio de la historia, bien sea porque nuestra perspectiva no es neutral (siempre

partimos desde un punto de vista), o porque la juventud nos recriminaría el cinismo y la despersonalización en el que podemos caer.

Si sólo se puede estudiar historia desde la perspectiva hegeliana, entonces la perspectiva histórica sería inalcanzable, ya que el ser humano nunca parte de cero: no existe un punto de partida desde ningún lugar. El prejuicio sería nuestro fiel acompañante y nuestra propia ruina, pues al estar siempre presente impediría un análisis objetivo de la historia. Por otra parte, si la historia sirve a la vida sólo en la vaga juventud nietzscheana, entonces la inmediatez y los impulsos nos conducirían a una cultura del olvido, donde lo importante no es partir desde un punto o de otro, sino simplemente no partir. Desde esta perspectiva, la única opción viable sería una renuncia a toda cultura histórica, es decir, un total desapego a la tradición. Razón por la cual no tendría sentido realizar ningún tipo de análisis histórico.

Ante este problema, el alumno predilecto de Martin Heidegger, a saber, Hans-Georg Gadamer, propondrá una tercera vía intermedia en la cual tanto la tradición como la Historia se reivindican como condiciones de posibilidad para toda comprensión humana. En otras palabras, esta perspectiva rehabilitará el prejuicio y, al hacerlo, valorará a la tradición como punto de partida para la comprensión humana de su propio devenir histórico.

IV.1. LA IMPOSIBILIDAD DEL ESPECTADOR NEUTRAL: LA TRADICIÓN COMO CONDICIÓN DE POSIBILIDAD DE LA RAZÓN HUMANA

Para Gadamer, el mundo exige una cierta interpretación comprensiva de sí, la cual sólo puede darse desde la hermenéutica. Esta interpretación comprensiva requiere, para su desarrollo, de la reivindicación de la tradición. En este sentido, la tradición será la condición de posibilidad de la razón humana. No obstante, una de las aporías que se presenta ante el historicismo es la tendencia a llevar lo histórico hacia un saber absoluto de la historia. Esta obsesión epistemológica del historicismo sólo se terminó con la revaloración husserliana del mundo vivencial y los principios de la hermenéutica de la facticidad heideggeriana, los cuales, según Gadamer, constituyen las características fundamentales de la teoría de la comprensión hermenéutica.

El punto de partida es el descubrimiento heideggeriano de la circularidad hermenéutica, desde la cual la historia y tradición no son una limitación, sino un principio del entender. En esta

circularidad hermenéutica “todo entender está determinado por una motivación o un prejuicio” (Grondin, 2002, p.162). El que interpreta parte siempre desde sus propias ocurrencias. La comprensión de una realidad determinada, de un texto, de un gesto o de una expresión, por mencionar algunos ejemplos, nunca parte de cero; quien interpreta no es un espectador neutral, sino una persona. La comprensión de lo que nos es dado parte de un proyecto previo, el cual debe ser sometido a una constante revisión en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración de sentido. “La interpretación comienza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados” (Gadamer, 2007, p.333).

Esto no quita que quien intenta comprender esté sujeto a errores causados por las opiniones previas, razón por la cual se debe partir de opiniones previas no arbitrarias. El intérprete, antes de poder comprender, debe examinar la legitimación, esto es, el origen y la validez, de sus opiniones previas. La tarea del intérprete no es introducir directa y acríticamente sus propios prejuicios. Toda interpretación, aun cuando parte de opiniones previas, exige un principio hermenéutico de caridad, el cual se instala como una apertura a la alteridad. Para tener una comprensión sana es necesario estar siempre abiertos a lo otro. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en la filología, pues el traductor al buscarle sentido a las expresiones de un texto, si bien parte de opiniones previas, es necesario que contemple el hábito lingüístico de su tiempo y del tiempo propio del autor. Esta apertura implica siempre un poner la opinión de lo otro en relación con las propias opiniones.

En la interpretación de un texto, por ejemplo, se encuentran involucrados, por un lado, las opiniones propias del intérprete, por otro, el contexto histórico, el sentido de las palabras (donde se incluyen las reglas gramaticales del idioma), etc., y, finalmente, las opiniones propias del autor. Con estos tres momentos, “la tarea hermenéutica se convierte por sí misma en un planteamiento objetivo” (Gadamer, 2007, p. 335). Quien busca comprender un texto tiene que estar dispuesto a dejarse decir algo por él. Esta objetividad de la tarea hermenéutica no significa una autocancelación de las propias opiniones, sino una incorporación matizada de ellas. Los prejuicios y las propias opiniones percibidas son, así, una condición de posibilidad para la comprensión. “Son los prejuicios no percibidos los que con su dominio nos vuelven sordos hacia la cosa de que nos habla la tradición” (Gadamer, 2007, p.336).

La Ilustración, según Gadamer, ha cargado consigo un prejuicio nocivo para la revalorización de la tradición, a saber: el prejuicio contra todo prejuicio, el cual desvirtúa toda la tradición. A partir de Bacon, la concepción del prejuicio es negativa: la lógica interna debe estar configurada por una superación del prejuicio, por una visión neutral que llaman 'objetiva'. Un prejuicio así es dañino en la medida que marca a todo prejuicio con una falsa negatividad. El que es prejuicioso no es objetivo, pues su juicio parcial y 'subjetivo' contagia y obstruye a la afanada 'objetividad de lo imparcial'. En esta concepción adoptada por la postura hegeliana, así, el prejuicio es visto como un juicio no fundamentado. Este lema de la Ilustración ha sido heredado a la ciencia moderna.

IV.2. EL MITO DE LA NATURALEZA "PRE-CULTURAL"

Siguiendo la teoría ilustrada, los prejuicios se clasifican en dos tipos: aquellos que nacen del respeto humano y aquellos que son fruto de la precipitación. "Lo que nos induce al error es bien el respeto a otros, su autoridad, o bien la precipitación sita en uno mismo" (Gadamer, 2007, p.338). Frente a esta creencia ilustrada que sueña con la liberación de toda superstición y prejuicio, se da una inversión en el romanticismo, la cual tiene una paradójica restauración de lo antiguo por ser antiguo, de hacer consciente lo inconsciente. Este movimiento paradójico a la Ilustración culmina con el reconocimiento de una sabiduría superior en los tiempos originarios del mito. "La creencia en la perfectibilidad de la razón se convierte en la creencia de la perfección de la consciencia "mítica" y se refleja en el estado originario paradisiaco anterior a la caída en el pecado original del pensar" (Gadamer, 2007, p.341).

En esta paradoja surge el mito de una naturaleza 'pre-cultural' que es tan abstracta y dogmática como el estado de saber absoluto de la Ilustración. Dentro de esta inversión romántica también surge el denominado 'desarrollo natural de la sociedad'. Todo esto trajo a flote el resurgimiento del estudio histórico que, en el fondo, encuentra cierta unidad con la visión ilustrada. La historia, así, se vuelve una ciencia que busca la 'objetividad' de la ciencia de la Ilustración. No obstante,

el que la actitud restauradora del romanticismo pudiera unirse a la tendencia básica de la Ilustración en la unidad productiva de las ciencias históricas del espíritu, tan sólo expresa que lo que subyace a ambas es una misma ruptura con la continuidad de sentido de la tradición" (Gadamer, 2007, p. 342-343).

IV.3. EL RECONOCIMIENTO DE LA PROPIA TRADICIÓN CULTURAL COMO UN MECANISMO PARA SUPERAR LOS LÍMITES DE LA TRADICIÓN

Para el hermeneuta alemán, el prejuicio es condición de la comprensión: lo cual no queda claro si no hay una reivindicación del argumento de autoridad y de la tradición. Como se mencionaba anteriormente, la comprensión debe fundarse sobre prejuicios u opiniones propias legítimas, no arbitrarias. Si bien la Ilustración buscaba eliminar todo prejuicio y toda autoridad, parecerá que sus objetivos están marcados por una cierta contradicción interna, a saber: que para poder eliminar toda autoridad hay que mostrar una total sumisión de toda autoridad a la razón. Esto trajo consigo, una deformación del concepto de autoridad, ya que condujo su significación a la idea de autoridad como obediencia ciega.

No obstante, la esencia de la autoridad no es esta, ya que la autoridad no es algo que se otorga, sino que se adquiere. La autoridad tiene su fundamento no en la sumisión de las personas, sino en el reconocimiento y en el conocimiento. “De este modo el reconocimiento de la autoridad está siempre relacionado con la idea de lo que dice la autoridad no es irracional ni arbitrario, sino que en principio puede ser reconocido como cierto” (Gadamer, 2007, p. 348). En este sentido, los prejuicios se vuelven prejuicios legítimos. Asimismo, debe reconocerse a la tradición como una autoridad legítima, y no como una limitante.

La tradición, así entendida, es también un momento de la libertad y de la historia. “Aun la tradición más auténtica y venerable no se realiza, naturalmente, en virtud de la capacidad de permanencia de lo que de algún modo ya está dado, sino que necesita ser afinada, asumida y cultivada” (Gadamer, 2007, p.349). De esta forma, la conciencia histórica no se funda como algo radicalmente nuevo, sino más bien como un momento nuevo dentro de lo que siempre ha sido la relación humana con el pasado. El reconocimiento de la propia tradición cultural, entendida de esta forma, se vuelve un mecanismo que posibilita la superación misma de la tradición.

En las ciencias del espíritu el interés investigador que se vuelve hacia la tradición está motivado de una manera especial por el presente y sus intereses... la investigación histórica está soportada por el movimiento histórico en que se encuentra la vida misma, y no puede ser comprendida teleológicamente desde el objetivo hacia el que se orienta la investigación. (Gadamer, 2007, p. 353).

IV.4. LA REHABILITACIÓN PRÁCTICA DEL PREJUICIO: GADAMER

La rehabilitación práctica del prejuicio sólo se dará cuando se aprecie el valor de la distancia histórica, ya que ésta nos puede ayudar a entender el papel que juega la tradición como criterio de autoridad legítimo. Esta distancia histórica nos ayuda a analizar las cosas desde una nueva perspectiva: la distancia histórica que demanda la comprensión es como un vino gourmet, el cual debe entregarse al paso del tiempo para que madure y adquiera un sabor peculiar. Un vino sin madurar es jugo de uva fresco, ya que sólo el tiempo puede fermentar esta fruta. Lo que esta metáfora anuncia es la importancia de la tradición como punto de partida y como condición de posibilidad para la comprensión. Ya que algunos eventos adquieren una distancia histórica para poder ser evaluados.

Un punto de vista nunca es desde ningún lugar, esto es, no existe un punto de vista neutro que nos facilite la comprensión. La distancia histórica u horizonte, marca todo aquello que esté dentro de ella. En este sentido, la postura gadameriana rehabilitará al prejuicio como condición para la verdad. Esta rehabilitación del prejuicio es, en el fondo, una rehabilitación de la tradición. Entendiendo al prejuicio y la tradición no como barrera que nos impide ver, sino como posibilidad para la comprensión, es que el análisis histórico adquiere un valor.

El prejuicio, y con él la tradición, son el horizonte que nos sirve de hilo conductor para poder comprender la Cultura en la que estamos insertos. Al ser conscientes de nuestros prejuicios adquirimos una objetividad que nos ayuda a comprender la realidad. Esta comprensión que parte de la tradición adquiere un movimiento en espiral a partir del cual el ser se manifiesta.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Beiser, F. (2008). "Hegel's Historicism" en: Beiser, F. *The Cambridge Companion to Hegel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colomer, E. (2006). *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger. II. El idealismo: Fichte, Schelling y Hegel*. Barcelona: Herder.
- Gadamer, H.G. (2007). *Verdad y método*. Trad. Agud-Aparicio, A. & de Agapito, R. Salamanca: Sígueme.
- Grondin, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Trad. Ackermann, A. Barcelona: Herder.
- Hegel, G.F. (2002). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Trad. Ovejero y Maury, E. México: Casa Juan Pablos.
- Nietzsche, F.W. (1932). *Consideraciones intempestivas*. Trad. Ovejero y Maury, E. Madrid-Buenos Aires: Aguilar.
- Reale, G. & Antiseri, D. (2005). *Historia del pensamiento filosófico y científico. III. Del Romanticismo hasta hoy*. Trad. Iglesias, J. A. Barcelona: Herder.

ALGUNAS REFLEXIONES HISTÓRICAS SOBRE EL DELITO DE DISOLUCIÓN SOCIAL EN MÉXICO

Recibido: 4 noviembre 2020 Aprobado: 27 enero 2021*

FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

fernando.mendez@upaep.mx

Resumen

En el desarrollo jurídico mexicano, el delito de disolución social fue un importante punto de discusión, especialmente desde la Segunda Guerra Mundial hasta el movimiento estudiantil de 1968. Considerado como un delito político, la figura penal en análisis tuvo una evolución paulatina, que la convirtió de un instrumento jurídico antifascista, a uno anticomunista y posteriormente calificado como puramente anti-sediciosos del régimen en turno. Es propósito del presente trabajo, el analizar la figura desde una visión iushistoricista, con la finalidad de exponer su naturaleza en las diversas etapas que sufrió la redacción que le dio origen.

Palabras clave: Delito político, Disolución social, Derecho penal del enemigo

Abstract

In Mexican legal development, the crime of social dissolution was an important point of discussion, especially from the Second World War to the student movement of 1968. Considered as a political crime, the penal figure under analysis had a gradual evolution, which converted it from an antifascist legal instrument, to an anti-communist one and subsequently qualified as purely anti-sedicious of the regime in turn. It is the purpose of this work, to analyze the figure from a iushistoricist vision, with the purpose of exposing its nature in the various stages that suffered the drafting that gave rise to it.

Keywords: Political Crime, Social Dissolution, Criminal Law of the Enemy

INTRODUCCIÓN

-¡Míralo! A ustedes les gusta comprar a la gente que murmura con huesos...!

-¿Qué prefiere, hueso o una habitación en la cómoda cárcel municipio? ¿o ya se le olvidó que lo puedo acusar de desilusión sexual cuando yo quiera?

-(Gulp) ¿De qué hueso me hablaba hace un minuto?

Rius (1990, p.311)

El breve argumento que se reproduce al inicio del presente apartado pertenece a una tira cómica que se publicó durante la sexta década del siglo XX por el caricaturista, o monero como él prefería ser llamado, Eduardo del Río, mejor conocido como Rius. El contexto de dicha tira cómica no es necesario de ser reproducido, bastando con señalar que el Presidente Municipal del pueblo de San Garabato de las Tunas¹ quiere forzar al boticario del pueblo (uno de los pocos habitantes del lugar ‘medio leído y escrito’) a que preste servicios de manera gratuita al municipio. Ante una inicial resistencia del boticario, el presidente municipal, recurre al arma de la ‘desilusión sexual’, en una clara alegoría del delito de disolución social que el presente trabajo atiende. (Del Río, 1990). Ante dicha amenaza, y a sabiendas de que él es uno de los principales ‘rojillos’ del lugar, el boticario acepta a regañadientes el trabajo que le encarga la principal autoridad del pueblo. Lo anterior sirve para ver el funcionamiento que el delito en análisis tuvo durante la etapa de la posguerra en México, manteniéndose como un arma jurídica, en contra de los inconformes con el sistema político de la época.

En México e incluso en muchos otros países, el nombre de David Alfaro Siqueiros es reconocido como el de un gran artista, un muralista que cambió el escenario cultural de la nación mexicana para siempre; sin embargo, para las nuevas generaciones es poco conocido que el muralista estuvo encerrado en Lecumberri por cuatro años, tras ser detenido el 9 de agosto de 1960, acusado del delito de ‘disolución social’, el cual se derivó por su actividad política dentro del Partido Comunista Mexicano y que se justificó al calificarlo como líder de ‘agitadores profesionales’ (Soto, 2020). Para

¹ Pueblo ficticio creado para la historietta.

el momento histórico que se hacía referencia, el cuerpo del delito y la probable responsabilidad eran los elementos procesales necesarios de acreditar.

El cuerpo del delito como institución de carácter procesal, centrado en los elementos materiales que permitían al juez concluir la comisión de un hecho descrito en la ley, fue verificado conforme los estándares de la época y se procedió con la sentencia, que en el caso de Alfaro Siqueiros se tuvo que cumplir al interior del Palacio Negro de Lecumberri, prisión que se remontaba al Porfiriato. Sin embargo, el delito por el que fue acusado no existe actualmente en la legislación mexicana, siendo una figura que en su momento resultó muy útil para el ejercicio y mantenimiento de lo que se denominó 'la dictadura perfecta'.

El delito de disolución social, es ahora un recuerdo algo amargo dentro del sistema jurídico mexicano. Su uso, o mejor dicho, abuso, derivó en considerarlo exclusivamente como lo que Marx consideraba como instrumentos de dominación de la élite política del país; sin embargo, su origen no obedeció a esa intención, especialmente al estar enmarcada dentro del periodo postrevolucionario mexicano, en el que todavía las ideas socialistas tenían un fuerte eco dentro del ideario político mexicano, aún con un presidente conservador como lo fue el general Manuel Ávila Camacho.

EL DELITO DE DISOLUCIÓN Social: su origen

El día nueve de septiembre del año 1941, el entonces Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Manuel Ávila Camacho, envió a la Cámara de Diputados una iniciativa con el propósito de que se reformaran y adicionaran diversos artículos del Código Penal para el Distrito Federal en materia del fuero común y para toda la República en materia del fuero federal. La intención 'políticamente correcta' era evitar varias 'lagunas en la ley' por las cuales la seguridad se podía ver afectada.

Las reformas consistían principalmente en el artículo 129, mientras que se suprimió el Capítulo Segundo, Título Segundo del Libro Segundo del Código Penal, el artículo 145, y se adicionó dicho Título Segundo, quedando el tercer capítulo de la siguiente manera:

CAPITULO III

Delitos de Disolución Social

ARTÍCULO 145 bis. —Comete el delito de disolución social, el extranjero o nacional mexicano, que en forma hablada o escrita, o por medio de símbolos o cualquiera otra forma, realice propaganda política entre extranjeros o entre nacionales mexicanos, difundiendo ideas, programas o normas de acción, de cualquier gobierno extranjero, que afecten el reposo público o la soberanía del Estado Mexicano.

Se afecta el reposo público, cuando los actos de disolución social definidos en el párrafo anterior, tiendan a producir rebelión, tumulto, sedición o escándalos.

La soberanía nacional se afecta cuando los actos de disolución social, puedan poner en peligro la integridad territorial de México, obstaculicen el funcionamiento de sus instituciones legítimas o propaguen el desacato de parte de los nacionales mexicanos a sus deberes cívicos. (Ley que reforma o adiciona el Código Penal en materia de Fuero Común y para toda la República en materia del Fuero Federal, 1941)

El artículo en comento tiene diversas aristas dignas de ser analizadas. De manera inicial, hace hincapié en la condición de nacional o extranjero de la persona que pudiera realizar la conducta tipificada, aunque cabe señalar que para el momento histórico en comento el término ‘tipo penal’ no era aplicable, sino más bien el de cuerpo del delito (Bedolla, 2006). La razón del señalamiento particular de la nacionalidad, puede obedecer justamente al contexto histórico en el que se realizó dicha reforma, ya que entre la tercera y cuarta década del siglo XX, muchas naciones vieron peligrar su soberanía, debido a las agrandes alteraciones políticas por las que atravesaba el mundo, particularmente en Europa donde la presencia del fascismo y el nazismo comenzaba a observarse (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995, 1165). La hipótesis en comento, se encuentra reforzada por la adicional modificación que al Código Penal se realizó en la misma publicación, consistente en los delitos de traición a la patria. El entonces artículo 129 hizo especial énfasis en la situación de hostilidad ya entre naciones, y en la cual una persona proporcionara información al enemigo, la cual pudiera ser o no de naturaleza militar, siempre y cuando fuera útil. Las penas se incrementaban en dicha reforma si se trataba de un servidor público; sin embargo, lo más llamativo de la ley en análisis, se encuentra en lo amplio que dejaba la oportunidad de castigar al presunto responsable, por el

simple hecho de estar “en relación [...] con el enemigo” (Ley que reforma o adiciona el Código Penal en materia de Fuero Común y para toda la República en materia del Fuero Federal, 1941). Esto, sin tener una clara referencia tanto al concepto de ‘relación’ como de ‘enemigo’, lo cual valdrá la pena analizar más adelante con el término que Günter Jakobs acuñara en 1985.

Continuando con el análisis del entonces artículo 145 bis, puede observarse, que el principal elemento que se sancionaba en el cuerpo del delito era la propaganda y difusión, lo cual ya podría ser controversial al contravenir el espíritu constitucional que preservaba el derecho a la libre difusión de las ideas. Sin embargo, la adición al Código penal, también contemplaba que fueran “ideas, programas o normas de acción, de cualquier gobierno extranjero, que afecten el reposo público o la soberanía del Estado Mexicano” (Ley que reforma o adiciona el Código Penal en materia de Fuero Común y para toda la República en materia del Fuero Federal, 1941). La intención del Ejecutivo, manifestada en la exposición de motivos, era el mantener y velar por la conservación de la paz interior y exterior de la República, y alejar a la nación de conductas que se observaban en aquel entonces en otras latitudes, y que tenían por costo la soberanía e independencia.

Se hizo presente que los agresores de éstas naciones, durante los años de paz, utilizaron, al amparo de las libertades de los países invadidos, individuos y organizaciones, informes, planos datos y secretos militares para su función dominadora, ejerciendo actividades de propaganda con el objeto de preparar moralmente a la población y asegurar con ello la pasividad y hasta la cooperación de las víctimas. (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995, 1165).

El argumento esgrimido es históricamente exagerado y podría ser calificado como falaz a la luz del derecho de opinión; no obstante, señalamientos como los utilizados eran comunes, sino es que todavía lo son, al momento de buscar una lealtad de la comunidad jurídico-política al inicio de movimientos bélicos, alejando a la población de cualquier noticia o desinformación que afectara la moral pública, o que descalificara el bando por el cual optara el gobierno. Pero el artículo amplía su alcance al definir el concepto de ‘afectación al reposo público’, esto, con base a los actos que produzcan sedición, lo cual podría ser comprensible en tiempo de guerra, pero también, y esto era más preocupante, simplemente con la producción de ‘escándalos’. Se debe entender por escándalo desde un ruido o hasta un “Hecho o dicho considerados inmorales o condenables y que causan indignación y gran impacto públicos” o bien “un mal ejemplo o la acción o palabra que es causa de

que alguien obre mal o piense mal de otra persona” (RAE, 2020). En virtud de las definiciones brindadas, el rango de conductas que entraban en el cuerpo del delito eran muy amplias, con la única limitante de que se tratara de una idea extranjera, lo cual llega a ser un límite ambiguo, ya que incluso las ideas liberales eran extranjeras en su momento.

Una segunda definición encadenada al delito en análisis era la relativa a la ‘afectación nacional’, señalando la conducta que pudiera poner en peligro la integridad territorial país, que obstaculizara el funcionamiento de sus instituciones o que propagaren el desacato de los mexicanos a sus deberes cívicos. Esta conceptualización es ciertamente un poco más unívoca, e incluso se podría señalar que más comprensible para una época de conflicto bélico, en el cual se tendría que recurrir posiblemente a la leva como medio de obtener soldados. Este párrafo, por tanto, tenía mucho más sentido y consonancia que con el resto de las modificaciones y adiciones que se hicieron al Código Penal en el año de 1941. Pero aunado a esto, se presentó también el siguiente artículo, que también guardaba relación con la idea de conflicto bélico:

ARTÍCULO 146 Bis. —También cometen delito de disolución social el extranjero o el mexicano que en cualquier forma realice actos de cualquiera naturaleza, que preparen material o moralmente la invasión del territorio nacional o el sometimiento del país, a cualquier potencia extranjera. (Ley que reforma o adiciona el Código Penal en materia de Fuero Común y para toda la República en materia del Fuero Federal, 1941).

Se puede aseverar entonces, que el espíritu del legislador que inspiró las reformas y adiciones en estudio, se encontró impregnado profundamente del contexto histórico de la Segunda Guerra Mundial, buscando afianzar la lealtad y el espíritu nacionalista, con el fin de evitar la expansión del fascismo. De igual manera, buscó hacer frente a grupos como la Unión Nacional Sinarquista, que buscaba reforzar la participación católica en la política, a través de implementar la *Rerum Novarum* de León XIII, y combatir la acción secularizadora de los gobiernos postrevolucionarios mexicanos, lo cual se consideraba también una de esas ideas ‘extranjeras’ (González, s/a, 49-76). Otro de los grupos políticos que eran objetivo de la ley eran los denominados ‘Camisas Doradas’ sobrenombre que recibían los miembros de la Acción Revolucionaria Mexicanista, organización mexicana de extrema derecha, que ya desde 1934 buscaba combatir a extranjeros que consideraban indeseables, especialmente los judíos. Las principales formas en que estos grupos expandían sus ideas, era a

Méndez, F. (2021). Algunas reflexiones históricas sobre el delito de disolución social en México. *Revista A&H* (13). 32-49.

través de libelos, manifiestos, periódicos y folletos muy similares a los realizados por los nazis en Alemania, situación que los hacía también objeto lógico de las adiciones que el Código Penal tuvo por la época (Gojman, 2018).

Finalmente, el delito de disolución social se castigaba con pena de “prisión de tres a seis años, y cuando el condenado sea extranjero, la pena se entenderá sin perjuicio de la facultad que al Presidente de la República concede el artículo 33 de la Constitución General” (Ley que reforma o adiciona el Código Penal en materia de Fuero Común y para toda la República en materia del Fuero Federal, 1941), es decir aplicar la sanción administrativa al ‘extranjero pernicioso’ que era también una mención muy popular en la época.

Cabe señalar que entre el periodo de 1941 a 1944, fueron detenidos alrededor de cincuenta individuos acusados del delito de disolución social, de los cuales sólo nueve recibieron sentencia condenatoria (Ley que reforma o adiciona el Código Penal en materia de Fuero Común y para toda la República en materia del Fuero Federal, 1941).

CRÍTICAS A LA LEY Y POSTERIORES EFECTOS

La creación del delito de Disolución Social no pasó desapercibida dentro de la sociedad mexicana. Las críticas a la figura fueron constantes desde lo académico, jurídico y político. Una de los primeros señalamientos fue que, debido a la naturaleza señalada en la exposición de motivos, relacionada profundamente con el conflicto bélico, la misma atendía entonces a una situación de emergencia en la que no se encontraba México. Sin embargo, la respuesta fue que atendía a cualquier eventualidad futura. Aunado a lo anterior, se señaló muy atinadamente, que dicha norma, siendo de guerra, debía ser considerada transitoria, por lo cual, debía establecerse en un cuerpo normativo independiente y no dentro del Código Penal; a pesar de ello, el delito se mantuvo intocado hasta la presidencia del ‘Cachorro de la Revolución’, Miguel Alemán Valdés quien, ya en la década de los cincuenta, formuló una iniciativa que amplió aún más el alcance del delito contemplado en el artículo 145 (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995, 1168). La reforma, en la que incluyeron también modificaciones y adiciones a delitos como los de Traición a la Patria, Espionaje, Conspiración, entre otros, modificó el artículo 145, reemplazando el concepto de ‘reposo público’

Méndez, F. (2021). Algunas reflexiones históricas sobre el delito de disolución social en México. *Revista A&H* (13). 32-49.

por el de 'perturbación del orden público', el cual incluía la producción de rebelión, sedición, asonada o motín. El contenido del artículo 146, se integró al 145, pero a la finalidad de que la conducta llevara a la 'invasión del país', y se adicionó la de inducir o incitar a diversas conductas dentro de las que se debe destacar: La subversión de la vida institucional del país y la perturbación del orden o la paz pública (Decreto de reforma diversos artículos del Código Penal, 1951).

De manera posterior se adicionarían también al delito de disolución social, la incitación a realizar actos que sabotearan la economía del país, paralizar ilícitamente servicios públicos o realizar actos de provocación. La pena se incrementó también pasando de un máximo de seis años de prisión que tuvo en el texto original a doce, además de la posibilidad de que todos los delitos que además se derivaran de la primera incitación podrían ser también acumulados en la sentencia (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995, 1166).

Las modificaciones realizadas al delito en estudio durante la quinta década del siglo XX, sirvieron perfectamente como instrumento de supresión de los enemigos del régimen político que en ese momento ya había comenzado a desarrollar la 'Dictadura Perfecta'. Así, disidentes e inconformes con el sistema podían ser encarcelados conforme el contenido del Código Penal. Dirigentes ferrocarrileros como Antonio Gómez Rodríguez, Demetrio Vallejo y Valentín Campa, fueron arrestados tras la huelga ferrocarrilera de 1959 por impulsar la disidencia dentro del Partido Revolucionario Institucional (Fernández, 2016). El caso particular de Antonio Gómez Rodríguez fue analizado por la Suprema Corte de Justicia de la Nación. El acusado, había colocado clavos en los cambios de las vías del ferrocarril impidiendo que los vagones pudieran moverse, esto derivado de la huelga que mantenían trabajadores ferrocarrileros; fue acusado y sentenciado por el delito de disolución social, sentencia que fue conformada en apelación, promoviendo entonces Amparo Directo, en el que acusaba la ambigüedad del artículo 145 del Código Penal. Sin embargo, la Primera Sala determinó que la norma impugnada no violentaba el principio de exacta aplicación de la ley y, resolvió, que la conducta del quejoso, dada la importancia del servicio ferrocarrilero, encuadraba con la hipótesis normativa al afectar la vida económica del país, por lo que negó la protección de la justicia constitucional (Martínez, 2020).

Como ya se mencionó, David Alfaro Siqueiros fue también uno de los acusados más prominentes del delito de disolución social, que se basó en su militancia en el Partido Comunista. El muralista, así como la mayoría de los acusados del delito en estudio, eran destinados al 'Palacio Negro' de Lecumberri, que se caracterizaba por la saña con que eran reprimidos particularmente los disidentes.

El inicio de la década de los sesenta fue significativo para el delito en análisis. Los movimientos estudiantiles que habían comenzado desde la década pasada, comenzaban a adquirir mayor fuerza, pero ahora con un marcado tinte de ideas marxistas, que no eran del gusto de la mayoría de los gobiernos latinoamericanos. Desde 1960, la persecución del dirigente guerrerense, Lucio Cabañas fue un ejemplo de esto. Las inconformidades al interior del estado de Guerrero fueron incrementándose de tal suerte que la intervención del ejército y la policía fueron incrementando sus saldos negativos. Para 1961, estudiantes de Morelia se unen a reclamos diversos, siguiendo posteriormente habitantes de Sonora y Tabasco. Varios de los dirigentes estudiantiles eran acusados del delito de disolución social, iniciando con el término de 'presos políticos (National Security Archive, 2020).

Durante este tiempo Gustavo Díaz Ordaz intenta transmitir su caracterización del grupo nacional movilizado que nos ocupa. Primero que actuaba en medio de la confusión, que si bien había algunos con peticiones y demandas, otros eran movidos por intereses políticos facciosos y otros más con el interés de desprestigiar a México ante la realización de las XIX Juegos Olímpicos. Argumentando la intervención extranjera en el movimiento se manifestó a favor de los artículos 145 y 145 bis. Y por último declaró que el Estado había sido tolerante hasta excesos criticados. (National Security Archive, 2020, p.94).

Cabe señalar que las precisas palabras del entonces presidente Gustavo Díaz Ordaz fueron bajo el siguiente tenor:

Si la demanda se circunscribe a quienes, aunque no lo sean, frecuentemente han sido llamados presos políticos, debo aclarar, una vez más, lo que ya es del dominio público: que son personas contra quienes el Ministerio Público ha formulado acusación no por subjetivos motivos políticos o por las ideas que profesen, sino por actos ejecutados que configuran delitos previstos en el Código Penal, y a quienes se siguen procesos ante las autoridades judiciales competentes, en el que se cumplen las exigencias

constitucionales. Otras, concluidos los procedimientos, han sido ya sentenciadas en definitiva por la propia autoridad judicial. (XLVII Legislatura, 1970).

La matanza realizada en la Plaza de las Tres Culturas en octubre de 1968, vino a ser un elemento detonador en contra del delito que se había utilizado como arma de silencio en contra de la inconformidad social para el sistema político. Cabe resaltar que conforme avanzó la década de los sesenta, el Estado Mexicano optaría por dejar de usar el delito en estudio contra los estudiantes, evitando la aplicación de los artículos 145 y 145 bis del código Penal, como lo había hecho durante los años cincuenta contra líderes ferrocarrileros y magisteriales. Los nuevos presos políticos eran sentenciados por delitos como daño en propiedad ajena, robo, secuestro, lesiones y pandillerismo (National Security Archive, 2020, p. 94).

EL DELITO DE DISOLUCIÓN SOCIAL DESAPARECE

El movimiento del año 68, junto con su terrible final, marcó fuertemente a la sociedad mexicana, que entonces se volcó a las instituciones para exigir lo mismo que varios pliegos petitorios de los movimientos estudiantiles habían solicitado en su momento. Entre otros puntos se debe destacar la derogación de los artículos 145 y 145 bis del Código Penal Federal, que contenía el delito de disolución social, el cual ya se consideraba indudablemente como instrumento jurídico de la agresión del Estado contra los particulares y su libertad de expresión y opinión (National Security Archive, 2020, 72-96). Así, el 14 de julio del año 1970, la Comisión permanente del Congreso de la Unión, que en ese momento era la XLVII Legislatura, discutió la derogación de los reiterados artículos 145 y 145 BIS del Código Penal. La discusión tomó como base el informe de una Comisión que se había instalado desde 1968 que celebró veinticinco de las que resultaron un total de 117 opiniones de personas

de amplio prestigio, reconocida solvencia moral e indiscutible capacidad profesional, experimentadas en las disciplinas jurídica, sociológica, criminológica, política y, en general, en aquellas cuyo conocimiento es necesario para estudiar y resolver problemas que afectan directamente a la vida del país". (XLVII Legislatura, 1970).

Los apóstoles de la derogación de los artículos en comento sostenían, que el delito de disolución social era inquisitorial e impreciso en sus términos; que invadía lo esencialmente subjetivo, que es el interior de la mente; que respondía a un momento de emergencia superado (la Segunda Guerra Mundial) y no tenía ya razón de subsistir; que era inconstitucional y violatorio de diversos derechos, especialmente el derecho de huelga. Por su parte, la defensa se basó en argumentar que era constitucional, no violentaba las garantías individuales y que constituía una medida de defensa legal para la subsistencia del orden político y de las instituciones mexicanas. (XLVII Legislatura, 1970).

Los principales argumentos que recuperaron los diputados fueron obtenidas de las audiencias comentadas en líneas precedentes fueron:

En cuanto al primer aspecto se sostuvo que no es verdad que se castiguen las ideas por sí mismas, sino que esas ideas para que sean sancionables, deben constituir propaganda política encaminada a perturbar el orden público o la soberanía del país.

La objeción de que el artículo 145 lesiona lo esencialmente subjetivo, carece de fundamento pues lo que el precepto castiga es la intención dolosa que, exteriorizada y manifestada en actos u omisiones, ocasiona un daño. ...

La objeción sobre la temporalidad operante a una emergencia no es válida toda vez que el derecho que público las reformas al artículo 145 es de diciembre de 1941 y México participó en la guerra a partir de julio de 1942; de otro lado, el precepto de referencia en el texto actual, surtió efectos en 1951, a iniciativa presidencial en una época en que la situación de emergencia había desaparecido. Se sostuvo, asimismo, que si bien la motivación del artículo fue la actividad subrepticia de la quinta columna del nazifascismo, de hecho en la actualidad, al amparo de corrientes diversas extrañas al país, de ideología variada, aparecen condiciones análogas a la que determinó la inserción de la figura en la legislación penal, en la época relativa.

La inconstitucionalidad la basaron los objetantes en los artículos 6o., 7o., 9o. y 14 del Código Político, pues afirmaron que coarta la libertad de expresión, de imprenta y de asociación, y lesiona la exacta aplicación de la Ley en juicios del orden criminal. (XLVII Legislatura, 1970).

Las discusiones se ampliarían hasta el mes de julio de 1970, quedando derogados los artículos 145 y 145 BIS del Código Penal Federal, suprimiéndose además, la distinción entre delitos contra la seguridad exterior o interior incluyendo el título de delitos contra la seguridad la nación, a saber:

Méndez, F. (2021). Algunas reflexiones históricas sobre el delito de disolución social en México. *Revista A&H* (13). 32-49.

- Traición a la patria (Artículo 123)
- Espionaje (Artículo 127),
- Sedición (Artículo 130),
- Motín (Artículo 131),
- Rebelión (Artículo 132),
- Terrorismo (Artículo 139),
- Sabotaje (Artículo 140), y
- Conspiración (Artículo 141)

LOS DELITOS POLÍTICOS

Al hablar del delito de Disolución Social, es necesario hacer una breve referencia a su naturaleza como delito político. Los delitos políticos han tenido una breve existencia, tanto como término, como objeto de estudio. Surgieron alrededor de la sexta década del siglo XX. Se señala que fue el abogado Peter Benenson, a través de Amnistía Internacional, quien declaró su existencia, así como el de los ‘prisioneros de conciencia’ (Damiano, 2020)².

El prisionero o preso político se conceptualiza como aquella persona física que se encuentra privada de su libertad, pero no por la comisión de un delito tipificado, sino porque sus ideas, opiniones o ideales se consideran una amenaza para un sistema político en específico. Su definición ha sido siempre sujeta a discusión, especialmente por tratarse de conductas que pueden ser tipificadas bajo diversos términos, con la finalidad de disimular un poco su verdadero objetivo, que es el de eliminar la oposición del régimen político activo. Ya desde la antigüedad, se reconocían los delitos de *Lesá Majestad* consistentes preponderantemente en faltas de respeto a efigies y estatuas del emperador, o cualquier forma de falta de respeto a la figura del monarca. Se debe señalar que el contenido de las hipótesis que consideraban dicho delito, fueron haciéndose más vagas y subjetivas conforme el avance de la historia; incluso, con el advenimiento del Estado Moderno, la

² Amnistía Internacional reconoce a algunas personas como presos de conciencia cuando esté físicamente limitada (encarcelada o por otro motivo) a expresar (verbalmente o por otras formas de expresión) cualquier opinión que ella misma honestamente mantenga y a través de la cual no defienda o justifique violencia personal.

naturaleza de dichos delitos no cambió. Durante la misma Revolución Francesa, los contrarrevolucionarios fueron objeto de toda una serie de abusos, frente a una total ausencia de garantías (Espinosa, 2013, p.151-166). En este sentido se puede señalar que el “delito político, no es más que la realización de una conducta encaminada a transformar o derrocar a un régimen político que tiene vigencia política y legal en un país, sin importar el sistema de gobierno establecido” (Espinosa, 2013, p.151-166).

En ese sentido, la Corte Constitucional Colombiana ha determinado:

“El delito político es aquél que, inspirado en un ideal de justicia, lleva a sus autores y copartícipes a actitudes proscritas del orden constitucional y legal, como medio para realizar el fin que se persigue. Si bien es cierto el fin no justifica los medios, no puede darse el mismo trato a quienes actúan movidos por el bien común, así escojan unos mecanismos errados o desproporcionados, y a quienes promueven el desorden con fines intrínsecamente perversos y egoístas”. (Espinosa, 2013, p. 156).

En este sentido, es importante señalar que incluso Amnistía internacional determina el apoyo a presos de conciencia, distinguiéndolos de los presos políticos, debido a la no actuación y especialmente el no uso de la violencia (Damiano, 2020).

Dentro de las principales características que se deben señalar del delito político se encuentran las siguientes:

- El régimen constitucional y legal es el orden constitucional y las instituciones que de ella derivan.
 - El fin de quien realiza la acción tiene como supuesto objetivo, un bienestar colectivo.
 - El dolo se encuentra en el deseo de cambio del orden establecido.
 - El sujeto pasivo siempre es el Estado, no la colectividad.
 - En el Derecho Internacional pueden los inconformes, obtener condiciones de asilados.
 - Si el sedicioso tiene éxito, se puede hablar de un nuevo Estado o modelo de Estado.
- (Espinosa, 2013, p. 159)

Así pues, los Estados, o mejor dicho los gobiernos, como representantes del régimen político en turno, justificarán siempre la existencia del delito político, bajo la idea de mantener la

governabilidad. En el caso de la figura de la disolución social el caso no fue distinto, surgió inicialmente como una figura necesaria para un momento bélico, en el que la sensación de nacionalismo y de fidelidad era necesaria; con el paso del tiempo, la figura evolucionó con el fin de proteger esa misma gobernabilidad.

Uno de los principales problemas que se pueden encontrar en la aplicación de los delitos políticos, y que se presentó en México durante la década de los sesenta, es que se le aplique al acusado, lo que Günther Jakobs denominó hace tres décadas como el 'Derecho penal del enemigo'; es decir, castigar a la persona por el mero hecho de considerarlo peligroso para el Estado. El Derecho penal del enemigo se caracteriza por:

1. Adelantamiento: se sancionan actos preparatorios. Se pretende justificar a través de la idea de seguridad cognitiva.
2. La pena resulta desproporcionada respecto de una conducta que aún no entra en la fase ejecutiva o del principio de ejecución.
3. Se plantea como una legislación de lucha, de guerra, de combate.
4. Existe una notable reducción de garantías procesales (Mancera, 2020, pp.586-593).

Si una persona realiza una conducta en contra del orden jurídico, es lógico que la maquinaria judicial debe hacer valer el derecho vigente, pero existe una conducta y la consecuencia del mismo; sin embargo, en muchas ocasiones que se aplicó el delito en estudio, pudiera considerarse que la persona no había cometido un delito per sé, sino que era considerado un peligro para el Estado debido a la facilidad con la que sus ideas permean.

¿UN REGRESO DEL TIPO PENAL DE LA DISOLUCIÓN SOCIAL?

En agosto de 2011, dos personas, utilizando de forma irresponsable las redes sociales, publicaron ciertos hechos violentos que más tarde fueron comprobados falsos, pero que lograron provocar incertidumbre y establecer cierta controversia respecto a la seguridad de estudiantes y de la comunidad de Boca del Río en Veracruz. Este hecho, provocó que ciertos sectores sociales, cuestionaran los límites de la libertad de expresión. Muchos juristas y políticos señalaban la

Méndez, F. (2021). Algunas reflexiones históricas sobre el delito de disolución social en México. *Revista A&H* (13). 32-49.

necesidad de castigar conductas que causen alarma a la población, especialmente si se basa en falacias. El entonces gobernador Javier Duarte, presentó una iniciativa en la que se leía como propuesta para el Código Penal veracruzano:

ARTÍCULO 373.- A quien, por cualquier medio, afirme falsamente la existencia de aparatos explosivos u otros; de ataques con armas de fuego; o de sustancias químicas, biológicas o tóxicas que puedan causar daño a la salud; ocasionando la perturbación del orden público, se le impondrá prisión de uno a cuatro años y multa de quinientos a mil días de salario, atendiendo a la alarma o perturbación del orden efectivamente producida. (Redacción Animal político, 2011).

Muchos sectores compararon esta iniciativa con el delito en estudio, pero se debe señalar que la misma no cumple con el espíritu que tuvo el legislativo tanto en 1941, como en la década de los cincuenta con las reformas que sufrió la figura. Lógicamente, la tipificación señalada no atenta con la libertad de expresión, pero la han acusado de tener una base similar a la de los acontecimientos del siglo XX que eran sancionados bajo la figura del delito de disolución social; tampoco busca reprimir movimientos de maestros, doctores, líderes ferrocarrileros, pintores o periodistas que atentaran contra el orden establecido.

En el año 2019 en Cuerámara, Guanajuato, un menor de edad en estado de ebriedad atropelló con su vehículo a cuatro jovencitas provocando su muerte. Tres días después, más de 500 personas participaron en una marcha exigiendo justicia; sin embargo, algunos participantes en el evento realizaron algunos disturbios, por lo que se detuvieron a más de veinte personas, de las cuales la mayoría fueron acusadas de terrorismo, delito ubicado junto con el sedición en el Título de 'Delitos contra la seguridad del Estado' del Código Penal de Guanajuato (Sandoval, 2020). El delito en comento se tipifica de la siguiente manera:

Artículo 245. A quien por cualquier medio realice actos en contra de las personas, las cosas o servicios al público, que produzcan alarma, temor o terror en la población o en un sector de ella, para perturbar la paz pública, menoscabar la autoridad del Estado o presionar a la autoridad para que tome una determinación, se le impondrá prisión de tres a quince años y de treinta a ciento cincuenta días multa. (Código Penal del Estado de Guanajuato, 2018).

Ciertamente, el delito arriba transcrito tiene una naturaleza distinta de aquel que se ha atendido a lo largo del presente trabajo, y no se puede considerar como un equivalente, pese a que algunos

Méndez, F. (2021). Algunas reflexiones históricas sobre el delito de disolución social en México. *Revista A&H* (13). 32-49.

medios así lo consideren. Las conductas tipificadas, ciertamente tienen un peso en la paz pública, y no se trata simplemente de ‘menoscabar la autoridad del Estado’”. Lo que aquí se sanciona, son los actos que causen miedo a la población y que, de manera secundaria, se usen para presionar una decisión estatal.

CONCLUSIONES

El delito de disolución social, surgió como respuesta a una amenaza bélica que enfrentaba el Estado mexicano, en un momento en el que la conceptualización de los derechos humanos no había terminado de madurar. Es justamente los eventos derivados de la Segunda Guerra Mundial y del holocausto judío, los que dieron pie a una nueva forma de conceptualizar los derechos que debía tener todo ser humano. Inicialmente antifascista, la legislación en análisis evolucionó para convertirse de manera posterior en anticomunista y de ahí en un instrumento de supresión de todo elemento que amenazara la tranquilidad, no de la colectividad, sino del régimen político. Fueron los eventos estudiantiles de la década de los sesenta los que pusieron fin a esta figura, que se acercaba ya al Derecho Penal del enemigo de manera preocupante.

Pese a que los casos más significativos que se han presentado como propuesta mediática de un retorno del tipo penal en análisis, no son en realidad un equivalente del delito de disolución social; pero no se debe pasar por alto que a nivel global los extremismos han tomado un nuevo auge. En Europa, los discursos de extrema derecha vuelven a tener eco, especialmente en países como Alemania, Grecia e Italia. En América, discursos que se asemejan a ‘de mi lado o en mi contra’ son cada vez más comunes, y muchos regímenes políticos, apuestan por una polarización social peligrosa, en la que opinar en contra del régimen, podría volver a ser considerado un delito.

REFERENCIAS

- Código Penal del Estado de Guanajuato (2018, 5 de julio). P.O.E.
- Damiano D. (2019) “¿Qué es un preso de conciencia?”, *Amnistía internacional*, disponible en <https://www.amnistia.org/ve/blog/2019/02/9334/que-es-un-pres-de-conciencia>
- Decreto de reforma diversos artículos del Código Penal, DOF. 15 de enero de 1951. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpf/CPF_ref17_15ene51_ima.pdf
- Del Río, E. (1990), *Mis Supermachos*, México, Grijalbo.
- Diario de Debates, (1970) XLVII Legislatura, 14 de julio.
- Espinosa, L. (2013) “Una mirada al delito político, sustento de la existencia de los presos y presas políticos” en *Revista Principia Iuris*, nº 20, Pp. 151-166
- Fernández, O. (2016) “El Delito de Disolución Social y su uso contra el movimiento de masas” en *Diario la Izquierda*, 29 de julio, disponible en <https://www.laizquierdadiario.mx/El-Delito-de-Disolucion-Social-y-su-uso-contra-el-movimiento-de-masas>
- Gojman, A. (2018) “Los camisas Doradas, una organización de la Derecha Radical en el Cardenismo” en *Relatos e Historias en México*, nº. 115, marzo, disponible en <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/los-camisas-doradas-una-organizacion-de-la-derecha-radical-en-el-cardenismo>
- Gómez, A. (2006.) *Repensando el Derecho penal desde Michoacán*, México SCJN- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- González, J.G. (s/a) “Los motivos del sinarquista. La organización y la ideología de la Unión Nacional Sinarquista”, en *Revista Culturales*, vol.3nº1, pp.49-76
- Instituto de Investigaciones Jurídicas. (1995). *Diccionario jurídico Mexicano*, México, Porrúa, UNAM.
- Ley que reforma o adiciona el Código Penal en materia de Fuero Común y para toda la República en materia del Fuero Federal (1941,14 de noviembre). DOF.
- Mancera, M. “¿Derecho penal del Enemigo?” en García, S. (Coord.)(2007) *Panorama internacional sobre justicia penal. Política criminal, derecho penal y criminología. Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, México. IJ-UNAM, disponible en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2506/30.pdf>
- Martínez I. (s/a) “El delito de disolución social: un arma ad hoc al régimen autoritario mexicano. Análisis histórico del amparo directo 2835/60”, en *Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*, disponible en <https://www.sitios.scjn.gob.mx/cec/blog-cec/el-delito-de-disolucion-social-un-arma-ad-hoc-al-regimen-autoritario-mexicano-analisis>
- National Security Archive. *Movimiento Estudiantil de 1968*, disponible en <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB209/informe/tema03.pdf>
- Pulido, D. (2016) “Los delitos de disolución social: primeras experiencias (1941-1944)”, *Antropología. Boletín oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, núm. 101, pp.129-143. Disponible en <https://biblat.unam.mx/es/revista/antropologia-boletin-oficial-del-instituto>
- Méndez, F. (2021). Algunas reflexiones históricas sobre el delito de disolución social en México. *Revista A&H* (13). 32-49.

nacional-de-antropologia-e-historia/articulo/los-delitos-de-disolucion-social-primeras-experiencias-1941-1944

RAE. Escándalo, disponible en <https://dle.rae.es/esc%C3%A1ndalo>

Redacción Animal Político. (2011). La iniciativa completa de Duarte para crear nuevo delito en Veracruz. *Animal político*, disponible en <https://www.animalpolitico.com/2011/09/iniciativa-completa-de-duarte-para-crear-nuevo-delito-en-veracruz/>

Sandoval, R. (2020). “Represión de la protesta en Guanajuato” en *Animal Político*, 3 de agosto, disponible en <https://www.animalpolitico.com/blog-invitado/represion-de-la-protesta-en-guanajuato/>

Soto, J. (2020). “Cuando Siqueiros fue detenido por 'disolución social' en 1960” *El Universal*, 28 de marzo, disponible en <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/cuando-siqueiros-fue-detenido-por-disolucion-social-en-1960>

EL GOBIERNO DE LA 4^a TRANSFORMACIÓN: ¿CONTINUIDAD O RUPTURA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PREVIAS?

Recibido: 13 noviembre 2020 Aprobado: 13 febrero 2021*

JORGE MEDINA DELGADILLO

Universidad Popular Autónoma Del Estado De Puebla

jorge.medina@upaep.mx

Resumen

El presente trabajo analiza la perspectiva y proyectos educativos contenidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND) y en el Plan Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), comparando sus objetivos, estrategias, acciones y parámetros con los de los planes de administraciones pasadas, a fin de determinar las deudas, inercias y continuidades de la actual administración respecto a las anteriores, aunque por parte del gobierno actual se quiera decir lo contrario, y también para determinar las rupturas, innovaciones y puntos de diferenciación positiva, aunque esto lo omitan los críticos del Gobierno de la 4^a. Transformación.

Palabras clave: Educación, Políticas públicas, PND, PSE, SEP, 4T.

Abstract

This work intends to analyze the educational perspective and the different projects contained in the Mexican National Development Plan for 2019-2024 (PND) and in the Education Sector Strategic Development Plan 2020-2024 (PSE) made by the Mexican Secretariat of Public Education (SEP), comparing their objectives, strategies, actions, and parameters with those of the plans of past governments, in order to determine debts, trends and continuities on the current administration concerning the previous ones, although the current government wants to say the opposite; and also to determine ruptures, innovations, and points of positive differentiation, although this is omitted by Fourth Transformation critics.

Keywords: Education, Public policies, PND, PSE, SEP, 4T.

1. PERSPECTIVA Y PROYECTOS EDUCATIVOS EN EL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2019-2024

La Constitución mandata en su art. 25 al Estado para que vele por “la estabilidad de las finanzas públicas y del sistema financiero para coadyuvar a generar condiciones favorables para el crecimiento económico y el empleo. El Plan Nacional de Desarrollo y los planes estatales y municipales deberán observar dicho principio.” Además, en el art. 26, la propia Carta Magna señala que la planeación que se realice sea *democrática y deliberativa*, y que, mediante mecanismos previstos por las leyes, se recojan las aspiraciones y demandas de la sociedad para incorporarlas al Plan Nacional de Desarrollo (PND), al cual se sujetarán “obligatoriamente” los distintos programas de la Administración Pública Federal. El Plan es un instrumento de orientación tan importante que debe ser sancionado por la Cámara de Diputados (art. 74, frac. VII).

Asimismo, existe una ley reglamentaria, que es la Ley de Planeación, que en su art. 21 señala: “La vigencia del Plan no excederá del periodo constitucional del Presidente de la República. Sin perjuicio de lo anterior, deberá contener consideraciones y proyecciones de por lo menos veinte años, para lo cual tomará en consideración los objetivos generales de largo plazo que, en su caso, se establezcan conforme a los tratados internacionales y las leyes federales. El Plan Nacional de Desarrollo precisará los objetivos nacionales, la estrategia y las prioridades del desarrollo integral, equitativo, incluyente, sustentable y sostenible del país, contendrá previsiones sobre los recursos que serán asignados a tales fines; determinará los instrumentos y responsables de su ejecución, establecerá los lineamientos de política de carácter global, sectorial y regional; sus previsiones se referirán al conjunto de la actividad económica, social, ambiental y cultural, y regirá el contenido de los programas que se generen en el sistema nacional de planeación democrática.”

Siguiendo la encomienda constitucional y de la Ley de Planeación, el Gobierno Federal actual concluyó en abril de 2019 la elaboración del PND, mismo que, tras su aprobación por la Cámara de Diputados, fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de julio de 2019. Respecto a otros PND, como el 2013-2018 pero, fundamentalmente, el de 2007-2012, el actual es más bien breve, no sujeto a la formalidad técnica, sin gráficas que muestren tendencias o derroteros, sin métricas que evalúen el pasado y prospecten el futuro, sin recurrencia a marcos ni organismos internacionales, como el mismo Presidente reconoció en los siguientes términos: “Por primera vez se hizo un plan

de desarrollo apegado a nuestra realidad, un plan de desarrollo en donde lo central es mencionar que el principal problema de México es la corrupción. [...] ¿Cómo se hacía antes? A partir de las recetas que enviaban desde el extranjero, todo giraba en torno a la política neoliberal, últimamente eran las llamadas reformas estructurales, así eran los planes de desarrollo, no se hicieron planes de desarrollo durante muchos años apegados a nuestra realidad, los imponían, era la agenda que imponían desde el extranjero a México” (Rivera y Villa, 2019).

Pero no sólo la brevedad y desnudez de la letra es la única diferencia³; encontramos al inicio un elenco de 12 grandes apotegmas que, tras la presentación general del documento, son, por así decirlo, distintos equalizadores postneoliberales que ayudarán, en su conjunto, a hacer audibles, comprensibles y justificables todas las propuestas y derroteros expuestos en el resto del PND, por este motivo merece detenernos en ellos un poco y explicitar su contenido, significación y hermenéutica.

1. ‘Honradez y honestidad’ esboza el ataque frontal a la corrupción, convertida en la “práctica administrativa regular” de los anteriores gobiernos, la cual ha sido –juzga el documento– el “principal inhibidor del crecimiento económico” (PND, 8). 2. ‘No al gobierno rico con pueblo pobre’, es decir, a un estilo de vida suntuoso y principesco de los gobernantes a costa del erario de un pueblo empobrecido; este principio es un eco de la probidad pedida por Morelos a los gobernantes 3. “Al margen de la ley, nada; por encima de la ley, nadie”, principio de impronta juarista que guía el desempeño del poder en los márgenes de la ley y los derechos humanos y que invita al “fin de los privilegios ante la ley y cese de los fueros” (PND, 9). 4. ‘Economía para el bienestar’, es decir, crecimiento a base de austeridad, combate a la corrupción, creación de empleos y fortalecimiento del mercado interno. 5. ‘El mercado no sustituye al Estado’, por tanto, restitución del Estado a su justa posición, que no es la de ser servil de las grandes corporaciones, sino como “garante de la soberanía, la estabilidad y el estado de derecho, como árbitro de los conflictos, como generador de políticas públicas coherentes y como articulador de los propósitos nacionales” (PND, 10). 6. ‘Por el bien de todos, primero los pobres’ y 7. ‘No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera’ son principios

³ Al respecto, se afirma en la Presentación: “Es evidente que el documento correspondiente al sexenio 2018-2024 tendrá carácter histórico porque marcará el fin de los planes neoliberales y debe distanciarse de ellos de manera clara y tajante; esto implica, en primer lugar, la restitución de los vínculos entre las palabras y sus significados y el deslinde con respecto al lenguaje oscuro y tecnocrático que, lejos de comunicar los propósitos gubernamentales, los escondía” (PND, 7).

que guían la separación Estado-Mercado (neojuarismo postcapitalista) con un claro enfoque de inclusión social donde todo sujeto que ha sido víctima de cualquier tipo de discriminación sea ahora sujeto privilegiado de acciones afirmativas que acorten las brechas existentes de inequidad social. 8. ‘No puede haber paz sin justicia’ lo cual supone un nuevo paradigma en materia de seguridad: incorporación masiva de jóvenes al estudio y al trabajo para apartarlos de conductas delictivas, es decir, combate a la raíz de la inseguridad a través de movilidad social. 9. ‘El respeto al derecho ajeno es la paz’, célebre principio juarista que en este caso sirve de consigna para la política de respeto y no intervención que tendrá México hacia otras naciones, pero que es matizado con el 10: ‘No más migración por hambre o por violencia’, compromiso de mejores condiciones para impedir la migración de mexicanos por falta de oportunidades, así como de hospitalidad y acogida para los migrantes de otros países. 11. ‘Democracia significa el poder del pueblo’, por esto, se fomentarán los mecanismos (consultas populares) que aseguren el involucramiento de la sociedad en la toma de grandes decisiones nacionales. 12. ‘Ética, libertad, confianza’, es decir, la fragua de un nuevo pacto social a través de principios éticos: “el paradigma que estamos construyendo se basa en la convicción de que es más fuerte la generosidad que el egoísmo, más poderosa la empatía que el odio, más eficiente la colaboración que la competencia, más constructiva la libertad que la prohibición y más fructífera la confianza que la desconfianza” (PND, 13).

Esta docena de principios pueden clasificarse así: de política y gobierno, nn. 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11; de política social: nn. 6, 7, 12; de economía: nn. 4, 5, y entonces leerse como horizonte de comprensión de las subsiguientes secciones del PND, o bien, como un entramado sistémico presente en cada dimensión del PND, pues lo social no puede darse si un cambio en el ejercicio de poder y sin una habilitación económica determinada. A partir de esta segunda hermenéutica, hagamos una revisión somera de la segunda sección del PND, la cual trata sobre la Política Social, teniendo presente una frase de Benito Juárez: “La educación es fundamental para la felicidad social, es el principio en el que descansan la libertad y el engrandecimiento de los pueblos.”

“El objetivo más importante del gobierno de la Cuarta Transformación es que en 2024 la población de México esté viviendo en un entorno de bienestar” (PND, 34). El Gobierno reconoce que la Constitución del 17 sentó las bases para un Estado de Bienestar a través de sus artículos 3°, 27 y 123 (educación, tierra y trabajo) y atribuye a las medidas de corte neoliberal adoptadas por los gobiernos posteriores al modelo de desarrollo estabilizador una serie de consecuencias nefastas:

“pobreza, desigualdad social, marginación, corrupción, deterioro institucional, pérdida de soberanía, inseguridad y violencia” (PND, 35). Ante este escenario, el método para construir bienestar es el siguiente: “construiremos la modernidad desde abajo, entre todos y sin excluir a nadie” (PND, 36), casi como un eco del Informe de Dakar: “Incluir a los excluidos” (UNESCO, 2000, 29). Por tanto, el “desarrollo sostenible” tendrá un acento fuerte de inclusión, justicia social y protagonismo de los históricamente desposeídos y marginados en quienes, sin embargo, se encuentra una “formidable reserva de civilización contenida en la herencia cultural y social” (PND, 35). Nueve son los programas que el gobierno federal implementará en este sexenio para lograr estos fines: 1. Programa para el Bienestar de las Personas Adultas Mayores; 2. Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad. 3. Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez. 4. Jóvenes Construyendo el Futuro. 5. Jóvenes escribiendo el futuro, 6. Sembrando vida. 7. Programa Nacional de Reconstrucción. 8. Desarrollo Urbano y Vivienda. 9. Tandas para el bienestar.

De tinte educativo, materia del presente análisis, son los programas 3, 4 y 5. El *Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez* está destinado a menores de 18 años que estudien en instituciones públicas (desde educación inicial hasta educación superior) y cuyo hogar se encuentre en situación de pobreza extrema. Está limitado a una beca de 800 pesos mensuales por familia. Por su parte, *Jóvenes Construyendo el Futuro*, es un programa destinado para apoyar hasta 2.3 millones de los comúnmente llamados “ninis” (de 18 a 29 años), quienes reciben una beca mensual de 3,600 pesos (durante un año). Con esta beca, ellos pueden estar en una empresa, institución pública y organización social aprendiendo las habilidades que les permitan, al cabo de un año, insertarse exitosamente en el ámbito laboral; los tutores –que no patrones– no adquieren obligación legal alguna, ya que el propio gobierno provee de seguridad social a los jóvenes. Por último, *Jóvenes escribiendo el futuro* es un programa dirigido a jóvenes menores de 29 años inscritos en una Institución de Educación Superior en modalidad escolarizada, que no reciban otra beca y cuyo hogar esté en situación de pobreza; la beca, que dura hasta finalizar los estudios, consiste en 4,800 pesos por ciclo escolar (de 10 meses) y como contraparte el estudiante debe asistir regularmente a clases; tienen prelación los indígenas, afrodescendientes y aquellos que estudien en normales, universidades interculturales, agrarias o en la red de universidades Benito Juárez.

Posterior a la exposición de los programas, en el PND existe un apartado dentro de la sección *Política social* destinado a explicitar el ‘derecho a la educación’. Según se relata en el Plan, los gobiernos neoliberales pretendieron acabar con la gratuidad de la educación superior; ofendieron a la escuela normal; hicieron negocios al vender insumos de pésima calidad a precios inflados a las escuelas públicas en cualquiera de sus niveles; conculcaron los derechos laborales del magisterio al amparo de reformas educativas; quisieron privatizar la enseñanza. “Esta estrategia perversa se tradujo en la degradación de la calidad de la enseñanza en los niveles básico, medio y medio superior y en la exclusión de cientos de miles de jóvenes de las universidades. En los hechos, el derecho constitucional a la educación resultó severamente mutilado y ello no sólo privó al país de un número incalculable de graduados, sino que agravó el auge de la delincuencia y las conductas antisociales.” (PND, 43). Las tareas que el Gobierno asume tras esta lectura de los hechos son: a) dignificar los centros escolares; b) construir un nuevo marco legal para la enseñanza; c) instalar 100 planteles de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez en las 31 entidades de la República, medida que pretende abatir rezago social, marginación y violencia en zonas de alta densidad poblacional. Estas universidades ofrecen 32 mil plazas para estudiantes, los cuales recibirán una beca de 2,400 pesos mensuales. Las carreras que se ofrecerán son *Ingenierías*: Civil, Industrial, Forestal, Agroalimentaria, Ambiental, Agroforestal, Electromecánica, Agronomía, en Minas, Piscícola, en Acuicultura, en Desarrollo Regional Sustentable, Química de la Industria Petrolera, en Administración de la Industria Energética y en Procesos Petroleros, en Energías Renovables; *Salud*: Medicina Integral y Salud Comunitaria; Enfermería y Obstetricia; Medicina Veterinaria y Zootecnia; *Sociales y Humanidades*: Contabilidad y Administración Pública; Derecho; Patrimonio Histórico e Industria de Viajes; Gestión Integrada del Agua; Normal de Educación Básica; Estudios Sociales; Patrimonio Histórico y Biocultural; Educación Física; Administración Municipal y Políticas Públicas; Música y Ludería y Normales Rural e Intercultural Bilingüe.

2. LO EDUCATIVO ANALIZADO, PROYECTADO Y A REALIZAR: PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2020-2024

La Ley de Planeación, en su artículo 23 señala: “Los programas sectoriales se sujetarán a las previsiones contenidas en el Plan y especificarán los objetivos, prioridades y políticas que regirán el

desempeño de las actividades del sector administrativo de que se trate. Contendrán asimismo, estimaciones de recursos y determinaciones sobre instrumentos y responsables de su ejecución”. Siguiendo esta norma, un año después de publicado el PND –casi dos después de ganar la elección presidencial– se concreta el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE). El documento consta de diez secciones: 1. un índice; 2. el fundamento normativo del Programa; 3. siglas y acrónimos; 4. el origen de los recursos para la instrumentación del Programa; 5. el análisis del estado actual; 6. los objetivos prioritarios; 7. las estrategias prioritarias y las acciones puntuales; 8. las metas para el bienestar y parámetros de medición; 9. un epílogo y 10. un glosario. Pondremos nuestra atención en el diagnóstico realizado, los objetivos planteados y las estrategias y acciones a emprender, es decir, los puntos 5 al 7.

Cabe señalar que los referentes que explícitamente el PSE reconoce son: a) los doce principios rectores expuestos en el PND y el marco de Política Social de dicho Plan; b) la reforma constitucional en materia educativa (art. 3º, 31 y 73) que se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019, y sus leyes reglamentarias (Ley General de Educación, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y Ley Reglamentaria del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación); c) otras leyes mexicanas que atienden desafíos que sin la educación no pueden ser del todo resueltos: Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia; d) los instrumentos internacionales en materia educativa adoptados por el Estado mexicano, como la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006); e) por último, los 17 objetivos de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* de la ONU (2015), cuyo 4º objetivo reza así: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

2.1 EL ESTADO DEL ARTE

México padece, como principal lastre, la corrupción. Ésta se podrá erradicar sólo mediante una “estrategia integral” que atienda tanto a los síntomas como a las causas de este cáncer social. La educación es parte fundamental en esta estrategia. En este sentido “La Nueva Escuela Mexicana” – nombre que resume tanto el acuerdo nacional para transformar la educación, como la nueva política educativa y los cambios laborales y pedagógicos derivados de ella– “sentará las bases para la regeneración moral del país, a partir de una orientación integral basada en valores [para brindar] una educación de excelencia para formar mexicanas y mexicanos incorruptibles, responsables, con sentido comunitario y de solidaridad, conciencia ambiental, respeto por la diversidad cultural y un profundo amor por la Patria” (PSE, 3).

Dentro del diagnóstico que realiza el PSE se encuentra el que la educación en México reproduce las desigualdades (por ejemplo, distribución inequitativa del presupuesto para escuelas urbanas sobre las rurales e indígenas), de ahí que sea necesario un giro para que la educación sea equitativa, relevante, inclusiva, redistribuya oportunidades y recursos, en fin, coadyuve en la tarea de brindar un ‘ piso parejo ’ a todos los mexicanos.

Otro problema que enfrentamos como nación es la injusta distribución de la riqueza, es decir, crecimiento y bienestar sólo para unos cuantos. El sistema educativo tiene que examinar en qué medida ha sido comparsa de esta injusticia y cómo la mala educación y los bajos logros de aprendizaje agravaron la precariedad de ingresos, oportunidades y condiciones de vida de millones de mexicanos, de ahí que la educación deba ahora atender con prioridad a los pobres, reduzca las brechas y genere nuevas oportunidades y condiciones de bienestar.

Se diagnostica también un hecho innegable: el tejido social roto, fruto de múltiples injusticias, violencia y pobreza. La educación debe asumir su rol como “cimiento de la regeneración ética, el eje de la transformación social y la palanca del crecimiento inclusivo, donde los aprendizajes y conocimientos sean la piedra angular de la prosperidad y el bienestar en México” (PSE, 4).

Dado este contexto identificado, el PSE afirma que la presente administración articulará todo su actuar en torno a seis prioridades, a saber (PSE, 4-8):

1. Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás.
2. Educación de excelencia para aprendizajes significativos.

3. Maestras y maestros como agentes de la transformación educativa.
4. Entornos educativos dignos y sana convivencia.
5. Deporte para todas y todos.
6. Rectoría del Estado en la educación y consenso social.

El PSE expondrá cada una de estas prioridades, antecediéndolas de un diagnóstico mucho más específico que da pie al lector a comprender por qué dicha acción es pertinente, urgente y prioritaria, y estas prioridades serán, además, el núcleo mismo de cada uno de los objetivos planteados en el PSE.

2.2 ¿NUEVOS DERROTEROS?

El PSE plantea sin ambigüedades que los seis objetivos prioritarios que contiene buscan la ‘transformación’ del Sistema Educativo Nacional. Cada objetivo responde a un problema público crítico, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

	Problema público	Objetivo prioritario
1	Las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en México no disponen de oportunidades educativas equitativas e inclusivas, lo cual incide en su bienestar y en el desarrollo del país.	Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral , que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
2	Las y los estudiantes en México no reciben una educación de calidad, relevante y pertinente en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional que favorezca su desarrollo humano integral.	Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
3	El personal docente, directivo y de supervisión no cuenta con el reconocimiento, la formación ni el apoyo necesarios para consolidarse como agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social.	Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional , mejora continua y vocación de servicio.
4	Las escuelas públicas de los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional carecen de entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
5	La población en México presenta altos índices de sedentarismo asociados a un déficit de	Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte de la población en México con énfasis en la integración de las comunidades

oportunidades para el desarrollo de la cultura física desde la primera infancia.	escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables.
<p>6 Las decisiones de política educativa han sido tomadas de forma vertical y desarticulada, sin considerar a todos los sectores y grupos de la sociedad, repercutiendo de forma negativa en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas.</p>	<p>Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.</p>

Nota. Tomado del PSE, 8-9.

Para tener un contexto que nos facilite la comparación de estos objetivos con los de otras administraciones y, por tanto, su novedad o herencias, se transcriben a continuación los de los sexenios anteriores:

PSE 2007-2012 (11-12):

Objetivo 1: Elevar la **calidad** de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

Objetivo 2: Ampliar las **oportunidades** educativas **para reducir desigualdades** entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Objetivo 3: Impulsar el desarrollo y utilización de **tecnologías de la información y la comunicación** en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

Objetivo 4: Ofrecer una **educación integral** que equilibre la formación en **valores** ciudadanos, el desarrollo de **competencias** y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la **convivencia democrática e intercultural**.

Objetivo 5: Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de **responsabilidad social**, que participen de manera **productiva** y competitiva en el **mercado laboral**.

Objetivo 6: Fomentar una **gestión escolar** e institucional que fortalezca la **participación** de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la **seguridad** de alumnos y profesores, la **transparencia** y la **rendición** de cuentas.

PSE 2013-2018 (23-24):

Objetivo 1: Asegurar la **calidad** de los aprendizajes en la **educación básica** y la formación integral de todos los grupos de la población.

Objetivo 2: Fortalecer la **calidad** y **pertinencia** de la **educación media superior, superior y formación para el trabajo**, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.

Objetivo 3: Asegurar mayor **cobertura**, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Objetivo 4: Fortalecer la práctica de **actividades físicas y deportivas** como un componente de la educación integral.

Objetivo 5: Promover y difundir el **arte** y la **cultura** como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

Objetivo 6: Impulsar la **educación científica y tecnológica** como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.

Si se elige una palabra para sintetizar cada uno de los seis objetivos del PSE actual, tenemos que tales objetivos orbitan, respectivamente, en torno a: cobertura, calidad⁴, magisterio, escuelas, deporte y Estado. Estos términos están prácticamente presentes en los objetivos de los dos sexenios

⁴ El término “calidad” –excluido en la reforma del 3° constitucional de 2019 y reemplazado por el término “excelencia”– aparece 75 veces en el PSE 2020-2024.

anteriores excepto el último: “el fortalecimiento de la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional” (PSE, 8). A su vez, en el presente PSE se echa de menos la presencia de objetivos referidos al arte, la cultura y la apuesta por la ciencia y la tecnología.

¿Son realmente nuevos los objetivos planteados? A mi juicio no. Pero, ¿cómo con unos mismos objetivos –desde hace al menos década y media– puede pretenderse la ‘transformación’ de todo un Sistema Educativo Nacional? La única respuesta estribaría en que los 12 apotegmas o principios rectores del PND de los que hablamos en la sección anterior, que servirían para ‘ecualizar’ toda potencial política pública, hagan nuevo y totalmente distinto lo que aparentemente se lee igual. En otras palabras, un árbol será distinto a otro, no por carecer de tronco, ramas y hojas, sino porque por sus venas correrá una *savia* distinta, la cual producirá los frutos históricamente anhelados. Pongamos sólo un ejemplo: la cobertura. Si ésta es planteada por un gobierno tecnócrata, corrupto y neoliberal, será un objetivo ‘mina de oro’, es decir, un negocio que para mantenerse jugoso tiene que proponerse como objetivo real no llegar al objetivo planteado, porque de alcanzarse de verdad, acabaría la venta de materiales educativos, tecnologías, programas e iniciativas. ¿A quién conviene, pues, el que no se alcance la cobertura universal? A quienes viven de prometerla y venden cuanto esté a su alcance para acercarse a ella, pero sin conseguirla (como ocurre en una asíntota). Bajo esta lógica recorramos uno por uno el resto de objetivos y veremos que el gran cambio que propone la Cuarta Transformación es más cercano a la *metanoia* (conversión profunda de convicciones y mentalidad que predicaba en un inicio el cristianismo) que a la planeación estratégica que propone el *Business Management*.

2.3 ESTRATEGIAS, ACCIONES Y PARÁMETROS: DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA AL *BUSINESS MANAGEMENT*.

La conclusión anterior puede causar una impresión equivocada, como si el PSE abandonase la métrica y el rigor metodológico: por el contrario –como se ve en *la Imagen 1*, que se introduce sólo a modo de ejemplo en la página 8–, las definiciones operativas, dimensiones, unidades de medida, tendencias esperadas, métodos de cálculo, observaciones metodológicas, variables y fuentes, periodicidad o frecuencia de medición, metas intermedias, periodo de recolección de datos o unidad

de la administración pública responsable de reportar el avance son elementos con que se detalla cada una de las acciones que componen el PSE. Para comprender mejor esto, ofrecemos al lector la siguiente tabla sobre el PSE:

Tabla 2

Objetivo	1						2							3				4				5				6				
Estrategia	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5
Acciones puntuales	8	10	8	8	10	8	9	10	9	9	9	8	10	10	10	9	10	10	8	9	9	10	8	8	9	10	10	9	10	9
Subtotal	52						64							39				36				35				48				
Total	274																													

Nota: Elaboración propia.

De las 125 páginas que componen el PSE, 14 describen todas las estrategias y acciones puntuales comprendidas en los seis objetivos, y 80 páginas adicionales están dedicadas al análisis detallado de cada meta asociada a las 274 acciones puntuales esbozadas antes. En su conjunto, ambas secciones ‘Acciones puntuales’ y ‘Metas’ representan el 75% del documento. No podemos, por brevedad del trabajo, exponer las acciones puntuales, pero me parece el elenco mejor pensado, planeado, claro y decidido para dar un salto cualitativo nacional en materia educativa.

De nuevo vayamos a la revisión de otros PSE de administraciones pasadas. Ninguno había dedicado tanto esfuerzo en una parametrización así de detallada de metas, variables, series históricas de los valores, cálculos, periodos y responsables, como el actual. Las estrategias y líneas de acción del PSE 2007-2012 palidece técnicamente ante el actual y parece más bien una lista de buenos deseos, de intenciones que no sabría el pueblo evaluar ni el gobierno rendir cuentas –no ofrecemos al lector ninguna imagen porque el documento carece de este tipo de formatos técnicos–. El PSE 2013-2019 sí contiene una sección de indicadores, el capítulo IV, con unas 21 páginas. Cada indicador puede servir a una o más líneas de acción contenidas en distintos objetivos. Pero, como se puede observar en la Imagen 2, aún carece del rigor técnico que una planeación estratégica requiere, tanto en su fase de construcción de escenarios, formulación de la estrategia, definición de objetivos, modelos de alineación, evaluación y control (Chiavenato & Sapiro, 2016). También hay que destacar algo más: comparado otros Programas Sectoriales de la presente administración, como el de salud, marina, desarrollo agrario o trabajo y previsión social, el de Educación destaca por su extensión, pulcritud metodológica y precisión técnica. A mi parecer, aquí se ve la impronta de E.

Medina, J. (2021). El gobierno de la 4ª transformación: ¿continuidad o ruptura de las políticas educativas previas? *Revista A&H* (13) 50-72.

Moctezuma Barragán, Licenciado en Economía y Derecho (UNAM), con maestría en Economía Política (Cambridge) y Diplomado sobre Desarrollo Regional (Tokio), quien fue en otros sexenios –llamados ahora neoliberales–, Secretario de Desarrollo Social –experiencia en creación de políticas públicas con impacto en movilidad social, a la cual se suma su experiencia como presidente de Fundación Azteca–, Secretario de Gobernación –experiencia en asuntos internos, relaciones entre los tres niveles de gobierno y acuerdos para la gobernabilidad de una nación–, Subsecretario de Educación, Senador y Secretario General del PRI.

¿Cómo podría juzgarse entonces el PSE actual? Probablemente como el mejor PSE que ha habido, no sólo en cuanto a su rigor, metodología y claridad, sino en cuanto a la instrumentación de acciones coordinadas para el alcance de los objetivos establecidos. Con mucho, el actual Plan Sectorial de Educación es una hoja de ruta y un tablero de control ejemplar para conocer con certeza el avance y ritmo del crecimiento de México en las distintas aristas que conforman lo educativo.

Ahora bien, ¿cómo armonizar el lirismo distintivo de la 4T con este rigor técnico?, ¿cómo hacer coincidir los principios rectores del PND con las peticiones, estándares e índices exigidos por organismos internacionales –UNESCO, PISA, OCDE, OMS, FMI, BM–? ¿Cómo arrancar a los gobiernos tecnócratas y neoliberales la bandera de la planeación, la productividad y la eficiencia y, sin embargo, no ser visto como parte de ellos? Esto lo desarrollaremos en el siguiente apartado.

Meta del bienestar del Objetivo prioritario 1

ELEMENTOS DE META PARA EL BIENESTAR O PARÁMETRO						
Nombre	1.1.4 Tasa bruta de escolarización (cobertura) - Superior, nacional					
Objetivo prioritario	Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.					
Definición o descripción	Mide el número total de alumnos matriculados en un tipo educativo determinado al inicio del ciclo escolar, por cada 100 individuos con la edad típica para cursarlo.					
Nivel de desagregación	Superior (S), Nacional (t)	Periodicidad o frecuencia de medición	Anual			
Tipo	Gestión	Acumulado o periódico	Periódico			
Unidad de medida	Porcentaje	Periodo de recolección de datos	Agosto-Julio (ciclo escolar)			
Dimensión	Eficiencia	Disponibilidad de la información	Julio			
Tendencia esperada	Ascendente	Unidad Responsable de reportar el avance	11.- Educación Pública 210.- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa			
Método de cálculo	$TBE_n = \text{Tasa bruta de escolarización en el ciclo escolar} = (Mn/Pn)100$, donde: Mn: Matrícula total al inicio del ciclo escolar n Pn: Población en edad típica en el ciclo escolar n					
Observaciones	Las edades típicas para cursar los tipos educativos son de 15 a 17 años para educación media superior (MS) y de 18 a 22 años para educación superior (S). Se incluye la matrícula de las modalidades escolarizada y no escolarizada. Para educación superior no se considera la matrícula de nivel posgrado. La población corresponde a la cifra estimada por CONAPO a mitad de año del inicio del ciclo escolar a medir. Forma parte de los indicadores clave del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica (SNIEG). Tiene como fuente de información los cuestionarios estadísticos del Formato 911, lo que asegura la obtención periódica de datos. Corresponde al indicador 4.3.2 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4).					
APLICACIÓN DEL MÉTODO DE CÁLCULO DEL INDICADOR PARA LA OBTENCIÓN DEL VALOR DE LA LÍNEA BASE						
Nombre variable 1	1.- Matrícula total al inicio del ciclo escolar n	Valor variable 1	4344133	Fuente de información variable 1	Formato 911, DGPPyEE, SEP	
Nombre variable 2	2.- Población en edad típica en el ciclo escolar n	Valor variable 2	10931569	Fuente de información variable 2	Proyecciones de población de CONAPO	
Sustitución en método de cálculo del indicador	$TBE(S)t2018-2019 = (4,344,133/10,931,569)100$ $M(S)t2018-2019: 4,344,133$ $P(18-22)t2018-2019: 10,931,569$					
VALOR DE LÍNEA BASE Y METAS						
Línea base			Nota sobre la línea base			
Valor	39.7		Corresponde al ciclo escolar 2018-2019			
Año	2018					
META 2024			Nota sobre la meta 2024			
50			El cumplimiento de la meta está sujeto a la disponibilidad presupuestal. Por cada punto porcentual que aumente la cobertura se requieren más recursos en infraestructura y pago de servicios personales para poder ofrecer el servicio a la población dispersa.			
SERIE HISTÓRICA DE LA META PARA EL BIENESTAR O PARÁMETRO						
2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
31.7	32.7	33.8	35.6	37.3	38.4	39.7
METAS INTERMEDIAS						
2020		2021	2022	2023		2024
42.7		44.3	46.1	47.9		50

Imagen 1. (PSE, 38-39)

Medina, J. (2021). El gobierno de la 4ª transformación: ¿continuidad o ruptura de las políticas educativas previas? *Revista A&H* (13) 50-72.

FICHA DEL INDICADOR	
Elemento	Características
Indicador	3.3 Tasa de abandono escolar en educación primaria, secundaria y media superior por servicio.
Objetivo Sectorial o transversal	Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.
Descripción general	El indicador permite conocer la proporción de la matrícula que abandona sus estudios en cada ciclo escolar por nivel educativo, respecto a la matrícula total de inicio de cursos del mismo nivel. Se relaciona con la estrategia 6 del objetivo 1 y la estrategia 2 del objetivo 3.
Observaciones	<p>El indicador es una relación expresada en términos porcentuales. Se aplica de manera independiente para la educación primaria, secundaria y media superior, distinguiendo por tipo de servicio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación primaria, tres tipos de servicio: primaria general; primaria indígena y cursos comunitarios, además del indicador para el total de primaria. • Educación secundaria, que se desagrega en tres tipos de servicio: secundaria general; secundaria técnica y telesecundaria, más el indicador para el total de secundaria. • Media superior; profesional técnico, bachillerato general, bachillerato tecnológico, y el indicador para el total de educación media superior. <p>Fórmula para su cálculo:</p> $TAESC_{i,n} = \left[1 - \left(\frac{MT_{i,n+1} - NI_{i,n+1} + EG_{i,n}}{MT_{i,n}} \right) \right] \times 100$ <p>donde</p> <p>$TAESC_{i,n}$: Tasa de abandono escolar para el tipo de servicio "i", en el ciclo escolar "n", para los niveles: primaria, secundaria y media superior.</p> <p>$MT_{i,n+1}$: Matrícula total del tipo de servicio "i" y nivel determinado para el ciclo "n+1".</p> <p>$NI_{i,n+1}$: Matrícula de Nuevo ingreso a primer grado del nivel determinado para el tipo de servicio "i" en el ciclo "n+1".</p> <p>$EG_{i,n}$: Egresados de educación del nivel educativo en el tipo de servicio "i", en el ciclo escolar "n".</p> <p>$MT_{i,n}$: Matrícula total del tipo de servicio "i" para el ciclo "n" del nivel educativo determinado.</p> <p>La fórmula se aplica para educación primaria, secundaria y media superior, en sus tres tipos de servicio.</p> <p>Indicador desagregado por sexo.</p>
Periodicidad	Cada ciclo escolar.
Fuente	SEP, Dirección General de Planeación y Estadística Educativa (DGPyEE). Estadísticas continuas del formato 911. Estadística de alumnos, información incluida en la publicación estadística por ciclo escolar "Principales cifras del Sistema Educativo Nacional", editada por la DGPyEE e incluidas en el portal de información correspondiente. http://www.planeacion.sep.gob.mx

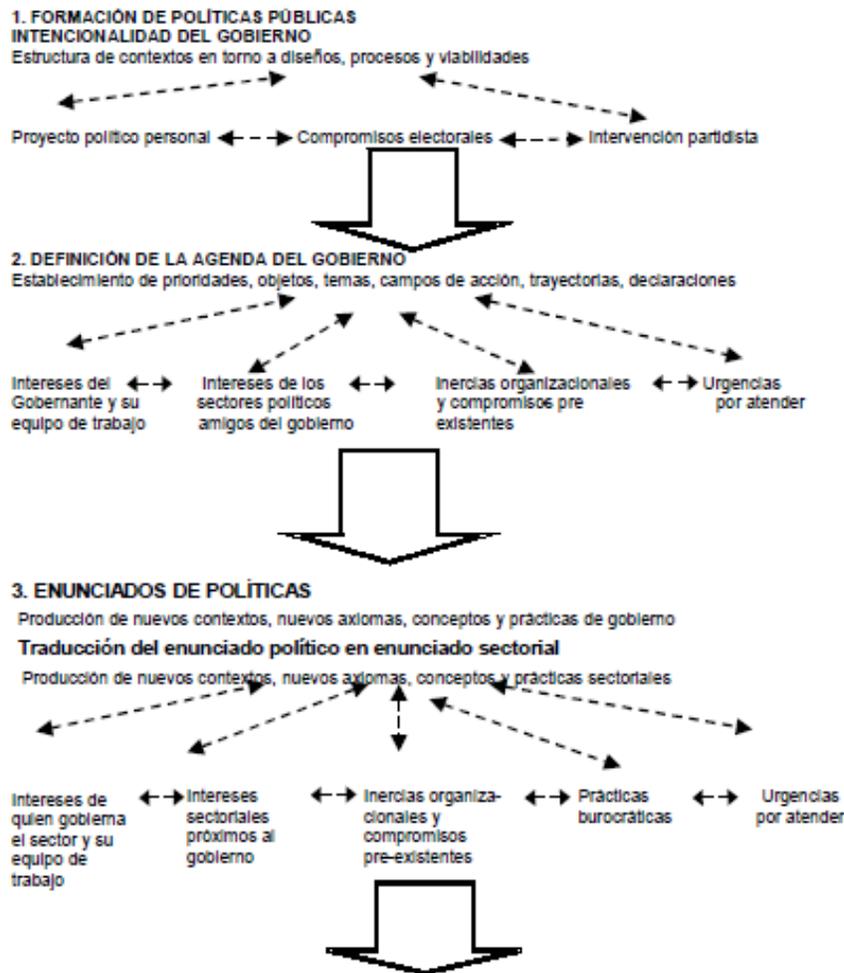
Imagen 2. (PSE 2013-2018, 92)

3. BALANCE CRÍTICO A LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS ACTUALES

3.1 RELEVANCIA Y VIABILIDAD DE LOS OBJETIVOS, ESTRATEGIAS Y METAS EDUCATIVAS DEL ACTUAL GOBIERNO

¿Cómo se determina la viabilidad de una propuesta política? Habría varios enfoques responder a esta pregunta, sin embargo, quiero tomar el siguiente esquema propuesto por Pedro Medellín, quien se detiene a considerar la dificultad de estructurar políticas públicas en países con condiciones de ‘frágil institucionalización’:

Esquema 1.



Nota: Medellín, 2004, 45.

México puede muy bien encontrarse en esta situación. Por una parte, el hartazgo ciudadano que llevó al poder al Lic. Andrés Manuel López Obrador, derivado de una crisis de credibilidad de distintas instituciones: desde las encargadas de la seguridad, la educación, la impartición de justicia, la investigación científica o la salud, todas ellas marcadas con el signo de la corrupción. Por otra parte, la propia situación que se vive tras dos años de gobierno donde una pandemia imprevista y una crisis económica seguramente inédita, harán difícil si no imposible el poder concretar todas y cada una de las acciones planificadas en materia educativa a menos que haya una inversión o préstamo por parte del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, etc.

Medina, J. (2021). El gobierno de la 4ª transformación: ¿continuidad o ruptura de las políticas educativas previas? *Revista A&H* (13) 50-72.

La definición de la agenda de gobierno y el establecimiento de prioridades (paso 1 del esquema 1 de Medellín), en un principio tan ajenos y hasta contestatarios a los intereses de organismos internacionales, de poderosas transnacionales y de grupos de poder internos, hoy están dependiendo más que nunca de dichos organismos y grupos para encontrar una viabilidad (paso 2 del gráfico).

Si en algún momento se requirió inversión de propios y extraños para financiar un proyecto educativo de altos vuelos, como el que presenta el PSE, es justo ahora; el problema es que los potenciales inversores pertenecen, precisamente, a la oligarquía neoliberal, quien está a la raíz de la problemática que el propio gobierno ha diagnosticado.

Si bien entre el PND y los objetivos prioritarios del PSE no existe contradicción, la coyuntura actual ponen al gobierno en una clara disyuntiva: o se mantienen los principios –aquellos 12 apogemas– y entonces lo que se pone en pausa, si no es que en franca cancelación, es multitud de acciones puntuales establecidas en las estrategias del PSE, o bien, se transige con los principios –al menos los de tinte económico–, se pacta con el ‘diablo’ y entonces se habilita financiera, laboral y tecnológicamente toda la estrategia, con las consiguientes buenas notas que México irá obteniendo tanto en los rankings internos como PLANEA para demostrar a la población el avance que trajo la 4T en materia educativa, como rankings externos (PISA, OCDE...) que nos pondrán en un lugar decente ante las demás naciones.

El paso 3 del gráfico de Medellín muestra cómo los intereses de quien gobierna (4T), los intereses de los grupos cercanos (partidos políticos aliados y grupos empresariales cercanos), las inercias organizacionales (SNTE, CNTE), los compromisos preexistentes (reflejados en distintos pactos internacionales: Jomtien, Dakar, Incheon), las prácticas burocráticas (SEP) y las urgencias a atender (pandemia), hacen sumamente difícil avanzar en la política educativa debido a una fragilidad interna y externa acentuada. En estos cuatro años sabremos si el ideario superó al pragmatismo o sucedió lo contrario.

3.2 CONTINUIDAD CON POLÍTICAS ANTERIORES Y CON ACUERDOS INTERNACIONALES PREVIOS

Si analizamos las estrategias prioritarias del actual PSE en el objetivo 1 (cobertura), incluidas sus 52 acciones puntuales y las comparamos con las 7 estrategias que para el objetivo 3 (cobertura) estableció el PSE 2013-2018, incluidas sus 66 líneas de acción directa y 32 líneas de acción transversales nos llevaremos más de una sorpresa. La siguiente tabla muestra cómo, con distintos nombres, las estrategias de cobertura buscan atender a distintos grupos vulnerables y a regiones marginadas. Tras un análisis personal que realicé, más de un 70% de las líneas de acción del actual PSE están ya presentes en el anterior. Para ejemplificar lo anterior, comparemos las estrategias prioritarias de la pasada administración con la presente, ambas con sus numerales respectivos.

Tabla 3

Estrategias prioritarias PSE 2013-2018	Estrategias prioritarias PSE 2020-2024
3.1. Fortalecer la planeación y mejorar la organización del Sistema Educativo Nacional para aumentar con eficiencia la <i>cobertura en distintos contextos</i> .	1.1 Ampliar las oportunidades educativas para cerrar las brechas sociales y <i>reducir las desigualdades regionales</i> .
3.2. Impulsar nuevas acciones educativas para prevenir y disminuir el abandono escolar en la educación media superior y superior	1.6 Garantizar la obligatoriedad y gratuidad de la educación media superior y superior como condición para asegurar el acceso de adolescentes y jóvenes al conocimiento, la cultura y el desarrollo integral.
3.3. Impulsar la educación inicial en las diversas modalidades que brindan este servicio con especial énfasis en aquellas que favorezcan a los <i>grupos vulnerables</i>	1.4 Garantizar condiciones de equidad para todos, con énfasis particular en los grupos y poblaciones <i>históricamente discriminados</i> .
3.4. Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación <i>intercultural y bilingüe para poblaciones</i> que hablen lenguas originarias	1.3 Promover la reorientación y transformación de las instituciones educativas para que respondan a las necesidades de sus <i>comunidades y a las características específicas de su contexto</i> .
3.5. Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con <i>discapacidad</i> y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos	1.4 Garantizar condiciones de equidad para todos, con énfasis particular en los grupos y poblaciones <i>históricamente discriminados</i> .
3.6. Promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de <i>grupos vulnerables</i>	1.2 Impulsar medidas para favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente <i>discriminados</i> , que alienten

	la conclusión oportuna de sus estudios y permitan el desarrollo de trayectorias educativas completas.
3.7. Intensificar y diversificar los programas para la educación de las personas adultas y la disminución del rezago educativo	1.5 Asegurar que la población en rezago educativo adquiera los conocimientos y habilidades mínimas para acceder a una mejor condición de vida y oportunidades para el desarrollo integral.

Nota: Elaboración propia.

Las herencias del PSE, por supuesto, no sólo son internas, también lo son externas. Revisemos solamente en ese filón que hemos escogido a guisa de ejemplo –el de la cobertura– lo que han dicho las últimas conferencias internacionales de la UNESCO.

La Declaración mundial sobre educación para todos en Jomtien, Tailandia fue la primera que puso en la palestra internacional la meta de cobertura universal de la educación básica, afirmando que “en términos generales, la educación que hoy se importe adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos” (UNESCO, 1990,3), comprendiendo cinco acciones específicas: a) universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; b) prestar atención prioritaria al aprendizaje; c) ampliar los medios y el alcance de la educación básica; d) mejorar el ambiente para el aprendizaje; e) fortalecer la concertación de acciones.

En el marco de acción de la segunda gran conferencia reciente de la UNESCO en Dakar, Senegal en el año 2000, aparecen seis objetivos-compromisos asumidos por los Estados miembros de las Naciones Unidas: a) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; b) velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; c) velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; d) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente; e) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación

básica de buena calidad, así como un buen rendimiento; f) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000, 43).

Por último, en la cumbre celebrada en Incheon, Corea, en el año 2015, se recoge plenamente el ODS 4 propuesto por la ONU: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, urgiendo a los países a la ampliación del acceso al derecho a la educación a todos sus habitantes, siempre con los criterios de inclusión y equidad, dando una especial importancia a la igualdad de género, para brindar una educación de calidad reflejada en la mejora de resultados de aprendizaje y promoviendo nuevas oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. (UNESCO, 2015, 32-35).

CONCLUSIÓN

Tras esta somera comparación interna y externa, donde se observa en ocasiones hasta el mismo vocabulario y los mismos acentos, creo que se puede afirmar que hay una perfecta continuidad de la actual administración con las políticas educativas previas y con los acuerdos internacionales signados. Podemos comprender que en la retórica de algunos gobernantes se tienden a acentuar las diferencias, las rupturas, las distancias para así mostrarse como una opción de cambio. Precisamente la anterior es la ‘opción retórica’ del actual gobierno mexicano, que se asume a sí mismo como el cuarto grande momento de transformación de la historia nacional (después de la Independencia, la Reforma y la Revolución) y, por ende, debe tomar distancia frente a todo aquello que provenga de los regímenes recientes, neoliberales, ambiciosos, corruptos y corruptores.

¿Pero esa distancia es sólo retórica? Amén de que haya un cambio profundo de convicciones en los actores de la vida nacional (12 apotegmas), los objetivos, estrategias y acciones concretas para hacer vida el mandato del 3º constitucional son prácticamente las mismas desde hace quince años. Esto a algunos dará paz, pero a otros hará sentir traicionados e intranquilos. O tal vez –sólo tal vez– la idea de cambiar de savia al árbol es una buena hermenéutica de lo que pretende ser la 4T, al menos en política educativa: una nueva moralidad, unos nuevos principios, un nuevo ideario que esté más allá de todo objetivo, estrategia y acción, y por eso los ilumine y fecunde, pero que también

esté más acá de todo ejercicio de planeación y que atienda situaciones concretas, rostros y vidas singulares cuyo desarrollo siempre será el objetivo último de toda actividad educativa. O tal vez – sólo tal vez–, la anterior es una hermenéutica caritativa ante unas políticas educativas contradictorias, que hacen gala del lenguaje llano y populista frente a unos y de la pulcritud técnica frente a otros, para así justificar el presupuesto necesario para todos los programas asistencialistas que, eventualmente, serán la última y trágica reducción de lo educativo a lo electoral.

REFERENCIAS

- Chiavenato I. & Sapiro A. (2016). *Planeación estratégica. Fundamentos y aplicaciones*, México: McGraw-Hill.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, además de diversas leyes, en el sitio web: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
- Medellín P. (2004). *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Presidencia de la República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* –abreviado en este documento como PND– DOF: 12/07/2019 (Recuperado el 31 de oct de 2020 del sitio web: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599)
- Rivera, A. y Villa, P. (28 de junio de 2019). Por primera vez se hizo un PND apegado a la realidad mexicana: AMLO. El Universal. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/politica/por-primera-vez-se-hizo-un-pnd-apegado-la-realidad-mexicana-amlo>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024* –abreviado en este documento como PSE– DOF: 06/07/2020. (Recuperado el 31 de oct de 2020 del sitio web: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202)
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* –abreviado en este documento como PSE 2013-2018– DOF: 13/12/2013. (Recuperado el 31 de oct de 2020 del sitio web: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569)
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* –abreviado en este documento como PSE 2007-2013– DOF: 06/07/2020. (Recuperado el 31 de oct de 2020 del sitio web: https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf)
- Otros Programas Sectoriales 2020-2024 www.ordenjuridico.gob.mx/sectoriales.php
- ONU. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. (Recuperado el 31 de oct de 2020 del sitio web: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>)
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Nueva York.
- UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Informe final*. París.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París.
- Medina, J. (2021). El gobierno de la 4ª transformación: ¿continuidad o ruptura de las políticas educativas previas? *Revista A&H* (13) 50-72.

BOGOTÁ EN MONUMENTOS: UNA OBRA POR ESCULPIR A TRAVÉS DE LA MEMORIA

Recibido: 4 enero 2021 Aprobado: 25 febrero 2021*

DIANA CATALINA HURTADO VERA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS DE COLOMBIA

katahuv@gmail.com

WALTHER DURÁN GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS DE COLOMBIA

wodurang@gmail.com

Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación realizada en el marco de la maestría en Comunicación-Educación, y presenta un acercamiento hacia la comprensión de diferentes personajes reconocidos del proceso independentista de Colombia a través del análisis de sus monumentos, ubicados en el casco histórico de la capital. Este análisis, de carácter semiótico, propone un tratamiento sistemático por los niveles sintácticos, semánticos y pragmáticos de un *corpus* de seis monumentos, entendidos como archivos históricos, brindando otras interpretaciones de la memoria urbana sobre sucesos y actores que ayudaron a consolidar la idea de nación. Asimismo, hacemos un aprovechamiento de la lectura semiótica de este *corpus* para releer la historia sobre la cual se asientan algunos relatos actuales, por ejemplo, los sucesos que se dieron en torno al derribo de ciertos monumentos durante el desarrollo de la investigación, en octubre de 2020. Dichos relatos instauran, de una forma u otra, la idea de nación emancipada y nuestras formas de mitificar y sacralizar próceres, en beneficio de

una historización romántica y armónica de nuestro devenir. En ese orden de ideas, queremos desenmascarar un conjunto de sentidos urbanos sobre quiénes somos y, por tanto, qué podemos ser.

Palabras clave: monumentos, ciudad, memoria histórica, análisis semiótico, contramonumento

Abstract

This article is the result of the research carried out within the framework of the Master in Communication - Education, and presents an approach towards the understanding of different recognized characters of the independence process of Colombia through the analysis of their monuments, located in the historic center from the capital. This semiotic analysis proposes a systematic treatment by syntactic, semantic and pragmatic levels of a corpus of six monuments, understood as historical archives, providing other interpretations of urban memory on events and actors that helped to consolidate the idea of nation. Likewise, we take advantage of the semiotic

reading of this corpus to re-read the history on which some current stories are based, for example, the events that occurred around the demolition of certain monuments during the development of the investigation, in October of 2020. Those stories in one way or another establish the idea of an emancipated nation and our ways of mythologizing and sacralizing heroes, for the benefit of a romantic and

harmonious historicization of our future. In that sense, we want to unmask a set of urban senses about who we are and, therefore, what we can be.

Keywords: monuments, city, historical memory, semiotic analysis, counter-monument

INTRODUCCIÓN

El presente artículo derivado de la investigación titulada “Bogotá en monumentos: una obra por esculpir a través de la memoria, fue realizado en el marco de la maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; brinda un acercamiento hacia la comprensión de diferentes personajes reconocidos del proceso independentista de la República de Colombia a través de monumentos ubicados en el casco histórico de la capital. El *corpus* propuesto para esta investigación fue Simón Bolívar, Policarpa Salavarrieta, Francisco de Paula Santander, Antonio Nariño, Francisco José de Caldas y Hermógenes Maza.

El análisis del *corpus* fue de carácter semiótico, es decir, a partir de un tratamiento sistemático por los niveles sintácticos, semánticos y pragmáticos de monumentos que fueron producto de un momento histórico específico –la celebración del primer centenario de la independencia de Colombia– dichos personajes monumentalizados ayudaron a consolidar la idea de nación colombiana, y desde la historia oficial en Forero (1997) y la Red Cultural del Banco de la República de Colombia, han sido contemplados como próceres o mártires de la patria. No obstante, en esta investigación se avanza en la propuesta de ver cómo estos han mutado y han sido reinterpretados a lo largo del tiempo desde versiones no oficiales, a través de la memoria histórica y la literatura.

Asimismo, en clave de un aprovechamiento de la lectura semiótica, este *corpus* también precisa releer la historia de algunos monumentos del continente americano que fueron derribados durante el año 2020 sobre los cuales se asientan relatos de naciones emancipadas en clave de mitificar y sacralizar próceres; todo esto en beneficio de una historización romántica y armónica de nuestro

devenir. En ese orden de ideas, la investigación presenta otra forma de *leer* nuestra personalidad colectiva histórica, permitiendo entendimientos sobre lo que somos a partir del análisis-otro de qué hemos sido a lo largo de la historia colombiana.

Para dar cuenta de ello, el artículo aborda el estado del arte del tema propuesto, el objeto de estudio de la investigación, su problematización, y sus referentes teóricos y metodológicos en clave de la comprensión de la lectura global de los hallazgos, permitiendo dar a conocer un horizonte fundamentado sobre la relación que existe entre el papel de la ciudad, la importancia de la memoria histórica y los monumentos, entendidos como textos históricos y estéticos, que pueden ser leídos desde múltiples fórmulas de comprensión, en este caso, desde el método que ofrece la semiótica teórica en el Manual Semiótica General (Klinkenberg, 2006).

ESTADO DEL ARTE

Para dar cuenta de la pertinencia de este trabajo, se recopilaron investigaciones a nivel nacional e internacional desde la perspectiva de la monumentalización urbana y otros ejes temáticos, fruto de los hallazgos de los antecedentes tales como los monumentos y la memoria histórica, que se complementaron bajo perspectivas urbanas, arquitectónicas y artísticas en el marco de la ciudad. En cuanto a las investigaciones que abordan la perspectiva monumental, en su mayoría, el enfoque y diseño metodológico fueron de carácter cualitativo y analítico, ya que además de analizar cada uno de los monumentos sugeridos, se abordaron diversas formas de memoria y las maneras de preservar los aspectos identitarios de cada cultura. Así como también, el rastreo de investigaciones sistematizadas que cuestionaban qué importancia y qué tipo de valor tienen los monumentos en la historia de un país. Algunas de las investigaciones más relevantes en esta revisión documental fueron 'Ciudad y memoria: los monumentos y la cultura popular de la Bogotá de fines del siglo XIX y principios del XX' (Castiblanco, 2009), 'Museo a todo pedal: Calle 26' (Delgado & Torres, 2014), 'Dos proyectos de memoria en el centenario de la independencia de Colombia: los monumentos a Bolívar y Policarpa Salavarrieta en Bogotá' (Vanegas, 2009), 'Ciudad y derrota: Memoria urbana liminar en la narrativa hispanoamericana contemporánea' (Villaruel, 2009).

En síntesis, en la revisión documental no se encontró un contenido que analizara otras perspectivas de la memoria histórica u otras versiones de personajes que han marcado la vida nacional y cuyos monumentos están ubicados en el centro histórico de Bogotá-Colombia, aspectos que constituyeron y justificaron el propósito de esta investigación.

REFERENTES TEÓRICOS

Los referentes teóricos del análisis del *corpus* de la investigación abordaron tres ejes. El primero tiene que ver con la ciudad, y aborda sus matices históricos, arquitectónicos y políticos, desde los estudios de Romero (1976). Asimismo, busca comprenderla como sistema de signos a través de la semiótica urbana (Silva, 2003); para ello, fue pertinente vincular el modelo central que propone Delgado (1999) acerca de otras formas de leer y comprender la ciudad: la diferencia que existe entre la *polis* –como ese rostro de la ciudad que desde finales del siglo XVIII se refleja a través del orden, regulación y poder político cuya relación es estrecha con la memoria política y la administración centralizada de la ciudad– y la *urbs* –asumida como esa sociedad urbana que se transforma, se esculpe y se hace a sí misma gracias a la responsabilidad y el deber que recae en la ciudadanía al tener que interpelar la historia que se ha narrado y estetizado en la ciudad– fortalece la capacidad de cuestionar las maneras en que la memoria histórica se ha instalado en el espacio público a modo de monumentos, y qué intencionalidad tiene sobre la sociedad para generar diálogos y reflexiones desde lo local y lo colectivo acerca de la pluralidad de los acontecimientos que tienen que ver con la historia del país.

El segundo eje es la memoria histórica, cuya característica principal es ser de uso público y propone un diálogo entre las formas de comprender el pasado “[...] tiene como centro la recuperación crítica de la historia (...) exige la construcción de sujetos con un papel activo en el cuestionamiento, comprensión y transformación de su realidad” (Ortega, et. al. 2015, p. 32). La memoria hace parte inherente del ser humano como ese derecho a recordar de manera subjetiva un suceso o personaje en particular, sobre la reconstrucción del pasado o la necesidad de explorar en él, si bien –en palabras de Sarlo (2005) – la memoria es un bien común y también es un campo de conflicto constante, en el cual no es posible establecer un discurso único.

En ese orden de ideas, es preponderante abordar la memoria histórica como el derecho a buscar la verdad de los hechos, y como el deber de conservar eligiendo los elementos más pertinentes o subjetivos de la historia. Aunque no es tarea de la ley ni de los poderes centrales narrar la historia, absolutizar verdades oficiales o prohibir otras interpretaciones sobre los sucesos y personajes que han marcado la historia colombiana, pues “[...] la memoria, como tal, es forzosamente una selección: algunos rasgos del suceso serán conservados, otros inmediata o progresivamente marginados, y luego olvidados” (Todorov, 2000, p. 13).

Es importante mencionar que las formas de recordación a través de los monumentos que existen en el centro de la ciudad de Bogotá sobre el proceso independentista de Colombia, se encuentran bajo el auspicio del Estado que instrumentaliza, y que –en términos foucaultianos– vigila y controla todos los acontecimientos; es decir, *panoptiza* los espacios hasta alcanzar la gobernabilidad absoluta sobre lo urbano. Es por eso que afirman Hobsbawn y Ranger que...

[...] El elemento de la invención es particularmente claro aquí, desde el momento en que la historia que se convirtió en parte del fundamento del conocimiento y la ideología de una nación, Estado o movimiento no es lo que realmente se ha conservado en la memoria popular, sino lo que se ha seleccionado, escrito, dibujado, popularizado e institucionalizado por aquellos cuya función era hacer precisamente esto. (1983, p.20)

Lo anterior podría ser un ejemplo de lo que Delgado (1995) denomina *la centralización simbólica*; esto es, ese culto y control político a los signos de las ciudades, que se cuelan, sin más, como una ilusión de una identidad y de memorias compartidas, instaladas en los sentimientos y en los pensamientos de la ciudadanía y que, de manera sutil, son un moldeamiento políticamente determinado en aras de fortalecer un *monocultivo cultural* e ideológico en beneficio de intereses desconocidos para la mayoría. Así las cosas, las estrategias estéticas sostienen la memoria como contra-narrativa; de allí que los recursos de monumentalización que existen en la ciudad, al pretender estetizar, también nos convocan a analizar, interpretar e interpelar ese pasado revisionista por determinación política, para transformarlo en memorias vivas y latentes en beneficio de la construcción de nuevas subjetividades y comunidades, aquellas conscientes de la historia que se retrata en monumentos.

El tercer y último eje es el *monumento*, que abarca la caracterización estética de este y el impacto simbólico que supone al ser parte del espacio público en las ciudades. Los monumentos son *topos* culturales, públicos y activos, al tiempo que señalan que movilizan historias y experiencias estéticas de los ciudadanos, quienes representan y aportan elementos heterogéneos a la homogeneidad de los relatos oficiales implantados por los poderes centrales.

Pero, sobre todo, estas formas estéticas llamadas monumentos, también son una representación de la memoria histórica y de cómo sucesos independentistas representados en recursos de monumentalización no poseen una identidad colectiva, sino selectiva; por esta razón Hobsbawm & Ranger afirman que, “la historia no es racional, o como mínimo solo es en parte racional” (1983, p. 29). De esta manera, los monumentos pueden ser percibidos y analizados desde la perspectiva que Young (1993) denominó el *contra-monumento* (*countermonuments*). Este nuevo término reúne características comunes que pretenden desligarse del papel tradicional que lo transforma de un soliloquio histórico que, en vez de sustituir la reflexión colectiva, la activa. Así, pues, los monumentos pueden interpretarse, *per se*, en la arquitectura, en la historia, en el arte y en la memoria que reposa en el patrimonio de cada nación.

En este sentido, el *contramonumento* da el valor y el sentido teóricos a las nuevas versiones y puntos no oficiales de estos personajes históricos representados en monumentos, para poder mostrar y vislumbrar pensamientos o recuerdos que –quizá– hayan sido olvidados o desechados, y que deberían ser tenidos en cuenta para que las presentes y futuras generaciones tengan diferentes versiones de lo que ha sucedido en el país, y sea la ciudadanía la que a criterio personal tenga la posibilidad de contemplar otras versiones que consideren más pertinentes o verídicas; teniendo en cuenta que las ciudades que se les develan están compuestas de una cosificación monumental que instaaura pensamientos, ideologías y, ante todo, politiza estéticamente cada paso que andamos.

ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación abordó límites metódicos que enmarcaron una ruta de análisis empírico de planeación e intervención a los monumentos, llevada a cabo en el primer semestre del año 2020, con el fin de resolver la pregunta planteada y los objetivos propuestos. Así las cosas, el paradigma

escogido fue el hermenéutico-socio crítico, cuya característica principal tiene que ver con la comprensión de un hecho social que puede llevarse a cabo a partir de la emancipación, la autorreflexión y la interpretación de realidades estandarizadas que pueden convertirse en excusa para la transformación de hechos y de conciencias. Es que, desde una perspectiva crítica sobrepuesta a los cánones históricos y normativos aceptados, se puede poner entre paréntesis el control a los ámbitos y a las representaciones históricas y sociales que se han venido imponiendo en el país. De esta forma, la hermenéutica –según Habermas– también tiene que ver con “[...] clarificar el significado cultural de determinados nexos históricos para hacer comprensible a partir de ellos la situación social de la actualidad” (1988, p. 75).

Esta investigación también se apoyó en las premisas básicas del enfoque cualitativo, cuya lógica es inductiva; esto es, un proceso que va de lo particular a lo general y precisa explorar, describir o analizar las interacciones y realidades subjetivas del sistema social, para el reconocimiento de diversas formas de ser, habitar y aprender la ciudad a partir de los recursos de monumentalización sugeridos (Hernández Sampieri, 2014). De esta manera, el enfoque cualitativo le permite a cualquier investigación hacer al mundo “visible”, transformarlo y convertirlo en una serie de representaciones en forma de observaciones; así como también, interpretar fenómenos (en nuestro caso, monumentos) desde una perspectiva analítica en función de los significados que las personas les otorgan.

El paradigma y el enfoque mencionados fueron asociados con el diseño propuesto para esta investigación, a saber: el paradigma interdisciplinar semiótico, cuyo objeto de estudio son los sistemas sémicos que circulan en el seno de las diversas sociedades, con el fin de generar un diálogo para la producción de saberes desde la reflexión o acción entre las diferentes disciplinas; en este caso, una interfaz que pueda hallarse entre la memoria histórica del proceso independentista de Colombia, que se representa a través de monumentos instalados en el centro de Bogotá. Pero, para comprender el método, partamos primero de su ciencia matriz. Bien, según el *Curso de Lingüística General*, la semiótica (o semiología)

[...] es la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social. Al ser el signo de naturaleza psíquica, la semiología hace parte de la psicología social, y esta a su vez de la psicología general. La

lingüística no es más que una semiología entre muchas más. Por tanto, la tarea del lingüista es “definir lo que hace la lengua un sistema especial en el conjunto de los hechos semiológicos. (Saussure, 1989, p. 43)

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación contó con el modelo que plantea el lingüista y semiólogo belga Jean-Marie Klinkenberg en el *Manual Semiótica General* (2006), compuesto por tres niveles, a saber: *constitución, combinación y uso social* que, no necesariamente en un análisis semiótico avanzan gradualmente, nivel por nivel, sino que muchas veces estos se pueden manipular simultáneamente. En ese orden de ideas, los elementos constituyentes o las partes de un código solo son visibles y entendibles al analista en sus combinaciones posibles, generando estelas de denotaciones y connotaciones, las cuales adquieren combinaciones/ecuaciones que promueven interpretaciones en la medida en que estos elementos sintagmáticos se pueden “leer” a la luz de claves contextuales; esto es, históricas, políticas, de patrones culturales sedimentados en prejuicios comunitarios, estereotipos, valores activados en la interpretación, etc.

Lo anterior permite comprender, desde la perspectiva de Klinkenberg (2006), que la semiótica “[...] asume la misión de explorar lo que es para los demás un postulado. Estudiar la significación, describir sus modos de funcionamiento y la relación que esta mantiene con el conocimiento y la acción” (p. 22). Así las cosas, la semiótica se materializa en las prácticas cotidianas, por ejemplo, cuando un ciudadano del común se posa frente a un monumento e intenta “[...] mirar con otros ojos, distintos de los de la costumbre, el mundo que le han fabricado” (Klinkenberg, 2006, p. 23). En simples ejercicios como el mencionado, está el hecho de comprender que los conocimientos y las acciones construidas por la sociedad deben estar en constante tensión y reflexión para que no se esquematicen en un *provisionalismo metodológico*.

En ese mismo sentido, para cada una de las etapas y niveles de investigación se plantearon diferentes rúbricas –ejemplificadas más adelante– las cuales permitieron detallar, de manera más específica, lo que se pretendía comprender en torno a los monumentos. Esto se consolidó siguiendo los macro niveles de todo código (sintáctico, semántico y pragmático). En primer lugar, se diseñó una rúbrica para el estudio sintáctico, cuyo objetivo fue describir de manera sistemática, los signos integrantes por grados de complejidad; es decir, se desglosó cada monumento en sus partes constitutivas, tales como la posición, el color, el material de construcción y los elementos adicionales que poseían las obras escultóricas.

Tabla 1
Monumento-Nivel Sintáctico

	1. MONUMENTO X/: /partes del cuerpo/, /posición del cuerpo/, /vestuario/, /colores/, /material de construcción/, /armas/ elementos adicionales/
IMAGEN DEL MONUMENTO A ANALIZAR	1.1 /Partes del cuerpo/:
	1.2 /Posición del cuerpo/:
	1.3 /Vestuario/:
	1.4 /Colores/:
	1.5 /Material de construcción/:
	1.6 /Artefactos/:
	1.7 /Elementos adicionales/:

(Elaboración propia)

En segundo lugar se construyó una rúbrica para el tratamiento semiótico del nivel semántico, o de *combinación*, apoyada en las nociones estructurales del filósofo alemán Max Bense (en Eco, 1974), y en el modelo de Günter Kress y Theo Van Leeuwen en *Reading images: The grammar of visual design* (1996), cuyas categorías de análisis permitieron indagar los sentidos históricos y socioculturales que reúne y proyecta el conjunto de monumentos a nivel denotativo y connotativo.

Tabla 2
Nivel semántico-monumento a

Elemento		Categorías	Detalles	
Tipos de significado		Conceptual o denotativo		
		Connotativo		
Tipo de códigos	Objetivos	Paralingüísticos	Kinésicos	Estado de ánimo
			Proxémicos	Posición social Iluminación y color
			Señales: sistemas que facilitan el movimiento y la circulación	Perspectiva (<i>perspective</i>):

		Prácticos	Simbólica	
			De identidad o insignias	
	Subjetivos	Sociales	Colectivos	

(Elaboración propia)

Por último, se diseñaron dos rúbricas para el estudio pragmático o de *uso social*. La primera rúbrica contó con tres referentes que permitieron un análisis en clave de las dimensiones sincrónicas y diacrónicas (Saussure, 1989); la segunda rúbrica permitió generar un balance general de los monumentos de la investigación, y determinó la presencia/ausencia de categorías transversales que permitieron ser contrastadas desde la historia oficial, la literatura, y el sistema sígnico y semántico.

Tabla 3

Nivel pragmático

Reseña histórica e instalación del monumento	Biografías oficiales de los personajes monumentalizados	Referentes literarios
MONUMENTO X		

(Elaboración propia)

Tabla 4

Contraste conceptual- Uso Social

Monumentos (Balance general)	Contraste (Categorías)	Análisis político y sociocultural (Memoria histórica)
	Historia oficial de los personajes Literatura Sígnico y semántico	
Análisis semiótico del corpus		

(Elaboración propia)

RESULTADOS

El análisis semiótico del *corpus* a través de los instrumentos metodológicos diseñados, permitió ilustrar una serie de hallazgos a nivel político y sociocultural abordados como contrastes conceptuales, que se evidenciaron entre la historia oficial y desde el campo de la memoria histórica reposada en la literatura, ya que allí existe la posibilidad de reinventar el presente como sujetos sociales y políticamente activos, tal como sucede con los casos de las obras *Adiós a los próceres* de Pablo Montoya (2010), *Santander* (1994) y *Mi Simón Bolívar* (1995) de Fernando González Ochoa, y *¡Viva la Pola!* (2009) de Beatriz Robledo, entre otros; todos estos, escenarios literarios que ofrecen un lugar infinito de interpretaciones, lejano a la amnesia, para resignificar la historia convencional de los personajes monumentalizados alusivos al proceso independentista

Ahora bien, en relación con los hallazgos más notables fruto de los instrumentos metodológicos diseñados y aplicados a través de los niveles de análisis propuestos por Klinkenberg (2006), se encuentra el primer contraste resultado de la interpretación semiótica, el cual es *heroísmo/ anti-heroísmo*. Efectivamente, la historia oficial promueve el discurso heroico desde el cual los personajes históricos aquí tratados son conocidos al haberse destacado como figuras públicas que contribuyeron en campos como el político, el militar y el científico-intelectual; pero también por su constante deseo de luchar por la independencia. No obstante, desde archivos propios de la memoria histórica, emergen otras formas de comprender personajes históricos, resaltando prioritariamente una postura anti heroica a través de prácticas como la violencia, la hipocresía, la envidia, la actitud bribona y truhana frente a la ley, la ambición y la discriminación, que configuran un panorama ético de sus comportamientos; y que, más allá de ser monumentos erigidos como símbolo de heroísmo, también permiten poner en evidencia la variedad de sus criterios y personalidades.

Por ejemplo, algunos de los monumentos cuentan con un sistema sígnico potente en cuanto al sentido heroico, manifestado en posturas que enaltecen su valor y aporte al proceso independentista; además, otros cuentan con trajes militares, espadas, papiros y algunos elementos adicionales que, analizados de manera simbólica, hacen apología al triunfo, al poder, a la confianza, la justicia, la sabiduría, entre otros valores sociales.

Así las cosas, si se realiza un contraste entre lo que representan como monumento, se podría decir que, desde la versión oficial, dichos personajes merecen ser monumentalizados por ser íconos de identidad nacional; sin embargo, desde las versiones no oficiales, tales como las consultadas en el orbe de la literatura, se evidencian en estos próceres de la patria comportamientos individualistas, contradictorios, dictatoriales, elitistas y racistas.

Por otra parte, se evidencia el contraste entre *identidad nacional / exclusión*. Como se sabe, los monumentos objeto de atención son un sinónimo de identidad nacional, dado que lucharon por la libertad del pueblo. No obstante, desde los archivos de memoria histórica se puede evidenciar lo incoherente que resulta hablar de identidad nacional en medio de un patriarcado racista que deslegitimaba la cosmovisión de los pueblos originarios y donde se esclavizaban las negritudes y se mercantilizaba la mujer.

Actualmente, el racismo en la memoria monumental del centro de Bogotá es evidente, si bien no existe ningún monumento atribuido a los pueblos originarios, tampoco se atribuyen obras escultóricas a la constante lucha de negros, mulatos, zambos, entre otros. En cuanto a la representación de la mujer, reposa el monumento a Policarpa Salavarrieta en el centro histórico; por cierto, carente de interés artístico y gubernamental, y ficcionalizada como una heroína popular privilegiada por estar dentro del panteón de los próceres patrios, pero deslegitimada en aquella época por ser ejemplo de la lucha popular, pues desde la literatura se narra que, en carne viva, mantenía contacto escrito con las guerrillas, era una espía subversiva y difundía propaganda revolucionaria; aún en la actualidad colombiana han habido muchas mujeres como Policarpa, que han sido asesinadas y silenciadas por querer una transformación social que cobije y resignifique la voz de los menos escuchados: la clase popular.

Basta recordar que, si miramos en conjunto los momentos de instalación de los monumentos emplazados en el centro de la ciudad de Bogotá, y sus circunstancias de producción, encontramos que no se actuó de la misma manera si contemplamos la variable de género. En efecto, los primeros personajes monumentalizados fueron Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander; para ello, hubo gran interés por contratar escultores italianos tales como Pietro Tenerani y Pietro Costa. Además, estas obras fueron emplazadas e inauguradas en 1846 y 1878 respectivamente. Aproximadamente 30 años después, se monumentalizaron a Francisco José de Caldas y Antonio Nariño, con recursos

públicos y, nuevamente, se contrataron escultores de corte europeo tales como Charles Raoul Verlet y Henri León Verlet, obras inauguradas en 1910. Sin embargo, para la creación del monumento de Policarpa Salavarrieta, elaborado en el mismo año de los dos mencionados, no hubo recursos públicos; fue la comunidad del barrio Las Aguas de Bogotá, la que en aquella época recolectó el dinero para llevar a cabo este emplazamiento; no hubo interés por contratar artistas de corte europeo, ya que este fue elaborado por el colombiano Dionisio Cortés. Finalmente, el artista que elaboró el busto a Hermógenes Maza permanece en el anonimato; este fue inaugurado en 1912 y también fue la comunidad de la localidad de La Candelaria de la capital colombiana, quien decidió otorgarle un lugar a este personaje en el Barrio Egipto de Bogotá.

Incluso, resulta justiciero subrayar que fueron cuatro monumentos masculinos de nuestro *corpus* elaborados por artistas europeos, porque existían los recursos públicos; razón por la cual no solo se mantiene la exclusión evidenciada en recursos para unos y olvidos para otros, sino que se tergiversa la forma representacional de hacerlos públicos a las masas pues, por ejemplo, muchos de sus atuendos esculpidos tienen un corte europeo, lo cual no es acorde a la cultura ni a las condiciones climáticas de la época. Y, a pesar de esto, los mencionados próceres tienen una postura heroica de cuerpo completo, y al mismo tiempo poseen pedestales que gozan de gran altura, como connotando supremacía y linaje frente al pueblo. Mientras que la postura de Policarpa Salavarrieta es sedente, no posee un pedestal de gran altura, tampoco se encuentra en el centro de una plaza pública; y el busto de Hermógenes Maza no está emplazado en el centro de una plaza, no goza de un pedestal de gran altura y su relación con los espectadores es escasa por la caracterización de su ubicación. Lo anterior deja cuestionamientos tales como ¿son más legítimas las hazañas de unos personajes históricos que de otros?, ¿se monumentaliza para idolatrar y validar cualquier acto de estos personajes?, ¿son los monumentos un símbolo de identidad nacional o un instrumento de ideologización política?

Otro contraste visible que resulta de esta lectura contextual sobre la personalidad histórica cribada desde el análisis de nuestros próceres y su forma de monumentalizarlos, es la de *libertad / represión*. En efecto, desde la historia oficial tenemos próceres de la independencia o mártires de la patria que lucharon por la libertad. Los personajes escogidos, en su mayoría, poseen una historia que ha sido contada a lo largo de los años desde el punto de vista gubernamental, y que ha sesgado

desde los diferentes sectores oficiales la posibilidad de realizar un contraste con otras versiones de la historia de estos personajes.

En ese orden de ideas, se tiende a creer que todos los personajes monumentalizados son héroes porque las narrativas que los hacen circular han configurado una idea heroica de ellos como sujetos históricos. Sin embargo, desde narraciones literarias, encontramos que algunos de estos personajes también se encargaron de concentrar el poder, dividir e imponer ideologías que desplazaran y reprimieran sectores populares, condenándolos a la pobreza, a la esclavitud y a la desigualdad social; es decir, una realidad colombiana latente que no es casualidad, sino producto de la herencia colonial.

La anterior premisa también es evidente en la monumentalidad urbana del casco céntrico de Bogotá, teniendo en cuenta una amplia diferencia en el emplazamiento e interés artístico con el que fueron elaborados. Por ejemplo, en algunos personajes las características corporales, la ubicación y altura de sus pedestales son una significativa connotación del heroísmo y de la intención por instrumentalizar ideológicamente el país. Mientras que en otras obras, existió poco interés tanto al ser instaladas como elaboradas; el resultado es reflejo de un sesgo político y cultural, así como de la poca interacción y la falta de conocimiento por parte de quienes habitan la ciudad.

Por último, el contraste entre *valores sociales / antivalores*. La historia oficial de los personajes monumentalizados, cada año refuerza valores sociales derivados de sus gestas; por ejemplo, libertad, honorabilidad, sabiduría, ilustración y/o poder. Sin embargo, desde el análisis semiótico y el universo literario, lo anterior se puede interpretar como antivalores, pues los actos de algunos de estos personajes no eran coherentes con lo que ellos profesaban y decretaban. Los antivalores heredados han sido la corrupción, la injusticia, la traición, la desigualdad, la polarización, la deshonestidad, la ignorancia colectiva, la guerra bilateral y excluyente, la indiferencia científica, entre otras.

En este mismo orden de ideas, y en el marco del análisis semiótico de la monumentalidad urbana, es justo connotar que el Estado fomentó el emplazamiento de estos monumentos para mostrar una identidad y unos valores compartidos. No obstante, el ejercicio contra monumental que propone Young, (1993) es desligar el monumento del papel pasivo y estático, y activar la reflexión colectiva;

es entonces pertinente resaltar que los monumentos poseen múltiples escenarios interpretativos que permiten crear esos vínculos que asocian y ponen en diálogo lo objetivo o estandarizado de la historia oficial con la subjetividad del espectador, cuya postura enriquece el campo de la memoria histórica del pasado reciente que narra la literatura como la posibilidad de descubrir otros relatos de estos personajes monumentalizados; y encontrar rasgos incoherentes que representan exclusión, represión y antivalores, aspectos que la historia oficial oculta, pero que son importantes conocer para avanzar y comprender los malestares políticos y socioculturales que han azotado por décadas a Colombia.

Así las cosas, la ciudad se transforma cuando se lee en clave de sus monumentos ya que estos, política y socio culturalmente son tejidos que enmarcan una idea de identidad nacional. Para comprender desde una visión crítica lo anterior se puede decir, desde la perspectiva contra monumental de Young (1993), que se ha monumentalizado la corrupción, la ambición y el poder, la represión y la tiranía, la desigualdad y la miseria. Lo que no monumentaliza ni narra el Estado, es que algunos de los personajes esculpidos también desataron muerte, guerra, discriminación, el exterminio y la explotación sistemática del pueblo colombiano.

La idea de que toda lectura semiótica de un código sociocultural es, en suma, el pretexto para leer nuestra actualidad, es entender que todo texto se debe a su contexto y a la posibilidad de lograr un entendimiento del nosotros colectivo. Por esta razón creímos prudente, como un ejercicio valioso, anudar en el presente artículo nuestro trabajo semiótico con los sucesos que se dieron en torno a ciertos monumentos durante el desarrollo de la investigación. Efectivamente, durante el año 2020 fue noticia frecuente el derribamiento de monumentos en diferentes países del continente americano. Dichos sucesos pueden ser comprendidos, sin duda, desde el Uso Social, nivel de análisis semiótico que –desde la perspectiva de Klinkenberg (2006) – relaciona los significados y sus sentidos con el contexto socio histórico y cultural que activa el usuario del sistema signico cuando, desde la visión contra-monumental, interpreta una obra emplazada en alguna parte de la ciudad.

Bajo el contexto anterior, es importante mencionar que la ola contra monumental es de carácter global, resultado de prácticas que se han desencadenado en diversos países de Europa como Bélgica

e Inglaterra, y se han expandido a América, principalmente a partir del asesinato de George Floyd en el año 2020 en Estados Unidos, acontecimiento que será abordado más adelante.

De esta manera, los sucesos que se desataron en Colombia iniciaron en el mes de septiembre de 2020 a través de un video que inundó las redes sociales, en el cual se veía a pueblos originarios de la comunidad misak derribando la estatua de Sebastián de Belalcázar en la ciudad de Popayán. Tras conocerse las imágenes, muchos usuarios en redes sociales celebraron la medida, mientras otros lo consideraron innecesario, llegando a calificarlo como un “acto de vandalismo” y ofreciendo desde los sectores gubernamentales recompensas por identificar a las personas que hicieron parte de este acto, para que recibieran un castigo. No obstante, es importante generar espacios de discusión que van más allá de entender este acontecimiento como un acto iconoclasta: detrás de este existe la necesidad de un pueblo que reclama justicia, ser escuchados, legitimados y respetados desde la cosmovisión que la historia les ha arrebatado por siglos. Así lo señala Sebastián Vargas:

[...] Belalcázar es para el pueblo indígena una representación de un sistema blanco, masculino y católico que los ha oprimido. “Si bien se trata de personajes históricos del pasado, a los ojos de muchos sujetos y colectivos, reproducen, reivindican o permiten que estas violencias de antaño puedan ser reproducidas en el presente” (Colprensa, 2020).

Para ahondar en este suceso, es necesario mencionar que los misak son conocidos como indígenas guambianos; además, son descendientes de algunas de las sociedades originarias a las que Belalcázar se enfrentó, en el momento de imponer en su territorio la Gobernación de Popayán. Así pues, la estatua de Belalcázar fue una obra de arte hecha por el español Victorio Macho, pionero de la escultura contemporánea en Hispanoamérica (creador, también, del Belalcázar de Cali y el monumento realizado a Rafael Uribe Uribe ubicado en el Parque Nacional Enrique Olaya Herrera en Bogotá). Sin embargo, esta obra representaba de forma heroica al español, emplazado sobre un antiguo templo sagrado y asentamiento funerario indígena. Aún más, su símbolo encarnaba una visión enormemente excluyente del pasado, que aún es visible en el presente a través de profundos conflictos étnicos y socioculturales; según Colprensa (2020): “[...] Este suceso en el Cauca, a pesar de que busca denunciar acontecimientos de hace siglos, busca demostrar también que esa violencia de la conquista sigue presente, por lo que los indígenas reclaman un proceso de reconstrucción de su memoria histórica y comunitaria”.

Por esta razón, se considera que el patrimonio cultural también se puede convertir en contramonumento al dejar de mirarse de formas elitistas, propagandistas o unilaterales. Se apoye o no el hecho de derribar la estatua, este final para el Sebastián de Belalcázar es el comienzo de un despertar colectivo frente a años de inconformidad por una cara de la historia colombiana que no se ha terminado de escribir.

Otro suceso significativo se llevó a cabo en Ibagué, el pasado 12 de octubre de 2020, denominado en algunas partes de América Latina como el “Día de la Raza” y en otras como el “Día de la resistencia indígena”; curiosamente este día es catalogado como fiesta nacional en España, mediante la cual, se conmemora el descubrimiento de América; esta fecha desde hace años ha sido motivo de múltiples protestas, polémicas y contraconmemoraciones. En el marco de este contexto, algunos manifestantes prendieron fuego al monumento al español Andrés López de Galarza, fundador de la ciudad de Ibagué (Tolima). Dicho monumento fue elaborado por el artista colombiano Julio Fajardo, y

[...] desde esta perspectiva, se debe entender lo sucedido con el monumento de Andrés López de Galarza, un conquistador, amigo y parcerero de Sebastián de Belalcázar, cuya estatua fue derribada recientemente por los indígenas Nasa y Pijao de Popayán, al considerarlo un genocida de su raza. López de Galarza era de su misma estirpe y también su monumento ha sido afectado en otras ocasiones (Leyton, 2020, octubre, 14)

Este suceso se contrastó con el homenaje a Quintín Lame, líder indígena que en el siglo XX luchó por los derechos de los pueblos amerindios del Tolima, que fueron desaparecidos y exterminados a manos de López de Galarza durante el siglo XVI. A pesar de este hecho histórico, la quema de este monumento fue causante de rechazo por parte de algunos ciudadanos y del mismo gobierno municipal de Ibagué, cuyas acciones han sido abrir investigaciones hacia estos “vándalos”. Así las cosas, se deja al descubierto una indignación colectiva no solo hacia la historia oficializada, sino también hacia la violencia simbólica que impone el Estado, validando la herencia colonial y genocida que hemos tenido soportar; de tal suerte que:

[...] La nueva historia con elementos científicos cuestiona la narrativa que escribían únicamente los vencedores y, desde el análisis dialéctico, nos refleja los cambios a través de las luchas y movimientos sociales que transforman el statu quo imperante, que nos obliga a pensar y a reevaluar anecdotarios

arcaicos a crear nuevas realidades y a "no tragar entero", como dijera el Cofrade Palacio Rudas (Leyton, 2020).

El 12 de octubre de 2020 en Ibagué hubo fuego, rebeldía y dignidad por legitimar voces y comunidades silenciadas. En ese propósito se destacó la presencia de la juventud, de pueblos originarios y movimientos sociales indignados por la falacia de creer que Colombia es un país multicultural teniendo en cuenta que, por siglos ha discriminado, asesinado e invisibilizado su propio origen. Por esta razón, la discusión claramente va más allá de preguntar ¿quiénes son los vándalos?; aún más, quiénes son los violentos, ¿aquéllos quienes tumban la estatua que representa una historia que los reprimió, o el Estado que ha impuesto y validado una historia genocida?

El centro de la discusión radica en comprender que el Estado tiene una deuda pendiente, y la ciudadanía ha evolucionado en su participación activa, en términos políticos y socioculturales, en el camino de reivindicar y permitir que afloren otras verdades a través de la memoria histórica. Esta, escenario de disputas, conflictos y luchas que en los últimos años han sido diversas, en este caso, por medio de la alteración o destrucción de monumentos concebidos como apología a la violencia o a los victimarios, ahora analizados como contra monumentos que pretenden ser expresiones alternativas y resultados de construcciones sociales.

Otro panorama que surgió el 12 de octubre de 2020 fue en La Paz, Bolivia, al monumento de Isabel I la Católica, elaborado por el español Jaime Otero. A esta obra le fue puesta una pollera, una manta amarilla, un atado de aguayo y un sombrero, vestimenta tradicional de la mujer indígena aymara. De forma algo curiosa, ese día también se celebraba el aniversario de la llegada de Cristóbal Colón a América, y el 11 de octubre se conmemora el día de la mujer andina. Aunque parezca, la figura no fue elegida al azar ya que, como se sabe, la reina Isabel I financió la expedición de 1492. Además, entre los carteles que las activistas ubican alrededor de la estatua, se destacaron consignas como "*Plaza chola globalizada*", "*Amar no es ser esclavas por la eternidad, jubilación para las amas de casa ¡ya!*", entre otras (Agence France-Presse, 2020).

Tal como se supo, este ejercicio de resignificación y reinterpretación del papel de la mujer en el presente fue rechazado y tildado de agravación al monumento. No obstante, varias activistas de los colectivos presentes argumentaban que vestir el monumento con prendas características de la mujer andina no era ningún agravio, y que el rechazo de ese acto simbólico solo demuestra que

existe aún una mentalidad racista que repudia y ve como antihigiénica a la mujer chola. Asimismo María Galindo, otra de las activistas, aducía que:

[...] El colonialismo español trae la figura de la mujer blanca e instaura, en todo el continente, un modelo de mujer, de belleza y de virtud, un sujeto de feminidad muy específico que funciona hasta el día de hoy en las sociedades latinoamericanas. La mujer no blanca es, por excelencia, la fea, la no deseada, la destinada a los trabajos más baratos y duros (Criales, 2020).

De acuerdo a lo anterior, la intención de este grupo de activistas al interpretar una obra emplazada como contra-monumento, es muy valiosa y determinante tanto por el culto que se le sigue rindiendo al colonialismo como a la europeización de la historia; aún más, también porque son precisamente las comunidades bolivianas originarias quienes han luchado por cultivar sus raíces ancestrales y sobre todo, destacar en la mujer un símbolo contra hegemónico que se resiste al blanqueamiento y homogeneización de sus prácticas culturales propias.

Ahora bien, los acontecimientos desencadenados por la muerte George Floyd el 25 de mayo de 2020 a manos de la policía de Mineápolis (Estados Unidos), fue una de las razones para llevar a cabo el derribamiento de estatuas como la del esclavista Edward Colston en Bristol Inglaterra; un acto de deslegitimación de la historia oficial que se ha impuesto en la memoria monumental y que se circunscribe en las ciudades que ahora son objeto de atención, ya que representan y hacen apología al poder, a la supremacía; pero, también, al racismo, a la discriminación y al exterminio sistemático de sociedades originarias ya construidas en diferentes partes del mundo.

Así las cosas, el suceso de Floyd fue denunciado nuevamente el 12 de octubre de 2020, pues algunos movimientos sociales en Portland, Oregon, denominaron este como “el día de la ira de los pueblos indígenas” en contrapuesta al día feriado federal, que lleva el nombre del “explorador” italiano del siglo XV Cristóbal Colón, una figura controvertida que desde la reinterpretación de la historia, “desencadenó siglos de genocidio contra los pueblos originarios de las américas”. En ese mismo sentido, también se llevó a cabo el derribamiento de los expresidentes estadounidenses Abraham Lincoln y Theodore Roosevelt:

Los historiadores han dicho que Roosevelt expresó hostilidad hacia los indígenas estadounidenses, y una vez dijo: “No llegaría a pensar que los únicos indios buenos son indios muertos, pero creo que nueve de cada 10 sí” (Associated Press, 2020).

Es importante dar cuenta que la investigación permitió leer críticamente los acontecimientos que surgieron durante el año 2020 en diferentes países de América, en relación con la resignificación y des-ritualización sagrada de monumentos; un fenómeno que puede ser comprendido desde la memoria histórica, como el derecho por parte de la ciudadanía a conocer la verdad, explorar otra forma de comprender la historia, reivindicar la cosmogonía que fue exterminada por la herencia colonial. Asimismo, los sucesos retratados dan vida y sentido al modelo de Delgado (1999), pues aunque exista la polis, esa ciudad instrumentalizada por el gobierno, también puede ser leída como la urbs, es decir, una ciudad narrada e interpretada por los mismos ciudadanos que, desde diferentes partes del mundo, alzan su voz y tienen la intención y el derecho a reinterpretar los patrimonios que se encuentra ubicados en cada ciudad para develar las otras memorias que fueron silenciadas por diferentes sectores oficiales. Estos actos simbólicos son la representación emancipadora de la historia.

CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas de la investigación dieron cuenta a nivel teórico, metodológico y analítico, de otras maneras de comprender, a partir de algunos monumentos presentes en el centro de la ciudad de Bogotá, D.C., elementos de la memoria histórica alusivos a los acontecimientos independentistas de la República de Colombia. A continuación se enlistan algunas de ellas.

Las ciudades latinoamericanas son, a decir de Delgado (1995), “la colonización de la pluralidad” impuesta a los pueblos originarios no solo desde la homogeneidad cultural y espiritual a la que fueron sometidos, sino también desde su construcción estética. Actualmente, estos rasgos coloniales en Bogotá son evidentes en la monumentalidad urbana selectiva implantada, en la cual se rinde culto a invasores españoles y a una élite criolla que deslegitima, discrimina e invisibiliza la otredad histórica.

La ciudad determina, a través de sus memorias, relatos impuestos y otros desconocidos. En este sentido, desde el lente semiótico se puede percibir desde la polis, cómo esa ciudad vigilada, privatizada y regulada por el poder político y la administración centralizada, incluso de los recursos de monumentalización que instalan como órganos de control visible que aún siguen representado

la oligarquía colombiana; mientras que desde la urbs, hay una especie de contra-ciudad que tácitamente y de manera colectiva crea espacios públicos y prácticas urbanas que se transforman, se esculpen y se hacen a sí mismas por medio del arte que, al mismo tiempo, provee contranarrativas al deseo político de olvidar y son fuente de construcción de un sentido histórico crítico y activo en la ciudad.

La historia y la memoria tienen un orden dialéctico; la primera es percibida como un instrumento ideológico de una nación y precisa implantar un discurso selectivo, que al decir de Hobsbawn & Ranger (1983), son tradiciones inventadas para “blanquear y modernizar” la historia; en este caso europeizar la vida y obra de los personajes monumentalizados. No obstante, es importante mencionar que, además de la literatura colombiana, la historiografía y las ciencias sociales contemporáneas, también se han replanteado y desmontado mitos sobre el proceso independentista en Colombia y su historia tradicional.

Por otro lado, la memoria indaga en procesos de recordación que se llevan a cabo de manera subjetiva y de la capacidad que tiene el ser humano de reconstruir el pasado y explorar en él; por eso, desde la perspectiva de Todorov (2000), la memoria es un acto de oposición al poder. Así las cosas, la memoria histórica tiene la particularidad de legitimar una historia nacional conmemorativa que integra las prácticas oficiales y las fuentes no oficiales; es entonces, una suerte de mediación entre estas dos, aunque por naturaleza, es un campo de conflicto en constante tensión y precisa un diálogo desde la recuperación crítica y la reflexión entre las formas de comprender el pasado; en este caso, en la monumentalidad urbana del centro de la ciudad de Bogotá.

Los monumentos emplazados en las ciudades, además de ser espacios estéticos, son considerados como unidades culturales que también son representaciones de ideas de alto impacto simbólico que reposan en la postura y la altura de sus cuerpos, así como los artefactos o elementos que los componen; estos también, tienen una función pública y política, pues son representaciones de la memoria histórica. Este ejercicio de la memoria monumental despoja al monumento de ser un sincrónico soliloquio histórico pasivo, y lo transforma en un contra-monumento cuyo sentido es diacrónico anti-oficialista, subjetivo y multi-interpretativo en el tiempo.

En ese mismo sentido, la investigación permite leer en clave crítica los acontecimientos que surgieron durante el año 2020 en diferentes países de América en relación con la desimbolización de monumentos; un fenómeno que puede ser comprendido desde la memoria histórica, como el derecho por parte de la ciudadanía a conocer la verdad, explorar otra forma de comprender la historia, reivindicar la cosmogonía que fue exterminada por la herencia colonial. De esta manera, afectar monumentos a personajes históricos, derribándolos, quemándolos o adornándolos con prendas andinas tradicionales, es afectar la realidad misma, significa transformar esta a través de la necesidad que surge entre los mismos sujetos de querer narrar memorias desde una postura anti-oficial, como una contra-narrativa de la historia cuyos protagonistas son los pueblos originarios, la clase popular, las negritudes y todos aquellos que son descendientes de personas que fueron y aún son invisibilizados pero también esclavizados y fuertemente fustigados por sectores sociales excluyentes, y que ven en estas prácticas contra-monumentales una forma de ser libres y escuchados.

Finalmente, los contrastes conceptuales que emergieron entre la historia oficial y otras versiones no oficiales, fueron interpretados a partir de algunos elementos de la memoria histórica como: la participación activa y crítica de esta investigación en la recuperación de otros rostros que posee la historia monumentalizada, lo cual, desde el campo comunicación–educación contribuyó en gran medida a la construcción crítica del pasado, a partir de las narraciones literarias desde la ciudad como texto estético que todos los días comunica algo nuevo y puede ser leído e interpretado de múltiples maneras.

REFERENCIAS

- Agence France-Presse. (12 de octubre de 2020). Así quedó la estatua de la reina Isabel tras celebraciones del 12 de octubre en Bolivia. *Blu Radio*. <https://www.bluradio.com/mundo/asi-queda-la-estatua-de-la-reina-isabel-tras-celebraciones-del-12-de-octubre-en-bolivia>
- Associated Press. (12 de octubre de 2020). Derriban estatuas en protestas del Día de Colón en Portland. *Diario Libre*. <https://www.diariolibre.com/actualidad/derriban-estatuas-en-protestas-del-dia-de-colon-en-portland-KB22014934>
- Butor, M. (1993). La ciudad como texto. *Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*. (61). DOI: 22 866 11212.
- Castiblanco, A. (2009). Ciudad y Memoria: los monumentos y la cultura popular de la Bogotá de fines del siglo XIX y principios del XX. *Revista Colombiana de Educación*, (57), 60-87. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7589>
- Criales, J. (12 de octubre de 2020) Un grupo de activistas interviene la estatua de Isabel la Católica en La Paz con ropa de mujer indígena. *El País Verne*. https://verne.elpais.com/verne/2020/10/13/mexico/1602547344_629889.html
- Colprensa. (17 de septiembre de 2020). ¿Qué hay detrás del derribo de la estatua de Sebastián de Belalcázar en Popayán? *El País*. <https://www.elpais.com.co/colombia/que-hay-detras-del-derribo-de-la-estatua-de-sebastian-de-belalcazar-en-popayan.html>
- Delgado, C & Torres, C. (2014). Museo a todo pedal: Calle 26. *Revista de la escuela de Arquitectura de la Universidad de Costa Rica*, (8).
- Delgado, M. (1995). *Las estrategias de memoria y olvido en la construcción de la identidad Urbana: el caso Barcelona*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Delgado, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- Eco, U. (1974). *La estructura ausente*. España: Lumen.
- Forero, A. (1997). *Simón Bolívar*. Santafé de Bogotá: Prolibros.
- Forero, A. (1997). *Policarpa Salavarrieta*. Santafé de Bogotá: Prolibros.
- Forero, A. (1997). *Antonio Nariño*. Santafé de Bogotá: Prolibros.
- González Ochoa, F. (1995). *Mi Simón Bolívar*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- González Ochoa, F. (1994). *Santander*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*. México D.F.: Interamericana Editores.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1983). *La invención de la tradición*. España: Crítica
- Klinkenberg, J. (2006). *Manual Semiótica General*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Kress, G., & Van Leeuwen. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Leyton, H. (2020, 14 de octubre). *El descabezamiento de estatuas coloniales llega a Ibagué, Colombia*. El Cronista.co: <https://www.elcronista.co/destacadas/el-descabezamiento-de-estatuas-coloniales-llega-a-ibague>
- Montoya, P. (2010). *Adiós a los próceres*. Bogotá, D.C.: Grijalbo.
- Ortega, P. Castro, C. Merchán, J & Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hurtado, D. y Durán, W. (2021). Bogotá en monumentos: Una obra por esculpir a través de la memoria. *Revista A&H* (13) 73- 96.

- Rebaza, C. y Henderson, L., (2020). *Manifestantes indígenas derriban estatua de Sebastián de Belalcázar, un conquistador español, en Colombia.* CNN. <https://cnnespanol.cnn.com/2020/09/17/manifestantes-indigenas-derriban-estatua-de-sebastian-de-belalcazar-un-conquistador-espanol-en-colombia/>
- Red Cultural del Banco de la República de Colombia. (s.f.) *Francisco José de Caldas.* Banco de la República. https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Francisco_Jos%C3%A9_de_Caldas
- Red Cultural del Banco de la República de Colombia. (s.f.). *Francisco de Paula Santander.* Banco de la República. https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Francisco_de_Paula_Santander
- Red Cultural del Banco de la República de Colombia. (s.f.). *Policarpa Salavarrieta.* Banco de la República. https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Policarpa_Salavarrieta
- Robledo, B. (2009). *¡Viva la Pola!*. Bogotá: Libro al Viento.
- Romero, J. (1976). *Latinoamérica: la ciudad y las ideas.* México, D.F.: Siglo XXI.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado cultura de la memoria y giro subjetivo: Una discusión.* Argentina: Siglo Veintiuno.
- Saussure, F. (1989). *Curso de Lingüística General.* Buenos Aires: Losada. S.A.
- Silva, A. (2003). *Bogotá imaginada.* Bogotá: Taurus.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria.* Barcelona: Paidós.
- Vanegas, C. (2009). Dos proyectos de memoria en el centenario de la independencia de Colombia. - los monumentos a Bolívar y Policarpa Salavarrieta en Bogotá. *1er Seminario Internacional sobre Arte Público en Latinoamérica. Arte público y espacio urbano. Relaciones, interacciones, reflexiones.: GEAP-Latinoamérica, Instituto de Teoría e Historia del Arte "Julio E. Payró". (Formato CD).*
- Villaruel, A. (2009). *Ciudad y derrota: Memoria urbana liminar en la narrativa hispanoamericana contemporánea* [tesis de maestría]. Flacso Ecuador.
- Young, J. E. (1993). *The texture of memory.* Londres: Yale University Press.

TECHOS DE CRISTAL, DILEMA CONTEMPORÁNEO PARA LAS ORGANIZACIONES

Recibido: 6 enero 2021 Aprobado: 17 febrero 2021*

EDUARDO URDIALES MÉNDEZ

Universidad Anáhuac México Norte

eduardo.urdialesme@anahuac.mx

Resumen

La cuestión del poder femenino acosa al imaginario masculino. La cultura competitiva del reto y de la estrategia que marca la trayectoria profesional ha efectuado su entrada en el universo femenino. Triunfar en el seno de las organizaciones y poner la mira en puestos de responsabilidad se ha convertido en un objetivo femenino socialmente legítimo. El fenómeno del Techo de cristal (*Glass ceiling*) suele explicarse, no sin razón, a partir de la persistencia de estereotipos femeninos que deforman la dignidad de la mujer. Por ello, el objetivo de este trabajo es identificar la práctica y concepciones sobre el fenómeno del Techo de cristal que predomina y refleja la mecánica actual de la triada familia-trabajo-género. La investigación se abordó con un enfoque cualitativo a través de un diseño descriptivo enmarcado en el análisis de contenido de investigaciones sobre el empoderamiento femenino en los puestos directivos de las unidades económicas. Los resultados evidencian tres aspectos fundamentales (aclarar los valores prioritarios, preparar nuevas generaciones e invertir en mujeres líderes) para enfrentar el fenómeno de la inequidad inter-géneros, de forma tal que a la persona se le reconozca su dignidad, se

promueva su integración familiar y social y se le brinden las oportunidades de desarrollo pleno como sujeto del trabajo.

Palabras clave: techo de cristal, dignidad de la mujer, familia-trabajo-género.

Abstract

The question of female power harasses the male imaginary. The competitive culture of the challenge and strategy that marks the professional path has made its entrance into the female universe. Success within organizations and the establishment of positions of responsibility has become a socially legitimate female goal. The Glass ceiling phenomenon is often explained by the persistence of feminine stereotypes that deform women's dignity. The objective of this work is to identify practices and conceptions about the Glass ceiling phenomenon that reflects the current mechanics of the family-work-gender triad. The research uses a qualitative approach through a descriptive design framed in the female empowerment in the management positions of economic units. The results show three fundamental aspects (clarifying priority values, preparing new generation, and investing in women leaders) to address the phenomenon of gender

inequity so that the person be recognized for his dignity and family. Social integration is promoted and opportunities for full development at work are provided.

Keywords: glass ceiling, women's dignity, family-work-gender.

INTRODUCCIÓN

Familia, trabajo, género, son aspectos ricos y complejos de la vida humana y social, especialmente teniendo en cuenta las circunstancias económicas y culturales actuales. Estas circunstancias han motivado en años recientes una muy válida preocupación por el sostenimiento económico individual, independientemente de los modelos prevalecientes de convivencia y reproducción de la especie humana alrededor del mundo. Y si bien es cierto que el mundo está por demás globalizado, occidente y oriente, con todas sus particularidades, mantienen diferencias ideológicas y de imaginarios culturales en torno a estos tres conceptos.

Sin embargo, en lo que parece existir unicidad, es en el hecho de la prevaleciente desigualdad entre géneros cuando de roles y experiencias laborales se habla y su impacto sobre la dinámica de la convivencia familiar. ¿Cómo se enfrenta este fenómeno de forma tal que a la persona se le reconozca su dignidad, se promueva su integración familiar y social y se le brinden las oportunidades de desarrollo pleno como sujeto del trabajo? En el presente documento se reflexiona sobre un suceso que predomina y refleja la mecánica actual de la triada familia-trabajo-género, nos referimos al denominado 'techo de cristal'.

La conciencia que existe de la disparidad de género en las relaciones laborales y el impacto que tiene en las dinámicas familiares no es suficiente para estar satisfechos. Como sucede con cualquier problemática, se precisa de la comprensión de las causas, del entendimiento de la sustancia y de la generación de propuestas viables para su solución. En función de lo anterior, en primer término, se enmarcarán algunas teorías asociadas al conflicto trabajo-familia. A continuación, se comprenderán algunos elementos que han motivado la disparidad de género en el ámbito de las organizaciones empresariales. En tercer término, se estudiará una visión que nos ayudará a entender la esencia que dirige los esfuerzos para la conciliación de género, el trabajo y la familia. Finalmente, exploraremos alternativas que promuevan el desarrollo pleno del ser humano en estos campos.

ACERCAMIENTO TEÓRICO AL CONFLICTO TRABAJO-FAMILIA

El fenómeno del techo de cristal se enmarca en el seno de las teorías relacionadas al conflicto trabajo familia. Investigaciones iniciales lo consideró bidireccional, es decir, el trabajo puede interferir con la familia y la familia puede interferir con el trabajo (Frone et al., 1992). Bajo esta lógica, cuando el trabajo afecta a la familia hablamos del conflicto trabajo-familia y cuando la familia afecta al trabajo hablamos del conflicto familia-trabajo (Frone et al., 1997).

La direccionalidad del conflicto es otra cuestión clave en la conceptualización del conflicto entre trabajado y familia que señalan Greenhaus y Beutell (1985). Para ellos, existe una distinción entre la percepción de que el trabajo está interfiriendo con la familia y la percepción de que la familia está interfiriendo con el trabajo. Con este fin, los autores argumentan que es importante desarrollar escalas de conflictos entre el trabajo y la familia que contengan elementos que reflejen ambas direcciones de interferencia de roles. Una aportación adicional es la distinción de tres formas importantes de conflicto entre el trabajo y la familia. Una de ellas, relacionado con el fenómeno de estudio, es el conflicto basado en el tiempo. Esta forma de conflicto entre roles existe porque el tiempo dedicado a un rol hace que sea difícil llenar los requisitos de un rol.

A su vez, Clark (2000) propone la teoría que denomina Frontera entre trabajo y familia, como un remedio a las críticas y lagunas de teorías anteriores sobre el trabajo y la familia.

Es una teoría que explica cómo los individuos manejan y negocian las esferas laboral y familiar y las fronteras entre ellos para lograr el equilibrio. El centro de esta teoría es la idea de que 'trabajo' y 'familia' constituyen diferentes dominios o esferas que influyen entre sí" (Clark, 2000, p. 750).

Al respecto, Friede (2005) identificó seis dimensiones principales del conflicto entre ambas esferas: 1) conflicto trabajo-familia basado en el tiempo, 2) conflicto trabajo-familia basado en la tensión, 3) conflicto trabajo-familia basado en el comportamiento, 4) conflicto familia-trabajo basado en el tiempo, 5) conflicto familia-trabajo basado en la tensión y el 6) conflicto familia-trabajo basado en el comportamiento.

EL 'TECHO DE CRISTAL'

Hay conceptos que evolucionan rápidamente. De la expresión *Glass ceiling* acuñada en 1978 por Marilyn Loden durante la *Women's Action Alliance* en Nueva York, y posteriormente la primera cita impresa en el artículo de 1984 de Nora Frenkiel titulado *The Up-and-Comers; Bryant Takes Aim At the Settlers-In* que dice “las mujeres han llegado a un cierto punto, yo lo llamo el techo de cristal. Están en la parte superior de la administración media y se detienen y atascan” (Morgan, 2015, p.3), a la definición actual del diccionario Merriam-Webster de ‘techo de cristal’ (*glass ceiling*) como “una barrera intangible dentro de una jerarquía que impide que las mujeres o las minorías obtengan puestos de nivel superior” (Merriam-Webster, s.f.), el concepto se amplió. Hoy en día, se exploran cuáles son las barreras intangibles que no sólo obstaculizan el ascenso de las mujeres en una empresa, sino en cualquier jerarquía, y más aún, no sólo el de la mujer, sino el de cualquier minoría. Incluso el fenómeno pareciera observarse también en la juventud, en las personas maduras, y curiosamente comienza a despertar interés por las ‘mayorías’ masculinas.

No es fortuito que, en un esfuerzo por resolver esta problemática social, durante los años 1991 al 1996, el gobierno norteamericano estableció la *Glass Ceiling Commission (GCC)*. En ese entonces, la GCC centró las barreras en tres esferas: la ocupación de las posiciones de gestión y de toma de decisiones; las actividades para la mejora de habilidades; y los sistemas de compensación y recompensa. Tras haber cumplido su mandato, esta iniciativa norteamericana desencadenó el surgimiento o escalamiento de múltiples organizaciones civiles e iniciativas en diferentes gobiernos que impulsasen de una u otra forma el análisis, el estudio y el desarrollo de tesis empresariales y políticas públicas para resolver esta problemática.

Pareciera poco creíble, pero es hasta 1995 que la *Harvard Business Review* empieza a publicar textos que exploran con convicción las diferencias de género en los negocios y su interrelación. Un escrito toral es *The Power of Talk: Who Gets Heard and Why*, de Deborah Tannen. En su escrito, Tannem (1995) argumentó que el género desempeña un papel importante en las relaciones interpersonales; traza las formas en que los estilos de las mujeres pueden socavarlas en el lugar de trabajo, haciéndolas parecer menos competentes, confiadas y seguras de sí mismas que los hombres; analiza la dinámica social subyacente creada a través de la charla en interacciones comunes en el lugar de trabajo.

Estas conclusiones, que bien pueden ofender a muchos sectores sociales, procuraron en su momento demostrar su tesis basada en los resultados obtenidos por la psicóloga Laurie Heatherington y sus colegas. En un ingenioso experimento pidieron a cientos de estudiantes universitarios entrantes que pronosticaran qué calificaciones conseguirían en su primer año. A algunos sujetos se les pidió que hicieran sus predicciones en privado escribiéndolas y colocándolas en un sobre; a otros, se les pidió que hicieran sus predicciones públicamente, en presencia de un investigador. Los resultados mostraron que más mujeres que hombres predijeron calificaciones más bajas para sí mismas si hacían sus predicciones públicamente. Si hacían sus predicciones en privado, las predicciones eran las mismas que las de los hombres, y las mismas que sus calificaciones reales (Heatherington et al., 1993, pp. 739-754).

A partir de lo anterior, Tannen (1995) concluye que es más probable que las mujeres minimicen su certeza y que los hombres tengan más probabilidades de minimizar sus dudas. Diríamos entonces que existe un sesgo de autoconfianza enraizado profundamente en la condición humana y que muy probablemente se ha pronunciado ante la dinámica histórica de las relaciones inter-géneros en los núcleos familiares y laborales. Desde su óptica, Tannen (1995) advierte que las diferencias sistemáticas entre los estilos de diálogo y comunicación característicos de hombres y mujeres colocan a menudo a las mujeres en posición subordinada en interacciones con los hombres. Si esto es cierto, se podría aventurar que las mujeres que han roto el techo de cristal pertenecen a los segmentos de personas que minimizan sus dudas en un ejercicio de confianza en sí mismas, que las hacen tener estilos similares característicos del género masculino estudiado por psicólogos.

Al paso de los años, lo cierto es que el tema del techo de cristal (*glass ceiling*) y la brecha entre géneros (*gender gap*) ocupa un mayor espectro en las discusiones de las dinámicas laborales actuales y la conciliación con las dinámicas familiares. Sorprende cuando se habla de los porcentajes de mujeres que ocupan puestos de alta responsabilidad en los negocios en relación con los hombres, a nivel local y global, y las estadísticas son por demás elocuentes cuando se observan tendencias y vemos que la pendiente, aunque creciente, es mínima. El concierto de números, porcentajes, tablas, gráficas, comparaciones entre edades, estudios, profesiones, sectores, regiones y países, nos habla efectivamente de la gravedad del fenómeno, pero no ilumina sobre las alternativas para aliviarlo.

DISPARIDAD DE GÉNERO EN LAS ORGANIZACIONES DE NEGOCIOS

La sociedad actual posee respuestas convincentes sobre aquello que motivó la presencia de barreras que impiden el acceso de un género a responsabilidades de toma de decisiones en las organizaciones. Globalmente, son muchas las instituciones y universidades que han explorado y realizado estudios del tema: Harvard, Cornell, Georgetown, McKinsey, Accenture, entre muchas otras. De las diferentes respuestas obtenidas en esos estudios, nos centraremos en los factores culturales debido a que tienen una relación directa con la sustancia del problema.

En su estudio *Women Can't Win: Despite Making Educational Gains and Pursuing High-Wage Majors, Women Still Earn Less than Men*, la Universidad de Georgetown destaca que los sesgos y estereotipos culturales desempeñan un papel importante -añadiría no solo importante sino determinante- en la inequidad laboral. Las ideas tradicionales sobre las funciones de las mujeres en la sociedad son visiblemente evidentes en las niñas desde la escuela media, y la influencia de estas ideas sobre las niñas al inicio del proceso de toma de decisiones de profesión o carrera universitaria es mayor que la perspectiva a largo plazo de algún día ganar un salario más alto. Es decir, el estudio señala que, la carga ideológica ancestral sobre la supuesta labor que la mujer debe desempeñar en la sociedad, fundamentalmente la reproducción y la crianza, posee un peso específico tal, que se convierte en heurística común dentro de la condición femenina para decidir sobre su futuro (Georgetown University, 2018).

Por ejemplo, las ganancias potenciales asociadas con las elecciones de carrera rara vez se comunican a las niñas a una edad temprana, particularmente porque la sociedad todavía no tiende a ver a las mujeres como el sostén principal en las familias. Estas influencias se comunican de forma sutil y variada, comenzando con la expectativa común, por ejemplo, que las niñas deben jugar con muñecas en lugar de coches.

Las obligaciones familiares extensas y la falta de exposición a la Universidad son factores que mantienen a algunas mujeres lejos para acceder o finalizar sus estudios universitarios. Aunque la estructura de las familias ha cambiado en los últimos cincuenta años, la carga de la crianza por uno solo de los padres -o por madres solteras-, hoy en día sigue, en gran medida, descansando en la mujer. Hay que mencionar que, como expone García (2019),

muchos especialistas de diversas nacionalidades han adoptado la perspectiva y el término del *cuidado* (o de los *cuidados directos e indirectos*) para referirse tanto al cuidado de personas de diferentes edades y condición de dependencia, como a las tareas domésticas (alimentación, limpieza de los hogares y viviendas, gestión de la vida cotidiana). (p.243).

Las influencias posteriores incluyen factores tales como el sesgo de género, el clima en el aula, los estereotipos sexuales, la cultura dominada por los hombres de las facultades de ciencias e ingenierías en las universidades, y la falta de modelos femeninos en ocupaciones dominadas por hombres. Estos intereses y valores se convierten en determinantes clave en las elecciones ocupacionales que las mujeres hacen y tienen, a la larga, consecuencias económicas importantes (Georgetown University, 2018).

El estudio de Georgetown destaca que cuando las mujeres se enfrentan al mismo conjunto de opciones que los hombres, tienden a seleccionar en mayor medida ocupaciones basadas en sus rasgos no cognitivos y de personalidad en lugar de en ganancias o prestigio. Por otra parte, las expectativas sociales, la preparación académica y otros factores ambientales también juegan un papel en las opciones ocupacionales de las mujeres (Georgetown University, 2018). Por su parte, en México, Pedrero (2005) destaca que la diferencia entre mujeres y hombres respecto de la carga global de trabajo tiene que ver con las inequidades propias de la distribución del trabajo. Además de dedicarse a estudiar, las mujeres, dedican muchas más horas al trabajo doméstico en relación con los hombres.

Las conclusiones de estas investigaciones hablan de los intereses y de los valores de trabajo. Respecto de los primeros, demuestran que los intereses de trabajo realistas, emprendedores, convencionales e investigativos están más asociados con el éxito en ocupaciones dominadas por hombres, que tienden a implicar la resolución de problemas y la investigación fáctica; en cambio, en ocupaciones dominadas por mujeres, los intereses de trabajo tradicionales vinculados al empleo son sociales, de emprendedora única y convencionales. Estos intereses suelen describir empleos que implican la enseñanza y la comunicación con las personas, a menudo en profesiones que brindan servicio a los demás (Georgetown University, 2018).

En el aspecto relativo a los valores de trabajo, resalta el hecho que, en las ocupaciones dominadas por hombres, éstos están vinculados a la satisfacción laboral y son el logro, la independencia, las condiciones de trabajo y el apoyo, mientras que, en ocupaciones dominadas por mujeres, los valores de trabajo más importantes para la satisfacción laboral son las relaciones sociales, el logro y, en menor medida, la independencia.

Las mujeres, destacan los investigadores, son tres veces más propensas que los hombres, a pensar que su género ha jugado un papel en la desaparición de un aumento, promoción u otra oportunidad de salir adelante. También son más propensas a pensar que su género hará más difícil para ellas seguir adelante. Se ve aquí un problema de falta de autoestima recurrente.

Las mujeres, por lo general, obtienen menos apoyo en el día a día y menos acceso a los líderes superiores. Son más propensas a lidiar con el acoso y la discriminación cotidiana, a menudo sienten el escrutinio añadido que viene de ser la única mujer en la habitación; y comprensiblemente, creen que es más difícil para ellas avanzar. Por ello, en algunos frentes críticos, los gerentes brindan menos apoyo a las mujeres que a los hombres, incluyendo el de proveer los recursos que necesitan para tener éxito y ayudarles a navegar por la política organizacional.

Estos desequilibrios, aunque pequeños por sí solos, suman. Las mujeres también son menos propensas que los hombres a socializar con su gerente fuera del trabajo. Sin embargo, está comprobado que los empleados que lo hacen tienen más probabilidades de estar satisfechos con su trabajo, y es más probable que esperen quedarse en la organización.

Lo anterior se nota también en el hecho de que es más común que las mujeres reportan que nunca tienen interacciones sustantivas con los líderes superiores acerca de su trabajo. Igualmente, común es que digan que nunca tienen interacciones informales con líderes de alto nivel, como conversaciones informales o reuniones de almuerzo. Por ello, debido a que los líderes senior son a menudo los que crean oportunidades y abren puertas, esta falta de acceso pone a las mujeres en desventaja.

Es notorio, que las mujeres tienen menos probabilidades que los hombres de pensar que las promociones se basan en criterios justos y objetivos, que las mejores oportunidades van a los empleados más merecedores, y que las ideas son juzgadas por su calidad, en contraposición a quién

las propuso. Por esta razón, las mujeres también son significativamente menos propensas que los hombres a pensar que las mujeres están bien representadas en el liderazgo *Senior*.

Las ocupaciones dominadas por mujeres tienden a pagar menos, a menudo mucho menos, que las ocupaciones dominadas por hombres. A partir de la década de 1970 y 1980, las mujeres hicieron grandes progresos en las carreras tradicionalmente dominadas por los hombres. Actualmente, sin embargo, las mujeres siguen siendo la mayoría de las camareras, las trabajadoras menores, los auxiliares administrativos y las enfermeras, pero están muy poco representadas en ingenieras, científicas, gerentes y técnicas. Las mujeres también tienden a trabajar en trabajos de servicio y organizaciones sin fines de lucro y del sector público, ninguno de los cuales son altamente valorados financieramente en una economía de mercado.

Las brechas salariales son sólo síntomas de sesgos profundamente arraigados, baja autoestima y presiones sociales que afectan las decisiones de las mujeres para gravitar a ciertas ocupaciones, estudios y liderazgos. Estos sesgos, a su vez, tienen un efecto poderoso en el poder de negociación económico de las mujeres y el potencial de ingresos de por vida.

La educación, por su parte, no ha reducido eficazmente la brecha salarial de género, a pesar de que las mujeres ahora están sustancialmente más educadas que los hombres. Las mujeres superaron a los hombres en la matrícula universitaria en los países más desarrollados a mediados de la década de 1990, y la brecha ha crecido desde entonces. La Universidad de Georgetown identifica que, actualmente, cuarenta y cinco por ciento de las jóvenes están inscritas en la Universidad, en comparación con el treinta y ocho por ciento de los hombres jóvenes; treinta y seis por ciento de las mujeres jóvenes tienen una licenciatura o un título de posgrado, en comparación con el veintiocho por ciento de los hombres jóvenes (Georgetown University, 2018). Sin embargo, las mujeres con títulos de posgrado ganan lo mismo que los hombres con títulos de licenciatura, y las mujeres con títulos de licenciatura no ganan lo mismo que los hombres con posgrado.

Incluso cuando las mujeres seleccionan las especialidades competitivas, eligen ocupaciones relacionadas con las especialidades que ofrecen un salario relativamente bajo, y tienen menos probabilidades de cambiar de profesión una vez que se han tomado esas decisiones. Por ejemplo, una mujer que obtiene un título de matemáticas puede ir a trabajar como profesora de matemáticas

de la escuela secundaria, mientras que un hombre con el mismo grado podría perseguir una carrera más lucrativa en campos como tal vez, la ingeniería aeroespacial.

La economista de Harvard, Claudia Goldin (2015) ha demostrado que los hombres y las mujeres con grados y experiencia idénticos todavía se pagan de manera desigual. Sin embargo, es más complejo que la elección personal. Aunque una gran parte de la brecha salarial se explica por la ocupación y las opciones de la industria, estas opciones se ven influenciadas por las opciones de los cursos de bachillerato y los estudios universitarios, que a su vez tienen importantes orígenes culturales y sociales. Hoy se sabe que estas dimensiones sociales y culturales que propician la brecha salarial de género tampoco son únicas para las mujeres que toman estas decisiones.

La terrible realidad es que el trabajo de las mujeres ha sido tradicionalmente infravalorado.

Al analizar otros aspectos culturales, se observa que, por ejemplo, el acoso sexual sigue impregnando el lugar de trabajo. Se sabe que, en la sociedad norteamericana, que podría suponerse poco machista, treinta y cinco por ciento de las mujeres que trabajan en organizaciones corporativas experimentan acosos sexuales en algún momento de sus carreras, desde escuchar chistes sexistas hasta ser tocados de una manera inapropiadamente sexual (Goldin, 2015).

El sexismo y el racismo cotidianos, también conocidos como micro agresiones, pueden adoptar muchas formas. Algunas pueden ser sutiles, como cuando una persona erróneamente asume que un compañero de trabajo es más joven de lo que realmente son. Algunas son más explícitas. Ya sea intencional o involuntaria, las micro agresiones señalan una falta de respeto a la condición femenina y de desigualdad, y mientras cualquiera puede estar en el extremo receptor del comportamiento irrespetuoso, las micro agresiones se dirigen más a menudo a aquellos con menos poder, como lo son las mujeres y si la mujer pertenece a alguna otra minoría (racial, económica, etc.) la situación empeora.

Así como el fenómeno del techo de cristal ha dado lugar a una brecha de género, también ha provocado el surgimiento de las 'escaleras rotas' (*broken ladders*). Éstas dan cuenta de las interrupciones en las trayectorias laborales. Es decir, las mujeres ingresan en el mundo laboral y aspiran a ir creciendo profesionalmente, sin embargo, múltiples situaciones las orillan a abandonar su ascendente carrera en las organizaciones.

Cuando se trata de elección de carreras, hay una teoría de que las mujeres parecen menos ambiciosas que los hombres. Con la edad y la maternidad, las mujeres bajan sus metas profesionales. Se pierden las mejores funciones en las empresas no porque no pueden hacerlas, o porque la oportunidad no está allí, sino porque realmente no las quieren, se señala. A pesar ello, otras investigaciones divergen de estas conclusiones y señalan que esto simplemente no es cierto.

Estudios recientes de la Boston Consulting Group indican que las mujeres empiezan su carrera con la misma ambición que los hombres (Cuellar et al., 2017; Abouzahr et al., 2017). Los niveles de ambición de las mujeres varían, pero varían según la compañía, no por el estatus familiar. Es decir, el problema no es ni inherente ni relacionado sobre todo con la maternidad; depende en mayor medida de las experiencias cotidianas de las mujeres en el trabajo. La ambición no es un atributo fijo, sino que es nutrido o dañado por las interacciones diarias, las conversaciones y las oportunidades que las mujeres enfrentan a lo largo del tiempo. Es en las organizaciones donde los empleados de ambos sexos reportan el menor progreso en la diversidad es donde la brecha de ambición se abre entre hombres y mujeres y enfrentamos escaleras rotas. Son esas organizaciones donde las mujeres ven una batalla cuesta arriba para llegar a una cumbre poco atractiva.

Cuando las empresas crean una cultura y una actitud positivas con respecto a la diversidad de género, todas las mujeres, madres incluidas, están ansiosas por avanzar.

En otro tenor, es curioso destacar cómo, surgieron nuevos fenómenos derivados de la equidad de género como las 'escaleras de cristal' (*glass escalator*). En 1992, Christine L. Williams, publicó un artículo titulado "*The Glass Escalator*" sobre las 'ventajas ocultas' que reciben los hombres en las profesiones predominantemente femeninas (Williams, 1992). Su investigación suponía que los hombres eran más competentes y mejores líderes que las mujeres. Como resultado de su investigación, muchos hombres en Estados Unidos fueron atraídos a las especialidades altamente remuneradas y puestos administrativos en esas profesiones. Los propios hombres -decía-, se han coludido en esta reproducción de privilegio masculino. Etiquetó ese patrón como la 'escalera de cristal'.

En 2013, Williams revisa y actualiza su investigación, concluyendo que:

El concepto de la escalera de cristal se desarrolló sobre la base de la organización de trabajo tradicional. Asume la existencia de la seguridad laboral, horarios a tiempo completo, la disponibilidad de hacer carrera en la organización, y la expectativa de que los trabajadores serán recompensados por el servicio leal. Estos supuestos ya no se pueden tomar por sentado en nuestra economía neoliberal. (p. 609).

O al menos en la economía neoliberal norteamericana, ya que habrá que reflexionar si no se presentan en las economías de muchos países características que describió en su investigación inicial como el hecho de que,

algunos hombres se encontraron con discriminación en estas profesiones, especialmente si trabajaban en especialidades estrechamente relacionadas con niños, como la enseñanza de kindergarten o la biblioteconomía infantil. Los estereotipos negativos sobre la sexualidad masculina suscitaban sospechas sobre sus posibles motivos, como la pedofilia. (Williams, 2013, p.27).

LA CONDICIÓN FEMENINA EN EL TRABAJO ACTUAL

Algunos puntos permiten clarificar la realidad: sesgos y prejuicios en torno a la condición femenina, violencia sutil y explícita que daña la autoestima, discriminación de género, sistemas educativos excluyentes, trabajo femenino infravalorado y consecuentemente mal remunerado. Todo apunta a que el universo del trabajo simplemente considera inferior la condición femenina. El llegar a esta conclusión es sumamente grave, ya que al final, lo que significa no es lo que parece obvio, sino que esta obviedad es común y, por común, es normal y no nos importa cambiar lo que nos parece normal.

Cuando la sociedad no quiere tomar conciencia de que aquella corrupción porque le parece algo ordinario, está equivocada porque atenta contra la esencia del asunto, no le preocupa el devenir.

Conocer la esencia del problema es entender el mismo, es escudriñar al punto que uno se convenza de la importancia de conservar esa esencia. A partir de ese momento, si la esencia está en peligro, es violentada o corrompida, se pueden tomar acciones para resolver esa problemática. De lo contrario, sólo se combaten accidentes.

La esencia de la problemática de la mujer en el trabajo tiene que ver con la consideración de la mujer como persona humana, con toda la dignidad que le es propia.

Juan Pablo II (1995), en la Carta remitida con motivo de la preparación de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing, apremia a toda la sociedad y a los Estados para que 'se haga lo necesario para devolver a las mujeres el pleno respeto de su dignidad y de su papel' y expresa:

Admiración hacia las mujeres de buena voluntad que se han dedicado a defender la dignidad de su condición femenina mediante la conquista de fundamentales derechos sociales, económicos y políticos, y han tomado esta valiente iniciativa en tiempos en que este compromiso suyo era considerado un acto de transgresión, un signo de falta de femineidad, una manifestación de exhibicionismo, y tal vez un pecado. (p. 22)

Desde una óptica secular, Lipovetsky (1999) afirma a lo largo de su obra, que la idea de ciudadanía moderna no conoce ni hombre ni mujer, sino al ser humano en cuanto tal, por encima de sus particularidades y al analizar las razones de fondo que explican la disimetría de los lugares que hombres y mujeres ocupan en los centros de decisión defiende la tesis de que roles 'modernos' y roles 'antiguos' cohabitan y ello, porque la implicación femenina en lo familiar, va acompañada de autonomía y sentido, de poder y de intimismo relacional.

No se requiere 'revalorizar' el papel de la mujer ya que esencialmente la mujer no ha perdido su valor y dignidad, se requiere que en el mundo del trabajo se promueva el respeto a su valor y dignidad.

Especialistas e interesados en el tema de equidad laboral de género impulsan, como estrategia para disminuir el problema, la difusión de datos que confirman el aporte económico de las mujeres en los negocios y cómo mujeres en los más altos niveles jerárquicos demuestran estadísticamente que, organizaciones lideradas por mujeres o con una mayor diversidad de género obtienen mejores resultados y con ello, motivar la diversidad de género en los puestos directivos (Credit Suisse Research Institute, 2016). Como ejemplo, baste reproducir el dato de un estudio de 2016 del *Peterson Institute for International Economics* a 22,000 empresas globales que descubrió que a medida que en las empresas aumentaba el número de miembros femeninos de la Junta Directiva,

sus márgenes de beneficio aumentaron un 15%. (Cuellar, et al., 2017, p.3). O bien que de acuerdo con el Informe *The CS Gender 3000 in 2019: The changing face of companies*, se presenta una prima de rendimiento mayor entre las empresas más diversas de género en relación con las que son menos diversas. Las empresas con equipos de gestión más diversos han generado un rendimiento mayor al 4% anual en comparación con los que no muestran diversidad (Credit Suisse Research Institute, 2019).

Y si bien estas acciones son relevantes, el reconocimiento pleno de la dignidad femenina como valor fundamental de las organizaciones es la verdadera contribución para alcanzar la equidad de género en el campo laboral. No únicamente romper con techos de cristal en busca de una paridad en el número de mujeres y hombres en puestos de liderazgo y dirección de negocios, ni cuotas determinadas sin importar experiencia, capacidades y méritos.

Que los techos de cristal desaparezcan será resultado de la consideración de la mujer en la sociedad del trabajo como persona humana plena y digna, tanto como la de los hombres. Romper con los estereotipos y las barreras que provocan sesgos y prejuicios, violencia, discriminación, exclusión, trabajo femenino infravalorado y mal remunerado, es en definitiva ordenar valores esenciales en las organizaciones. Y las propuestas que impulsan poner a la persona humana -mujer u hombre- como valor fundamental de la organización, son las propuestas destinadas a obtener éxito.

Una situación parecida será el resultado para disminuir las escaleras rotas. En esta cuestión, aun cuando tienen su origen sustancial en la discriminación femenina y de principio por ahí se resuelve el problema, la comprensión del fenómeno también va asociada al tema familia.

CONCILIAR GÉNERO - FAMILIA - TRABAJO

Género y Trabajo se coligan con la dinámica familiar. Si bien como se diagnosticó en la *Familiaris consortio*,

la verdadera promoción de la mujer exige también que sea claramente reconocido el valor de su función materna y familiar respecto a las demás funciones públicas y a las otras

profesiones. Por otra parte, tales funciones y profesiones deben integrarse entre sí, si se quiere que la evolución social y cultural sea verdadera y plenamente humana. (Juan Pablo II, 1981, n.23).

La mujer y el hombre deciden en qué medida ocupan su atención a la búsqueda de ingresos, de poder, de válida ambición profesional, o cualquier otra razón para relacionarse con su trabajo, y en qué medida ocupan su presencia a la crianza, al apoyo mutuo, a la procreación, o al desarrollo humano en la generosidad de la convivencia conyugal o familiar. La realidad también es que, en la medida que esas decisiones se toman bajo la perspectiva de la dignidad de la persona humana, las escaleras rotas dejarán de ser vistas como vías de acceso quebradas y consideradas como escaleras que tienen la altura deseada por mujeres y hombres.

Los estudios sobre conciliación vida-familia con una perspectiva de género que desarrollaron Friedman y Greenhaus (2000) se han convertido en referentes del tema y señalan diversas conclusiones que esclarecen y resumen la problemática, y que nos conviene abordar desde nuestra perspectiva. Lo primero que hay que tener en cuenta es que existe una gran variedad de combinaciones en la dinámica familiar (padre y madre trabajadores; padre trabajador, madre ama de casa; padres separados con hijos, etc.) por lo que nos centraremos en aspectos poco específicos según grupo y más ricos para nuestra reflexión general.

La primera consideración es que difícil estar muy involucrado tanto en la carrera como en la familia al mismo tiempo. La expectativa o la anticipación del conflicto entre el trabajo y la familia lleva a muchas personas a centrar sus vidas en alguna: carrera o familia. Las personas dan énfasis primario a un papel u otro, que guía la forma en que dividen su tiempo y distribuyen su energía emocional. Sin embargo, es posible estar muy involucrado tanto en la carrera como en la familia (Friedman y Greenhaus, 2000). Las mujeres son quienes experimentan más limitaciones que los hombres y deben hacer más concesiones. Las madres trabajadoras son las más vulnerables a las presiones para reducir sus compromisos profesionales.

Se sabe ahora que hay una gran diversidad en las prioridades que las personas conceden a diferentes partes de sus vidas, sin embargo, se ha demostrado que dar prioridad a los roles específicos en la vida permite vivir de manera que a su vez refuerzan nuestros valores básicos.

Los resultados de los estudios indican que las prioridades del rol de vida se relacionan constantemente con el éxito profesional. Las personas cuya prioridad en la vida es la carrera más que la familia, tienen más probabilidades de haber alcanzado una posición de nivel superior que las de cualquier grupo.

Se constata también que el matrimonio proporciona una bonificación para los hombres. Los hombres casados – quienes por lo general dedican menos tiempo a las labores de cuidado doméstico- alcanzan un puesto de mayor nivel en la organización que los hombres solteros. De nuevo, el género es el factor clave. Mientras que el matrimonio y los niños pueden promover las carreras de los hombres -que les brinda la oportunidad de acceso a otros círculos profesionales y familiares-, el matrimonio no tiene un efecto positivo ni negativo en el éxito de la carrera de las mujeres. La presencia de niños, sin embargo, sí tiene un efecto perjudicial en los ingresos de las mujeres y la satisfacción profesional. Hay que mencionar que, como expone García (2019),

muchos especialistas de diversas nacionalidades han adoptado la perspectiva y el término del *cuidado* (o de los *cuidados directos e indirectos*) para referirse tanto al cuidado de personas de diferentes edades y condición de dependencia, como a las tareas domésticas (alimentación, limpieza de los hogares y viviendas, gestión de la vida cotidiana) (p.243).

La carrera y la familia pueden ser aliados, si se hacen elecciones y se establecen prioridades para lograr ese resultado. Lograr que trabajo y familia funcionen como aliados pueden exigir que adoptemos ciertos valores. Pero, por ejemplo, el efecto de los valores de carrera en las percepciones sobre el cuidado infantil es diferente para mujeres y hombres.

De los resultados anteriores surgen dos conceptos clave para la conciliación género-trabajo-familia: Primero, la integración entre el trabajo y la familia se produce cuando la participación en un rol mejora la calidad de vida dentro de la otra función. Cuando el trabajo es aliado de la familia, mejora nuestras experiencias y resultados dentro de la familia. Cuando la familia es el aliado del trabajo, nuestra vida familiar fortalece nuestras experiencias y resultados en el trabajo. Y esto será válido para ambos géneros. Segundo, el conflicto entre el trabajo y la familia se produce cuando la participación en un rol resta de la calidad de vida dentro de la otra función. Cuando son enemigos, nuestras vidas laborales interfieren con la satisfacción y el éxito en la familia o nuestras vidas

familiares interfieren con nuestra satisfacción y éxito en el trabajo. Y también es válido para ambos géneros.

Bailyn (1993) señala que las nuevas presiones sólo pueden resolverse mediante nuevas formas de relacionar el empleo con las necesidades de las familias. La separación de estos dominios en la organización tradicional del trabajo ya no es sostenible. Las esferas pública y privada deben estar ahora vinculadas. Bailyn le da un valor específico al tiempo. En esta liga, el primer paso es reconsiderar el tiempo, la forma tradicional de estructurar y controlar el trabajo. Argumenta que sería mucho mejor medir la productividad por objetivos en lugar de horas de trabajo. Y con esto enfatiza que es necesario repensar la igualdad. Igualdad implica justicia y equidad. No es lo mismo que la uniformidad (pp.79-97).

En el discurso inaugural del curso 2018 de la Universidad de Tufts, Ellen J. Kullman, resumió en forma magistral a los alumnos los imperativos actuales:

La equidad condujo a mi compromiso de por vida de asegurarme de que todos, y en particular las mujeres, tengan las oportunidades de triunfar... Sus valores personales serán su brújula ética y moral primaria. Saber leer esa brújula y confiar en lo que te dice...Mantén tus habilidades afiladas, conviértete en un solucionador de problemas, nunca comprometas tus valores. El mundo cada vez más polarizado en el que estamos viviendo necesita tanto a ti como a estas habilidades más que nunca (Kullman,2018, [Video 11], 11'15").

CONCLUSIÓN

Tres aspectos son fundamentales para enfrentar el fenómeno de la inequidad inter-géneros de forma tal que a la persona se le reconozca su dignidad, se promueva su integración familiar y social y se le brinden las oportunidades de desarrollo pleno como sujeto del trabajo:

Primero: Aclarar lo que es importante. Los individuos deben aclarar lo que es importante para ellos para que puedan identificar sus valores. Las personas simplemente no pueden actuar en sus prioridades si esas prioridades no se han definido claramente. Es lo mismo con los empleadores y con la sociedad. Aclarar lo que es importante es el primer paso hacia la realización de aliados género-

familia-trabajo. Para ello, se sugiere incluir, en los sistemas en los programas de educación básica, materias asociadas al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, y en los programas de educación media, talleres de orientación vocacional en cada grado.

Segundo: Preparar a las nuevas generaciones para el nuevo mundo del trabajo. Cuanto más expuestos se encuentren los jóvenes -mujeres y hombres- a diferentes tipos de ideas y a diferentes modelos de lo que es posible para ellos, más probabilidades hay de que estén preparadas para los roles que se les demandarán en las carreras del futuro y en el devenir de la sociedad. Una propuesta al respecto puede concretarse en las universidades vinculando alumnos de diferentes carreras en materias y prácticas comunes, así como de distintas regiones. Adicionalmente, comenzando con la participación de las asociaciones profesionales y los centros empresariales, desarrollar una red de mentorías profesionales para universitarios que les permita conocer la cotidianidad de las profesiones y explorar su potencialidad.

Tercero: Invertir en mujeres como líderes. Los empleos y las carreras están cambiando, cada vez más en manos del individuo. Los trabajadores adquieren nuevas responsabilidades para organizar cómo trabajan, cuándo y con quién. Se precisa valorar, no negar, la capacidad que muchas mujeres tienen de integrar el trabajo y la vida familiar. Para concretar este desafío, la experiencia *post-Covid* nos deberá apremiar y permitir el impulso dentro de las organizaciones de formas alternativas de trabajo a distancia, espacios colaborativos y desarrollo de tecnologías de presencia y comunicación virtual, que favorezcan la mayor exposición de ideas en el ámbito público.

Estamos alentados por estudios recientes que muestran cómo los jóvenes ven su futuro, con valores y expectativas cambiantes para hombres y mujeres. Adicionalmente, el conflicto basado en el tiempo refleja el hecho de que las personas – mujeres y hombres- tienen una cantidad finita de tiempo, es cual es valorado, según cada género, en forma distinta, y que el tiempo que pasan en el trabajo no se puede pasar con la familia y viceversa. La implicación es clara: integrar los asuntos laborales y familiares a los líderes empresariales del futuro.

REFERENCIAS

- American Association of University Women. (2018, Mayo). Broken Ladders: Barriers to Women's. Retrieved from American Association of University Women Web Site: https://www.aauw.org/aauw_check/pdf_download/show_pdf.php?file=women-in-leadership
- Abouzahr, K., Krentz, M., Brooks Taplett, F., Tracey, C., & Tsusaka, M. (2017). Dispelling the Myths of the Gender "Ambition Gap". Retrieved from Boston Consulting Group Publications: <https://www.bcg.com/publications/2017/people-organization-leadership-change-dispelling-the-myths-of-the-gender-ambition-gap.aspx>
- Bailyn, L. (1993). *Breaking the Mold: Women, Men, and Time in the New Corporate World*. . Nueva York: The Free Press.
- Clark, S. (2000). Work/Family Border Theory: A New Theory of Work/Family Balance. *Human Relations*, 53, 747-770.
- Credit Suisse Research Institute. (2016, Septiembre). The CS Gender 3000: The Reward for Change. Retrieved from Credit Suisse Web Site: <https://www.credit-suisse.com/corporate/en/research/research-institute/publications.html>
- Credit Suisse Research Institute. (2019). Credit-suisse. Retrieved from file:///C:/Users/Usuario/Downloads/the-cs-gender-3000-in-2019.pdf
- Cuellar, M., Ostby, A. O., Protector, K. P., Abouzahr, K., & Bennett, N. (2017, Septiembre 12). Proven Measures and Hidden Gems for Improving Gender Diversity. Retrieved from Boston Consulting Group, Publications: https://image-src.bcg.com/Images/BCG-Proven-Measures-and-Hidden-Gems-for-Improving-Gender-Diversity-Sep-2017_tcm9-169407.pdf
- Friede, A. (2005). *Anticipated Work-Family Conflict: The Construct, its Antecedents and Consequences*. Michigan State University: Department of Psychology. Retrieved from <https://d.lib.msu.edu/etd/33832/datastream/OBJ/View/>
- Friedman, S. D., & Greenhaus, J. (2000). *Work and Family, Allies or Enemies? What Happens when Business Professionals Confront Life Choices*. Oxford: Oxford University Press.
- Frone, M., Russell, M., & Cooper, M. (1992). Prevalence of Work-Family Conflict: Are Work and Family Boundaries Asymmetrically Permeable? *Journal of Organizational Behavior*, 13, 723-729.
- Frone, M., Russell, M., & Cooper, M. (1997). Relation of Work-Family Conflict to Health Outcomes: A Four-Year Longitudinal Study of Employed Parents. *Journal of Occupational and Organizational psychology*, 70 (4), 3254-335.
- García Guzmán, B. (2019). El trabajo doméstico y de cuidado: su importancia y principales hallazgos en el caso mexicano. *Estudios demográficos y urbanos*, 342(2), 237-267. doi:10.24201/edu.v34i2.1811
- Georgetown University. (2018). *Women Can't Win: Despite Making Educational Gains and Pursuing High-Wage Majors, Women Still Earn Less than Men*. Georgetown University Center on Education and the Workforce. Retrieved from https://1gyhoq479ufd3yna29x7ubjn-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/Women_FR_Web.pdf
- Goldin, C. (2015). How to Achieve Gender Equality in Pay. *The Milken Institute Review*, 24-33.
- Greenhaus, J., & Beutell, N. (1985). Sources and conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*. 10, 76-88.
- Urdiales, E. (2021). Techos de cristal, dilema contemporáneo para las organizaciones. *Revista A&H* (13). 97-116.

- Gutián, G. (2009). Conciliating Work and Family: A Catholic Social Teaching Perspective. *Journal of Business Ethics*, 513-524.
- Heatherington, L., Daubman, K., Bates, C., Ahn, A., Brown, H., & Preston, C. (1993). Two investigations of "female modesty" in achievement situations. *Sex Roles: A Journal of Research*, 29(11-12), 739 - 754. doi:<https://doi.org/10.1007/BF00289215>
- Juan Pablo II. (1981, Noviembre 22). Familiaris Consortio. Retrieved from Vatican Web Site: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html
- Juan Pablo II. (1995). Carta a las mujeres (29 de junio de 1995). *Ecclesia*, 2.746, 21-24.
- Kullman, E. (2018). Commencement Address. Tufts University. Retrieved from <https://commencement.tufts.edu/historic-archive/past-coverage/webcast-2018/>
- Lipovetsky, G. (1999). *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- McKinsey & Company; Lean In. (2018). *Women in the Workplace 2018*. McKinsey & Company.
- Merriam-Webster. (s.f.). Glass ceiling. Retrieved from Merriam-Webster.com dictionary: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/glass%20ceiling>
- Morgan, M. (2015). Glass Ceilings and Sticky Floors: Drawing New Ontologies. *London School of Economics and Political Science Department of Economic History Working Papers* (228), 3. Retrieved from <https://eprints.lse.ac.uk/64807/1/WP228.pdf>
- Pedrero, M. (2005). El trabajo doméstico no remunerado en México. Una estimación de su valor económico a través de la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo 2002. México: INMUJERES.
- Shook, E., & Sweet, J. (2018). *Getting to Equal 2018. When She Rises, We All Rise*. Accenture Research.
- Tannen, D. (1994). *Géneroy discurso*. Barcelona: Paidós.
- Tannen, D. (1995). The Power of Talk: Who Gets Heard and Why. *Harvard Business Review*.
- Williams, C. L. (1992). The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the "Female" Professions. *Social Problems*, 39, 253-267.
- Williams, C. L. (2013). The Glass Escalator, revisited: Gender Inequality in Neoliberal Times. *Gender & Society*, 27, 609-629.
- World Heritage Encyclopedia. (s.f.). Glass ceiling. Retrieved from World Heritage Encyclopedia: http://community.worldheritage.org/articles/eng/Glass_ceiling

SITUACIÓN INTERACCIONAL Y SITUACIÓN DE LA INTERACCIÓN SOCIAL: DOS PROGRAMAS DE ACTIVIDAD INVESTIGATIVA

Recibido: 13 enero 2021 Aprobado: 15 marzo 2021*

LUIS ALBERTO HERNÁNDEZ CERÓN
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
liesmoon__@hotmail.com

Resumen

El presente escrito tiene como finalidad reflexionar en torno a la investigación de la interacción social de manera general -con el camino de reflexiones teóricas, aunque nada que ver con ambiciones teóricas-. Se plantea un camino sobre ¿cómo se ha investigado la interacción social y cómo desde la interacción social? Recorriendo, grosso modo, los postulados básicos de Georg Herbert Blumer, Howard S. Becker y Erving Goffman. Así se pasa revista sobre lo que se ha denominado problema sustantivo de Herbert Blumer y su resolución a partir de programas investigativos denominados situación interaccional o interactiva y programa de la situación de la interacción social. De manera particular, enfatizar, en el programa de Erving Goffman y su obra del orden de la interacción.

Palabras clave: programas de actividad investigativa, situación interactiva y situación de la interacción social.

Abstract

The present writing aims to reflect on the investigation of social interaction in a general way -with the path of theoretical reflections, although nothing to do with theoretical ambitions-. A path is proposed on how has social interaction been investigated and from social interaction? Roughly covering the basic postulates of Georg Herbert Blumer, Howard S. Becker and Erving Goffman. Thus, a review is made of what has been called Herbert Blumer's substantive problem and its resolution from research programs called the interactional or interactive situation and the social interaction situation program. In particular, to emphasize, in Erving Goffman's program and his work, the order of interaction.

Keywords: research activity programs, interactive situation and social interaction situation.

INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que el estudio de las interacciones no data de ayer, tiene su antecedente moderno más antiguo en 1937 con el nombre de Interaccionismo simbólico y plasmado en el libro 'Interaccionismo simbólico: perspectiva y método' escrito y acuñado por Georg Herbert Blumer. Aunque, a la vez, los antecedentes de Blumer se encuentran en la filosofía pragmatista norteamericana, especialmente de Georg Herbert Mead. Empero, para el caso de la sociología eso no era del todo nuevo, por ejemplo, Georg Simmel ya hablaba de reciprocidad e intercambio de efectos, Gabriel Tarde de monadas, Max Weber de acciones sociales influenciadas por acciones sociales, incluso para el caso de Durkheim, mucho de sus textos referían de manera implícita o explícita al contacto social directo. Eso implicó que las traducciones de Simmel por Albion Woodbury Small, las influencias de Park de la sociología simmeliana, la pasión por el trabajo de campo al estilo periodístico, el pensamiento de Mead, John Dewey, Ch. Horton Cooley o William James, las lecturas de William I. Thomas y Florian Znaniecki dieran el contexto idóneo para el trabajo y apropiación intelectual de Blumer.

Ese interaccionismo simbólico, que ahora podemos llamar clásico, constituyó un buen correctivo para los excesos de la sociología cuantitativa (Goffman, 1993), es decir, el interaccionismo simbólico comenzó con posturas críticas al enfoque de investigación. Empero, eso no fue todo. Blumer comprendía (o su enfoque se entendió de esa manera) un intercambio entre psicología y sociología. Esto dice muchas cosas, una de ellas es dar por sentado una división macroestructural y otra mental, como si la sociología fuese crudamente teórica y la psicología ingenuamente empírica. Para ese tiempo, al menos en sociología Talcott Parsons era el ejemplo de un pensador abstracto-teórico no fundamentado en los hechos empírico-naturales, alejado de todo naturalismo, como pensaba de referente Blumer.

En segundo lugar, al parecer el más importante para el subsecuente desarrollo de ese 'ismo' fue: el énfasis de crítica de la realidad última -no sólo del interaccionismo simbólico sino de mucha parte de las ciencias sociales- de los escritos de los pensadores de sociología como realidad última de estudio y no la vida social misma (Goffman, 1993). Eso implicó un movimiento de 'etiquetas' internas a la sociología, no en términos de su división sustantiva sino en el sentido de distinción de auto

etiqueta para pertenecer a algún grupo y no sólo, como mencionaba Durkheim (1959), a la sociología. Esto entrañó el alejamiento de la investigación de la interacción social, al menos por el lado de Blumer, así que él entró en los criterios que él mismo criticaba. La etiqueta, auto etiqueta y la hetero etiqueta se convirtieron así en un nombre que significaba demasiado para la misma etiqueta y no para las investigaciones.

Posterior a ello, gente como Erving Goffman, Howard Becker, Joseph Gusfield, Eliot Friedson, Anselm Strauss, Tom Shibutani, Gregory Prentice Stone entre otros muchos, fueron clasificados por otros o por ellos mismos al grupo de interaccionistas simbólicos, incluso muchos de ellos produjeron una respuesta al etiquetado en sociología de forma negativa. Tanto Becker como Goffman lo han argumentado en repetidas ocasiones: casi todos hacían sociología urbana de corte etnográfico hughesiano, otros más si gustaron de esa etiqueta. El punto es que el interaccionismo simbólico de Blumer distó de la investigación social de la interacción, su acercamiento se queda cerca de los análisis conjeturales de Mead, o Dewey o James, por ende se olvidó (incluso hasta nuestros días) que lo importante es la investigación de la realidad última de la sociología: 'la vida social', se olvidó así del uso crítico de las teorías (Payá, 2017), es decir, la sociología no queda al ámbito de las macroestructuras ni es suficiente ella sola para el estudio de la sociedad, como lo ha argumentado Becker (2015); por otro lado, la psicología no se reduce a la mera ingenuidad empírica, y en general la sociología no se reduce a la visión ortodoxa tripartita de positivismo, hermenéutica y postura crítica.

Ante esta problemática de la etiqueta de interaccionismo simbólico se presentaron tres caminos⁵: por un lado, el uso de la etiqueta de estudios 'desde' el interaccionismo simbólico, por otro lado, el programa de investigación situacional interaccional o interactiva y, finalmente, el programa investigativo de la situación de la interacción social.

⁵ No se pretende reducir los caminos investigativos de la interacción social a tres direcciones, incluso hay más de acuerdo con las variantes sino sólo se busca una buena clasificación con respecto a la investigación de la interacción social.

USO DE LA ETIQUETA DE ‘INTERACCIONISTA SIMBÓLICO’

La etiqueta, realmente no cubre nada (Goffman, 1993), es decir, nada investigativo. El interaccionismo simbólico es una posición conjetural de crítica a excesos teóricos o cuantitativos, basada en el estudio de los fundamentos psicológicos de los fenómenos sociales. La posición crítica del interaccionismo simbólico se basaba en falta de conceptos y criterios metodológicos, sensibles y naturalistas (Goffman, 1993). Para ese tiempo, a mediados del siglo XX, Blumer se encontraba ocupado entre la academia y el empleo en el gobierno como conciliador, arbitrador laboral (Goffman, 1993), eso no le permitía estar tan ocupado en el canal investigativo, al menos en los tiempos de su estancia en Chicago.

Para el caso del centro de estudios interaccionistas o Sociedad para el Estudio de la Interacción Simbólica que Blumer funda en Berkeley California estaba muy alejado de la etnografía y más interesado en estudios generales y abstractos de psicología social. El mismo Goffman (1993) comenta que esa sociedad fue más central para el interaccionismo simbólico y los ‘interaccionistas simbólicos’ que el centro de esa organización en tanto a los problemas reales. En este sentido la etiqueta y la organización servían para diferenciarse de algunos otros grupos que estaban en promoción como la etnometodología.

Posterior a ello, los escritos de Blumer fueron, por decirlo metafóricamente, apagados, volcados a un lado del camino, especialmente con la universidad de Columbia que se volvió dominante, teniendo a Paul Lazarsfel como bandera, de esa manera Chicago se dividió en cualitativistas y cuantitativistas (Goffman, 1993). Luego, los escritos de Blumer fueron recuperados, casualmente no para hacer investigación, o al menos en su mayoría, sino para hacer negocio con la sociología (Goffman, 1993), es decir, ver en la sociología el problema de sus tradiciones como primer plano y no la realidad social como la prominente para investigar. Esa casualidad no tiene nada de esotérico, pues Blumer trabajaba con escritos de corte general y conjetural, nada que fuese sustantivo.

Lo anterior, *grosso modo*, demuestra una manera de trabajar de Blumer, así si se recupera su libro prominente; ‘Interaccionismo simbólico, perspectiva y método’ en sus doce apartados, encontrará análisis muy finos con respecto a la posición del interaccionismo simbólico, sobre Georg Herbert Mead, William Thomas, Florian Znaniecki (por cierto, para ese tiempo la lectura del

campesino polaco era obligatoria, pero era la lectura blumeriana sobre el campesino), psicología social, medios de comunicación y la opinión pública y su sondeo, a lo mucho sugerencias de cómo realizar investigaciones más allá de realizar investigaciones sustantivas. De igual modo, de esos doce apartados, el primero titulado 'Posición metodológica del interaccionismo simbólico' es el único que dedica a la interacción, con análisis muy finos con respecto a conceptos sensibles y una metodología naturalista, dividiendo teóricamente a la interacción en simbólica y no simbólica, nuevamente de manera conjetural más que sustantiva. De ahí en adelante parece ser que libro busca la tesis de un método de la psicología social, orientando su enfoque en la condición empírica del objeto psico-social.

En este punto, poco nuevo se tocaba, aunque que sí una novedad de crítica teórica. Es decir, la posición psico-social provenía de Mead, James, Dewey, Cooley entre otros, y, Chicago tenía impregnado en su investigadores y estudiantes esa visión dualista, el método naturalista era sumamente innovador pero carente de sistematicidad, negaba toda estructura, sistema u organización de la interacción. Bueno, eso permitió que los subsecuentes estudios autocalificados como interaccionistas simbólicos tuviesen al menos dos carencias: una, si estudiaban la interacción las bases de Blumer eran muy inestables, dos, estudiar cualquier otra cosa aludiendo a un marco de referencia del interaccionismo simbólico como etiqueta sin darse cuenta de que ese 'ismo' no es más que una etiqueta (Goffman, 1991), es decir, decir que estudian la interacción sin estudiarla a ella misma.

Ante esos problemas, los eruditos de la llamada tercera generación de sociología de Chicago intentaron resolver esas carencias, algunos sin darse cuenta, otros de manera lúcida trataron de dar un viraje al 'problema sustantivo' de Blumer, o sea, la falta de investigación referida a la interacción. De manera general dos de esos exponentes fueron Howard Becker y Erving Goffman, aunque no los únicos. Lo importante de ellos y su grupo, fue algo que Becker ha llamado 'escuela de actividad', dando importancia a la investigación y no a la 'capilla de conceptos teóricos'. Claudio Bencecry en una conferencia en diciembre de 2019 por la UAM-C, comentaba que Becker a sus 91 años seguía sin aceptar poner en primer plano los estudios de capilla, es decir, donde se estudian a autores y corrientes en primer plano y no los problemas de la vida social.

En los siguientes dos apartados se intentará demostrar ese viraje en lo que podría llamarse 'programa de actividad investigativa' referida a la interacción social. Por una parte, Howard Becker demuestra un enfoque interaccionista de los fenómenos u organizaciones sociales, por otro lado, Goffman demuestra un enfoque de frente al análisis de la interacción social en sí misma. Los virajes aquí son llamados 'situación interaccional' y 'situación de la interacción social', bien podrían llamarse de otra manera, al fin la etiqueta no es más que eso. Tampoco se anuncia que Becker y Goffman sean clasificados en esos programas, sino por el contrario, podría decirse, parafraseando a Becker, que son trucos investigativos.

SITUACIÓN INTERACCIONAL

La situación interaccional o interactiva presenta el seguimiento de algún fenómeno u organización social explicado por su dimensión de la 'interacción social' o visibilización de algún fenómeno u organización social visto a nivel interaccional. Se procede con la elección de algún tema o establecimiento donde se realizará la investigación, puede ser desde lo sustantivo o constructivo genérico (Atkinson y Hammersley, 2014), como un café, el transporte público, una fábrica, funerarias, cárceles, o, clases sociales, género, etnias. Posterior a ello se delimita el problema a las interacciones sociales, por ejemplo, interacciones en el café, en el transporte público, rituales de interacción en el aula, interacciones sociales y comunicaciones, interacciones sociales y patologías, interacciones sociales en diferentes clases sociales, etc. a partir de ello se hace una explicación, que se podría denominar desde arriba (Nizet y Rigaux, 2006), en el sentido de tomar a las interacciones como explicación de esa organización social, sea amor, mercado, clase sociales, bancos.

La realidad que se intenta pesquisar entonces no es, la de la interacción social en sí misma sino de una organización independiente de ella, vista desde un nivel interaccional. Piénsese en el transporte público, el café o en cualquier otra organización, así el alumno es preparado para observar esos lugares con niveles analíticos. La investigación es centrada en la 'situación interaccional' del café, del transporte público etc. así las conclusiones conllevan que tal organización funciona de tal manera gracias a las interacciones o, que las personas interaccionan así debido a la clase social en la que se encuentran o, las interacciones de tal lugar tienen tal o cual forma.

Hernández, L. (2021). Situación interaccional y Situación de la interacción social: dos programas de actividad investigativa. *Revista A&H* (13). 117- 133.

La realidad pesquisada entonces pertenece a una situación interaccional y no a la situación de la interacción social. Por ejemplo, ilustrar las interacciones en el barrio es demostrar un nivel de su organización en tono etnográfico. William Whyte (1971) es un ejemplo. El hecho de describir la organización de los Nortons y Doc o la organización de Chick Moreli se acerca más a los grupos sociales que a las interacciones. Howard Becker es otro ejemplo. Becker llama a su postura interaccionismo de la desviación, es decir, estudiar la desviación al nivel interaccional, es por ello por lo que el consumo de marihuana como desviación de reglas formales e informales responde a las camarillas, a los grupos, estrictamente el consumo de marihuana no es desviación de las normas interaccionales. Howard Becker es un ejemplo destacado, o el mejor ejemplo de un programa investigativo de la situación interaccional sea del jazz, del baile, del consumo de drogas, es decir, destaca el potencial de tal fenómeno no en su dimensión estructural sino interaccional.

César Ángeles⁶ en sus investigaciones, siguiendo muy cerca de Howard Becker sobre el consumo de drogas y el internamiento por adicciones, prefiere llamar 'interaccionismo organizacional de la desviación', pues refiere que se estudian grupos, camarillas e instituciones entrelazados, o, bajo intercambio de efectos desde un punto de vista interactivo o propiamente dicho de un proceso organizacional interactivo de algún fenómeno. Otro ejemplo se puede vislumbrar con Anselm Strauss, Alfred Lindesmith, Norman Denzin (2006) al estudiar con mayor cercanía de la psicología social, consumo de opiáceos, chicos de blanco en hospitales, o David Sudnow (1971) al estudiar dos hospitales generales, todos en común tienen estudios de entidades pequeñas de algunos fenómenos e instituciones vistos desde el punto interactivo, así se pueden clasificar en: investigaciones del hospital general de su situación interaccional o propiamente dicho situación interactiva de un hospital general etc.

Esta característica es lo que Goffman llama etnografía de corte hughesiano (1993), que se puede ver en Goffman en 'Internados', por ejemplo, pero también de corte warneriano, por eso el trabajo de campo en las Islas Shetland. Así los trabajos de Joseph Gusfield (2014) sobre el conductor alcohólico parten de esa visión, de ese ojo sociológico de Chicago, pero sería reducir demasiado su

⁶ Sociólogo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

postura al etiquetarlo de interaccionista simbólico, pues da pie a lo que él llama sociología olímpica muy distinta de la perspectiva y método de Blumer.

Entonces se tiene así un programa de actividad investigativa que centra su atención en la dimensión interaccional de alguna organización, especialmente de pequeñas organizaciones. Piénsese el ejemplo que propone Claudio Bencecry (2019, 59) de una mujer que entra a un bar por un trago después de un largo día de trabajo, un momento más tarde el barman la interrumpe con otro trago, cortesía del tipo de allá -menciona-, la mujer contesta con un no y argumenta -puedo pagarme mis propias tragos-. El interaccionismo simbólico presenta algunos puntos: a) los seres humanos actúan frente a las cosas según el significado que estas cosas tengan para ellos, b) esos significados derivan de las cosas mismas y c) esos significados se negocian. El punto débil de esa postura es la negación de un modelo o estructura que guíe esa interacción, pues quién y cómo se propone el significado, porqué derivan de las cosas mismas y cómo es posible su negociación. Así para poder contrarrestar esa inestabilidad, el programa de situación interaccional mencionaría algo parecido a esto: análisis de la situación interactiva de la escena en el bar o la dinámica interaccional del bar.

Ese programa ampliaría, lo que ha anunciado César Ángeles, interaccionismo organizacional, es decir, ver en el marco analítico una serie de redes interactivas de cooperación, la chica que toma el trago no podría actuar de esa manera si no estuviese en el bar, sino estuviese el barman, incluso sin las personas con las que tuvo contacto para llegar ahí, desde el transporte público o hasta poner combustible a su vehículo. El chico no hubiese podido invitar un trago si la chica no tuviese esas casualidades de redes interactivas, empero, cómo el chico aprendió a invitar un trago, pues el programa apoya la postura del aprendizaje, en términos simbólicos se habla de flirtear, coqueteo, invitación a estar en contacto abierto, atracción sexual. Ese aprendizaje es por etapas, secuencial, multi secuencial, cara a cara o por enganche, en general cómo se aprende a proceder a un acto de flirtear en un bar y además por qué en un bar, de igual manera cómo se aprende a denegar a coartar la acción, pero el punto clave sería saber cuál es la definición guiada de la situación, es decir, cómo el chico percibe que es momento de invitar el trago y cómo la chica percibe una acción de flirtear y la toma como negativa.

Más aún, el programa de la situación interaccional se amplía hacia factores de no personas, como el sonido de la música, la posición de las mesas y posibles contingencias, es decir, si el chico persiste ante la negativa otra persona puede entrar si percibe un conflicto o insistencia. De igual manera se complica la cosa, pues en ese micro mundo de interacciones en el bar no sólo existe el coqueteo e intento de coqueteo, sino muchas más interacciones que suceden de manera multisimultánea, en los baños, en las mesas, afuera con el cadenero, en la terraza para fumar, con los meseros, etc. Así, a diferencia de Blumer, se privilegia lo sustancial de la vida social, especialmente la vida social enfocada en una pequeña organización, destacando su situación interactiva.

Ese programa es indudablemente rico en análisis de actividades sociales, desde Randall Collins (2009) y los rituales fumíferos o el ejemplo de Nizet & Rigaux (2006) con las interacciones entre prostitutas y clientes hasta Becker (2016) y los consumidores de marihuana, Bencecry (2012) y los fanáticos de la ópera o Gusfield y los conductores alcoholizados, dejan ver el funcionamiento de una organización en su escala interactiva. De esta manera los eruditos de esa segunda 'escuela' o tercera generación de sociología de Chicago subsanaron el 'error de Blumer', es decir, la falta de investigación referida a la situación interaccional de algún fenómeno.

SITUACIÓN DE LA INTERACCIÓN SOCIAL

Este programa de actividad investigativa es muy confundido con el anterior, pues es muy común encontrar trabajos en los que se dice que se estudia la interacción, empero, es a partir de una organización, así se tienen estudios de interacciones en el salón de clases, en el café, en el transporte público, aunque sin ningún referente a la interacción social en sí misma.

El primer punto para considerar es que la interacción social es un sistema en sí mismo (Gonnet, 2019, 2020) o un orden autónomo (Goffman, 1991) que no tiene una lógica parasitaria, es decir, que no depende su estudio de una organización más amplia, tampoco es un referente de *explanans explanandum* (Elster, 2010), es decir, que la clase social explique la interacción social o viceversa, lo mismo ocurriría con el género o la etnia, en general todos ellos se pueden ver como autónomos. El segundo punto es la idea de sistema, no sólo de Niklas Luhmann (2007) sino también de Bateson

(2006) o la escuela de Palo Alto, es decir, se parte de la idea de un sistema total, en donde todo está relacionado en tanto su sistema interno y su sistema externo (Homans, 1963) o en su acepción moderna, sistema / entorno. De ahí la única manera para pensar un sistema parcial u orden es aislándolo, a sabiendas de que estudiará sus componentes que pertenecen a un todo relacional. Es por ello por lo que es muy difícil observar la interacción social, pues en la realidad social empírica se interrelaciona con otros fenómenos, por ejemplo, dos personas hombre y mujer de clase alta pueden estar interactuando y lo que se observa es más o menos así: el cortejo de la clase alta tiene una interacción diferente de la clase baja o la clase baja interactúa diferente de la clase alta, o no es lo mismo interactuar de un hombre a un hombre, de una mujer a una mujer que en relaciones mixtas. En general cuando se hacen observaciones de ese tipo no se está mirando de frente la interacción social como autónoma por legítimo derecho, sino una especie de interrelación de la naturaleza misma del sistema total, es decir, su interdependencia. Por otro lado, la observación puede llevarse al programa de situación interaccional o interactiva del cortejo de la clase alta en tal o cual lugar.

Así, el programa de actividad de la situación de interacción social es estudiarla a ella misma de frente (Nizet & Rigaux, 2006). Por interacción social se entiende un tipo de orden social que sucede ahí cuando dos o más personas se reúnen para un encuentro cara a cara que no forma una unidad de grupo pequeño o mediano sino una unidad de contacto social o de encuentro. Cuando dos o más personas están la una frente a la otra cara a cara o cuerpo a cuerpo se forma un pequeño sistema social que se tiende a mantener por el pequeño lapso de tiempo del encuentro mismo. Esa interacción por tanto tiene un orden o conjunto de normas que regula la participación interaccional de los implicados.

Ese orden social es un poco distinto a otros ordenes sociales pues no es escolar (Goffman, 1970), es decir, esfuerzos, logros, castigos, sino es más de imágenes y caras. Se protege ese orden porque a su ruptura se ven desaires, meteduras de pata, embarazos, en general pérdidas de cara. Por ello cabe entender a las personas implicadas en el encuentro como interactuantes, sean hombres, mujeres, niños, niñas, ancianos, ancianas. O más específico como individuos interactuantes.

El más grande referente en este programa, sino es que el único, ha sido Erving Goffman Moreno. Mucho se ha escrito de él, desde nuestro punto de vista lo han ubicado en mayor medida al programa de situación interaccional y eso ha permitido que se oscurezca sobre la interacción social en sí misma. Grandes pensadores han resaltado sus aportes científicos, teóricos y metodológicos como Yves Winkin, Isaac Joseph, Jean Nizet, Natalie Rigaux, Charles Lemert, Ann Branaman, Paul Drew, Anthony Wootton, Jorge Galindo, Víctor Payá, Aquiles Chiu, Danillo Martucceli, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Claudio Bencecry, Randall Collins, Greg Smith, Eviatar Zerubavel en fin, es un sociólogo obligado en cualquier programa serio de sociología, incluso Howard Becker lo cataloga como un clásico de la segunda mitad del siglo XX. En general, Goffman mismo ubica sus investigaciones en lo que hemos denominado programas de actividad investigativa, sea desde la situación interaccional como en 'Internados' o 'La presentación de la persona' o desde el programa de la situación de la interacción social como en *Encuentros*, *Ritual de la Interacción*, *Lugares públicos*, *Interacción estratégica*. Su obra rondaba en esos dos programas, por ello cuando se estudia ciertos lugares desde el punto de vista interactivo Goffman sale a relucir en las citas, empero, el otro programa casi no ha avanzado desde la muerte del autor.

Para dar un panorama general y harto débil, pero con un comienzo *grosso modo* de su programa investigativo, tomaremos la interpretación que realiza José Erice de tres etapas del pensamiento goffmaniano, es sólo que con una pequeña modificación. Ella, estriba en una preocupación de Goffman desde 1951 hasta 1982, es decir, la preocupación por el orden de la interacción como autónomo por legítimo derecho, *sub specie aeternitatis*. Esto implicaba aceptar -a diferencia del interaccionismo simbólico- un contexto general más amplio o primer nivel analítico (Gonnet, 2020, 157), posterior a ello, aceptar que ese contexto general no sólo se compone de humanos y sus relaciones sino de entornos más complejos, Luhmann distingue los sociales, psíquicos y biológicos, finalmente, aceptar que en el sistema social total un orden no prejuzga otros ordenes en el sentido de ser explicador de ellos, lo mismo ocurre al contrario, es decir, aceptar tipos de ordenes o sistemas autónomos, Goffman se acercó a esos otros ordenes, más bien como referencia al orden de la interacción como los económicos, las relaciones sociales, estatales o las estructuras, entre otros más.

Ahora sí, teniendo en mente eso, Goffman pertenecía a lo que llamaba tradicional o convencional (1993), más que innovador, es decir, su pensamiento se estructuraba en el mismo nivel que autores como Talcott Parsons, Max Weber, Georg Simmel, Emile Durkheim, Radcliffe-Brown, por nombrar algunos. Su peculiaridad se distinguía por reconocer un sistema social total y órdenes o sistemas parciales susceptibles de análisis, él se interesó por la interacción como sistema. Su programa entonces partía de la agenda tradicional de la sociología -y también de la antropología- con respecto al problema del orden, de manera general podríamos pensar que aceptar un orden estructurado como modelo o guía para las interacciones cara a cara, en ese tiempo, era algo que no podía aceptar Blumer y los así llamados interaccionistas simbólicos. Así su programa se centraba en buscar patrones, estructuras, normas, reglas que mantuvieran el equilibrio cuando dos o más personas se encontraban la una a la otra ante sus respuestas físicas respectivas para poder sostener el pequeño sistema social que allí se había formado. Por tanto, más allá de pensar si era o no interaccionista simbólico o funcionalista o tal o cual, lo importante era el uso crítico de las teorías (Payá, 2017) de las cuales tenía manejo.

Después de centrarse en esta modificación: es decir, proponer que el programa de actividad investigativa de la situación de interacción social en Goffman era el problema del orden o propiamente dicho de ese tipo de orden social. Se puede arrancar con las tres etapas que anuncia Erice (1994). La primera la centra de 1951 a 1959, a grandes rasgos agrupa ahí el eje central del interaccionismo simbólico o preocupaciones por los agentes, sus negociaciones, sus simbolismos. Pero la modificación anterior permite ver en Goffman más la preocupación por un orden que por el acercamiento al interaccionismo simbólico. Para poder ajustar esa primera etapa, se puede ver las citas de Goffman, así como los ejes a tratar, de entre ellas resalta Durkheim, Simmel y Parsons, así como del lado de la antropología Alfred Reginald Radcliffe-Brown y Gregory Bateson. Por el lado de su educación en Chicago Everett Hughes y Lloyd Warner. Y su preocupación central eran los rituales, las reglas que mantenían dicho orden, aún de manera escueta, pues siempre gustaba disparar al mismo flanco desde diferentes puntos. Por lo tanto, la primera etapa se distingue por buscar ese orden en un sentido doble, por un lado, distanciarse epistemológicamente de los estudios de las interacciones de ese tiempo y en segundo lugar descubrir cómo era posible un orden social en las interacciones cara a cara.

Hernández, L. (2021). Situación interaccional y Situación de la interacción social: dos programas de actividad investigativa. *Revista A&H* (13). 117- 133.

La segunda etapa, ubicada por Erice, de 1960 a 1969, en ella se abre con análisis de los encuentros como tipos de configuración, se acerca a la teoría de los roles, de los sistemas, a los análisis de los enfermos mentales, de los estigmas y del orden público. No es nada casual, sino se trata de investigación, pues en la primera etapa deja vislumbrar reglas y ritos que soportaban un orden (aún de manera escueta), en su segunda etapa logra descubrir la complejidad de dicho orden, así como algunas consecuencias de su ruptura. Finalmente, la tercera etapa de 1970 a 1982 se caracterizó por comunicación, marcos, el regreso a los rituales y el género. El punto central es que podemos ver que todo el tiempo mantuvo su programa intentando dar respuestas al orden de la interacción en sí misma desde la dramaturgia o sus formas interaccionales, pasando por rituales o estrategias, comunicación o marcos hasta llegar a un orden como sistema. Eso quiere decir que la interacción tiene elementos dramáticos, rituales, comunicativos y de marcos sociales y naturales, etc.

En este sentido el programa de Goffman es mucho más complejo de lo que se pensaría, pues si las interacciones tienen un orden, éste no puede cambiar de la noche a la mañana o de un lugar a otro así sin más. La interacción social tiene un elemento ritual que se encarga de regular y equilibrar la participación, un elemento comunicativo que se encarga de complejizar dicho orden, un elemento de marco que ayuda a clasificar las definiciones de las situaciones sociales ya dadas, un elemento dramático que exuda expresiones e impresiones de los implicados, el punto es ¿cómo? Y ese “cómo” no era homogéneo, es decir, ¿cómo los marcos permiten clasificar? ¿cómo los rituales regulan la participación de interacción? ¿cómo la comunicación...? ¿cómo la dramática..., etc.? y ¿Cómo se integran esos elementos para dar forma al orden de la interacción? Algunos de ellos, como los marcos, Goffman los estudio en profundidad, otros, los tomaba, retomaba y dejaba de lado, por ello más allá de estudiar el orden de la interacción social desde el punto interactivo, se le estudia a ella misma desde su estructura, desde su orden.

Por lo tanto, el programa de actividad investigativa de la situación de la interacción social, Goffman lo ha insertado en la agenda sociológica del orden (Joas, 2016), ante ello se dedicó a saber cómo era posible su orden, de hecho, comenta (1991) el más ordenado de todos los órdenes, posiblemente. Hay muchas preguntas sobre ello ¿Por qué es el más ordenado? ¿por ello también es

el más inestable? ¿hay relación entre lo inestable y orden? Dado que el orden y su posibilidad ya están dadas (Luhmann, 2010), el problema de sus investigaciones se insertaba en la contingencia o doble contingencia que Parsons había vislumbrado, pero que ya se veía en Simmel, Weber o Durkheim. ¿Cómo es posible ese orden de la interacción? ¿Cuáles son sus componentes elementales? ¿Metodológicamente cómo se puede estudiar? ¿Cuál es su componente fundamental, es decir, en el que se basa dicho orden de la interacción? ¿Cómo y por qué se diferencia de otros órdenes? Pues mucho de la recolecta de datos de Goffman se puede relacionar al programa de situación interactiva, consideró pues, que él tuvo ese ojo sociológico que aclamaba Hughes, por lo que pudo pasar de lo interactivo a las estructuras de interacción. Por lo tanto, se trata de resolver el problema del orden de la interacción a través de actividad investigativa, Goffman privilegiaba la etnografía, o propiamente dicho, la etnografía etológica y su observación participante (o no participante) no sistemática naturalista. Este punto es muy interesante, pues mucho de su labor metodológica se aleja de la ortodoxia de los enfoques cualitativistas de ese tiempo, incluso de la etnografía, propiamente dicha. El acercamiento a los etólogos y la antropología cultural copulado con el ojo sociológico le permitió usar, al menos tres referentes de para la recolecta de datos: a) sus trabajos de campo en las islas Shetland, el trabajo de campo en los hospitales mentales, el trabajo de campo en los casinos de las Vegas, b) trabajos etnográficos serios y c) literatura no técnica como periódicos, novelas, hasta cartas, revistas, entre otras más. Empero, consideraría un punto más, d) la observación etológica no sistemática naturalista. Esta última es la que nos hace dudar con respecto a lo que Martuccelli (2014) llama 'oportunismo metodológico' de Goffman, pues es la que permite observar con naturalidad la situación de la interacción social y su ambiente público. Y al parecer era la que privilegiaba Goffman, pues, implica estar atento en los lugares públicos que son normales en nuestro andar cotidiano, esa observación reta a la pesadez de mirar a la interacción social, pues ella, nos envuelve a tal grado que es difícil ponerle atención a ella misma cuando se está frente a otros cara a cara o cuerpo a cuerpo.

CONSIDERACIONES FINALES

Hasta el momento, se ha podido reflexionar sobre dos programas de actividad investigativa salientes de la Escuela de Chicago, especialmente desde Blumer y el interaccionismo simbólico. No se trata, pues, de purismos, tampoco de análisis de autores, sino de demostrar la artesanía intelectual (Mills, 2010) del programa de actividad referida a las interacciones sociales. Tampoco se trata de enjuiciar a Blumer, ya que no tenemos o no nos acercamos a la fineza de su aplicabilidad sociológica. Pues logró dilucidar, no un nivel analítico, sino un fenómeno *sui generis* llamado interacción social. El problema que se vislumbró fue el llamado 'sustantivo', que hacía hincapié en la falta de investigación a la interacción social, eso permitió que autores como Howard Becker, Erving Goffman, Joseph Gusfield, entre otros lograran subsanar dicho error, y, error en el sentido no moralista sino investigativo.

De manera general se mapean dos trucos de actividad investigativa, por un lado, el programa de situación interactiva de alguna organización social, incluso mucho del intercambio de efectos y no de acción recíproca de Simmel se puede vincular con este programa a diferencia del programa que refiere a la interacción social en sí misma. Por otro lado, el programa que analiza a la interacción no a partir de una organización independiente a ella, sino desde su orden, desde su estructura o propiamente dicho desde sus propiedades y dimensiones, estructurales y funcionales. Ello indica una nueva relectura de Goffman, especialmente a su obra (Winkin en Goffman, 1991) en general, primero para identificar los dos programas en él, luego para aislar el de la interacción social y seguir con las investigaciones de dicho orden. Pues a 1982 donde escribe su discurso como presidente de la *American Sociological Association* apuntalando el orden de interacción como autónomo por derecho propio, al parecer, no se le ha hecho justicia aún, en el sentido conjetural, sino investigativo.

Por lo tanto, estos dos programas invitan a no confundirnos con los niveles de estructuras sociales (Goffman, 1991) de los diferentes órdenes o sistemas parciales de una sociedad, incluso el texto llamado 'El orden de la interacción' traducido en el libro 'Los momentos y sus hombres', Goffman lo divide en, se podría decir, dos partes, el primero referido a la interacción social en sí misma, que anuncia, sus colegas no estaban del todo satisfechos, pues su autonomía les hacía dudar de sus estructuras existentes, del punto I al punto V se puede ver la lucidez con que había

vislumbrado el fenómeno, y del punto V al punto X la conexión del orden de la interacción con otros elementos más tradicionales de organización social, es decir, deja entrever los dos programas de actividad investigativa que aquí se han anunciado. El punto de estos dos programas es invitar a no perder de vista la artesanía intelectual -de cualquier sistema- de la realidad última de la sociología: 'la investigación de la vida social'.

REFERENCIAS

- Atkinson, P. y Hammersley, M. (2014). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Editorial Paidós.
- Bateson, G. (2006). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. España: Editorial Gedisa.
- Becker, H. (2015). *Para hablar de la sociedad la sociología no basta*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Becker, H. (2016). *Cómo fumar marihuana y tener un buen viaje. Una mirada sociológica*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Bencecry, C. (2012). *El fanático de la ópera. Etnografía de una obsesión*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Bencecry, C. et al. (2019). *La teoría social, ahora. Nuevas corrientes, nuevas discusiones*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Erice, J. (1994). *Erving Goffman. De la interacción focalizada al orden interaccional*. Madrid España: Editores Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI de España editores.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Argentina: Editorial Tiempo contemporáneo.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gonnet, J., (2020). Orden social, interacción y sociedad en luhmann. Perspectivas de método para la integración del conocimiento sociológico. *Sociol. Antropol.* (10), n.1 [cited 2021-01-13], pp.155-178. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752020000100155&lng=en&nrm=iso>. Epub May 18, 2020. ISSN 2238-3875. <https://doi.org/10.1590/2238-38752019v1015>.
- Gonnet, J. (2019). ¿Por qué La Interacción? Una Reconstrucción de los Escritos Tempranos De Erving Goffman. *Revista Reflexiones* 99 (1). <https://doi.org/10.15517/rr.v99i1.35308>.
- Hernández, L. (2021). Situación interaccional y Situación de la interacción social: dos programas de actividad investigativa. *Revista A&H* (13). 117- 133.

- Gusfield, J. (2014). La cultura de los problemas públicos. El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Homans, G. (1972). El grupo Humano. Buenos Aires: Editorial EUDEBA.
- Joas, H. y Knobel, W. (2016). Teoría social. Veinte lecciones introductorias. España: Editorial Akal.
- Lindesmith, A. et al. (2006). Psicología social. Madrid: Editores Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI.
- Luhmann, N. (2007). La sociedad de la sociedad. México D.F.: Editores Herder.
- Luhmann, N. (2010). ¿Cómo es posible el orden social?. México D.F.: Editores Herder.
- Martuccelli, D. (2014). Sociologías de la modernidad. Itinerario del siglo XX. Santiago de Chile: Editorial LOM ediciones, Concha y Toro.
- Mills, W. (2010). La imaginación sociológica. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Nizet, J. y Rigaux, N. (2006). La sociología de Erving Goffman. España: Editorial melusina.
- Payá, V. Coord. (2017). Sociología etnográfica. Sobre el uso crítico de la teoría y los métodos de investigación. México: Editor Juan Pablos.
- Sudnow, D. (1971). La organización social de la muerte. Argentina: Editorial Tiempo contemporáneo.
- Verhoeven, J. (1993). "An Interview with Erving Goffman, 1980". *Research on Language & Social Interaction*, 26:3, 317 — 348.
- Whyte, W. (1971). La sociedad de las esquinas. México: Editorial Dina.

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Recibido: 14 enero 2021 Aprobado: 1 marzo 2021*

LILIANA YADIRA YELA PANTOJA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.

liliyelap@hotmail.com

Resumen

La situación de incertidumbre que vive el mundo entero a causa del Covid-19, lleva a reflexionar sobre el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. Por lo tanto, este artículo tiene como propósito analizar desde la literatura científica las manifestaciones psicológicas más presentes en el profesorado durante la pandemia, que se han reconocido como retos emocionales, identificando los elementos asociados al malestar emocional, el rol que asume el docente en la pandemia y el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial del profesorado como medios efectivos para el manejo de las emociones en épocas críticas y de incertidumbre.

Palabras clave: competencias emocionales, educación emocional, formación inicial del profesorado, pandemia.

Abstract

The uncertainty that the whole world is experiencing due to Covid-19 leads us to reflect on the development of emotional competencies in teachers' initial training. Therefore, this article aims to analyze, based on scientific literature, teachers' most present psychological manifestations during the pandemic, recognized as emotional challenges. The elements associated with emotional distress, the teacher's role in the pandemic, and the development of emotional competencies in teachers' initial training as effective means for managing emotions in critical and uncertain times were identified.

Keywords: emotional competencies, emotional education, initial teacher training, pandemic.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación en todos sus niveles ha venido planteando la importancia del desarrollo de las competencias emocionales, de aquí en adelante CE entendidas como el conjunto articulado de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que un individuo necesita para tomar conciencia, comprender, expresar, regular y desenvolverse en un ambiente cambiante de forma apropiada, como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente, con confianza en sí misma frente a los fenómenos emocionales con la finalidad de aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Saarni 1999; Bisquerra 2007). Si bien, algunos sistemas educativos de países latinoamericanos han implementado en su política educativa al interior de los currículos las directrices para fortalecer la formación personal y social desde las CE como es el caso de México y Chile (Cabrero, 2018), otros países han realizado estudios sobre la importancia del desarrollo de estas competencias, pero no se contempla la formación de la educación emocional en sus políticas educativas.

En países como Argentina, Cassullo y García (2015) enfatizan su estudio en las CE y su relación con el afrontamiento en futuros profesores, y en Colombia, investigaciones como las de Rendón (2019), se ocupa sobre las CE de maestros en formación y egresados de programas de educación. En el caso de Brasil de Souza y Carbonero (2019), en un estudio sobre formación inicial docente y CE, alertan sobre un déficit del contenido acerca de las CE en las licenciaturas.

La época de distanciamiento social por la Covid-19, ha llevado a vivenciar diversas circunstancias que han puesto a prueba las habilidades sociales y emocionales de todas las personas en sus diversos roles y en particular en los docentes. Estudios en China, país donde inició el virus se encuestaron a 1.210 personas del público en general para comprender mejor sus niveles de impacto psicológico, ansiedad, depresión y estrés durante la etapa inicial del brote de Covid-19. Los resultados muestran que 53,8% de los encuestados calificó el impacto psicológico del brote como moderado o severo; el 16,5% informó síntomas depresivos de moderados a graves; 28,8% informó síntomas de ansiedad de moderados a severos; y el 8,1% informó niveles de estrés moderado a severo (Wang, Pan, Wan, Tan, Xu, Ho y Ho, 2020). Así mismo, investigadores sobre las emociones,

preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia de la Covid-19 en Argentina, encontraron que las emociones más presentes en la población en general, en la primera etapa de la pandemia fueron miedo, preocupación, incertidumbre, ansiedad, y estrés (Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas, 2020), es decir, que la magnitud de este acontecimiento inesperado para la humanidad ha tocado aspectos fundamentales como las emociones en los individuos.

Por otra parte, estas circunstancias impredecibles que vive el mundo en general, permiten reflexionar sobre la importancia del fortalecimiento de las habilidades sociales y CE, en esta época de pandemia por Covid-19, de manera especial en los docentes debido a que su labor pedagógica está mediada por la tecnología, en la que el vínculo entre profesor y alumno es más complejo definir. Según Urzúa, Vera-Villaruel, Caqueo-Urizar y Polanco-Carrasco (2020), los impactos psicológicos que ha tenido la Covid-19 en todas las personas en sus diferentes roles, son el miedo e incertidumbre extremos, aspectos claves que se contemplan en el desarrollo de CE. En este contexto, la educación con el fin de continuar con su labor ha incorporado cambios de forma sustancial, por ejemplo, tuvo un giro inesperado, cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), decretó el distanciamiento social como estrategia para prevenir el contagio del Covid-19. Las autoridades educativas trasladaron de inmediato la educación presencial a educación a distancia y según Abreu (2020), la educación en línea fue la respuesta para la crisis, pues muchas universidades en el mundo adoptaron esta metodología. A juicio de Burbano, Miranda, Margoth y Burbano-Valdivieso (2020), los profesores estaban preparados parcialmente para asumir sus actividades académicas mediante estrategias de educación virtual.

Por todo lo anterior, este artículo tiene como propósito: analizar las manifestaciones psicológicas presentes en el profesorado durante la pandemia que se han tornado como retos emocionales, descubriendo los elementos asociados al malestar emocional, el rol que asume el docente en la pandemia y la importancia del desarrollo de CE en la formación inicial del profesorado como medio para el manejo de las emociones en la práctica pedagógica cotidiana y de forma más relevante en épocas críticas y de incertidumbre.

Este artículo se construyó a partir de un mapeo sobre los estudios realizados respecto a las manifestaciones psicológicas más presentes en el profesorado en situaciones críticas y sobre todo

durante la pandemia, y sobre el desarrollo de CE en la formación del profesorado. Inicialmente se efectuó una búsqueda bibliográfica en las bases de datos importantes en el ámbito educativo (*Web of Science* y SCOPUS) Para ello se estimó un rango desde el año 2010 a febrero del 2021 por ser un periodo en el que la educación socioemocional ha tomado más relevancia en escenarios educativos. Respecto a los criterios de búsqueda, los términos principales utilizados fueron *life skills and emotional experience and covid-19 and pandemic or emotional development*.

Los estudios a contemplar debían estar publicados en español con fines de dar una visión general sobre esta temática para población de habla hispana. Finalmente se recuperaron 14 artículos que cumplieran con estas características, se agruparon en sub-apartados como: a) manifestaciones psicológicas durante la covid-19, b) retos emocionales del profesorado durante la pandemia, c) malestar emocional y el rol del docente en la educación en pandemia y d) la importancia del desarrollo de CE en la formación inicial del profesorado, seguido de una lectura analítica y reflexiva que se presenta a continuación.

MANIFESTACIONES PSICOLÓGICAS DURANTE LA COVID-19

Durante el siglo XXI el mundo entero ha sufrido dos situaciones de pandemia. La primera causada por H1N1 y la segunda y más relevante por la Covid-19 dado que está ha impactado el mundo entero. Para conocer el impacto psicológico de estas pandemias, en una revisión sistemática Cuadra-Martínez et al. (2020), identificaron las dimensiones emocional, conductual, y salud mental, resaltando que los impactos emocionales y de salud mental más relevantes que presenta la literatura son: a) la disminución de emociones positivas y aumento de emociones negativas b) disminución de la felicidad, del sentimiento de seguridad, confianza y la satisfacción vital, c) el aumento de la ansiedad, ira, malestar, inseguridad, miedo, soledad, desesperación y miedo colectivo y d) depresión, estrés, trastornos del sueño, autoagresión, suicidio, síntomas obsesivos-compulsivos y dificultad con el duelo.

En relación a las manifestaciones psicológicas se consideran aquellas situaciones de malestar emocional que una persona experimenta frente a una realidad inesperada o que representa estrés afectando la calidad de vida de los sujetos (Quiceno y Alpi 2007). A decir verdad, las manifestaciones

psicológicas causada por la Covid- 19, a nivel de toda la población son evidentes por ejemplo Arias, Herrero, Cabrera, Chibás y García (2020), en un estudio realizado en Cuba, con 287 personas entre los 18 y 59 años de edad en el que investigaron las manifestaciones psicológicas frente a la situación epidemiológica causada por la Covid-19, encontraron que las personas estudiadas presentaron alteraciones psicológicas de ansiedad y depresión con altos niveles de estrés. Del mismo modo Sánchez et al. (2020), en un estudio en México, sobre retos educativos de los profesores en la pandemia por el Covid-19, encontraron que una de las cuatro principales problemáticas son los retos socioafectivos, que representa el 14.9%. Estos están ligados a circunstancias relacionadas con aspectos emocionales, afectivos y de la salud que viven los docentes, como sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, entre otras.

Otras investigaciones han centrado su atención en conocer las afectaciones emocionales que afrontan los profesores en las diversas modalidades de enseñanza. Desde la posición de Saltijeral y Ramos (2015), hay tendencia en investigar los niveles de *burnout* entendido como un síndrome que tiene relación con el trabajo y según Farber (1983), este síndrome, “se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento, sentimientos de incompetencia, deterioro del autoconcepto profesional, actitudes de rechazo hacia el trabajo y por otros diversos síntomas psicológicos como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima” (p. 23). Por otra parte estudios sobre los factores de riesgo psicosocial en profesoras de universidades *online*, modalidad que aunque con otras denominaciones, como educación remota, educación a distancia entre otras, fue implementada en la mayoría de las universidades del mundo por la Covid-19 (Abreu, 2020).

Así mismo García-González, Torrano y García-González (2020) en un estudio sobre los factores de riesgo psicosocial en profesoras de universidades online, indican que los resultados muestran la existencia de distintos factores psicosociales de riesgo, entre ellos la sobrecarga mental cuantitativa, vinculada a los picos o crestas de trabajo dado que este se incrementa vertiginosamente asociado a un tipo de tarea concreta y puntual, como es la corrección de actividades y trabajos académicos, lo que produce una condición de subcarga mental cualitativa que se refleja en las distintas tareas docentes que deben desempeñar; unas ligadas al rol tradicional de profesor como el diseño y planificación de actividades, la preparación de exámenes y la corrección de trabajos y pruebas de

evaluación y otras más específicas de la modalidad online y también se alerta sobre el riesgo del aislamiento, conflicto de rol y sobrecarga emocional.

RETOS EMOCIONALES DEL PROFESORADO DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

El tránsito de la educación presencial a la educación a distancia fue una decisión unánime de casi todas las universidades del mundo, después de que la OMS, solicitara a los países decretar estado de confinamiento o aislamiento social, con el fin de prevenir el contagio de Covid-19, lo que hizo que la comunidad educativa experimentara una serie de sucesos emocionales, sociales y académicos. Los primeros debido a la incertidumbre si la modalidad de educación a distancia iba a ser por un tiempo largo o corto, los segundos por la nueva forma de relacionarse con los estudiantes y viceversa y los terceros por la adopción inesperada para acoger una nueva metodología de enseñanza y aprendizaje, así como otros aspectos.

De acuerdo con Sánchez et al. (2020), las problemáticas más frecuentes a las que se enfrentan los docentes para transformar su práctica hacia una modalidad no presencial son de tipo tecnológico, logístico, educativas y socioemocionales; entendiendo las últimas como las circunstancias relacionadas con aspectos emocionales, afectivos y de la salud que viven los docentes, como sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, entre otras. El estudio evidencia que el 14.9 % de 383 docentes que participaron en la investigación, consideran la problemática de tipo socioemocional como una situación presente en la educación a distancia durante la pandemia por el Covid-19. Si bien, entre los cuatro problemas indicados (tecnológico, logístico, educativas y socioemocionales), ésta última es la que menor representación porcentual registra, no obstante al contestar la opción “otros” en el instrumento utilizado, los investigadores indican que fue necesario analizar una categoría sobre las situaciones personales de los docentes que dificultan trabajar bajo esta modalidad, es decir que esa situación personal podría asociarse a al ámbito emocional.

Así mismo Yela-Pantoja, Reyes-Jurado, Olguín y Pulido (2021), en un estudio de tipo exploratorio con 48 participantes de universidades públicas y privadas, en el que investigaron los desafíos educativos que enfrentan los estudiantes universitarios durante la pandemia Covid-19, incluyeron una categoría, que recabó información de la percepción de los estudiantes, sobre los desafíos que enfrentan los profesores en esta época y un 31.3% refieren que los retos de los profesores son de tipo tecnológico, 27.7 relacionados con lo pedagógico, 23.1 afines con la logística y 17.9 de carácter socioafectivo.

EL MALESTAR EMOCIONAL Y EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA

El malestar emocional está asociado a circunstancias causadas por el estrés, baja satisfacción en las labores cotidianas especialmente en el ámbito laboral, escasas relaciones sociales, falta de habilidad para sortear las situaciones complejas; circunstancias que se asemejan con las manifestaciones psicológicas relacionadas con aquellas situaciones de malestar emocional que una persona experimenta frente a una realidad inesperada o que representa estrés afectando la calidad de vida de los sujetos, mencionadas anteriormente (Quiceno y Alpi 2007).

Otra realidad en la que están inmersos los docentes es que presentan altos índices de síndrome de *burnout*, que según algunos estudios, los factores que lo provocan son la descompensación en las emociones, además informan que uno de los efectos principales causado por este síndrome son los trastornos emocionales, asociado a otros efectos negativos como aislamiento e irritabilidad (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017).

Teniendo en cuenta a Ramos, García, Olea, Lobos y Sáez (2020), en un estudio de corte crítico y reflexivo, indagaron sobre el rol de los docentes en épocas de educación en pandemia, y encontraron que entre los roles más sobresalientes para los docentes son la articulación bidireccional entre clima del aula en línea y práctica educativa, puesto que son aspectos relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Situaciones que han representado en el profesorado malestar emocional dado que al asumir la educación a distancia de manera inesperada conlleva el

afrontamiento de nuevas metodologías, el manejo eficiente de las tecnologías de la información, la adaptación para realizar el trabajo desde casa, aunando la distracción por parte de los integrantes de la familia y en mayor escala aquellos docentes que además del trabajo mantienen el cuidado de sus hijos.

Para Extremera (2020), los procesos intrapersonales relacionados con la inteligencia emocional que tendrían consecuencias en el abordaje de la pandemia, están relacionados con el manejo del miedo, las pautas de protección para la salud y los hábitos de vida saludable. Es decir, que además de las circunstancias anteriormente mencionadas los docentes como toda/os las personas están expuestos a afrontar situaciones intrapersonales que requieren de un mínimo de desarrollo de habilidades sociales o CE.

Otro estudio concluye que los roles del docente ante la pandemia son la orientación empática y la transmisión de la calma (Villafructe, Cevallos y Vidal, 2020), es decir que además de asumir las circunstancias adversas por el cambio de metodología, se espera de los docentes una participación que va más allá de la enseñanza de saberes teóricos. Por lo tanto, los docentes están insertos en complejas situaciones en las que el desarrollo de CE se torna relevante, en consecuencia por las investigaciones mencionadas si no se da la importancia necesaria a estos aspectos la profesión docente presentaría riesgo tanto en la realización personal como en la eficiencia de la labor educativa.

LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Uno de los fines últimos de la educación emocional según Bisquerra (2007), es el desarrollo de CE. Ésta es un proceso que dura toda la vida y es de vital importancia contemplar su desarrollo en la formación inicial del profesorado, implementándola en los currículos académicos de todos los sistemas educativos, dado que según estudios, los años de ejercicio de la profesión no constituyen una variable que influye en la autopercepción emocional (Soler, Aparicio, Díaz, Escolano y Rodríguez 2016).

En consecuencia la formación inicial del profesorado, se considera como aquella que reciben en el proceso formativo del pregrado o licenciatura. En México existen dos modalidades que se ubican en nivel de educación superior y se encargan de dicha formación; por un lado la impartida por las universidades y por otro la que ofrecen las escuelas normales que están encaminadas directamente en la formación del profesorado en sus diversas áreas y que además están reguladas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a diferencia de las Universidades que son instituciones Autónomas. México y Chile son países pioneros en la implementación de la educación socioemocional al interior de sus currículos, que los convierte en países referentes para Latinoamérica, puesto que la sugerencia del fomento de la educación sociemocional y en ella el desarrollo de CE en los profesionales, tiene origen en entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a la que hacen parte la mayoría de países latinos, así mismo en el informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo veintiuno (Delors 1997).

Por otra parte, la tendencia de los sistemas educativos es mantener la educación desde un aspecto innovador y la educación emocional representa en sí mismo un tipo de innovación, por un lado, porque el desarrollo de CE no se reduce a una formación pedagógica dado que es un proceso educativo continuo y permanente, debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida (Mikulic 2013) y por otro porque la innovación no busca directamente una formación disciplinar, sino más bien porque propende por el desarrollo íntegro y pleno de los sujetos (Rivas, 2000).

Dicha formación, impacta de forma sustancial en el futuro de los profesionales debido a que es en esta etapa en la que se espera alcanzar las competencias necesarias, evidenciando los rasgos deseables del perfil del egresado para desempeñarse en el campo laboral de manera satisfactoria. Así mismo es vital el desarrollo de estas competencias en la formación inicial, puesto que el *burnout* es un síndrome que padecen muchos docentes a lo largo de su trayectoria profesional y el desarrollo de las CE coadyuvaría a prevenir la presencia del mismo (Saltijeral y Ramos, 2015), como también apalancaría al profesorado en el ejercicio de su labor pedagógica, sobre todo en la habilidad para sortear situaciones complejas de incertidumbre, como las que el mundo entero está atravesando por la pandemia.

En la actualidad la literatura científica avala la importancia del desarrollo de CE y en países de lengua hispana España es uno de los países con mayor atención a la inteligencia emocional y en ella a las CE. Según refiere Porras, Pérez, Checa y Luque (2020), en un estudio de corte cuantitativo transversal sobre competencias emocionales de las futuras personas docentes: en los niveles de inteligencia emocional y empatía, con una muestra de 569 estudiantes de primer y último año de las carreras de Educación Infantil, Educación Primaria, Medicina y Química, encontraron que se observan mayores niveles de claridad emocional en los estudiantes de cuarto curso en comparación con los de primero en carreras de Educación y Medicina, pero las comparaciones en las medias de los niveles de cada uno de los factores de empatía revelaron diferencias estadísticamente significativas entre el primer y último año en Ciencias de la Educación, a lo que los investigadores sugieren revisar en los currículos como se está formando en estas competencias ya que las diferencias se asocian de forma negativa en este desarrollo.

Teniendo en cuenta a Sánchez, Benitez, Quesada y García (2019), en un estudio sobre CE en la formación inicial del profesorado: el aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo, con un curso del grado de Educación Infantil de una universidad española, midieron las cinco CE desde la teoría de Bisquerra, entre ellas, la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar, encontraron que la competencia social es la que ha obtenido una mayor puntuación. Del mismo modo las investigadoras afirman que las CE son un aspecto esencial en la formación inicial del profesorado, y el aprendizaje y servicio constituye una estrategia metodológica válida para el desarrollo de estas.

Así mismo Cuadra-Martínez, Salgado, Lería y Menares (2018), en un estudio de caso a cerca de las teorías subjetivas en docentes, sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional, identificaron dos fuentes de formación que les permiten adquirir herramientas para promover el desarrollo socioemocional, a) experiencias formales, entendidas como la formación que se contempla en el currículo y b) experiencias informales de aprendizaje, estas últimas ocurridas antes, durante y posteriormente a la formación inicial y también en el currículo oculto.

CONCLUSIONES

En relación con las manifestaciones psicológicas presentes en el profesorado durante la pandemia por Covid-19, se evidencia un impacto mayor en la salud mental (Cuadra-Martínez et al. 2020), lo que desencadena alteraciones psicológicas de ansiedad, depresión y estrés (Arias, Herrero, Cabrera, Guyat y Mederos, 2020) y en la práctica docente el reconocimiento de retos socioefectivos ligados a circunstancias relacionadas con sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad y cansancio ubicando a los docentes como población con factores de riesgo psicosocial, debido a la sobrecarga mental cuantitativa y subcarga mental cualitativa (García, Torrano y García-González, 2020).

Respecto a los retos emocionales del profesorado durante la pandemia, se considera que las problemáticas más frecuentes a las que se enfrentan los docentes son de tipo tecnológico, logístico, educativas y socioemocionales (Sánchez et al. 2020) y respecto al malestar emocional y el rol del docente en la educación en pandemia, el primero está relacionado con aquellas situaciones que una persona experimenta frente a una realidad inesperada: el estrés (Quiceno y Alpi, 2007) y la segunda o el rol que el docente asume en la educación en pandemia, es la articulación bidireccional entre el clima del aula en línea y práctica educativa (Ramos, García, Olea, Lobos y Sáez, 2020), como también la orientación empática y la transmisión de la calma (Villafuerte, Cevallos y Vidal, 2020).

Por último, en relación con la importancia del desarrollo de CE en la formación inicial del profesorado, se considera relevante debido a que estudios han evidenciado que los años de ejercicio de la profesión no constituyen una variable que influye en la autopercepción emocional (Soler, Aparicio, Díaz, Escolano y Rodríguez, 2016). Además porque la educación emocional representa en sí mismo un tipo de innovación, puesto que el desarrollo de CE no se reduce a una formación pedagógica y propende por el desarrollo íntegro y pleno de los sujetos (Mikulic, 2013; Rivas, 2000) y porque el desarrollo de las CE son esenciales para una realización personal y social.

REFERENCIAS

- Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis (Times of Coronavirus: Online Education in Response to the Crisis). *Daena*.
- Arias, M. Y., Herrero, S. Y., Cabrera, H. Y., Chibás, D., y García, M. Y. (2020). Manifestaciones psicológicas frente a la situación epidemiológica causada por la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19. 1-13.
- Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Praxis.
- Burbano, P. V. M., Miranda, V., Margoth, A., y Burbano-Valdivieso, A. S. (2020). Teletrabajo académico afectado por el coronavirus: una mirada desde un grupo focal de profesores universitarios. *Revista Espacios*. 41 (42) 335-348. Doi: 10.48082/espacios-a20v41n42p29
- Cabrero, B. G. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6).
- Cassullo, G. L., y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228.
- Cuadra-Martínez, D. J., Salgado, R. J. A., Lería, D. F. J., y Menares, O. N. D. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271. Doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Sandoval-Díaz, J., Zapata, P., y Dabancens, D. M. (2020). COVID-19 y comportamiento psicológico: revisión sistemática de los efectos psicológicos de las pandemias del siglo XXI. *Rev Med Chile*, 148, 1139-1154.
- de Souza, B. L., y Carbonero, M. M. A. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45, 45.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Extremera, N. (2020). Coping with the stress caused by the COVID-19 pandemic: future research agenda based on emotional intelligence ((Afrontando el estrés causado por la pandemia COVID-19: futura agenda de investigación desde la inteligencia emocional)). *International Journal of Social Psychology*, 1-8. Doi.org/10.1080/02134748.2020.1783857
- Farber, B. A. (1983). *Stress and burnout in the Human Service Professions*. New York: Pergamon Press.
- García, G. M., Torrano, F., y García-González, G. (2020). Estudio de los factores de riesgo psicosocial en profesoras de universidades online: Una mirada desde adentro. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(1), 1-31. Doi: <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.18>
- García-González, M., Torrano, F., y García-González, G. (2020). Estudio de los factores de riesgo psicosocial en profesoras de universidades online: Una mirada desde adentro. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(1), 1-31.
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 2447-2456.
- Yela-Pantoja, L. (2021). Las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Revista A&H* (13) 134- 146.

- Mikulic, I. M. (2013). La educación emocional y social en Argentina: Entre certezas y esperanzas. In Educación emocional y social: análisis internacional: informe Fundación Botín 2013 (pp. 31-33). Fundación Marcelino Botín.
- Porrás, C. S., Pérez, D. C., Checa, F. P., y Luque, S. B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), 80-95.
- Quiceno, J. M., y Alpi, S. V. (2007). Burnout: " Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)". *Acta colombiana de psicología*, 10(2), 117-125.
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K., & Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353.
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270.
- Rivas, M., (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., y Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Saarni, Carolyn (1999). *The Development of Emotional Competence*, Nueva York, Guilford Press.
- Saltijeral, M. M. T., y Ramos, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud mental*, 38(5), 361-369.
- Sanchez C. L., Benitez, G. R., Quesada, S. V., y García, G. M., (2019). Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado: el aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(3), 185-203.
- Sánchez, M., Martínez, A. D., Torres, R., De Agüero, M. M., Hernández, A. C., Benavides, M. A., Jaimes, C. A. y Rendon, V. J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3).
- Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Ediciones Universidad San Jorge. 32-44
- Urzúa, A., Vera-Villarreal, P., Caqueo-Urizar, A., y Polanco-Carrasco, R. (2020). La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. *Aportes desde la evidencia inicial. Terapia psicológica*, 38(1), 103-118.
- Villafuerte, J., Cevallos, Y. P., y Vidal, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. 8(1), 134-150.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S., y Ho, R.C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1729. Doi: 10.3390/ijerph17051729.
- Yela-Pantoja, L. Y., Reyes-Jurado, D., Olgún, A. Y. y Pulido, F. X. (2021). Desafíos educativos que enfrentan los estudiantes universitarios durante la pandemia COVID-19. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia, FACEN-UNA*, 2(1), p. 41-52.

LA VIDA ES UN ARTE: LIBERTAD Y ESCLAVITUD

Recibido: 11 diciembre 2019 Aprobado: 12 enero 2021*

MA. DE LOS ÁNGELES NAVARRETE MAGDALENO
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
angelesna66@hotmail.com

Resumen

Este artículo es una reflexión sobre la relación que existe entre la vida y el arte, así como el concepto de libertad. Además, describe el papel que juega la libertad de la persona humana para ser el creador de su propia obra de arte: su vida. Una vez comprendida la responsabilidad que implica el vivir y no sólo el sobrevivir, siendo un hombre libre y no esclavo, aceptándose y amándose, sabiéndose parte de un Todo – que yo llamo Dios- podrá salir del yo para fijarse en el otro y en el entorno. De esta forma, responderá como el amado a la maravilla de vivir.

Palabras clave: Arte, Libertad, Esclavitud, Ética, Existencia.

Abstract

This article is a reflection on the relationship between life and art as well as the concept of freedom. It also describes the role that a person's freedom plays in creating his own work of art: His life. Once a person understands the responsibility of living and not just surviving, of being a free man and not a slave, accepting and loving himself, aware that he is part of "an All," that I call God, he is able to step out of the self to become aware of the other and of his context. In this way, he will respond as the beloved to the wonder of living.

Keywords: Art, Freedom, Slavery, Ethics, Existence.

INTRODUCCIÓN

El hombre es atraído por la belleza, por eso, para gustar del Arte no es necesario ni ser artista ni historiador del arte. En lo personal, existen obras que me cautivan y conmueven, sin embargo, nada es comparable a la maravilla de vivir.

El hombre contemporáneo se encuentra inmerso en una vida veloz basten como ejemplo la comida rápida, el ritmo acelerado de desarrollo en ciencia, tecnología y las respuestas inmediatas. Esto lleva a “que una vida apresurada se convierta en superficial. Cuando nos apresuramos rozamos

la superficie y no logramos establecer contacto con el mundo o con las demás personas” (Honoré, 2017, p, 21).

Se puede agregar a lo anterior, que ni siquiera hay contacto con uno mismo, con el yo verdadero. Para gustar de la propia existencia, de los otros y del entorno es necesario, hacer una pausa en el camino, detenerse y observar, como lo hace el artista cuando está creando su obra.

En este trabajo se verá el concepto de libertad, donde de acuerdo al humanista italiano, Pico Della Mirandola, posiblemente se logre comprender que el hombre no tiene una naturaleza fija a la cual responder, sino que por su libre arbitrio puede ‘reinventarse’ a sí mismo.

También, se realizarán analogías entre algunas obras de arte - esculturas de Miguel Ángel Buonarroti- y la vida, de esta forma, probablemente se cree conciencia a salir de uno mismo y fijarse en la otredad para vivir plenamente. Desde la riqueza interior de la persona hacia el prójimo. Como dice Soren Kierkegaard: “la puerta de la felicidad se abre hacia afuera”, hacia los otros (Melendo y Martí, 2012, p. 51).

La sentencia atribuida a Sócrates “(...) porque una vida sin examen no es vida” (Azcárate, 1871, p. 81), invita a reflexionar sobre la propia existencia, sobre la belleza de la vida, sobre la libertad y sobre la responsabilidad que implica el vivir.

SIMILITUDES ENTRE LA VIDA Y EL ARTE

Etimológicamente la palabra arte procede del latín, ars, artis, y éste a su vez del griego téchne, que significa “técnica” (RAE, 2018). En el s. III a.C. los científicos, inventores y artistas se reunían en la biblioteca de Alejandría para compartir sus conocimientos. El arte se veía en la antigüedad como una técnica que practicar y el arte de vivir como buscar el bien, con mayor tendencia a la ética, como superación del yo; mientras que en la modernidad el arte de vivir se ve como la transformación estética de sí mismo, como bienestar.

Como dice Hadot:

Y es que los modernos tienden a representarse lo bello como una realidad autónoma, independiente del bien y del mal, mientras que para los griegos, por el contrario, esta palabra, aplicada a los

hombres, implica normalmente el valor moral [...] De hecho, aquello que los filósofos antiguos buscaban no era primeramente la belleza (kalon) sino el bien (agathon) (...) Es por ello por lo que en lugar de hablar del “cultivo de sí” sería más adecuado hablar en términos de transformación, de transfiguración, de “superación del yo (Meléndez, 2014, p. 280).

Conviene subrayar, que este artículo trata la vida como arte, por lo que no sólo se tendrá en cuenta el concepto de arte como lo estético y bello sino también como la búsqueda del bien para la ‘transformación de uno mismo’, para sacar lo mejor que hay dentro de la persona.

Se considera ahora la siguiente definición de Arte:

es el concepto que engloba todas las creaciones realizadas por el ser humano para expresar una visión sensible acerca del mundo, ya sea real o imaginario. Mediante recursos plásticos, lingüísticos o sonoros, el arte permite expresar ideas, emociones, percepciones y sensaciones. (Pérez y Merino, 2008).

De igual manera, la vida de cada uno, la forma en cómo la persona se presenta ante los otros también expresa su visión del mundo, esta puede ser real o imaginaria, por ejemplo, muchas veces se adopta una actitud agresiva porque se cree que el entorno es hostil.

“El arte no es sólo técnica, es historia, es lenguaje de una época y cultura...” (Ros, 2019, p.6). Cosa parecida sucede también con la vida, cada uno tiene una historia -una biografía- que comunicar, en una época y cultura determinada. El vivir verdaderamente implica compartir el ser, hacer el bien y convivir en armonía con los otros y con uno mismo. Justo como la obra de arte, que no está hecha para sí misma sino para los demás.

Sirva de ejemplo el siguiente párrafo de la comedia ‘Como gustéis’ escrita por 1599, en donde existe un diálogo que invita a la reflexión: “duque: (...) Este vasto y universal teatro presenta más espectáculos dolorosos que la escena donde somos actores. Jaime: todo el mundo es un teatro y todos los hombres y mujeres los actores (...)” (Shakespeare, 2006, p.19).

En este diálogo se pueden observar dos puntos clave, en primer lugar, habla de ‘espectáculos dolorosos’, el personaje se da cuenta que hay ‘otros’ que sufren más que él. Se olvida de sí mismo

para abrirse a la historia del otro. Es consciente, en medio de su dolor, que él puede ayudar. Se entrega, condición esencial para alcanzar la plenitud de vida.

En segundo lugar, habla de una 'escena', la vida está compuesta de múltiples momentos. No se le debería calificar únicamente por lo que se vive en esta etapa, independientemente que sea de alegría o dolor, de paz o inquietud, de felicidad o tristeza. Es sólo un lapso de nuestra vida, como dice la oración: "nada te turbe, nada te espante, **todo se pasa**, Dios no se muda, la paciencia todo lo alcanza, quien a Dios tiene nada le falta, sólo Dios basta" (Santa Teresa de Jesús, 2019). Recordar que "todo pasa" y que la vida está entretejida con diferentes hilos que hacen de ella una aventura.

A continuación, las palabras del Dr. Miguel Ruíz (2016), en su libro 'Los Cuatro Acuerdos': "en la lengua náhuatl, tolteca significa 'artista' y según sus enseñanzas el lienzo para plasmar el arte de cada uno es la vida misma" (pp.17-18). Cada persona es el artista de su vida y le toca escoger los "colores" que desea poner a su lienzo o dejarlo en blanco y permitir que cualquier otra persona pinte a su antojo.

Como resultado, cada quien es pintor de su pintura, compositor y músico de su música, escritor y protagonista de su propia novela, en fin, como recita el poema 'En Paz' en uno de sus versos: "muy cerca de mi ocaso, yo te bendigo vida/ porque nunca me diste ni esperanza fallida, / ni trabajos injustos, ni pena inmerecida;/ porque veo al final de mi rudo camino/ que yo fui el arquitecto de mi propio destino;" (Nervo, 1990, p. 36).

En consecuencia, la vida del ser humano, al igual que el arte, "es un lenguaje que nos lleva a la comunión" (Ros, 2019, p.1) – común-unión-. Las vidas están hechas para compartir-se, para dar-se. Es pues, la vida de cada uno, una obra de arte, un original insustituible, el reflejo del alma, es la obra maestra que a cada uno le toca crear.

En síntesis, utilizando las palabras de Michel Foucault citado en Galván (2017):

lo que me sorprende es el hecho de que en nuestra sociedad el arte se ha convertido en algo que no concierne más que a los objetos, y no a los individuos ni a la vida. Que el arte es una especialidad hecha sólo por los expertos que son los artistas. Pero ¿por qué no podría cada uno hacer de su vida una obra de arte?, ¿por qué esta lámpara, esta casa, sería un objeto de arte y no mi vida? (p.21).

LIBERTAD: EL DAVID Y LOS ESCLAVOS DE MIGUEL ÁNGEL.

Existen infinidad de definiciones sobre la libertad, se analizará la siguiente: “el vocablo **libertad** proviene del latín *libertas, libertatis* (franqueza, permiso); es la facultad natural del hombre para **actuar a voluntad sin restricciones**, respetando su propia conciencia y el deber ser, para alcanzar su plena realización” (Sánchez, 2019).

De acuerdo a lo anterior, la libertad implica responsabilidad. El hombre puede actuar de una manera o de otra, o no actuar, sin embargo, será siempre responsable de su decisión de acuerdo a su conciencia. Esta libertad debería conducir al hombre a su plena realización, o sea, a ser mejor persona, por lo tanto, a amar más.

Como lo explica Cardona: “la libertad de elección es sólo un nivel de libertad...La libertad implica querer el bien, el bien supremo” (Forment, 1994, p. 165- 166). La libertad lo llevará a querer lo mejor de entre lo bueno para él mismo y para la sociedad. Si el hombre sólo hace lo que le apetece, lo que quiere y se le antoja, entonces está siendo ‘presa’ de sus impulsos y tendencias.

Citando a Viktor Frankl (1977): “el hombre es libre ¿De qué? De ser impulsado por el inconsciente...Y es libre ¿Para qué? Para ser responsable de acuerdo a su conciencia” (p.55). Muchas veces la persona se deja llevar por el impulso, volviéndose reactor, olvidando ser el actor de su vida. Despertar, estar consciente para ser el protagonista y, por lo tanto, llevar las riendas de su propia vida.

Así mismo, la famosa frase atribuida a Maria Von Ebner-Eschenbach: ‘Sé dueño de tu voluntad y siervo de tu conciencia’ invita a considerar que como dueño el hombre es creador y como siervo, criatura. Valdría la pena cuestionarse este doble papel de creador y criatura.

Al hablar de creadores y criaturas, se examinará uno de los sonetos del célebre pintor y escultor del Renacimiento, Miguel Ángel Buonarrotti citado en Gayford (2015): “ni siquiera el mejor de los artistas posee concepto alguno/ que no contenga un solo bloque de mármol” (p.110).

Para Miguel Ángel, la escultura ya se encontraba dentro del mármol. El artista únicamente tenía que quitar y pulir todo aquello que sobraba para sacar el ‘alma’ de la piedra. De la misma forma, ¿el

hombre es capaz de ver todo el potencial y maravilla que hay dentro de él? Es criatura de Dios, ahora toca 'cincelarse', -como creador-, para extraer todo lo bueno que yace en su interior.

Con palabras de Elisabeth Kübler-Ross (2006): "en el interior de cada uno de nosotros hay una capacidad inimaginable para la bondad, para dar sin buscar recompensa, para escuchar sin hacer juicios, para amar sin condiciones" (p.296). ¿Qué obstaculiza que aflore la bondad y el amor que existe dentro de cada ser humano?

A pesar de que Miguel Ángel pasaba meses en las canteras para escoger el bloque de mármol en el cual trabajaría, no sucedió así con la piedra del David: "el gigantesco David de mármol, esculpido a partir de un bloque de dicha piedra dotado de una forma problemática y que había sido utilizado anteriormente..." (Gayford, 2015, p.33). De una piedra imperfecta, donde otro escultor había comenzado a cincelar y abandonado el trabajo; Miguel Ángel esculpe el David, obra maestra del Renacimiento.

Muchas veces, la persona se descarta o etiqueta, a ella misma y a los otros, por sus imperfecciones y limitaciones. Cada uno debería mirarse interiormente para extraer su mejor versión, además de ver en los otros sus cualidades en lugar de sus deficiencias. Considerar darse -y dar a los que lo rodean-, la oportunidad de mejorar.

En definitiva, comprender que nadie es perfecto, pero sí perfectible. Abrazar sus virtudes y defectos para hacer de su persona lo mejor que pueda ser, del mismo modo en que Miguel Ángel al esculpir el David utilizó lo 'bueno' y lo 'defectuoso' del mármol.

En cuanto a David, se encuentra su historia en la Biblia, un joven pastor de ovejas que en nombre de Dios decide luchar contra el gigante Goliat. Así que, elegir es renunciar, David al decidir pelear está renunciando a su vida apacible de pastor. El rostro en la escultura muestra determinación. Cabría reflexionar si se está dispuesto a salir de la zona de confort para emprender una meta más sublime o identificar al 'gigante' interno que le impide 'evolucionar'.

De ahí que, no elegir es ya una elección, la persona es libre porque, aunque no decida, ya decidió. Esto es, le otorga a otro 'el poder de disponer' por ella. En consecuencia, elegir engrandece, empodera. No se trata de hacer todo 'perfectamente' sino de hacerse bueno para la vida. David, vence a Goliat, esto hace que sea admirado, perseguido, envidiado, etc., no obstante, él continúa

obrando bien. Al final, es coronado como el rey David. Hacer el bien da muestra del linaje de la persona.

Ahora se considerarán los 4 esclavos inconclusos de Miguel Ángel realizados entre 1520 y 1540 y que se encuentran en la *Galleria dell'Accademia* en Florencia:

En febrero de 1505, Julio II convocó a Miguel Ángel a Roma. (...) el Papa ya tenía un encargo en mente: su propia tumba... (...) El diseño preciso en esta etapa no está claro, pero Condivi lo describió, citando sin duda las palabras de Miguel Ángel: habría de ser una estructura autónoma, de 7.30 metros por 11; en torno a la planta inferior externa habría nichos con estatuas y, entre ellas figuras maniatadas y desnudas a las que Miguel Ángel bautizó como "cautivos" (también descritos como esclavos)... (...) Sobre este nivel habría habido una cornisa con cuatro grandes estatuas en las esquinas, que según Vasari representaban a Moisés, san Pablo y las Vidas Activa y Contemplativa (Gayford, 2015, págs. 241,244).

Los esclavos quedaron inconclusos, porque también el mausoleo de Julio II quedó inacabado. No obstante, en estos esclavos se aprecia la técnica *non finito*, en la cual el espectador percibe cómo las figuras desean abandonar la piedra para convertirse en arte. Si se contrasta con la vida, la persona podría cuestionarse: ¿qué es lo que quiere salir de mí? ¿Qué impide ser lo que soy? ¿Qué no quiero soltar?

Así, por ejemplo, el 'esclavo Atlas', hace pensar en tantos hombres que van cargando con el peso de sus culpas y las de su familia. Representa a todo ser humano que es incapaz de perdonar y perdonarse. Al demandar perfección para él, también la exige a los que lo rodean. Está esclavizado por el resentimiento

El 'esclavo joven' recuerda a muchos jóvenes que a pesar de su corta edad ya están atados a los grilletes de la pornografía, drogas, juego y alcohol.

El 'esclavo Barbudo' podría ser cualquier adulto que está apegado a su éxito profesional, laboral, social, económico, etc. Valdría la pena cuestionarse ¿con qué no se puede vivir? Entre más grande sea la lista de apegos, más gruesa la cadena que esclaviza.

El 'esclavo Despertándose', es aquella persona que no desea desinstalarse de sus seguridades. Se sabe prisionero y no hace nada por cambiar, prefiere seguir con los ojos medio cerrados.

Miguel Ángel terminó dos de los seis esclavos previstos entre 1513 y 1516. Se encuentran en el museo de Louvre en París. Se puede apreciar su belleza, los músculos, los pliegues de la ropa. Hermosos, aunque no dejan de ser cautivos:

De manera semejante a los cautivos inconclusos, el 'esclavo rebelde', podría ser la persona que lucha por liberarse sin soltar la cadena, por ejemplo, cuando no se acepta una circunstancia de la vida, aferrándose al dolor, luchando con la realidad.

El 'esclavo moribundo', es aquella persona que cerca de su final, mira hacia atrás lamentando haber desperdiciado su existencia.

Por tanto, el hombre es una obra en curso, un proyecto de él mismo. No sólo es la obra también el escultor. Tiene desde el día de su nacimiento hasta el de su muerte para mejorar como persona. Para llegar a ser lo que está llamado a ser.

Avanzando en la reflexión, la Biblia, habla de una historia de liberación desde el Éxodo hasta el Apocalipsis. Todo israelita se concibe como hebreo liberado: "Recuerda que fuiste esclavo en Egipto y que el Señor, tu Dios, te redimió..." (Dt.15, 15). Y en el Nuevo Testamento: "Por tanto ya no eres esclavo, sino hijo y, si hijo, heredero de Dios" (Gal.4,7).

Sin embargo, la comodidad de ser esclavos adormece la conciencia, debido a que no se es responsable de nada y culpa a los demás por la suerte que se tiene. El esclavo teme a la libertad. En cambio, ser hijo conlleva un compromiso. El hijo debe comportarse como heredero. No olvidar nunca quién es el hombre, de dónde viene y hacia dónde va.

Para ilustrar mejor, basten las palabras de Epicteto:

[S]i fueras una estatua de Fidias [...] te acordarías de ti mismo y del artista [τοῦ τεχνίτου] y, si tuvieras algún sentido [αἴσθησιν], intentarías no hacer nada indigno del que te fabricó, ni de ti y no presentarte con aspecto [σχήματι] indigno a los que te ven. Pero, en realidad, como te ha hecho Zeus, ¿por eso descuidas cómo te mostrarás a ti mismo? [...] ¿Siendo tú obra de ese demiurgo le pones en vergüenza? ¿Qué? ¿Ni siquiera te acordarás de que no sólo te fabricó, sino que además te confió sólo a ti mismo y te

puso sólo en tus propias manos, y encima pondrás en vergüenza esa tutela [τὴν ἐπιτροπήν]? Si la divinidad te confiara un huérfano, ¿te despreocuparías de él de esa manera? Te ha entregado a ti mismo y te dice: «No encontré a nadie más digno de confianza que tú; guárdamelo tal y como nació: respetuoso, digno de confianza, elevado, impertérrito, impasible, imperturbable». ¿Y tú no lo guardarás? (Melendez, 2014, pág. 294).

De acuerdo a Epicteto somos responsables de nuestro cuidado y crecimiento, además debemos hacer honor a nuestro creador. Si la divinidad confió en el hombre para hacerlo cargo de sí mismo es porque también lo dotó para dicha tarea. Cada uno a su tiempo y de acuerdo al tamaño de sus piernas irá dando los pasos.

O citando a Pico della Mirandola (2006) en su 'Discurso sobre la Dignidad del Hombre', supuestamente Dios se dirige así al hombre:

Oh Adán, no te he dado ni un lugar determinado, ni un aspecto propio, ni una prerrogativa peculiar con el fin de que poseas el lugar, el aspecto y la prerrogativa que conscientemente elijas y que de acuerdo con tu intención obtengas y conserves. La naturaleza definida de los otros seres está constreñida por las precisas leyes por mí prescritas. Tú, en cambio, no constreñido por estrechez alguna te la determinarás según el arbitrio a cuyo poder te he consignado. Te he puesto en el centro del mundo para que más cómodamente observes cuanto en él existe. No te he hecho ni celeste ni terreno, ni mortal ni inmortal, con el fin de que tú, como árbitro y soberano artífice de ti mismo, te informes y plasmes en la obra que prefirieses. Podrás degenerar en los seres inferiores que son las bestias, podrás regenerarte, según tu ánimo, en las realidades superiores que son divinas. (p. 4).

A continuación, como explica lo anterior Fernando Savater (2012):

de modo que, según Pico, lo asombroso del hombre es que se mantiene abierto e indeterminado en un universo donde todo tiene su puesto y debe responder sin excentricidades a lo que marca su naturaleza. Dios ha creado todo lo que existe, pero al hombre le ha dejado, por así decirlo, a medio crear: le ha concedido la posibilidad de concluir en sí mismo la obra divina, autocreándose. (p.95-96).

Pico tiene una visión dinámica del hombre, un ser en constante cambio, para bien o para mal. Esto lo sabe perfectamente Jesús, cuando le presentan a la mujer adúltera para apedrearla, se lee en la Biblia lo siguiente “...ve y en adelante no peques más” (Jn. 8, 11). No la juzga, no la etiqueta, simplemente apela a su grandeza interior. La respuesta que dé la mujer será su responsabilidad, no obstante, ahora cuenta con mayor libertad pues se sabe aceptada y amada.

El hombre es criatura y creador al mismo tiempo. Se podría objetar que para quién no es creyente toda esta reflexión no vale, sin embargo, no se puede negar la grandeza de la persona que está dada por el simple hecho de ‘ser’ y que se va a manifestar en su ‘obrar’. A diferencia de las otras criaturas que siempre responderán de acuerdo a su naturaleza.

Para concluir explica Viktor Frankl (1999):

el ser humano no es una cosa más entre otras cosas; las cosas se determinan unas a las otras; pero el hombre, en última instancia, es su propio determinante. Lo que llegue a ser -dentro de los límites de sus facultades y de su entorno- lo tiene que hacer por sí mismo”. (pp.183-184).

Sólo cada persona cincela su vida. El pasado, la genética y el entorno influyen en la persona, pero no la determinan.

Y cuando habla de las personas cautivas en los campos de concentración: “...al hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: la última de las libertades humanas: la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias- para decidir su propio camino”. (Frankl, 1999, p.99).

VIVIR PLENAMENTE: SALIR DEL YO Y FIJARSE EN EL OTRO.

Para que haya mejora en este mundo, en el país, en la sociedad y en la familia debería haber crecimiento de cada persona, para ello es indispensable conocerse. En el templo de Delfos podía leerse aquella famosa inscripción socrática: Gnosei Seauton -Conócete a ti mismo-. La observación de uno mismo permite separarse del ‘yo’, verse un poco a distancia, como el pintor cuando observa el lienzo.

Como resultado, se conocerán las propias virtudes y defectos, se podrá ‘cincelar o pulir’ algo que daña a uno mismo o lastima al prójimo, se comprenderá que se es amado tal y como es: “Se

escuchó una voz del cielo que decía: “Éste es mi hijo querido, mi predilecto” (Mt. 3,17). Descubrirá que es hijo de Dios y, en consecuencia, sabrá que el otro también es hijo de Dios. Que al amar al prójimo como así mismo está amando a Dios.

De acuerdo al sacerdote jesuita John Powell (2012, págs. 17,19-22) para alcanzar la plenitud de vida existen cinco pasos:

En primer lugar, aceptarse a uno mismo. Aceptarse y amarse tal y como se es. Tratar de entenderse y no condenarse. Saber quién es uno en vez de intentar decirse quién debería ser.

En segundo lugar, ser tú mismo. Ser libre y auténtico gracias a que uno se ama y se acepta como es. Ser libre de tener y expresar sus emociones, ideas y preferencias. Pensar sus propios pensamientos, tomar y ser responsable de sus propias decisiones. Alzarse por encima de la aprobación o desaprobación de los demás. Saberse amados: “entenderéis la verdad y la verdad os hará libres” (Jn.8,32).

En tercer lugar, olvidarse de sí mismo para amar. El siguiente paso es salir del ‘yo’: “...amarás al prójimo como a ti mismo” (Mc.12,31). Cuando la persona ama se realiza, pues el hombre es creado en Amor y para amar. Recordemos aquella frase de San Agustín: “ama y haz lo que quieras”, quién ama es incapaz de querer el mal para otro. “No se puede aprender a vivir si no se aprende a amar” (Powell, 2012, p. 21).

En cuarto lugar, creer. Encontrar el sentido de la vida: “este compromiso de fe moldeará tu vida haciendo que todos tus esfuerzos parezcan significativos y valiosos...Cuando no hay significado en una vida humana, uno queda casi enteramente dedicado a la búsqueda de sensaciones” (Powell, 2012, p.21).

Por último, tener un sentimiento de pertenencia: “... un sentido de comunidad -unión de personas que tienen algo en común-, que comparten plenamente su posesión más preciada: ellos mismos” (Powell, 2012, p. 22). Tener un sentido de pertenencia al hogar, iglesia, a la familia humana, a la “casa común”, etc. “Vivir para convivir y convivir para vivir” (Lopéz, 2019).

Si bien estos pasos no son una receta de cocina, muy probablemente ayuden a alcanzar una plenitud de vida. Cuando el hombre ama se vuelve más humano, es más él mismo, se realiza: “...el

amor es la meta última y más alta a que puede aspirar el hombre...la salvación del hombre está en el amor y a través del amor” (Frankl, 1999, p.63).

PARA FINALIZAR...

Esta reflexión no pretende imponer una forma específica de pensar o de ver la vida. Simplemente cuestionar al lector sobre su propia existencia ¿Ha vivido todos los días de su vida? ¿Qué hace falta ‘retocar’ para ser lo mejor que puede ser? ¿Ha intentado cambiar a los otros en lugar de ser él el cambio que quiere ver? ¿Disfruta el estar vivo y de la compañía del prójimo? ¿Cómo se relaciona con los otros y la creación?

Vivir plenamente o vivir la vida como arte requiere de mucho amor. El amor se hace cargo, cuida, por lo que es consciente de la responsabilidad que tiene en sus manos. No va culpando por lo que le ha tocado vivir, ni al Otro, ni a los otros ni al entorno. No se siente esclavo de nadie, es libre. Esta libertad le hace aceptarse a sí mismo – con sus luces y sus sombras- tal como es, aceptar a los otros y aceptar la realidad.

En la medida, en que cada ser humano sea consciente que es amado, posiblemente deje sus ataduras y comience a ver la belleza que se encuentra en su interior y en el exterior, para así, evolucionar como persona; entonces, podrá “cuidar” a los otros y al entorno. De esta manera, este mundo será mejor pues todos estamos interconectados -tú estás bien, yo estoy bien, nosotros estamos bien-. Somos la gran familia humana y vivimos en este bello planeta azul.

La autora de este artículo tuvo la bendición de estar con su compañero de vida -su esposo- en la Galleria Dell’Academia en Florencia, se sentaron en la sala en donde a los lados, se encuentran los esclavos inconclusos y al fondo el colosal David. Al observar esas obras de arte pensó que el hombre no está ‘terminado’, cada uno, puede llegar a sacar todo el ‘arte’ que hay dentro de sí mismo. Nunca es tarde para ser mejor persona. Nunca es tarde para poner todos los dones al servicio de los más frágiles. Nunca es tarde para amar más y mejor.

Para concluir que mejor que las palabras de Facundo Cabral (2019) en una versión de la canción ‘No soy de aquí ni soy de allá’:

...Supe del diablo la noche que al hambriento dije No, y supe que el diablo también es hijo de Dios...

...Un día llegué a Tantil y conocí a un anciano, que a falta de inteligencia se le dio por ser muy sabio.

Le pregunté por Jesús una noche al lindo viejo y ahí mismo lo conocí cuando me alcanzó un espejo.

Yo bailo con mi canción y no con la que me tocan; yo no soy la libertad, pero si quien la provoca. Si ya conozco el camino para que voy andar acostado. Si la libertad me gusta ¿para qué voy a vivir de esclavo?

Elegir, yo siempre elijo más que por mí por mi hermano. Y si he elegido ser águila fue por amor al gusano...

REFERENCIAS

- Azcárate, P. (1871). *Platón Obras Completa tomo 1*. Obtenido de <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf01043.pdf>
- Cabral, F. (5 de junio de 2019). *You tube "Facundo Cabral No soy de aquí, ni soy de allá"*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=0TOMtyT5hWA&feature=youtu.be>
- Forment, G. (1994). *Espíritu:cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana,ISSN0014-07116,Año 43,No110,1994,pags 163-170*. Obtenido de www.revistaespiritu.org/la-filosofia-de-la-libertad-en-Carlos-Cardona/
- Frankl, V. (1977). *La Presencia Ignorada de Dios*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1999). *El Hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Galván, V. (2017). *Revista de Humanidades, 32 (2017). p.11-23. ISSN 1130-5029*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6133926.pdf>
- Gayford, M. (2015). *Miguel Ángel Una Vida Épica*. México: Taurus.
- Honoré, C. (2017). *Elogio de la Lentitud*. Barcelona: RBA Bolsillo.
- Jesús, T. (2019). *Santa Teresa de Jesús*. Obtenido de <http://www.santateresadejesus.com/poesias/>
- Kübler, E. (2006). *La Rueda de la Vida*. Barcelona: B de bolsillo.
- López, C. (21 de julio de 2019). *"Vivir para vivir..."transformando las voces del aula"*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1665-109x2011000200012&lng=es&ting=es.
- Melendez, G. (enero-junio de 2014). *Sobre el Arte de Vivir en Epicteto*. Obtenido de Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte, núm. 20, enero-junio, 2014, pp. 271-310: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85430043012>
- Melendo, T., & Martí, G. (2010). *Felicidad y Fecundidad en el Matrimonio*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Navarrete, M. (2021). La vida es un arte: libertad y esclavitud. *Revista A&H* (13), 147-160.

- Nervo , A. (1990). *La Amada Inmóvil. Serenidad. Elevación. La Última Luna*. México: Porrúa.
Obtenido de <https://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=7157>
- Pérez, P., & Merino, M. (2008). *Definición.De*. Obtenido de <https://definicion.de/arte/>
- Pico, G. (Noviembre de 2006). *www.editorialpi.com*. (A. Lobo, Ed.) Obtenido de <http://editorialpi.net/ensayos/discursosobreladignidaddelhombre.pdf>
- Powell, J. (2012). *Plenamente humano, plenamente vivo*. México: Diana.
- RAE. (2018). *Real Academia Española*. Obtenido de Asociación de Academias de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/?id=3q9w3lk>
- Ros, N. (2019). *El Lenguaje Artístico, la Educación y la Creación*. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN:1681-5653. Recuperado el 2019, de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/677Ros107.PDF>
- Ruíz, M. (2016). *Los Cuatro Acuerdos, Un libro de sabiduría Tolteca*. México: URANO.
- Sánchez, A. (2019). *ConceptoDefinición*. Obtenido de <https://conceptodefinicion.de/libertad/>
- Savater, F. (2012). *Las preguntas de la Vida*. México: Ariel.
- Shakespeare, W. (2006). *Biblioteca Virtual Universal 2006*. (E. d. Cardo, Ed.) Obtenido de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/133660.pdf>

REVISIÓN TEÓRICA DE LOS MODELOS DE LIDERAZGO EDUCATIVO

Recibido: 5 julio 2020 Aprobado: 1 octubre 2020*

DANIELA CARREÑO PÉREZ

GABRIELA CRODA BORGES

Universidad Popular Autónoma Del Estado De Puebla

daniela.carrenou@gmail.com

gabriela.croda@upaep.mx

Resumen

El artículo presenta una revisión teórica de los modelos más estudiados de liderazgo educativo. Dentro de los modelos de liderazgo educativo revisados se encuentran el liderazgo transformacional (Liethwood, 1994), liderazgo para el aprendizaje (MacBeath y Dempster, 2009 y Hallinger, 2011), liderazgo distribuido (Gronn, 2002 y Spillane, 2007), liderazgo constructivista (Lambert, 1998) y el liderazgo educativo centrado en los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2015). Para el análisis se reconocen sus principales características y autores. A partir de ello, se identifica el liderazgo como un proceso de influencia, así como un fenómeno fluido y social, en donde se motiva, se dialoga, se participa y se trabaja en comunidad para el logro de objetivos comunes que llevan a la calidad educativa deseada en los centros escolares.

Palabras clave: liderazgo, calidad en la educación, aprendizaje.

Abstract

The article is a theoretical reflection of educational leadership models and their relationship with the influence on student learning outcomes and educational quality. Among the models studied are, transformational leadership (Liethwood, 1994), leadership for learning (MacBeath and Dempster, 2009 and Hallinger, 2011), distributed leadership (Gronn, 2002 and Spillane, 2007), constructivist leadership (Lambert, 1998) and school leadership and student outcomes (Robinson, Hohepa and Lloyd, 2015). For the analysis, its main characteristics and authors are recognized. From this, leadership is identified as a process of influence like so a fluid and social phenomenon, where it is motivated, dialogues, participates and works in community to achieve common goals that lead to the desired educational quality in schools.

Keywords: leadership, education quality, learning.

INTRODUCCIÓN

La calidad en la educación es una de las metas con mayor presencia en las reformas educativas alrededor del mundo. Los esfuerzos que se han realizado para identificar las dimensiones que afectan en la calidad educativa se ven reflejados en las investigaciones educativas de los últimos tiempos, en donde se identifica al liderazgo educativo como un fenómeno que contribuye al logro de las metas de los centros escolares.

Una de las aseveraciones más frecuentes en los estudios de liderazgo educativo, es la que lo relaciona con el logro de resultados de aprendizaje de los estudiantes. A partir de estas investigaciones, autores como Leithwood, Harris y Hopkins (2019), mencionan que el liderazgo educativo influye de forma positiva en la calidad educativa de los centros escolares. De igual forma Bush (2016), a través del meta-análisis realizado por Robinson (2007), menciona que “mientras más cercanos estén los líderes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, mayor es la probabilidad de que logren buenos resultados con sus estudiantes” (Bush, 2016, p. 20).

Por su parte Bolívar (2010), menciona que “el liderazgo escolar se está constituyendo, en el contexto internacional, en un factor de primer orden en el mejoramiento de la educación y en una prioridad de las agendas de las políticas públicas” (p. 81). Es importante señalar que, autores como Leithwood (1994, 2004, 2007, 2008, 2019), Gronn (2002, 2008), Spillane (2007), Lambert (1998, 2003), Hallinger (2011) y Robinson (2007, 2015), han investigado la contribución del liderazgo en diferentes dimensiones relacionadas con la calidad educativa, sin embargo, en México son escasos los estudios que se han dedicado a profundizarlo.

Al tomar en cuenta el contexto educativo en México se puede observar que en el 2018 se realizó en México el examen PISA a 7,299 estudiantes, cuyos resultados posicionan a México por debajo de la media de los países pertenecientes a la OCDE; además se observa que no ha habido aumento significativo en consideración con años pasados (OCDE, 2019). Además, según la UNICEF (2019), en México “los rezagos en materia de educación se observan principalmente en términos de aprendizaje, pues 8 de cada 10 estudiantes en el país no alcanza los conocimientos requeridos en su nivel educativo” (p. 5).

Es por ello que el liderazgo educativo surge como una oportunidad para mejorar la calidad de la educación en México, lo que conlleva una mejor gestión, prácticas pedagógicas efectivas y un aumento en mejores resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Tintoré (2018) afirma que “La necesidad de formar adecuadamente a los líderes educativos se hace más imperiosa en el actual contexto de la sociedad global del conocimiento” (p.19). Sin embargo, se reconoce que “el liderazgo educativo en México ha sido un tema de poco análisis, de poca importancia desde una perspectiva pedagógica, pero de alto impacto para los intereses políticos de las comunidades” (Parés, 2015, p. 168).

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, se identifica entonces la necesidad de generar este documento, en donde se presentan los diversos modelos de liderazgo educativo, se identifican sus aportaciones y se reconocen sus diferencias y puntos de encuentro.

REFERENTES TEÓRICOS

Actualmente se puede encontrar en la literatura una gran densidad intelectual sobre modelos de liderazgo en educación, lo que representa escenarios complejos para su análisis y la necesidad de tomar postura por parte del investigador al incursionar en el estudio del liderazgo educativo. En consideración a esto, Weinstein (2016) menciona que “existe un dinamismo en los enfoques y temas principales de interés, provocando que se vayan sucediendo diferentes temáticas en el tiempo y que no siempre sea sencillo entender las posiciones que hay en juego.” (p. 6). De igual forma menciona cómo es que, a través de esta gran diversidad de aproximaciones conceptuales, se ha llegado a comprender mejor el fenómeno de liderazgo.

Este ensayo parte de la perspectiva teórica que concibe al liderazgo como un proceso de influencia, así como un fenómeno fluido que se construye a través de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa (Gronn, 2002 y Spillane, 2007). Para esta postura también se toman como referencia los estudios de Leithwood (2009), Lambert (2003), Muijs y Harris (2006), Hallinger (2011) y Robinson (2017).

Se aborda la definición de Leithwood (2009), en donde se concibe al liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20). Y se complementa con otras definiciones como la brindada por Muijs y Harris (2006), quienes proponen al liderazgo como un proceso fluido y emergente que “opera en las organizaciones, en lugar de un proceso operativo, u operado por un individuo” (p. 962). De igual forma se retoma la definición brindada por Gronn (2002), en donde se comprende al liderazgo como una unidad de análisis con diversas formas de dispersión, lo que lleva a conceptualizarlo como un proceso distribuido.

A continuación se presentan referentes teóricos que consideran la temporalidad en la que se han desarrollado en la literatura. Sin embargo, es importante resaltar que esta temporalidad no es lineal, pues estos modelos coexisten en las realidades educativas. En un principio se presentan las aportaciones de Leithwood (1994, 2004, 2008, 2019) sobre el liderazgo transformacional; posteriormente se presentan las aportaciones de Lambert (1998, 2003) sobre el liderazgo constructivista y las aportaciones de Gronn (2002) y de Spillane (2007) sobre el liderazgo distribuido. Se abordan las aportaciones de MacBeath y Dempster (2009) y Hallinger (2011) sobre el liderazgo para el aprendizaje, y finalmente se integran las aportaciones de Robinson (2015) referentes a las dimensiones que se observan en el liderazgo centrado en los estudiantes.

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

El modelo de liderazgo transformacional en educación toma aportaciones de autores que desarrollaron este modelo aplicado a organizaciones y empresas. Inicialmente Burns (1975) considera al liderazgo transformacional como un tipo de liderazgo en donde los líderes inspiran a sus seguidores a lograr resultados extraordinarios, y durante el proceso líderes y seguidores mejoran su motivación para así experimentar una transformación de ambos (Liu, Li y Wang, 2019). Posteriormente, Bass (1985) complementa la propuesta de Burns (1975):

Bass (1985) definió el liderazgo transformacional como un liderazgo que motiva a los seguidores a mejorar al (1) dejar que los seguidores se den cuenta de la importancia de metas específicas; (2)

trasladar a los seguidores de las metas de interés propio a las metas organizacionales; e (3) inspirar a los seguidores a buscar metas de mayor nivel. (Liu, Li y Wang, 2019, p. 2)

Para Bass y Riggio (2006), los líderes transformacionales toman en cuenta las necesidades individuales de sus seguidores, así como su desarrollo personal, ayudándolos a desarrollar su propio liderazgo.

Leithwood (1994), retoma la propuesta del liderazgo transformacional y la desarrolla considerando contextos escolares. Este autor puede considerarse uno de los principales referentes del liderazgo transformacional en educación. Sus aportaciones estiman que el proceso interno del líder afecta en la toma de decisiones del liderazgo escolar. Es así como las experiencias personales, las preferencias, las creencias y los sentimientos de la persona son elementos que interfieren. De igual forma hay influencias externas: la capacitación que ha recibido y las experiencias de socialización en la escuela. Este autor menciona que

Las prácticas de liderazgo contribuyen potencialmente a los resultados que la escuela aspira para los estudiantes (...), pero este potencial casi siempre estará mediado por otras personas, eventos o cosas tales como el compromiso de los maestros o la cultura escolar. (Leithwood, 1994, p. 503)

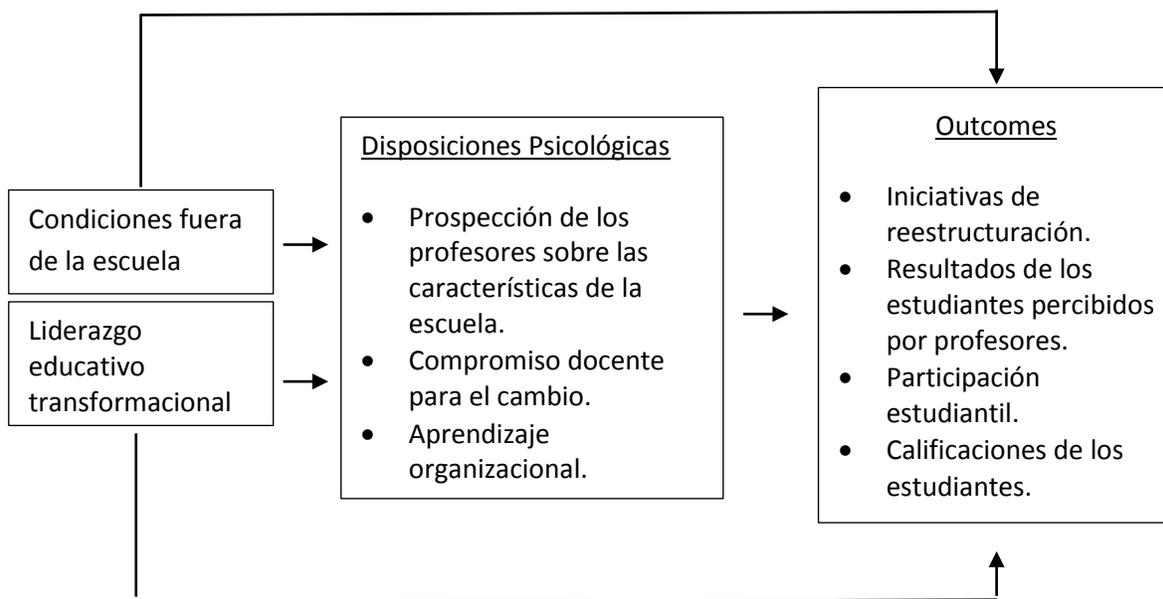


Figura 1. Efectos de liderazgo transformacional. Tomada de Leithwood, K. (1994).

Leithwood (2009), afirma que el liderazgo transformacional se enfoca principalmente en “fomentar el desarrollo de capacidades y un mayor grado de compromiso con las aspiraciones colectivas y al deseo de un dominio personal y colectivo sobre las capacidades necesarias para realizar esas aspiraciones” (p. 37). Con esta cita se identifica el fin social del liderazgo, ya que no se realiza para un fin individual, sino para las aspiraciones colectivas, utilizando las capacidades y el compromiso de todos, llegando así a “la trascendencia del propio interés” (p. 37).

En una investigación sobre liderazgo educativo realizada por Leithwood, Harris y Hopkins (2008), se identifican siete premisas generadas que exponen en su artículo, *Seven strong claims about successful school leadership*. En estas se reconoce que, si bien no existe un modelo de liderazgo ideal para alcanzar la calidad educativa, sí existe una tendencia en las prácticas de liderazgo que llevan los líderes exitosos. De igual forma se identifica cómo es a través de la distribución del liderazgo que se llega a tener mayor influencia en los centros escolares. Además, se reconoce la influencia que tiene del contexto en donde se está presentando el liderazgo, así como ciertas características personales del que ejerza el rol de liderazgo. Las siete declaraciones son las siguientes:

1. El liderazgo de la escuela es segundo elemento, solamente debajo de la enseñanza en el aula, que se reconoce como una influencia en el aprendizaje estudiantil.
2. Casi todos los líderes exitosos dibujan el mismo repertorio de prácticas básicas de liderazgo.
3. Las formas en que los líderes aplican estas prácticas básicas de liderazgo –no las prácticas mismas– demuestran la capacidad de respuesta, en lugar de dictar, los contextos en los que trabajan.
4. Los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje indirectamente y más poderosamente a través de su influencia en la motivación, el compromiso y las condiciones de trabajo del personal.
5. El liderazgo educativo tiene una mayor influencia en las escuelas y los estudiantes cuando se distribuye ampliamente.
6. Algunos patrones de distribución son más efectivos que otros.
7. Un pequeño puñado de rasgos personales explica una alta proporción de la variación en la efectividad del liderazgo. (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008, p. 27)

Cabe resaltar que posterior a esta investigación, se realizó una revisión de las declaraciones presentadas en el 2008 (Leithwood, Harris y Hopkins, 2019). La revisión sustenta que cuatro de las declaraciones (2, 3, 5 y 6) se mantienen estables debido a que en los últimos años ha crecido o se

ha mantenido la evidencia que las avalan. De ahí dos de ellas (1 y 7) presentan revisiones moderadas; por último se menciona que la cuarta declaración tuvo mayor sustento, lo que valida su permanencia. Tomando en cuenta la revisión, se presentan las dos declaraciones con modificaciones moderadas:

1. El liderazgo escolar tiene un efecto significativo en las características de la organización escolar que influye positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Si bien es de tamaño moderado, este efecto de liderazgo es vital para el éxito de la mayoría de los esfuerzos de mejora escolar...
7. Si bien se requiere más investigación, un conjunto bien definido de “recursos de liderazgo personal” cognitivos, sociales y psicológicos promete explicar una alta proporción de variación en las prácticas promulgadas por los líderes escolares. (Liethwood et al. 2019, pp. 2, 11)

Para ampliar la definición de liderazgo, Leithwood (2009), “incorpora los siguientes entendidos, provenientes de fuentes empíricas, conceptuales y normativas” (p. 19). Estos entendidos favorecen a la conceptualización del liderazgo en donde se puede dar cuenta que el liderazgo es entendido como interacción con los otros y con el contexto.

- El liderazgo existe dentro de las relaciones sociales y sirve a fines sociales.
- El liderazgo implica un propósito y una dirección.
- El liderazgo es un proceso de influencia.
- El liderazgo es una función.
- El liderazgo es contextual y contingente (Leithwood, 2009, p.19)

LIDERAZGO CONSTRUCTIVISTA

Para Lambert (1998, 2003), el liderazgo no debe darse en una sola persona, entendiendo a esa persona como el director, sino que debe ser responsabilidad de toda la comunidad escolar, en donde todos participen para el logro de metas comunes. Relaciona al liderazgo con un proceso de aprendizaje constructivista en donde, a través del liderazgo, la comunidad escolar aprende, lo que hace que el liderazgo sea recíproco. Es a partir de esta reciprocidad que la comunidad comparte y reflexiona.

Lambert (2003) compara el proceso de aprendizaje constructivista que aplica el profesor en el aula hacia sus estudiantes, con el liderazgo ejercido en la escuela. Identifica puntos clave de comparación que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Comparación de profesores constructivistas y líderes constructivistas

Profesores constructivistas	Líderes constructivistas
Buscar y valorar los puntos de vista de los estudiantes.	Buscar y valorar los puntos de vista de los profesores.
Estructurar las clases para desafiar los supuestos de los estudiantes.	Estructurar el concepto de liderazgo para desafiar el sistema de creencias de los profesores.
Reconocer que los estudiantes deben agregar relevancia (significado) al currículo.	Construir significado a través de reflexión y diálogo.
Estructuras las clases sobre grandes ideas, no pequeñas piezas de información.	Estructurar la vida de la escuela sobre grandes imágenes, no sobre un evento o pequeñas piezas de información.
Evaluar el aprendizaje de los alumnos en el contexto de las investigaciones diarias en el aula, no en actuaciones o eventos aislados.	Evaluar el aprendizaje de los profesores en el contexto y la complejidad del aprendizaje de la organización, y no en resultados o eventos aislados.

Adaptada al español de Lambert, L. (2003).

Se puede observar cómo es a través del aprendizaje constructivista que se va construyendo las prácticas de liderazgo que involucran a los profesores, brindándoles voz al valorar sus puntos de vista, integrándolos a un sistema más amplio que el trabajo individual dentro de sus aulas, de tal forma que se estructura una cultura organizacional de diálogo y aprendizaje.

La capacidad de liderazgo de cada institución se configura en la participación de su comunidad, involucrando no solo el trabajo del director o de los profesores, sino también de los padres de familia y estudiantes. Sin embargo, no solo es la participación la que asegura prácticas de liderazgo exitosas, es a través de que la comunidad desarrolle sus habilidades en esta colaboración institucional. De

esta forma, la escuela estará mucho más cerca de lograr un liderazgo que influya en los resultados de los estudiantes (Lambert, 2003).

A partir de su investigación, Lambert (1998) genera cinco supuestos para ejercer el liderazgo educativo que plantea:

- El liderazgo no es la teoría del rasgo; liderazgo y líder no son lo mismo.
- El liderazgo es sobre el aprendizaje que conduce a un cambio constructivo.
- Todos tienen el potencial y el derecho de trabajar como líderes.
- Liderar es un esfuerzo compartido, la base para la democratización de las escuelas.
- El liderazgo requiere la redistribución de poder y autoridad (s/p, capítulo 1).

LIDERAZGO DISTRIBUIDO

La revisión teórica sugiere que Gibb (1947) fue el primer autor en emplear el término de liderazgo distribuido. Este autor argumentó que “el liderazgo, en lugar de ser visto como un atributo fijo de un individuo, se consideraba mejor como una función de los objetivos y valores del grupo y las técnicas disponibles para que el grupo alcance su objetivo” (Thorpe, Gold y Lawler, p. 6). A partir de sus aportaciones, autores como Brown y Hosking (1986) también desarrollaron el término; sin embargo, no fue sino hasta después del año 2000 cuando investigadores educativos emplearon el término aplicado a espacios escolares.

La noción de liderazgo distribuido surge por la necesidad de generar relaciones horizontales que replacen a las jerárquicas.

El reciente interés por el liderazgo distribuido se funda en la teoría de los “sustitutos para el liderazgo” (Jermier y Kerr, 1997), las teorías de cognición situada y distribuida (Brown y Duguid, 1991; Wender, 1998), y la teoría institucional (Ogawa y Bossert, 1995). (Leithwood, 2009, p.25)

Spillane, Camburn y Stitzel (2007), mencionan que “el trabajo reciente sugiere que ver el liderazgo escolar desde una perspectiva distribuida tiene el potencial de proporcionar una nueva y útil perspectiva sobre cómo se desarrolla la gestión y el liderazgo en la vida diaria de las escuelas”

(p.103). Bajo la perspectiva de Spillane (2007) se identifican dos aspectos importantes en la distribución del liderazgo: el líder-plus y la práctica.

Para Spillane (2007), el leader-plus no solo es la figura del director de la escuela, sino que integra a la comunidad escolar dependiendo de la situación y los talentos de cada persona, “reconoce que dirigir y administrar escuelas puede involucrar a varios individuos, no solo a los líderes de la organización o aquellos con designaciones formales de liderazgo” (Spillane, Camburn y Stitzel, 2007, p. 108).

Existen diferentes tipos de liderazgo que se han aplicado a la educación, desarrollados en diversas investigaciones: liderazgo transformacional (Burns, 1978 y Bass, 1985), liderazgo facilitador (Lashway, 1995), liderazgo persuasivo (Stoll y Fink, 1999), liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2003). Sin embargo, Murillo (2006) plantea que ninguno ha perdurado en el tiempo como el liderazgo distribuido. Aunque los estudios teóricos de los modelos de liderazgo sugieren una progresión en el tiempo, en la realidad de los centros escolares muchas veces no es así, ya que estos modelos coexisten y operan conjuntamente en una misma temporalidad.

Murillo (2006) expone al liderazgo distribuido como una alternativa a la visualización de un líder único, en donde el liderazgo se manifiesta a todos los niveles. Además, reafirma que el liderazgo distribuido no es una delegación de tareas, sino que “significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela” (p. 19). En este, los actores miembros de la comunidad educativa surgen como agentes de cambio y el papel del director, en lugar de reflejar el modelo burocrático, es proactivo, gestor de talentos y motivador en el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar. Así, “el liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos” (Murillo, 2006, p. 19). De esta forma, el rol de líder y de seguidores se dispersa dependiendo de la situación.

Para Bolívar (2010), el liderazgo distribuido se distingue por ser un “nuevo marco conceptual o lente teórica que posibilita reconceptualizar y reconfigurar la práctica del liderazgo en las escuelas” (p. 92). Además, afirma que “el liderazgo distribuido, más que una mera forma de descentralizar o dirigir de modo participativo, se inscribe en una organización entendida como «organización que

aprende»” o, más recientemente, como “comunidad profesional de aprendizaje” (Bolívar, 2000, p. 92). Estas aportaciones no solo de Bolívar, sino de diversos investigadores como Krichesky y Murillo (2011), y Leithwood (2016), abren una línea de investigación referente al liderazgo educativo y comunidades profesionales de aprendizaje.

Los principales investigadores respecto a esta área en el liderazgo educativo son Gronn (2000, 2002, 2008), Spillane (2007) y Leithwood (2009), con diferencias y atributos similares en la conceptualización de este tipo de liderazgo. Sobre el liderazgo distribuido, Gronn (2002) menciona: “defiendo una unidad de análisis que abarque patrones o variedades de liderazgo distribuido” (p. 424), de igual forma, menciona que existen al menos tres formas de acción en las que se puede dar el liderazgo distribuido en la educación. La primera se da a través de la colaboración espontánea; la segunda, es la comprensión intuitiva; y la tercera, se da a través de variedad en las relaciones estructurales, así como acuerdos institucionalizados, los cuales pretenden brindar mayor formalismo a la acción de distribución.

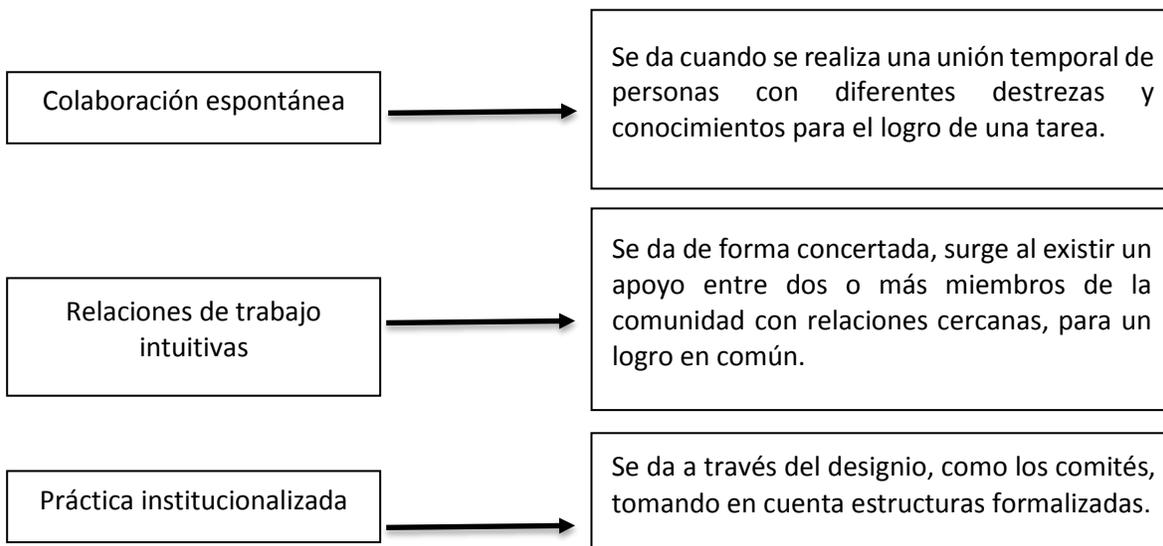


Figura 2. Formas de distribución según Gronn, 2002 (Elaboración propia).

A partir de esta división que brinda Gronn (2002), diversos autores como Leithwood (2007) han retomado sus aportaciones para presentar una división con cuatro formas de distribución: alineamiento planificado, alineamiento espontáneo, desalineamiento espontáneo y

desalineamiento anárquico. Leithwood (2009) –uno de los principales referentes de liderazgo educativo– identifica al liderazgo bajo un modelo transformacional del cual menciona que es “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20); además, integra que la distribución de este liderazgo favorece a la obtención de mejores resultados.

Leithwood et al. (2007) rescata que las creencias y valores son importantes para el funcionamiento del alineamiento planificado en el liderazgo educativo, de las cuales menciona cinco:

- La reflexión y el diálogo como fundamento para una buena toma de decisiones.
- La confianza en los móviles de los colegas que ejercen el liderazgo.
- Creencias bien fundadas acerca de las capacidades de los colegas que ejercen el liderazgo.
- Compromiso con las metas compartidas de la organización en su conjunto.
- La cooperación en vez de competencia como la mejor forma de promover la productividad dentro de la organización (Leithwood et al., 2007, p. 101).

LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE

Uno de los modelos de liderazgo en educación con mayor presencia en el tiempo es el liderazgo instruccional. Si bien una de las valiosas aportaciones que fortaleció el modelo fue la relación entre el liderazgo educativo con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, fue ampliamente criticado por su excesiva carga de liderazgo en el director y por priorizar la acción de enseñar en lugar de aprender. Es por ello que Bush y Glover (2014) comentan que este modelo “tiende a ignorar o subestimar el papel de otros líderes como subdirectores, mandos intermedios, equipos de liderazgo y profesores de aula” (p. 556).

MacBeath y Dempster (2009) presentan el liderazgo para el aprendizaje, en el cual se abordan las debilidades presentadas en el liderazgo instruccional. Se entiende al liderazgo para el aprendizaje como:

una forma distinta de práctica educativa que involucra un diálogo explícito, manteniendo un enfoque en el aprendizaje, atendiendo las condiciones que favorecen el aprendizaje y un liderazgo compartido y responsable. El aprendizaje y el liderazgo se conciben como "actividades" vinculadas por la

centralidad de la agencia humana dentro de un marco de propósito moral (Swaffield y MacBeath, 2009, p. 42).

Otro referente teórico importante es Hallinger (2011), el cual toma las aportaciones de los autores mencionados anteriormente y presenta una conceptualización más amplia que implica “una gama de fuente de liderazgo, así como focos adicionales para la acción” (p. 126). A continuación se ejemplifica su modelo propuesto (Figura 3), en donde se observa una fuerte relación entre contexto y liderazgo, así como la relación que se tiene con la comunidad, la institución y el medio cultural social. De igual forma, se observa en este modelo propuesto cómo es a través de los valores, las creencias, los conocimientos y la experiencia de cada líder, que se caracteriza la forma de ejercer el liderazgo educativo.

Bajo este modelo, el liderazgo no es directamente una fuente de impacto en el aprendizaje de los estudiantes, sino que “es mediado por los procesos y las condiciones a nivel de la escuela” (p. 127).

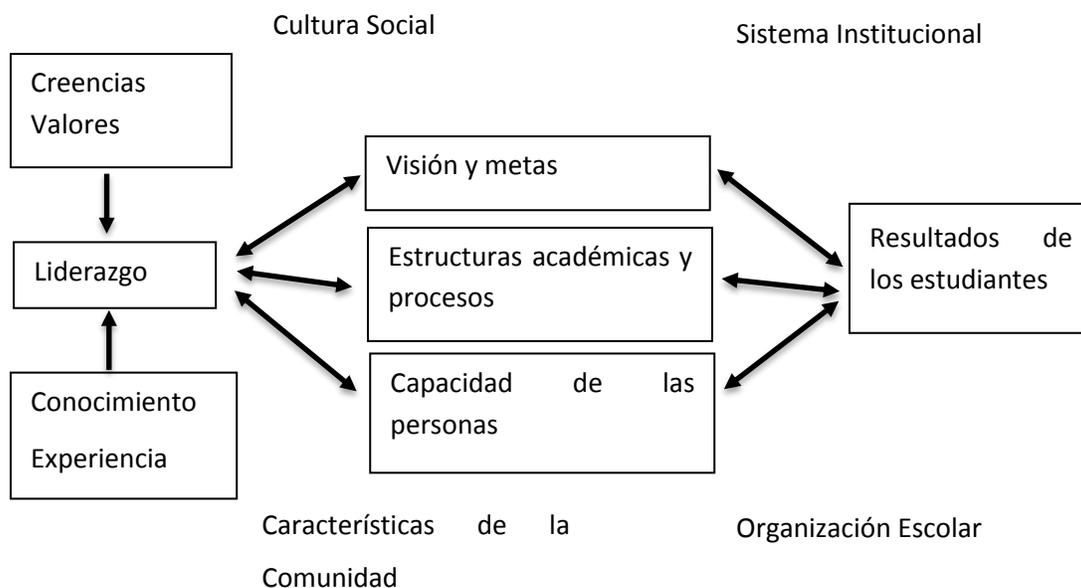


Figura 3. Síntesis del modelo para el aprendizaje. Tomado de Hallinger, P. (2011).

LIDERAZGO CENTRADO EN EL ESTUDIANTE

El estudio realizado por Robinson, Hohepa y Lloyd (2015), identifica 5 dimensiones en el liderazgo educativo que afectan los resultados de aprendizaje del estudiante. La primera dimensión es el establecimiento de metas y expectativas; la segunda es la obtención de recursos de forma estratégica; la tercera es la planeación, coordinación y evaluación docente y del currículum; la cuarta dimensión es la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente; y la quinta es el aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.

Robinson, Hohepa y Lloyd (2015), mencionan que existen ciertas acciones o prácticas que los líderes deben de llevar a cabo para el logro de estas dimensiones. Estas acciones están reflejadas en la tabla 2.

Tabla 2

Dimensiones y acciones del liderazgo educativo centrado en los estudiantes

Establecimiento de metas y expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer la importancia de las metas • Asegurarse de que las metas son claras • Desarrollar el compromiso del grupo
Obtención de recursos de forma estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • Usar criterios claros que estén alineados con propósitos pedagógicos y filosóficos; • Asegurar la financiación sostenida de las prioridades pedagógicas.
Planeación, coordinación y evaluación docente y del currículum	<ul style="list-style-type: none"> • Promover discusiones colegiales sobre la enseñanza y su impacto en el rendimiento estudiantil; • Proporcionar supervisión activa y coordinación del programa de enseñanza; • Observar en las aulas y proporcionar comentarios que los maestros describan como útiles; • Garantizar un seguimiento sistemático del progreso de los estudiantes y el uso de los resultados de la evaluación para Mejora del programa.
Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar un enfoque intensivo en la relación enseñanza-aprendizaje; • Promover la responsabilidad colectiva y la rendición de cuentas para el logro de los estudiantes y bienestar; • Proporcionar consejos útiles sobre cómo resolver problemas de enseñanza.

Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo

- Proteger el tiempo de enseñanza;
- Asegurar rutinas de disciplina consistentes;
- Identificar y resolver conflictos rápida y efectivamente.

Robinson, Hohepa y Lloyd (2015)

CONCLUSIONES

Como se ha mencionado a lo largo del documento, existe una amplia evidencia de que el liderazgo educativo contribuye a los resultados de los estudiantes. Además, se puede observar que “durante los últimos diez años, los académicos también han mejorado la solidez de sus diseños de investigación, incluidos diseños más longitudinales, diseños de métodos mixtos más sólidos, métodos cuantitativos más sólidos y estudios a mayor escala” (Liethwood et al., 2019, p. 12). Lo que fortalece la validez de sus resultados.

Respecto a la revisión teórica presentada se puede observar la diversidad de modelos de liderazgo educativo. En algunos se pueden advertir diferencias significativas como es el caso del liderazgo transaccional con el liderazgo transformacional, así como el liderazgo instruccional con el liderazgo para el aprendizaje. Sin embargo, las diferencias se vuelven menos perceptibles cuando se comparan modelos como el liderazgo transformacional, constructivista y el distribuido. Para ello es necesario tomar en cuenta que existen modelos que se complementan, y otros que representan diferencias cualitativas significativas.

Los modelos revisados en este ensayo, si bien no representan todos los modelos de liderazgo educativo, sí se encuentran entre los más estudiados.

Una revisión sistemática de varios estudios sobre modelos de liderazgo desde 1980 hasta 2014 por Gumus et al. (2018) concluyó que el liderazgo distribuido, el liderazgo instructivo, el liderazgo docente y el liderazgo transformacional continúan siendo los modelos de liderazgo más estudiados. (Liethwood, 2019, p. 12)

Muchos de los modelos mencionados anteriormente presentan puntos de encuentro muy claros. Por ejemplo, en la mayoría se presenta la motivación e inspiración a los seguidores, y la reflexión y el diálogo como acciones indispensables de un liderazgo exitoso, así como el compromiso y el involucramiento de todos los miembros de la comunidad educativa. Tomando como referencia

Carreño, D., Croda, G. (2020). Revisión teórica de los modelos de liderazgo educativo. *Revista A&H* (13). 161-178.

estos ejemplos, se puede observar cómo en el caso del liderazgo distribuido –así como el constructivista– si bien presentan un desarrollo teórico en la motivación e inspiración, se advierte mayor interés en desarrollar el involucramiento de los miembros del centro escolar, así como en el aprendizaje de estos miembros dentro de la escuela. Otro ejemplo es el caso del liderazgo transformacional, en donde sí se observa la necesidad de distribución del liderazgo; sin embargo, se prioriza la motivación, la inspiración y el desarrollo de los seguidores.

Algo importante a resaltar al analizar estos modelos de liderazgo educativo, es que todos ellos presentan una preocupación por el logro de los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, existen diferencias sobre dónde presentan mayor preocupación, si en los resultados o en los procesos para llegar a ellos. Por lo que, si bien es necesario que los líderes escolares tomen postura sobre el liderazgo a desarrollar, es necesario que tengan apertura para integrar diferentes perspectivas teóricas en su práctica. Sobre las propuestas de los modelos de liderazgo educativo se consideran las palabras de Blush y Glover (2014, p. 565):

Proporcionan perspectivas distintas pero unidimensionales sobre el liderazgo escolar. También son distinciones artificiales, o "tipos ideales", en el sentido de que la mayoría de los líderes exitosos probablemente incorporen la mayoría o todos estos enfoques en su trabajo. Por ejemplo, los directores pueden aspirar a desarrollar un liderazgo educativo distribuido.

Por último, es importante mencionar que estos modelos de liderazgo expuestos, así como la posición que se tomó en el artículo, reconocen al liderazgo como un proceso de influencia al igual que un fenómeno fluido y social, identificando que sí existe una diferencia significativa entre liderazgo y líder. Y que el rol de liderazgo que tenga cada persona puede desarrollarse tomando en cuenta elementos de más de un modelo –siempre considerando el contexto– así como la coherencia con las bases epistemológicas de cada modelo tomado.

REFERENCIAS

- Bass, B. M. y Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bush, T y Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 40(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158. <https://doi.org/10.1108/09578230810863235>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2) 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Harris, A. y Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. Reino Unido: National Collage for School Leadership.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2003). *Leadership Capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración escolar. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518. doi: 10.1177 / 0013161x94030004006
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Canadá: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. y Yashkinna, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, (6)1, 37-67. <https://doi.org/10.1080/15700760601091267>
- Carreño, D., Croda, G. (2020). Revisión teórica de los modelos de liderazgo educativo. *Revista A&H* (13). 161-178.

- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Liu, P., Li, L. y Wang, J. (2019). Understanding the relationship between transformational leadership and collective teacher efficacy in Chinese primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 604-617. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623922>
- Swaffield, S. y MacBeath, J. (2009). Leadership for Learning. En J. MacBeath y N. Dempster. (Ed.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for practice* (pp.32-54). Nueva York, EUA: Routledge.
- Muijs, D y Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. Reino Unido: *Teaching and teacher education*. pp. 961-972.
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. España: REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018 – Resultados. OCDE Volumes I-III. Recuperado de: http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Parés, I. (2015). Liderazgo Educativo en México. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(2), 143-172. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2015.1575>
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2015). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Nueva Zelanda: New Zealand Ministry of Education.
- Spillane, J. P Camburn, E. M, y Stitzel, A. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125. <https://doi.org/10.1080/15700760601091200>
- Tintoré, M. (2018). *Programas de formación en liderazgo educativo: nuevos métodos activos*. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 18-36. Recuperado de: <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/758>
- Thorpe, R., Gold, J. y Lawler, J. (2011). Locating distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 239-250. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00303.x>
- UNICEF. (2019). *La agenda de la Infancia y la Adolescencia 2019 – 2024*. UNICEF.
- Weinstein, J. (2016). *Liderazgo Educativo en la Escuela, Nueve Miradas*. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

LLAMADOS A SERVIR: CURA DE ALMAS Y CUERPOS EN EL HOSPITAL JUANINO DE IZÚCAR (s.XVIII)

JORGE I. TORRES GAMBOA
DAVID SANCHEZ SANCHEZ
UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA
gambo_ivan@hotmail.com
david.sanchez@upaep.mx

Resumen

El presente artículo es un análisis del modelo hospitalario de San Juan de Dios de Izúcar de Matamoros, Puebla, dentro de los modelos de asistencia en la cura de enfermos y de almas del siglo XVIII, siguiendo modelos granadinos dentro de la responsabilidad del patronato regio de dar tal asistencia dentro de la política imperial y que no sucumbieron ante las reformas y medidas sanitarias implementadas por los borbones. El Hospital de San Juan de Dios de Izúcar de Matamoros se fundó con la alta importancia y responsabilidad de ser un recinto de tránsito de los *juaninos* en su llamada a servir en los confines del Imperio.

Palabras clave: Nueva España, Hospital de San Juan de Dios, Izúcar de Matamoros, juaninos.

Abstract

This article is an analysis of the hospital model of San Juan de Dios de Izúcar de Matamoros, Puebla, within the models of assistance in the care of patients and souls of the 18th century, following Granada models within the responsibility of the *Regio Patronato* to give such assistance within imperial politics that they did not succumb to the reforms and sanitary measures implemented by the Bourbons. The Hospital of *San Juan de Dios de Izúcar de Matamoros* was founded with the high importance and responsibility of being a place of transit for the *juaninos* in their call to serve in the confines of the Empire.

Keywords: New Spain, Hospital of San Juan de Dios, Izúcar de Matamoros, juaninos.

INTRODUCCIÓN

Durante el periodo de la dinastía de los Habsburgo-Austria, entre los siglos XVI y XVII, en el Imperio Español los monarcas dieron un fuerte apoyo al ámbito de la salud al permitir la apertura de varios hospitales. Ignacio Chávez cita que “el siglo decimosexto es considerado como el de los hospitales” (Chávez, 2007). Tan solo en la Ciudad de México se fundaron diez hospitales, mientras que otros veinte fueron establecidos en el interior del virreinato de la Nueva España. En el siglo XVII,

la fundación de estos espacios continuó y, poco a poco, conforme se iban cubriendo las necesidades, se fue reduciendo el interés (Chávez, 2007, pp. 48-49).

En la etapa virreinal, los hospitales continuaron con su tradición medieval. Fueron espacios donde el personal religioso que los atendió tenía como objetivos "... brindar a sus huéspedes de lo que carecieran (techo, cama, alimento, medicamentos, primeros auxilios), tratar de aplacar los sufrimientos terrenales de los enfermos, brindarles atención espiritual y conseguir su salvación (...)" (Strobel del Moral, 2015, p. 32). En la Nueva España existieron dos tipos de hospitales, unos fueron creados para tratar enfermedades generales y otros tratar enfermedades especializadas. En los hospitales generales se trataron enfermedades como diarrea, fríos, hidropesía, calentura, curzos, etc.; en los especializados se atendían males como las enfermedades mentales, bubosos o sifilíticos, entre otros.

Las fundaciones hospitalarias que se dieron a lo largo del periodo novohispano fueron dadas por iniciativas laicas o religiosas, existieron creaciones laicas individuales, así como también laicas colectivas. Por otra parte, tenemos que los hospitales de fundación religiosa fueron de carácter individual o colectivo, realizados por: "sacerdotes, obispos, arzobispos y las tres órdenes regulares hospitalarias antes mencionadas, así como la mendicante de los franciscanos, quienes tomaron temprana conciencia de las necesidades de asistencia médica" (Strobel del Moral, 2015, p. 32).

Cabe señalar que, con las ideas ilustradas del siglo XVIII en España, en el reinado de los borbones la salud y la enfermedad comenzaron a ser vistas como problemas políticos y económicos que necesitaban de una gestión pública como una política sanitaria y de higiene. Aunque los monarcas españoles comenzaron con una serie de disposiciones sanitario-preventivas en el territorio español, por ejemplo, tanto los hospitales de la zona de Granada (España) como los de la Orden de San Juan de Dios y otros, no sucumbieron de inmediato ante la serie de normas y se mantuvieron a pesar de la serie de disposiciones emitidas. Asimismo, los hospitales novohispanos y de las órdenes hospitalarias como la de San Juan de Dios, se mantuvieron a pesar de las visitas y reformas que en su momento ordenó el rey Carlos III a los hospitales del territorio americano.

En la etapa de los Habsburgo no existía un sistema público de salud y de higiene, propiamente la asistencia pública y rural carecía de base o fundamentos. En la salud se fue introduciendo una propuesta del cristianismo: la caridad. En dicha acción ya fue un deber atender al enfermo, donde la asistencia médica y los cuidados fueron totalmente gratuitos. Durante el periodo de esta casa reinante, el hospital fue concebido como una institución de caridad o socorro que administraron por lo regular las órdenes mendicantes, cuyo objetivo principal fue la cura de almas y la cura de cuerpos. Los ilustrados consideraron a aquellos lugares “sitios para morir, no para curar” (Becerrera Pabón, 2011, pp. 231-245).

Con las ideas ilustradas y con la promulgación de reformas en el territorio de la monarquía hispánica, pero principalmente con las reformas borbónicas del rey Carlos III, el conocimiento médico fue muy importante para el Estado ya que la salud, la enfermedad y la muerte “fueron considerados como problemas políticos de primer orden por su importancia en lo social y en lo económico” (Jori, 2012, p. 310), dejando así de ser un problema principalmente de orden religioso.

Los hospitales asistidos y administrados por la Orden de San Juan de Dios son una muestra importante de la necesidad que existía entre la población novohispana de escasos recursos, de recibir el cuidado y la atención para la cura de almas y de cuerpos. Esta necesidad tiene sus raíces en los constantes brotes epidémicos que se suscitaron después de la conquista de México-Tenochtitlan, y tanto las autoridades civiles como eclesiásticas, tenían la certeza de que la población estaría bien atendida en las manos de los juaninos.

El presente artículo es un análisis del modelo hospitalario de San Juan de Dios de Izúcar de Matamoros, Puebla, dentro de los modelos de asistencia en la cura de enfermos y de almas del siglo XVIII de la etapa borbónica, siguiendo modelos granadinos y resistiendo a sucumbir a la secularización que proponían las citadas reformas borbónicas.

LA ORDEN HOSPITALARIA DE SAN JUAN DE DIOS Y SU LLEGADA AL TERRITORIO DE LA NUEVA ESPAÑA

Por disposición del Concilio de Trento (1545-1563) todo deber de caridad hospitalaria era exclusivo de la Iglesia católica. Todos los hospitales dependían de la Iglesia en cuanto a que eran instituciones religiosas, aunque el fundador y las personas que los atendiesen fueran laicos y que, por tanto, quedaban sujetos a la jurisdicción del ordinario eclesiástico; sin embargo, para evitar problemas con la autoridad civil se los puso bajo la inmediata protección de los reyes dentro del patronato regio. Las consecuencias de estas disposiciones fueron trascendentes porque al establecerse el Real Patronato en el Imperio español, todos los hospitales quedaron incluidos en él. El Real Patronato fue un conjunto de normas que regulaban la relación entre la Iglesia y el Estado, estando conformado por facultades y privilegios que los Papas concedieron a los reyes de Castilla y Portugal a cambio de que se comprometieran a evangelizar y establecer la Iglesia en los territorios de ultramar desde sus procesos de exploración y conquista.

Las monarquías de Portugal y Castilla desarrollaron empresas exploratorias que facilitaron el encuentro con el continente americano. Se pidió la intervención del Papa como mediador en dichas concesiones y potencias, quien a su vez les concedió el derecho de legitimidad de dominio sobre las tierras encontradas en diferentes acuerdos respecto a la incorporación a su territorio de sus conquistas. A cambio los monarcas, como autoridades civiles que eran, adquirieron la responsabilidad de establecer la religión católica, apostólica y romana en dichas tierras, así como también la obligación de fundar y abrir espacios arquitectónicos para la práctica de la fe.

Por medio del derecho de legitimidad que les concedió el Papa a los monarcas, los reyes de Castilla empezaron con el trabajo de evangelización, ya que fueron enviando misioneros (franciscanos, dominicos, mercedarios, agustinos, etc.) y se comenzó con la construcción de espacios dedicados al culto como templos, conventos, capillas, así como también la edificación de algunos hospitales, etc. Por otra parte, los reyes gozaron del patronato que les fue concedido por el Papa para impulsar la tarea evangelizadora y tuvieron por medio del mismo, el derecho de

presentación para cubrir los cargos eclesiásticos. Los reyes mandaron ternas para la elección de candidatos a obispos que eran nombrados por el Romano Pontífice y una vez realizada la elección, el rey era informado sobre quién había sido la persona que el Papa eligió de la terna que el monarca había enviado para ocupar el puesto o cargo eclesiástico (Cruz, 2013, p. 118).

Para inicios del siglo XVII, en la Nueva España, el entonces virrey Juan de Mendoza y Luna, marqués de Montesclaros, le pidió al rey Felipe III que mandara a esas tierras a la orden religiosa de los hijos de Juan de Dios, que para esos años todavía no era santo. La solicitud que hacía el virrey a su majestad era para que se sumaran más hospitales a los ya existentes en Nueva España, y de esta manera pudieran contribuir en materia de salud para hacer frente a las múltiples enfermedades que se presentaban, pues desde un siglo atrás la Nueva España había sido fuertemente castigada por epidemias que habían diezmando a la población india. Felipe III, a través de una cédula emitida en el año de 1602, concedió al virrey la solicitud que pedía y autorizó que la orden religiosa de los hijos de Juan de Dios viajara al virreinato de Nueva España y fundara un hospital para poder dar sus servicios a todos aquellos enfermos que lo necesitaran (Alberro, 2003, p. 74).

Las fundaciones juaninas darían lugar a instalaciones tanto en Nueva España como en las cabeceras de Panamá y Lima. Pero dichas fundaciones tenían que cumplir unos mandatos como el establecido en el III Concilio Provincial Mexicano de 1585, que mencionaba que los hospitales fundados en la Nueva España y los que llegaran a fundarse debían de acatar acciones como que todos los pobres enfermos que se recibieran debían confesar sus pecados antes de que se les diera cama o en tres días de plazo; la construcción obligada de un oratorio para la adoración de la santa cruz u otras imágenes, y que tuvieran agua bendita; deberían cuidar que la ropa de los enfermos contagiosos no sirviera para otros; exclusión de atención a vagos, ebrios, salteadores, pendencieros y semejantes malvados; el deber administrar igualmente los sacramentos a los pobres de sus hospitales los superiores de estos; y que los administradores tuvieran libros en que escribieran los nombres de los enfermos a quienes se daba cama con el día, mes y año de su entrada en el hospital incluyendo su patria, edad, oficio y estado, como también los muebles, ropa y dinero que lleven consigo (Martínez, 2004, pp. 190-193).

Durante los primeros años, la orden de San Juan de Dios estuvo sujeta a la autoridad de los obispos donde existiera un hospital que estuviera bajo su administración. A ellos no les agradó esta decisión de estar bajo órdenes de los obispos, por lo cual buscaron estar organizados bajo la figura de un Comisario General –como lo estaban en la Península– pero esta petición trajo como consecuencia una serie de problemas con las autoridades civiles y eclesiásticas ya que se opusieron a dicha organización.

Ante todos estos problemas, el rey Felipe IV tuvo que dar una solución obligando a la orden juanina a rendir cuentas y sujetarse a las autoridades civiles y eclesiásticas, así como también dio lugar a la promulgación de una serie de cédulas reales donde se mencionaban las obligaciones, derechos, prerrogativas y restricciones, las cuales delinearon la manera en que se debían administrar los hospitales de la Orden de San Juan de Dios en el territorio americano y que quedaron registradas en la Ley V, Libro Primero, Título IV, de la Recopilación de Leyes de los Reinos de las Indias:

Primero que en ninguno de los hospitales que fueren á cargo de los dichos religiosos, haya más de los que fueren necesarios para su servicio y ministerio, cura y limpieza de los pobres, que en cada una uno se curaren; que el número de religiosos para cada hospital, le hayan de señalar los virreyes ó los presidentes y audiencias reales de las Indias; que de los religiosos que así nombraren, se pueda permitir que uno o dos sean sacerdotes, para que puedan decir misa á los enfermos y administrarles los Santos Sacramentos; que los religiosos se ha de dar entender que los hospitales que se les hubiere encargado ó encargaren, no se les dan para que en ellos tengan conventos de su religión; que quanto a los hospitales que no fueren conventos, han de tener Sagrario e iglesia abierta y campana; que los hospitales que no fueren conventos, señalen los preladados que hubieren de ser superiores y gobernar los hospitales, los cuales no usen títulos de priores, sino de hermanos mayores; que por esta razón no han de poder, ni puedan dar el hábito de la dicha religión en los hospitales, para el caso del continente americano los únicos lugares que pueden dar el hábito son los conventos que se encuentran en Panamá, Lima y Méjico; que en las iglesias de los dichos hospitales no puedan ni entierren más difuntos que los que murieren en ellos. (Recopilaciones, 1841, pp. 16-19)

Como se puede apreciar, la promulgación de estas leyes por parte de Su Majestad dejaba claro que debían diferenciarse los recintos hospitalarios de los conventos en cuanto a su regularización, estructura y funciones, permitiéndoles el ingreso al continente como orden hospitalaria, no religiosa. Por este motivo debían estar sujetas a las visitas y vigilancias de las autoridades tanto civiles como eclesiásticas, y sus hospitales no podían ser llamados conventos, así como tampoco los superiores debían ser llamados priores, sino hermanos mayores.

LLAMADOS A SERVIR, LA SALUD PÚBLICA Y LA FUNDACIÓN DE UN HOSPITAL

En la Nueva España la práctica o el ejercicio de la salud o medicina no solo estuvo en manos de las órdenes hospitalarias religiosas sino también hubo médicos de profesión que estudiaban y se preparaban en la Real y Pontificia Universidad de México, que abrió sus puertas en el virreinato de la Nueva España por petición del virrey don Antonio de Mendoza y del obispo fray Juan de Zumárraga, al rey Carlos V en el año de 1553. Los médicos de profesión que existieron en la Nueva España tenían especialidades repartidas en cuatro ámbitos: primero el médico de profesión, después el cirujano, barbero y finalmente sangrador (Strobel del Moral, 2015, p. 40) a diferencia de las especialidades que existen hoy (cardiología, ginecología, pediatría...). En el caso del médico, tenía que: "... reflexionar sobre la dolencia o enfermedad que el cuerpo padecía y de esa manera poder recetar lo necesario para su curación. En cambio, los cirujanos, barberos y sangradores, se encargaban de hacer el trabajo sucio, que consistía en realizar las operaciones, las amputaciones, cortaban, serruchaban y pinchaban" (Strobel del Moral, 2015, p. 41).

Por el contrario, los frailes que asistían y atendían a los enfermos dentro del convento-hospital eran personas que no se preparaban académicamente de forma regular para ejercer la medicina ni la cirugía. Los objetivos principales de los frailes hipólitos, juaninos o betlemitas fueron el brindar a sus enfermos un techo, una cama, alimento, medicamentos y los primeros auxilios –aunque en algunas ocasiones llegaban algunos frailes a realizar incisiones quirúrgicas– así como el aliviar los sufrimientos terrenales de los enfermos y brindarles atención espiritual para poder conseguir así la

salvación de sus almas. Aunque de igual modo los médicos podían asistir en el convento-hospital de las órdenes hospitalarias religiosas.

Para el siglo XVIII, los borbones continuaron con las fundaciones hospitalarias, pero ya no con el mismo entusiasmo que en los siglos anteriores (Muriel, 1991, p. 319). De igual manera, los miembros de las órdenes hospitalarias que se dedicaron en cuerpo y alma a la atención de los enfermos pobres que acudían a los hospitales, se fueron olvidando de los enfermos y empezaron a vivir en total relajación (Muriel, 1991).

Por tal motivo, a mediados del siglo XVIII en la Nueva España empezaron a documentarse quejas e inconformidades por la mala administración de los hospitales que se encontraban bajo el cuidado de la Orden de San Juan de Dios. Ante esta situación, el rey Carlos III ordenó la reforma de las órdenes regulares del continente americano –donde entraron las hospitalarias– con el objetivo de visitarlas para hacer un informe sobre la situación real del número de religiosos y enfermos atendidos, bienes del hospital, libro de cuentas, así como el registro regular de las actividades que llevaban a cabo.

Por lo anterior, los borbones dispusieron la creación de un control de sanidad con disposiciones y leyes sobre establecimientos como los hospitales, los cuales sufrieron importantes modificaciones ya que resultaban inadecuados para la curación de enfermos, así como también constituían graves focos de infección y, por consiguiente, problemas económicos. Las normas dictadas a los hospitales fueron: “primero higienizar y medicalizar el espacio hospitalario; segundo, otorgar al personal médico la responsabilidad de la administración de los centros, y tercero, organizar un sistema de registro de todo cuanto aconteciere en el interior de los mismos” (Jori, 2012, p. 648). La reforma de estos espacios se debió a una serie de denuncias donde criticaban su mala gestión económica así como el deterioro de las condiciones higiénicas.

Bajo el reinado de los borbones, el hospital fue concebido como una “máquina de vigilancia y curación pues su objetivo, además de restablecer la salud a los enfermos, debía garantizar el seguimiento de la recuperación de las facultades corporales hasta la inserción en la vida laboral útil

a la economía nacional. Ser un centro de investigación y de enseñanza, un lugar de paso para la cura y recuperación de los enfermos que debían retornar a la vida productiva y útil, en beneficio del Estado” (Becerrera, 2011, p. 241).

Dentro de todos estos cambios que hubo en el sistema sanitario, el aire fue un tema importante que los monarcas ilustrados tomaron a consideración sobre las medidas de higiene o de salud pública, ya que se prohibió arrojar desperdicios por las ventanas, en las calles o abandonarlos en plazas públicas, ya que los aromas fétidos eran desagradables, contaminaban el ambiente, y por consiguiente provocaban la aparición de enfermedades. También la ventilación en los espacios cerrados, como los hospitales, ocasionó inquietud entre los intelectuales ilustrados que se preocuparon por el aire que se respiraba en los medios urbanos y rurales.

Otro elemento importante fue el de la salubridad del agua, ya que todo el mundo botaba los desperdicios en las fuentes de agua, no había sanitarios públicos y tanto ríos como acequias eran utilizadas como tiraderos de toda clase de residuos orgánicos: no existían medidas preventivas de higiene sobre el agua.

Por medio de las reformas comenzaron con una serie de obras públicas encaminadas al bienestar de la salud pública y a prevenir enfermedades, como fue la construcción de fuentes de agua, jardines, empedrado de calles, hospitales, y un incipiente sistema de recolección de basura y desechos. Durante el Siglo de las Luces la mayoría de los edificios públicos que se construyeron tenían los techos amplios –sobre todo en hospitales– con la idea de mantener las corrientes de aire, purificar el ambiente y limpiar de miasmas los interiores.

Dentro de la serie de medidas preventivas de higiene hechas por los borbones también tomaron la decisión de que en los ayuntamientos, como fue el caso del de la Ciudad de México en Nueva España, siendo virrey Juan Vicente de Güemes Pacheco y Padilla, segundo conde de Revillagigedo (1789-1794), se adoptaran “medidas como el establecimiento de cementerios, la prohibición de los entierros en las iglesias, alquiler de carretones para poder sacar fuera de la ciudad todos los desechos humanos, cadáveres de animales y basura la normativa sobre ropas usadas, el

establecimiento de lazaretos, etc., (Jáuregui, 2019, p. 124) y de esta manera poder tener un ambiente más sano y menos dañino para la salud de los habitantes.

Los objetivos de las reformas borbónicas en esta materia fueron claros: la secularización de la práctica médica y del funcionamiento de los hospitales: de ahora en adelante la Corona o el Estado sería el encargado de los servicios sanitarios que hasta entonces habían estado en manos de la Iglesia católica durante el reinado de los Habsburgo.

¿Y cuál fue la realidad ante dichas intenciones? Ante todos estos problemas que encontraron los monarcas borbones en el sistema sanitario del Imperio español, aun así, en el último siglo del periodo novohispano, a lo largo y ancho del territorio se fundaron 23 nuevos hospitales, de los cuales doce fueron fundaciones laicas y once fundaciones religiosas (Rodríguez, 2006, p. 31). Los hospitales fundados en este periodo en la Nueva España continuaron en su mayoría con su tradición medieval. Por otra parte, en términos de salud las personas ilustradas de la época consideraron estos espacios como focos de infección, lejos de ser considerados como centros de salud. Para el año de 1748, siendo rey de España Fernando VI, el virrey de la Nueva España Juan Francisco de Güemes y Horcasitas, conde de Revillagigedo, dio su aprobación para la creación de una de esas doce fundaciones laicas ubicada en el pueblo de Izúcar, donde la erección fue de tipo laica colectiva, así como también fue un hospital de tipo general donde se atendieron enfermedades como diarrea, fríos, hidropesía, calentura, curzos, etc., como ya se mencionó anteriormente.

¿Y qué posición tiene en este contexto el Hospital de San Juan de Dios de Izúcar de Matamoros? Izúcar se encuentra ubicado geográficamente en el suroeste del actual estado de Puebla; para el siglo XVIII era un pueblo de indios (pero que también estaba compuesto por castellanos, negros, mestizos, etc.) que formaba parte a la región que llamaban Coatlalpan y que estaba compuesta de otros poblados de indios, donde era la cabecera jurisdiccional más importante de toda esta zona. En un documento fechado el 18 de marzo de 1748 se registra el momento en el que el vecindario de españoles e indios del pueblo de Izúcar conjuntamente acordaron realizar un proceso civil

mediante el cual solicitaron la creación de un hospital que fuera atendido por los hermanos de la Orden de San Juan de Dios.

En 1740 el rey Felipe V ordenó al virrey de Nueva España, el Conde de Fuenclara, que se realizara una recopilación de noticias correspondientes al verdadero estado de las provincias de Nueva España. Alrededor del año de 1746 al virrey don Juan Francisco de Güemes y Horcasitas le fue entregado el informe que había ordenado el rey que se hiciera sobre el estado del territorio. Para el caso de Izúcar la descripción es la siguiente:

El pueblo de Yzucar Capital de la jurisdicción de este nombre, dista de México treinta, y una leguas, al Sur, a las faldas de un Volcán, que tiene a su vista el temperamento de su territorio es por mayor parte caliente y seco, en el reside su alcalde mayor y el Gobernador, y de más oficiales, que componen la República de los Indios; tiene dos Iglesias Parrochiales, con Curas Clerigos, y los Vicarios correspondientes para el pasto espiritual de sus feligreses, divididos en dos clases, una de Indios y otra de Españoles, esta por lo que respecta a la Cabezera se compone de doscientas, y quarenta familias de Españoles, Mestizos, y Mulatos, en la Parrochial de los Indios administran Religiosos Dominicos, y su doctrina se compone de noventa y quatro familias de Indios que se llaman forasteros, y de ochocientas cuenta familias del Idioma Mexicano q´ se numeran en diez, y seis Barrios, inmediatos a ella. (Villaseñor, 1746)

Las razones que se expusieron en dicho proceso fueron que en Izúcar había pobreza, se carecía de lo necesario, y en el lugar no había médicos. En la época virreinal los médicos que había eran pocos ya que debían primero estudiar en la universidad la carrera de medicina, la cual era muy cara, y por tanto eran pocas las personas con título de médico. Los médicos debían de reflexionar sobre la dolencia física que padecía el cuerpo y después tenían que recetar el medicamento adecuado para que la persona sanara del mal que tenía (Strobel del Moral, 2015, p. 41). En Izúcar no había ni médico laico, o con título de medicina, ni médico religioso que pudiera atender los males del cuerpo y del alma. El citado documento también expresa que no había medicinas para la curación de las enfermedades. Durante el periodo virreinal las boticas eran la oficina o tienda, en las cuales se elaboraban medicamentos y remedios, y a donde las personas acudían para comprar los productos

para la curación de sus enfermedades. Por la redacción del documento nos podemos dar cuenta que en aquella época en Izúcar no había un solo lugar para que la gente consiguiera o comprara algún medicamento para poder curar sus males físicos, ni mucho menos un hospital ni nadie que pudiera ayudar a los indios en sus enfermedades.

Entendemos en este momento el concepto de hospital por ser “en general un espacio o una casa donde se recibía a todos los necesitados. En ocasiones eran hospitales de pobres, en otros casos eran hospederías para peregrinos, bien orfanatos o asilos para enfermos” (Muriel, 1991, p. 12). Para la Orden de San Juan de Dios “el origen de la hospitalidad está en la vida de Jesús de Nazaret: ungido y enviado por el Espíritu a dar la Buena Noticia a los pobres y a sanar a los enfermos, realiza y presenta sus curaciones como signo mesiánico de la llegada del Reino de Dios” (Orden Hospitalaria de San de Juan Dios, 1984, p. 20). En su mensaje les revela el amor misericordioso, la fidelidad, confianza y benevolencia de Dios Padre hacia el hombre; proclama que ha sido enviado por Él para comunicar la vida (Orden Hospitalaria de San de Juan Dios, 1984, 2, N° 20).

En un documento dirigido a las autoridades virreinales, el cura fray Salvador Arratia explicó también del desamparo en el que morían muchos de los indios en sus casas, sin que nadie les pudiera ayudar o asistir en las enfermedades causadas por las epidemias que se presentaron a lo largo de los tres siglos del periodo novohispano. Por otro lado, se hace mención de que los vecinos ricos y gente del pueblo lograron reunir la cantidad de ocho mil pesos para la fundación del hospital, y de esta manera pudiera haber un espacio donde se pueda asistir a los necesitados en sus enfermedades; asimismo, piden el permiso para la creación de tan santa obra siendo muy necesaria.

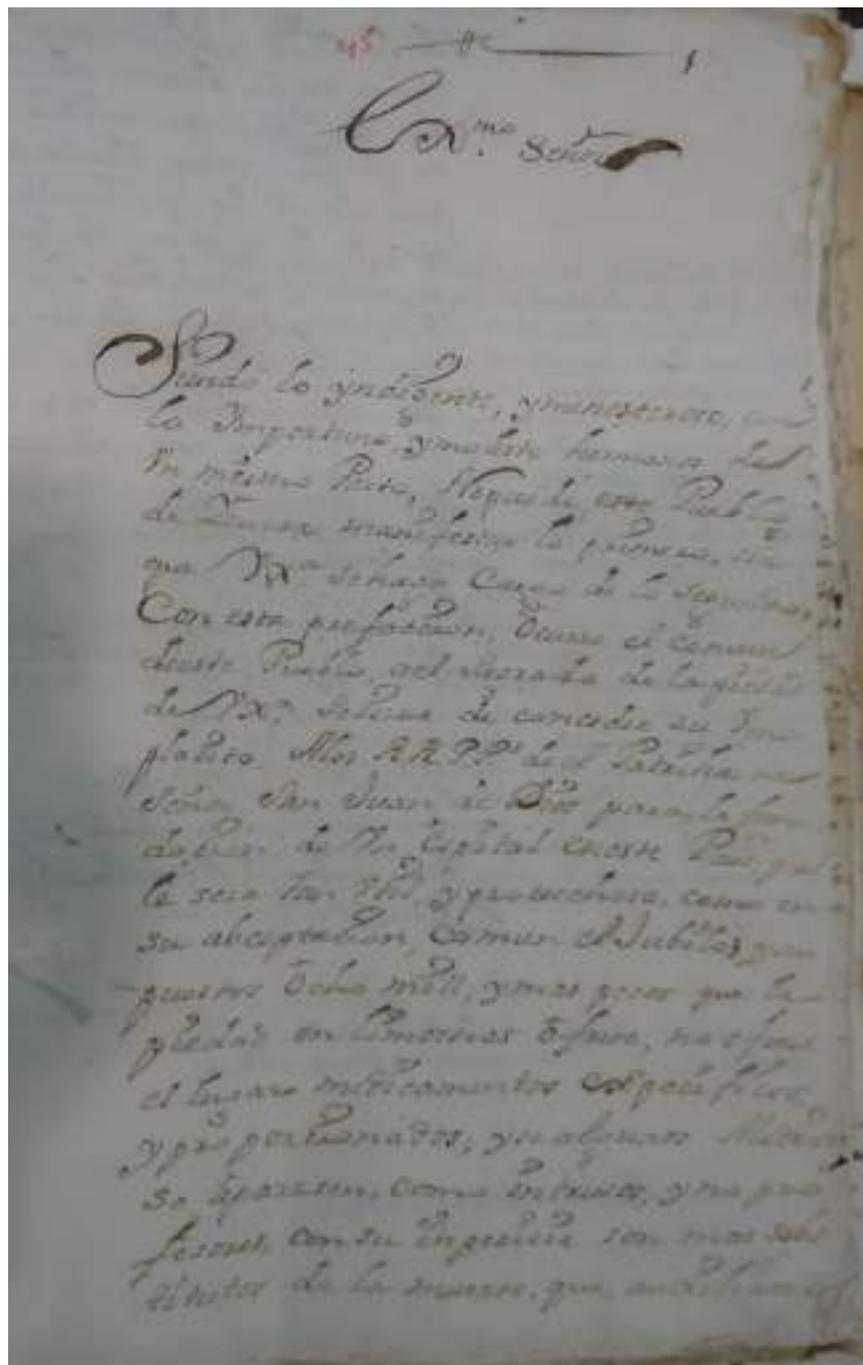


Figura 1. Documento de solicitud de hospital hecha al virrey don Francisco de Güemes y Horcasitas por parte de españoles e indios del pueblo de Izúcar, fechado a marzo 18 de 1748. (AGN, Instituciones Coloniales, Hospitales, volumen 61, expediente 2, fojas 45-46).

de la Misericordia concedida esta
 como en los brazos de los Padres, en
 de Nra Señora alivio las fiebres, en
 so los Paralíticos, Dura manían la
 quietud de los delirantes, Ma impo
 cia de los Cefálicos, todas las de la
 quistos miserables Indios gaderon
 Ma Extra en el desamparo de sus
 tendian total amparo en los brazos
 Nra Concurriendo con su licencia
 fundacion de tan santa Obra; así
 pira de la benemérita, y Paganal
 de Nra Este comun, quien Nra
 pice a Dios por la salud, y Ma de
 como tan impordante, la Guacá
 Lucas y marzo 18 de 1748

Ex mo. J.º

B. L. M. A. V. Ex.º

su mas dev.º y afecto Cap.º

J. Salvador de Arzobispo

Cura M.º

Figura 2. Documento de solicitud de Hospital hecha al virrey don Francisco de Güemes y Horcasitas por parte de españoles e indios del pueblo de Izúcar, fechado a marzo 18 de 1748. (AGN, Instituciones Coloniales, Hospitales, volumen 61, expediente 2, fojas 45-46).

Una vez realizada dicha solicitud por la gente del pueblo o vecindario de Izúcar, necesitaban dos autorizaciones o licencias, una que era la del virrey, y otra que era la del obispo de la jurisdicción donde se pedía el establecimiento del hospital, así como también se necesitaba la aceptación o aprobación del prior general de la Orden de San Juan de Dios, a cuya provincia hospitalaria en la Nueva España se le conocía como del Espíritu Santo.

El 5 de junio de 1748 su majestad el virrey señor don Juan Francisco de Güemes y Horcasitas concedió la licencia aceptando la fundación del hospital, cuya custodia estaría en manos los frailes de San Juan de Dios, así como también advertía que no debía ser convento-hospital como lo quería el prior general de la orden, sino solo debía ser hospital, y daba permiso para que tuviera una Iglesia y campana; igualmente el fraile que gobernara dicho inmueble hospitalario no debía tener título de prior sino de hermano mayor. También se cita que la licencia concedida el 23 de julio de 1748 por el obispo de Puebla don Pantaleón Álvarez de Abreu, décimo octavo obispo de la antigua “Diócesis Carolense” o de Tlaxcala-Puebla de los Ángeles, de acuerdo a las disposiciones del virrey, añadía órdenes sobre su jurisdicción, por ejemplo, que la gente que tuviera dinero y muriera en el hospital tendría que pagar derechos de entierro al párroco y que el capellán que fuese del hospital tendría que hablar castellano y mexicano (náhuatl). Por último, se menciona la aceptación del comisario general juanino sobre la fundación del hospital de Izúcar y nombraba como fundador del hospital a fray Blas de Sandoval, quien llegó a Izúcar para la fundación el 6 de agosto de 1748.

La fundación del hospital de Izúcar queda conforme a lo establecido en las Recopilaciones de Leyes de los Reinos de las Indias, mandadas a imprimir y publicar por Carlos II, tomo primero, en la ley V, título IV y libro primero. Sin embargo, respecto a la denominación de prior, los estudios realizados hasta el momento manifiestan que no se aplicó.

LOS LIBROS DE ASIENTO DE ENFERMOS

El 6 de agosto de 1748 llegó a Izúcar fray Blas de Sandoval para fundar el último hospital del periodo virreinal, que llevó por nombre Hospital de Nuestra Señora de los Dolores de nuestro padre

San Juan de Dios. El número de religiosos que generalmente hubo en el hospital fue de dos, no recibía una renta fija puesto que subsistía de las limosnas, y por tal motivo fue un hospital que siempre tuvo problemas económicos; incluso en ocasiones el inmueble llegó a presentar graves problemas por falta de mantenimiento. Aún se conservan siete libros de asiento de enfermos, que registraban a aquellos que entraban a curarse al hospital de San Juan de Dios y los cuales estamos analizando.

Con dicha información se puede afirmar que el recinto hospitalario cumplió, como se dispuso en el III Concilio Provincial Mexicano de 1585, que dentro de los varios requisitos que debían de cumplir los hospitales –uno de esos tantos puntos que hemos mencionado anteriormente– era precisamente que los administradores tuvieran libros en que debían registrar los nombres de los enfermos a quienes se diera cama, el día, mes y año de su entrada en el hospital, su patria, edad, etc. A continuación, mostramos uno de los datos de enfermos tomados del primer libro de asiento de enfermos que comprende de 1753-1773:

Libro de asiento de los enfermos que entran a curar en este Hosp. y nueva fundación de Nro. P. Sn. Juan de Dios, adlocación de nra. Sra. De los Dolores en este Pueblo de Yzucar siendo fundador el P. Fray Blas de Sandoval Desde tres de Septiembre de mil setecientos sinquenta y tres años.

- 1.- Dn. Franco. Ramirez de Arellano, Español, natural de Cádiz, hijo de Dn Franco. Ramirez de Arellano y de Da. Anna de Castro, casado⁷ con Da. Ysabel de Aranda = murió el 9 de oct. de 1753.
- 2.- Phelipe López, Yndio, nat. de Vyscaguacal, hijo de Andrés López, y de Ursula López, viudo de ursula López.
- 3.- Manuel Antto. Mestizo nat. de la Puebla hijo de Padres no conocidos: soltero.
- 4.- Juan Mendez, español, nat. de Chetla, hijo de Antto. Médez y de Ma. Carmona; soltero.
- 10- Francisco Antonio Yndio de 22 años Nat. de Tlapam, soltero hijo de Salvador Manl. y de María Beronica se entro a Curar de fiebre maligna en 22 de junio de 1754=fallecio en 6 de julio de dho año.
- 11- Joseph Antt^o. Yndio de Cholula de 14 años soltero hijo de Joseph Lazaro y de Agustina María entro A curar de Asma en 20 de Julio de 1754.

13- Antonio Joseph. Mulato Libre de 61 años Natural de Colon Casado con Angelina María hijo -----
--- Cruz y de helena Geronima entro a curar de afecto al Pecho Agonizando en 23 de octubre de 1754 años= falleció en 29 del dho año. (Archivo Parroquial de Santa María de la Asunción, Libro de Asiento de Enfermos del Hospital de San Juan de Dios, de Izúcar de Matamoros, 1753-1773, fojas 1-2., p. 55)

Como se muestra, en los casos de enfermos que entraban a curarse al hospital de San Juan de Dios de Izúcar, en el libro se asentaba el nombre y en ocasiones el apellido; la edad; la filiación étnica; la procedencia; si era casado o casada y el nombre de su esposa o esposo, o si era soltero o soltera; el nombre de sus padres; la fecha y el año en que entraron a curarse y la fecha de la muerte, si es que falleció. También reiteramos que el hospital fue de tipo general ya que atendió enfermedades de tipo general, como diarrea, fríos, hidropesía, calenturas, curzos, llagas, cólica ventosa, etc.

Debemos destacar que el Hospital de San Juan de Dios de Izúcar, aunque fue fundado a mediados del siglo XVIII con leyes de los Austrias pero bajo el reinado de los Borbones y con ideas ilustradas que promulgaron leyes específicas para el mejoramiento del sistema sanitario de todo el territorio del Imperio español y de los reinos de ultramar, fue un nosocomio de menor importancia y estuvo administrado por religiosos donde destacamos que llegó a tener de entre los mismos juaninos a cirujanos religiosos como priores o presidentes del inmueble, quienes al frente del nosocomio sirvieron profesionalmente dentro y fuera del mismo. Entre ellos destacamos a los religiosos fray Juan Antonio Fernández y fray Pedro Velázquez, de los que desafortunadamente por el momento no disponemos con la suficiente información en los registros.

La poca información existente sobre ellos hasta la fecha, está localizada en el Archivo General de la Nación (AGN) y les menciona como responsables de prestigio donde el pueblo los quiere por ser buenos médicos cirujanos religiosos, viniendo gente de varios lugares del virreinato a curarse a este humilde hospital por la fama de estos frailes cirujanos en el citado recinto hospitalario. Lo más probable es que estos religiosos cirujanos hayan tenido la oportunidad de aprender de la cirugía en instituciones como la Real y Pontificia Universidad de México o en el Tribunal del Protomedicato, donde se estudiaba la anatomía en las obras de Avicena, o también en la obra del gran filósofo y científico misionero agustino fray Agustín Farfán quien enseña en su Tratado Breve de Medicina,

impreso en Nueva España en 1592, que los huesos del cuerpo humano son 148 y los músculos 531; hasta que abriera sus puertas el Real Colegio de Cirugía en 1768, donde se empezó a enseñar la cátedra de Anatomía Práctica, que dio paso al primer centro educativo de carácter ilustrado en Nueva España (Weckmann , 1996, pp. 537-548).

Por otra parte, instituciones como la Real y Pontificia Universidad de México y el Tribunal del Protomedicato se negaban por el momento a admitir los avances en materia médica que ya se enseñaban en el Real Colegio de Cirugía (Ramírez Ortega, 2010, pp. 71-72). Probablemente este rechazo de algunas instituciones de la Nueva España haya sido debido a que los hospitales del virreinato, en pleno Siglo de las Luces y con las Reformas hechas por el rey Carlos III a mediados de siglo en materia sanitaria, siguieran con su tradición medievalista en su funcionamiento y se rehusaran a sucumbir ante estas nuevas leyes.

EL HOSPITAL DE JUAN DE DIOS DE IZÚCAR DEL SIGLO XVIII Y LOS MODELOS GRANADINOS

En el siglo XVIII, los borbones concibieron a la salud y enfermedad como problemas políticos y económicos que necesitaban de una gestión pública como una política sanitaria y de higiene. Ante estas leyes y reformas borbónicas emitidas en el siglo XVIII para mejorar la situación sanitaria existente, en Granada (España), se provocó un debate en torno a los hospitales de la capital granadina y del resto de la diócesis, donde pervivían hospitales llamados “de partido” y “de tránsito”, que eran hospitales rurales.

En el siglo XVIII, tanto para la Península Ibérica como para la Nueva España, la situación sanitaria se complicaba respecto al mantenimiento de los inmuebles, que subsistían gracias a limosnas al no tener una renta fija ni un número de religiosos suficiente para la atención, no superando regularmente los cuatro miembros, o dos como el caso de Izúcar. Granada capital contaba con once hospitales. El personal variaba notablemente en número ya que, por ejemplo, el Hospital Real tenía veinte y el de la Encarnación doce. Al igual que en la Nueva España, en Granada vamos encontrar

con hospitales especializados como el de San Lázaro que era para leprosos, el del Pilar para tiñosos y los demás que aceptaban por enfermedades diversas, que no fueren contagiosas y que serían como generales (López, 2012, p. 1473) En el caso de estos hospitales granadinos no se ofrecen datos globales sobre la ocupación en algunos casos, como por ejemplo en el de Alhama se cifran 400 enfermos al año, y 287 en el de Loja.

El investigador Luis Miguel López clasificó los hospitales comarcales de partido (fundados por particulares en muchos casos) y los hospitales comarcales de tránsito; con la reinstauración de la diócesis de Granada se propuso un modelo sanitario novedoso, sujeto al patronato regio. Se creó lo que podríamos mencionar como una red hospitalaria rural que pretendía tener vasos comunicantes a todos los rincones de la diócesis. Si comparamos este modelo con la Nueva España, encontraremos similitudes en este planteamiento de fundaciones. Hospitales de partido para el caso virreinal tenemos los fundados por laicos individuales como el mismo Hernán Cortés en 1524 y que fue el Hospital de Jesús; el de fray Juan de Zumárraga fundado en 1539 y que fue el Hospital del Amor de Dios; en el caso de Puebla el Hospital Real de San Pedro, el Hospital de Bubas, en la misma Puebla, por hacer mención de algunos. También encontramos la red hospitalaria que hicieron principalmente los juaninos en el territorio de la Nueva España al ir abriendo hospitales donde era requerida su presencia, sin dejar de lado los hospitales de los hipólitos o betlemitas, aunque estos fueron en menor medida.

Si comparamos el caso del Hospital de San Juan de Dios de Izúcar con los hospitales comarcales de la diócesis de Granada del siglo XVIII, podemos apreciar que el hospital de Izúcar era un hospital que subsistía con limosnas a diferencia de aquellos que recibían cierto porcentaje de los diezmos, limosnas y otros apoyos. Debemos destacar que en el hospital de Izúcar sí se cuenta con documentación, como son los libros de asiento de enfermos donde se anotaba la entrada y salida de los enfermos, ya que en algunos casos dicha documentación se tiene ya como perdida. Por ejemplo, podemos dar una media regular del número de enfermos que entraban al año a curarse, siendo esta alrededor de 40 y 60 enfermos para un hospital que solo contaba con ocho camas, pues

se trataba de un centro de pequeñas dimensiones con algunas carencias mencionadas, ya que solo era atendido por dos frailes y con problemas económicos.

El hospital de Izúcar, haciendo la comparación con los hospitales granadinos, se podría considerar como de tránsito ya que no solo daba servicio a personas del lugar o cercanas, sino también a todas aquellas que pasaban por Izúcar y lo necesitaban, ya que sigue siendo aún hoy lugar de paso o cruce para ir a lugares como Oaxaca, la montaña de Guerrero, Morelos y Ciudad de México, así como hacia la misma Puebla capital.

Pero con todas estas reformas introducidas por los monarcas borbones para mejorar la situación sanitaria en el territorio del Imperio español en el siglo XVIII, fue bastante difícil el cambio ya que hospitales como los de la Nueva España –el de Izúcar por ejemplo– siguieron funcionando en cierta medida como hospitales de tradición medieval. Sin embargo, sí se notaron algunos cambios como en el hecho de que algunos administradores del hospital fueron cirujanos, como fray Pedro Velázquez quien estuvo entre los años de 1771-1774.

Como resultado de la comparación entre el hospital de Izúcar y los hospitales granadinos peninsulares, podemos definir mediante este estudio que se rehusaron a sucumbir ambos ante las leyes emitidas por los monarcas borbones –principalmente por las de Carlos III– en donde la Corona tomaba el control de los nosocomios que estaban en manos de religiosos como los de la Orden de San Juan de Dios para, de esta manera, poderlos secularizar.

CONCLUSIÓN

Desde una lejana tradición potenciada desde el siglo XIV por las guerras y las epidemias, los centros religiosos y de peregrinación se convirtieron en núcleos con una gran devoción popular centrada principalmente en dos especialidades: una, las curas milagrosas, con la fama de los hospitales del monasterio, y dos, el rescate de cautivos. En dichos testimonios se fue potenciando la cura de almas y la cura de cuerpos como atención obligada en la cosmovisión católica. Las órdenes

hospitalarias como la de San Juan de Dios tuvieron en ello un camino abierto a su fundación y expansión territorial. La fama del trabajo de San Juan de Dios junto con sus compañeros fue creciendo hasta llegar a ser solicitadas sus labores en otros lugares fuera de Granada y de la misma Península Ibérica.

Los juaninos mantuvieron una postura firme ante epidemias y desastres. La documentación analizada muestra una atención sin temores donde todo aquel que llegaba a sus recintos pidiendo su ayuda, con infecciones contagiosas o con males menores, con riquezas o sin ellas, criollos, indios, peninsulares, negros, esclavos u hombres libres, eran recibidos y atendidos ya que ellos abrazaron, cuidaron y vieron por el enfermo con todo el amor a Dios.

Debemos por tanto resaltar en este análisis que el modelo hospitalario de San Juan de Dios de Izúcar de Matamoros, Puebla, respondió dentro de los modelos de asistencia en la cura de enfermos y de almas del siglo XVIII, siguiendo modelos granadinos dentro de la responsabilidad del patronato regio de dar tal asistencia dentro de su política imperial, en una de las últimas fundaciones del territorio. Dicho Hospital de San Juan de Dios de Izúcar de Matamoros, fue fundado con la alta importancia y responsabilidad de ser un recinto de tránsito bajo la custodia de los juaninos en su llamada a servir desde su primer núcleo fundacional hasta los confines del propio imperio al servicio de la comunidad y del bien común.

Teniendo en cuenta su fundación, en un periodo de transición de la propia monarquía hispánica, las órdenes hospitalarias como los juaninos se resistieron a sucumbir en su labor de cura de almas y cura de cuerpos defendiendo sus raíces históricas de conformación y con cierta resistencia a los nuevos cambios jurídicos borbónicos. Un punto clave para entender dicha resistencia a su desaparición o reformulación fue el propio concepto de caridad de la época con sus raíces en el periodo medieval. La creación de dicho recinto hospitalario en Izúcar de Matamoros siguió atendiendo a la misión salvífica de una zona alejada del núcleo del imperio, cercana a la pobreza y lejana a las pretendidas medidas sanitario-preventivas que pretendieron implementar los borbones. Con ello se

mantuvo el espíritu de ese carisma evangélico de las órdenes religiosas que se adelantaban a los confines del imperio para la cura de almas y la cura de cuerpos, por Dios y por el rey.

REFERENCIAS

- Alberro, S. (2005). *Apuntes para la historia de la Orden Hospitalaria de San Juan de Dios en la Nueva España-México, 1604-2004*. México: El Colegio de México.
- Archivo General de la Nación de México (AGN), Instituciones Coloniales, Hospitales, Volumen 61, Expediente 2, foja 45-46.
- Archivo Parroquial de Santa María de la Asunción (1753-1773), Libro de asientos de enfermos del Hospital de San Juan de Dios, de Izúcar de Matamoros, fojas 1-2.
- Becerrera Pabón, A. y Peña Collazos, W. (2011). Conservación de la salud del cuerpo como estrategia de vigilancia y control del derecho en lo concerniente a lo higiénico y sanitario desde las reformas borbónicas. *Prolegómenos*, XIV(27), pp. 231-245. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87619038016>
- Chávez, I. (2007). *México en la cultura médica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cruz Barney, O. (2013). Relación Iglesia-Estado en México: El Regio Patronato Indiano y el gobierno mexicano en la primera mitad del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia del Derecho*, XXVII.
- España. (1841). *Recopilaciones de Leyes de los Reinos de las Indias: mandadas a imprimir y publicar por la Magestad Católica del Rey Don Carlos II nuestro Señor*. Madrid: Boix.
- González Fasani, A. (2007). Llamados para servir: los Hospitalarios de San Juan de Dios en Zacatecas, México en el siglo XVII. *Revista Hispania Sacra*, LIX(120).
- Instituto de Investigación Rafael Lapesa. (1726-1739). *Diccionario de Autoridades*. Real Academia Española. Recuperado de: <http://web.frl.es/DA.html>
- Jaúregui, L. (2019). *Las Reformas Borbónicas. Historia mínima de México*. México: El Colegio de México.
- Jori, G. (2012). *Salud pública e higiene urbana en España durante el siglo XVIII. Una perspectiva geográfica* (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- López Miguel, L. y Muñoz, G. (2012). Las medidas para mejorar la situación sanitaria en el siglo XVIII provocaron el debate en torno a los hospitales. En J. M. Pérez Álvarez y A. Martín García (eds.), *Campo y campesinos en la España moderna. Culturas políticas en el mundo hispano*, Madrid: Fundación Española de Historia Moderna.
- Gamboa, I. Sánchez, D. (2021). Llamados a Servir: Cura de almas y cuerpos en el Hospital juanino de Izúcar (s. XVIII). *Revista A&H* (13) 179- 201.

- Martínez López-Cano, María del Pilar (coordinadora) (2004) Concilio III Provincial Mexicano celebrado en México el año de 1585. Aprobación del Concilio confirmación del Sínodo provincial de México Sixto V, para futura memoria, en Concilios provinciales mexicanos. Época Colonial, México, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Nacional Autónoma de México, Libro Tercero, Título XIV, Ley IV, págs. 190-193.
- Muriel, J. (1991). *Hospitales de Nueva España: II*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Cruz Roja Mexicana.
- Orden Hospitalaria de San de Juan Dios. (1984). *Constituciones*. Madrid: Gráficas 82.
- Ramírez Ortega, V. (2010). *El Real Colegio de Cirugía de Nueva España, 1768-1833 La profesionalización e institucionalización de la enseñanza de la cirugía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Rodríguez-Sala, M. L. (2006). *Los cirujanos de hospitales de la Nueva España (1700-1833) ¿miembros de un estamento profesional o de una comunidad científica?* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Strobel del Moral, H. M. (2015). *De miasmas, humores y sentinas: La revolución médica y sanitaria del centro de Veracruz (1750-1870)* (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana, Veracruz, México.
- Villaseñor y Sánchez, J. A. (1746). *Theatro americano. Descripción general de los reynos y provincias de la Nueva España, y sus jurisdicciones*. México: Imprenta de la viuda de D. Joseph Bernardo de Hogal.
- Weckmann, L. (1996). *La herencia medieval de México*. México: Fondo de Cultura Económica y El Colegio de México.

PETRÓLEO EN MÉXICO Y VENEZUELA: HISTORIA, POLÍTICA Y SÍMBOLO

JOSAFAT MORALES RUBIO

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

josafatraul.morales@upaep.mx

Desde finales del siglo XIX hasta el presente, el petróleo se ha convertido en la principal fuente energética a nivel mundial. Su valor económico e importancia geopolítica lo han convertido en uno de los bienes más importantes dentro del comercio internacional, especialmente para aquellos países cuya producción y exportación representa uno de sus principales negocios. Dentro de estos, podemos encontrar a México y Venezuela, dos de los países latinoamericanos con mayor tradición petrolera, y que en la actualidad –junto con Brasil– encabezan la producción en la región. Ante esta situación, Isabelle Rousseau ⁸ nos presenta el libro “Tribulaciones de dos empresas petroleras estatales 1900-2014 (Trayectorias comparadas de Pemex y PdVSA)”, que como su nombre lo dice, busca presentar una perspectiva comparada entre las dos empresas petroleras.

El tema petrolero ha sido abordado desde muy diversas perspectivas y disciplinas, entre las que podemos mencionar la economía, la administración, la ciencia política y la historia. En el caso

⁸ Doctora en Sociología por l' École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris, Isabelle Rousseau es profesora e investigadora en el Colegio de México, en donde coordina el Programa de Energía del Centro de Estudios Internacionales. Cuenta con numerosas publicaciones sobre el tema petrolero en América Latina, en especial los casos de México y Venezuela, entre los que podemos destacar *América Latina y petróleo: los múltiples desafíos de cara al siglo XXI* (editora). México, El Colegio de México, 2010; “Dinámicas y evolución de las compañías petroleras latinoamericanas”, en (Coord. G. Guajardo, A. Labrador), *La empresa pública en México y en América Latina: Entre el mercado y el Estado*. D.F. UNAM, INNP, 2015. pp. 135-153; “Mexique: Pemex pris en étau entre l'héritage révolutionnaire et le marche”, en (Coord. Jean Marié Martin-Amouroux), *Encyclopédie de l'Énergie*. Grenoble. Internet, 2015; “El peso de la nacionalización en la construcción y evolución de la industria petrolera: un estudio comparativo”, en *Venezuela 1914-2014: Cien años de industria Petrolera*. Caracas. Universidad Católica, 2014; “Venezuela: L'or noir en zone rouge”, en *Alternatives Internationales hors série : Quel monde en 2014 ?*, núm. 14. París. Libération/Sciences Po-CERI, 2014, pp. 118-120.

específico del libro que nos ocupa, la autora, socióloga de formación, propone analizar el tema desde la sociología de las organizaciones, siguiendo a Crozier y Friedberg. Así, el acento de la obra se encuentra en el análisis de la relación entre Pemex y PdVSA y sus respectivos gobiernos, así como las estrategias que ambas van a utilizar para favorecer su margen de acción dentro de la industria. El problema central de ambas empresas petroleras nacionales –considera la autora– es el múltiple papel que tendrá que ejercer el Estado/gobierno, al ser, al mismo tiempo, propietario, regulador y operador del sector energético en su país. Para poder resolver este complejo asunto, cada una ha utilizado estrategias diferenciadas, mismas que la obra busca mostrar en sentido cronológico y comparativo.

Ahora bien, para poder hacer un análisis a fondo del libro, propongo dividir el estudio en tres planos: el histórico, el político y el simbólico. El primero y el segundo aparecen nítidamente presentes en el planteamiento general de la obra, mientras que el tercero –aunque no explícito– es también un elemento importante a considerar, y que representa un aporte importante para los estudios sobre el tema.

EL PLANO HISTÓRICO: APORTES A UN ESTADO DEL ARTE CONSOLIDADO

Desde un inicio, la autora plantea presentar su análisis en orden cronológico. Dividido en cinco partes, se va presentando de manera paralela el desarrollo de la industria petrolera en ambas naciones, empezando por el nacimiento de esta, la construcción de una industria nacional, los choques y contrachoque de la década de los años setenta, la liberación en los años ochenta y noventa, y finalizando con el surgimiento del nuevo nacionalismo petrolero en los albores del siglo XXI. Para cumplir con su cometido, el libro utiliza una muy basta bibliografía de textos de carácter histórico, entre los que podemos mencionar “México y los Estados Unidos en el conflicto petrolero (1917-1942)” de Lorenzo Meyer; “The Mexican Petroleum Industry in the Twentieth Century”, editado por Jonathan C. Brown y Alan Knight; “La formación de la política petrolera en México” de Isidro Morales *et. al*; y “Venezuela, política y petróleo”, de Rómulo Betancourt.

Por la importancia del petróleo en México y Venezuela a la que aludíamos en un inicio, la historiografía sobre el tema es muy basta. Para el caso mexicano, esta se ha concentrado de manera importante en el acto expropiatorio pues, como bien decía Luis González y González

hay diez o doce temas difícilmente prescindibles para todo historiador mexicano. Uno de ellos, la nacionalización del petróleo, con ser tan reciente, ya ha seducido a mil y un autores, y sin duda, mientras dure nuestro entusiasmo nacionalista, seducirá a muchos otros. (González y González, 2005, p.171)

Asimismo, el descubrimiento de grandes yacimientos petroleros en la década de los setenta y el aumento de los precios internacionales en esos años, hace que también la época haya sido estudiada de manera específica. En este sentido, el aporte del libro se limitaría a ser una contribución más a la historiografía sobre el tema. Sin embargo, logra presentar más de 100 años de historia de manera concisa y muy completa en menos de 700 páginas, lo cual es ya en sí un logro. Aunado a esto, la perspectiva comparada permite que el lector pueda hacer un contraste de lo que ocurría en ambos países en el mismo momento histórico, lo que sin duda enriquece la lectura.

EL PLANO POLÍTICO: EL GRAN APORTE

Como ya se decía, para la autora el principal problema de la industria petrolera en ambas naciones es la complicación surgida de las múltiples funciones que debe tener el Estado/gobierno con respecto a la industria. Por un lado el Estado es, en representación de la Nación, el propietario de los hidrocarburos. En este sentido, debe velar porque dichos recursos sean explotados de manera que mejor convenga a la propia Nación. Dicha conveniencia dependerá en buena medida del proyecto económico y político del gobierno en turno. En el caso mexicano, se va a favorecer un concepto patrimonialista, es decir el mantenimiento de la propiedad de los hidrocarburos, mientras que en Venezuela se va a favorecer un sentido rentista, es decir la búsqueda de la mayor ganancia posible en el corto plazo, con el objetivo de conseguir mayores recursos que impulsen el desarrollo del país. Las características de los yacimientos y su cantidad (Venezuela tiene mucho más petróleo y de mejor calidad que México) serán en parte la razón por la que esto es así.

Con respecto al papel de regulador, al ser Pemex y PdVSA empresas monopólicas, el Estado no va a ver la necesidad de regular el sector energético en su conjunto, por lo menos hasta la llegada del modelo neoliberal. Para el caso mexicano, nos dice la autora, las reformas que generarían una verdadera gobernanza del sector se van a dar de manera homeopática, hasta la reforma del 2013. Será hasta ese momento en que las funciones de la Secretaría de Hacienda, la Secretaría de Energía y los organismos reguladores, como la Comisión Reguladora de Energía (CRE), van a quedar plenamente diferenciadas. Por su parte, Venezuela nunca se ha interesado en armar un andamiaje institucional en este sentido. PdVSA va a ser un organismo prácticamente autónomo, una empresa que se va guiar más por las prácticas del mercado internacional que por los intereses nacionales de Venezuela.

Con respecto a la función del operador –es decir de las empresas encargadas de la producción petrolera, Pemex y PdVSA– las diferencias en ambos casos van a ser también notorias. En el caso mexicano, Pemex va a ser una empresa paraestatal, cuya operación va a estar totalmente supeditada al ejecutivo federal. Ante la fuerte centralización del poder en la figura del presidente, bajo un sistema presidencial sin prácticamente matices parlamentarios (Carpizo, 2004), el nombramiento y remoción del director general de la empresa va a recaer directamente sobre este. Por tal motivo, la empresa va a supeditar sus intereses técnicos y financieros a los fines políticos del gobierno en turno.

Primero como fuente de energéticos baratos para la industrialización del país, después como palanca del desarrollo a través de las exportaciones, y por último como fuente de ingresos para el Estado y de divisas para el país, Pemex va a tener que operar siguiendo los intereses del gobierno. A la larga, esto va a generar importantes complicaciones financieras y de operatividad a la empresa, razón por la que la reforma energética de 2013 la va a convertir en una empresa productiva del Estado, cuyo único objetivo sea maximizar la renta petrolera. La industria petrolera en México no se va a poder entender sin los vaivenes del gobierno, pero al mismo tiempo la política nacional no se va a poder entender sin el petróleo mexicano.

En el caso de PdVSA, la situación va a ser completamente diferente. Siguiendo la visión rentista que comentábamos, el gobierno venezolano se va a preocupar porque la empresa cuente con las características de una empresa petrolera profesional, alejada de los intereses y cambios políticos. Desde el inicio, Venezuela va a buscar mantener la estructura de las empresas petroleras nacionalizadas en 1976, con el objetivo de mantener su operatividad. Pensada como un *Holding* que organizara dichas empresas, los puestos directivos van a ser seleccionados con base en el mérito, y no desde una visión política como en el caso mexicano. Finalmente, y tras un breve periodo en que el Estado va a fortalecer su control sobre la industria, en los años ochenta y noventa PdVSA va a iniciar un periodo de internacionalización, al tiempo que se va a dar un proceso de apertura del sector en el país. Ambos procesos van a fortalecer a la empresa frente al gobierno, pues por un lado los activos que esta tenía fuera del país le van a permitir generar ingresos lejos del control gubernamental, mientras que las negociaciones establecidas con el resto de las empresas que entran a Venezuela tras la apertura, van a fortalecer su posición dentro del sector.

Sin embargo, las cosas cambiarían para PdVSA con la llegada al gobierno de Hugo Chávez. Bajo la premisa de regresar al Estado la predominancia de la economía nacional, desde el inicio de su gobierno el antiguo general buscó controlar tanto el volumen de producción como el de exportación de hidrocarburos. Al mismo tiempo, el gobierno buscaría que la renta petrolera sirviera para modificar la estructura económica y social del país; es decir, utilizar la renta petrolera para combatir la pobreza existente en Venezuela, pasando por encima de las necesidades financieras y operativas de la empresa. El problema será que, para esos años, PdVSA había crecido de manera muy importante, y su independencia de gestión la había convertido en una suerte de “Estado dentro del Estado”. En estos años, la politización de la empresa se haría evidente, especialmente tras el cambio en la dirección: la huelga del año 2002 (año en que se llevó a cabo un golpe de Estado contra Chávez) y el consecuente despido de más de la mitad de los trabajadores de la empresa. PdVSA, aquella empresa nacional que había logrado operar como una regida por el mercado, tendría que entrar ahora en la lógica política.

Como ya decíamos, el objetivo explícito de la autora en este libro es analizar las estrategias que tanto Pemex como PdVSA van a utilizar para favorecer su margen de acción frente al Estado. Para lograr dicho objetivo, este segundo plano va a ser central, pues si no se entiende el juego político dentro del que se encuentran, no se pueden entender sus estrategias. Mientras que en el caso mexicano la paraestatal va a encontrarse completamente supeditada al gobierno, por lo menos hasta 2013, en el caso venezolano la empresa va a convertirse en un poder ajeno, e incluso por momentos enfrentado, al gobierno. Aquí es quizá donde encontramos el mayor aporte del libro. Rousseau logra analizar a Pemex y PdVSA, que por su naturaleza de empresas estatales esperaríamos se comportaran de manera similar, en medio de arreglos institucionales diametralmente diferentes, aunque al final de camino no puedan dejarse de entender como eso, empresas del Estado. Para llegar a esta conclusión, se requiere no únicamente de la comprensión de la forma en que opera el sector, sino un profundo conocimiento del sistema político de ambos países. Aunado a esto, la perspectiva comparativa aporta mucho a la comprensión de cada uno de los casos, así como la razón por la que las estrategias de una u otra empresa sean exitosas o no.

EL PLANO SIMBÓLICO: APORTES NO INTENCIONALES A UN ESTADO DEL ARTE POCO TRABAJADO

Por el peso económico e importancia geopolítica del petróleo al que aludíamos al inicio de este trabajo, el papel simbólico de los hidrocarburos ha sido mucho menos estudiado que los dos planos anteriormente mencionados; sin embargo, esto no lo hace menos importante (Morales, 2016). La autora, después de hacer todo el análisis político del desarrollo de la industria en ambos países, advierte que nada de dicho desarrollo se puede entender sin analizar el valor simbólico del petróleo, diferente en ambos países. Vale la pena recuperar en extenso lo que la autora nos tiene que decir sobre esto:

Para México, la nacionalización del petróleo fue el punto culminante de la construcción difícil y vacilante del régimen postrevolucionario en el que Estado, partido y presidente de la República, fueron asimilados para representar a la nación. A su vez, la nación se identifica con la propiedad de la tierra.

[...] Recordamos también cómo, para varios autores como Adolfo Gilly, la nacionalización del petróleo en 1938 fue la pieza faltante para completar y finiquitar la Revolución Mexicana; esto ilustra la identificación implícita que surgió entre la Revolución como proceso de edificación de la nación mexicana, y el petróleo. [...]

Por el contrario, en Venezuela el petróleo va a asociarse rápidamente con un medio idóneo para salir de la pobreza. [...] Sin demorar, los diferentes gobiernos se enfocaron en la dimensión económica (cobrar los impuestos más altos posibles) mucho más que en el tema patrimonial. Dicho de otra manera, para ellos los recursos del subsuelo ofrecían la oportunidad de obtener una renta interesante. Nunca fueron vistos como un bien patrimonial que debía protegerse para evitar que la nación lo perdiera [...]. (Rousseau, 2017, p. 636-637)

En pocas palabras, la autora nos da a entender que el papel simbólico del petróleo en ambos países es diferente. Para México, en buena medida por la forma en que se llevó a cabo la nacionalización, el petróleo es visto como un elemento importante del nacionalismo, parte de la construcción del propio Estado posrevolucionario. Por su parte, para Venezuela se trata del elemento que permitiría al país sudamericano salir de la pobreza. Este papel simbólico va a tener un impacto importante en el armado institucional de la industria en ambos países, pues mientras que en México el gobierno posrevolucionario va a colocar a Pemex bajo la tutela del gobierno, y especialmente del ejecutivo federal, PdVSA se va a concebir como una empresa independiente e inserta en la lógica del mercado internacional.

Es interesante ver que, aunque este análisis puede ser recuperado en todo el desarrollo del texto, es en la conclusión de donde se obtuvo el texto antes citado, en donde se presenta de manera más nítida. Más aún, resulta sugestivo ver que en la introducción del texto no se habla del tema de manera explícita, lo que permite aventurar la hipótesis de que este último plano de análisis va a surgir de la propia investigación, más que de un objetivo pensado antes de realizarla. En este

sentido, podríamos concluir que este último plano de análisis constituye una aportación posiblemente no planeada, pero muy enriquecedora para un estado del arte poco trabajado.

Como se pudo ver a lo largo de todo este trabajo, el libro “Tribulaciones de dos empresas petroleras estatales 1900-2014 (Trayectorias comparadas de Pemex y PdVSA)” de Isabelle Rousseau representa una aportación importante para los estudios del petróleo en ambos países. Con aportes en los planos histórico, político y simbólico, el libro presenta a través de sus casi 700 páginas un análisis a fondo de dos de las empresas más importantes de Latinoamérica. Tanto para los estudiosos del tema como para el público no especializado pero interesado en el desarrollo de ambas industrias nacionales, el libro resulta una pieza importante para el análisis. Si bien decía Luis González y González que la nacionalización del petróleo en México había seducido a mil y un autores, el desarrollo completo de la industria seguramente cautivará a muchos más, pero no en todos ellos se podrá encontrar un análisis tan profundo, conciso y desde una perspectiva innovadora como la que nos presenta Rousseau.

REFERENCIAS

Carpizo, J. (2004). *El presidencialismo mexicano*. México: Siglo XXI Editores.

González y González, L. (2005). *Historia de la Revolución Mexicana: Los días del presidente Cárdenas*. México: El Colegio de México.

Morales, J. (2016). El petróleo en el imaginario social mexicano a 75 años de la expropiación petrolera. *Imagonautas. Revista interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales* (8), 82-97.

Rousseau, I. (2017). *Tribulaciones de dos empresas petroleras estatales 1900-2014 (Trayectorias comparadas de Pemex y PdVSA)*. México: El Colegio de México.

Morales, J. (2021). Petróleo en México y Venezuela: historia, política y símbolo. *Revista A&H* (13) 202- 207.

¿QUIÉN DIJO QUE TODO ESTÁ PERDIDO? SEIS EVIDENCIAS DE ESPERANZA DE LOS NUEVOS PROFESIONALES DE LA ESPERANZA.

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

juanmartin.lopez@upaep.mx

“¿Quién dijo que todo está perdido?
Yo vengo a ofrecer mi corazón”.
Fito Páez. Yo vengo a ofrecer mi corazón.
<https://www.letras.com/fito-paez/127042/>

Cuando hablamos de la educación en México casi siempre los temas tienen que ver con las enormes deudas en términos de calidad y de equidad en la formación de los niños, adolescentes y jóvenes que serán los ciudadanos que lleven las riendas del país en un futuro cada vez más próximo.

Si además tomamos en cuenta la pandemia causada por el nuevo coronavirus conocido socialmente como COVID-19, el déficit de nuestros procesos formativos en lo relativo a generar aprendizajes significativos y de calidad, útiles para la vida presente y futura de los educandos se multiplica, puesto que llevamos ya un año desde que las escuelas tuvieron que cerrar sus puertas y la continuidad de la vida escolar y universitaria tanto en las instituciones públicas como particulares se ha tenido que realizar a distancia con resultados no suficientemente satisfactorios.

Lo mismo pasa con la deuda de equidad en este país marcado por desigualdades históricas muy amplias e inaceptables entre un pequeño porcentaje que posee fortunas enormes, una clase media frágil que goza de lo necesario para vivir aceptablemente y un porcentaje que ronda el 50% de la población -y va a aumentar en esta crisis del coronavirus- que se encuentra en situación de pobreza en sus diversos niveles.

En este escenario bastante pesimista y desmoralizante han tenido que desempeñar su labor los docentes, profesionales de la esperanza, como los llama Gorostiaga, quienes han hecho esfuerzos verdaderamente extraordinarios para poder mantener el contacto con sus estudiantes y tratar de que sigan aprendiendo en condiciones de gran adversidad.

Por estas razones considero que es una bocanada de aire fresco encontrarse con un libro como el que bajo la coordinación de las profesoras Silva Mar, Mastachi y Badillo ha producido la Universidad Veracruzana y publicado bajo el sello de Imaginaria editores.

Esta obra presenta una selección de los mejores trabajos de una generación de estudiantes de la Maestría en Gestión del Aprendizaje (MGA) de la Facultad de Pedagogía de dicha universidad, en la región Poza Rica-Tuxpan que inició sus actividades en el año 2012 y está ahora en el nivel de programas en desarrollo dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.

Los seis capítulos que conforman el libro dan cuenta de un concepto claro de gestión del aprendizaje que “...se relaciona con el paradigma del aprendizaje, que concibe al estudiante como responsable de su propio proceso educativo y se centra en su quehacer formativo con la finalidad de que *aprenda a aprender* y logre formarse de por vida...” (2021, p. 9), es decir, del nuevo paradigma de la educación centrada en el estudiante y no en el profesor, en el aprendizaje y no en la enseñanza.

Las coordinadoras de la obra afirman que el concepto de aprendizaje que sustenta la maestría se ha construido desde la perspectiva del enfoque holista y la teoría de la complejidad, lo que resulta sugerente y sería motivo de un debate que no viene al caso en este comentario sobre el libro, puesto que desde mi limitado conocimiento sobre el paradigma de la complejidad, el enfoque holista considera posible estudiar un objeto o fenómeno abarcando la totalidad de sus elementos mientras que Morin afirma que “...no se debe confundir complejidad con completud. “Uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia (sic). (El pensamiento complejo) hace suya la frase de Adorno la totalidad es la no verdad” (1995, p. 23).

A partir de esta visión de la gestión del conocimiento que considera al educando como sujeto activo y responsable de su propio proceso formativo -plenamente acorde con el principio de autonomía de la ética profesional principialista (Hortal, 2004), la maestría ha construido un

López-Calva, M. (2021). ¿Quién dijo que todo está perdido? Seis evidencias de esperanza de los nuevos profesionales de la esperanza. *Revista A&H* (13) 210-218.

curriculum que contempla como eje fundamental de la formación la elaboración de un proyecto de intervención que constituye el trabajo de titulación para obtener el grado.

Este eje formativo central del programa es consistente con la concepción del aprendizaje que declaran las coordinadoras del libro, considerándolo como un proceso en el que no se trata de la transmisión o la mediación de conocimientos sino que es necesario “gestionarlos con base en el diagnóstico, la planeación, el desarrollo, la evaluación de estrategias y actividades que promuevan y logren el aprendizaje...” de todos los alumnos involucrados.

En este sentido, en la gestión del aprendizaje todas las personas involucradas aprenden: tanto los estudiantes de maestría como sus profesores y las comunidades educativas de las instituciones en las que cada estudiante del programa realiza su proyecto de intervención.

Esta concepción se convierte en un método de trabajo que es el hilo conductor de todo el libro que se refleja en la estructura de estos seis proyectos ejemplares de intervención en distintas instituciones, de diferentes niveles educativos -desde preescolar hasta licenciatura- y en distintas ciudades de la región de influencia de la sede de la UV que ofrece esta maestría.

Volviendo al planteamiento inicial de este comentario, resulta muy gratificante encontrar un libro que no habla de los problemas o deficiencias de la educación nacional -que sin duda es muy relevante investigar y estudiar con detenimiento, rigor y pertinencia para generar conocimiento que oriente las políticas educativas- sino de casos concretos en los que el estudio, la creatividad, el rigor teórico y metodológico y el compromiso de seis docentes que estudian un programa profesionalizante para mejorar sus prácticas, muestran que se pueden lograr cambios relevantes y serios y aportar un grano de arena, un camino que puede servir de ejemplo a otros docentes para que poco a poco “las hormigas puedan mover la montaña” de la problemática que implica la formación de los futuros ciudadanos de un país con tantas carencias y desigualdades.

En términos generales los proyectos aportan elementos metodológicos interesantes en la aplicación del aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, el uso del teatro infantil, etc. Para trabajar diversos ángulos relevantes necesarios para la formación de los niños, adolescentes y jóvenes como por ejemplo el desarrollo del pensamiento histórico, de la comprensión lectora, del autoconcepto o la comunicación interpersonal.

López-Calva, M. (2021). ¿Quién dijo que todo está perdido? Seis evidencias de esperanza de los nuevos profesionales de la esperanza. *Revista A&H* (13) 210-218.

No voy a hacer un resumen de cada capítulo porque lo importante es que los lectores puedan tener acceso a ellos para revisar la totalidad de sus planteamientos. Me concretaré a comentar algunas cosas que me hicieron pensar cada uno de los proyectos que se reportan en este libro.

1.-Hablando (se) entiende la gente: el primer proyecto tiene que ver con el desarrollo de las capacidades de comunicación en el nivel de preescolar a partir del aprendizaje basado en proyectos que utiliza el teatro infantil como un medio para desarrollar la creatividad y las habilidades comunicativas de los niños y niñas participantes. La lectura de este capítulo me remitió a la relevancia del desarrollo del lenguaje en los seres humanos que es fundamental para la socialización y la construcción de una convivencia escolar constructiva que forme la dimensión de la Polis en los educandos, la capacidad de adquirir las herramientas que los hagan capaces de ejercer la ciudadanía en el futuro.

El desarrollo del lenguaje es fundamental para comprender el mundo que nos rodea, por eso es que digo que hablando entiende la gente. Entre mayor vocabulario y capacidad comunicativa adquiera un niño o niña será más capaz de desarrollar sus habilidades cognitivas y formarse en la comprensión objetiva de los distintos ángulos de la realidad que estudian las ciencias.

En alguna nota periodística que encontré en las redes sociales se habla de que el idioma español tiene más de trescientas mil palabras, que en el libro del Quijote de Cervantes se usan cerca de treinta mil y que una letra de una canción de reggaetón o una conversación promedio entre jóvenes usa entre treinta y cuarenta palabras. El empobrecimiento del lenguaje implica también un empobrecimiento de la inteligencia y la capacidad de pensar críticamente.

Pero también es cierto que como dice el refrán popular, hablando se entiende la gente, es decir, que el desarrollo del lenguaje contribuye a generar una mejor comunicación entre las personas y a hacerlos capaces de construir auténticas comunidades y no solamente conglomerados de individuos que no logran entenderse de manera dialógica y pacífica.

2.-Ciudadanos del mundo. El segundo capítulo se trata de la enseñanza del inglés en el nivel de primaria en una escuela pública cercana al Tajín -que por ser una zona turística, como lo dicen las autoras en su diagnóstico implica una necesidad primordial- que no estaba registrada en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB).

López-Calva, M. (2021). ¿Quién dijo que todo está perdido? Seis evidencias de esperanza de los nuevos profesionales de la esperanza. *Revista A&H* (13) 210-218.

Se trata de un proyecto en el que se utilizó el método de proyectos para generar aprendizajes del idioma a través del diseño y realización de tres proyectos generados por los mismos estudiantes agrupados en equipos que eligieron con toda libertad el tema en el que trabajaron para aprender el inglés.

Como afirman las autoras, cada vez más se considera al inglés como “lengua franca” que sirve como herramienta de comunicación de ciudadanos de diversas nacionalidades cuya lengua materna es también distinta. De ahí la importancia de que en todas las escuelas se enseñe este idioma.

Resulta cada vez más claro que tenemos, como dice Morin, que enseñar la identidad terrenal y en este saber fundamental el idioma inglés constituye un elemento fundamental a trabajar.

Esta es una aportación que me parece crucial del proyecto que además de los resultados positivos en términos de aprendizaje de la lengua reporta otros frutos que me parecen igualmente valiosos como el interés e involucramiento de los padres y madres de familia, el crecimiento de la matrícula para el ciclo posterior a la aplicación del proyecto y la generación de un interés en la comunidad y la autoridad escolar -como dicen en el concepto de gestión del aprendizaje, también aprendiente- por la inclusión de la enseñanza del inglés en su plan de estudios, lo que llevó a la decisión de registrar a la escuela en el PNIEB para el siguiente ciclo académico.

3.-La medida de nuestra duración. Como dice el poeta Jaime Sabines, nosotros mismos somos tiempo y al perder el tiempo nos estamos perdiendo a nosotros mismos¹, porque el día y la noche, el paso del tiempo es la medida de nuestra duración en el mundo.

De ahí la relevancia de desarrollar desde etapas tempranas en la educación formal el pensamiento histórico. Esta fue la finalidad del proyecto presentado en el capítulo 3 del libro en el que trabajando con aprendizaje cooperativo en un grupo de estudiantes de telesecundaria se lograron resultados muy significativos en términos de la comprensión de los estudiantes de la relación que tiene nuestro pasado con lo que somos hoy y con lo que podemos o no, proyectar hacia el futuro.

López-Calva, M. (2021). ¿Quién dijo que todo está perdido? Seis evidencias de esperanza de los nuevos profesionales de la esperanza. *Revista A&H* (13) 210-218.

Aprender a pensar históricamente pero además hacerlo en una forma en que se aprende a cooperar es una estrategia que dio resultados en ambos campos fundamentales del trabajo formativo de los adolescentes.

Valorar nuestra historia y conocerla para no condenarnos a repetirla, ser capaces de trabajar en la innovación y el descubrimiento hacia el futuro pero valorando y aprovechando la sabiduría acumulada en la herencia cultural que recibimos son elementos centrales que me dejó la lectura de este capítulo.

4.-Leer el mundo. Una muy apreciada colega docente por muchos años en la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México, la Dra. Yolanda Argudín tiene una obra que fue y sigue siendo muy consultada por los docentes. Se titula 'Aprender a pensar, leyendo bien'. El proyecto que presenta el capítulo cuarto de esta obra tiene que ver con este desarrollo de la comprensión lectora en una telesecundaria, utilizando también como método el aprendizaje colaborativo.

Aprender en equipos pequeños para involucrarse en los textos y pasar de la mera capacidad de descifrar signos y unir letras en palabras a la comprensión de lo que se lee, al desarrollo intelectual a partir de la lectura y por qué no, también a la capacidad de leer críticamente los textos son elementos fundamentales en todo proceso educativo. Esta visión del desarrollo de la comprensión lectora a partir de la colaboración dejó, según reportan las autoras, muy buenos resultados que se reflejaron en la mejora de las calificaciones de la materia de Español en el grupo con el que se trabajó.

En las conclusiones me parece muy importante la mención acerca de la necesidad de transversalidad el aprendizaje colaborativo para lograr mejores resultados en el desarrollo de los estudiantes.

5.-Conócete a ti mismo. Desde hace muchos siglos, en el oráculo de Delfos se encontraba esta inscripción que invitaba a conocerse a sí mismo. Paradójica o más bien tristemente en estos tiempos individualistas y egocéntricos la invitación todavía sigue pendiente porque si bien a partir de la modernidad surgió y tomó fuerza la visión del sujeto individual como autónomo y responsable de su propio destino, la misma sociedad individualista centrada en el consumismo ha hecho que las

personas se vayan enajenando, es decir, volviendo cada vez más ajenas y desconocidas para sí mismas.

Por otra parte, la excesiva valoración de las posesiones materiales como parte central de la identidad individual y de la valoración que se hace de las personas ha hecho que distorsionemos el concepto que tenemos de nosotros mismos al compararnos siempre con quien tiene más posesiones materiales o una mejor apariencia física.

Esta característica del horizonte actual es especialmente notoria y dañina en los adolescentes que necesitan de la aceptación de sus pares y del desarrollo de un sentido de pertenencia a un grupo. Al sentirse rechazados o tener un autoconcepto negativo, los adolescentes suelen ser más vulnerables frente a las distintas conductas de riesgo que se les presentan.

Este proyecto se centró en la búsqueda del desarrollo de un autoconcepto sano en adolescentes de bachillerato utilizando también un método de aprendizaje colaborativo. Este método sonaría aparentemente incompatible dado que si la meta es el conocimiento de cada persona y el concepto que tienen de sí mismas, el trabajo en grupo o la colaboración parecería un método poco apropiado.

Pero como afirma Charles Taylor, nos construimos -nuestro concepto de nosotros mismos se construye- a gracias a o en contra de lo que los otros significativos esperan que seamos. No hay construcción de autoconcepto sin relación con otros y la colaboración es esencial para desarrollar el autoconcepto tal como lo plantea este proyecto que tuvo también resultados de mejora en el autoconcepto (de 76 a 80 puntos en una escala sobre 100) a partir del trabajo con el triángulo: emociones-autoconcepto-metas en la vida.

6.-Las benditas redes sociales. El sexto y último proyecto presentado en el libro se trabajó en la materia de Orientación educativa y social de la licenciatura en Pedagogía de la misma UV. Es el único trabajo realizado en el nivel de educación superior y trabajó a partir del método colaborativo usando el aula invertida a través de la herramienta de Facebook con materiales que se compartían en el grupo de esta red social para ser revisados y discutidos antes de las sesiones presenciales, en equipos de entre cuatro y ocho integrantes.

El diario de vida fue una herramienta importante en este proyecto y a partir de las entradas que cada estudiante escribió en su diario se hizo un trabajo de categorización que mostró resultados importantes en el aprendizaje y la valoración de la materia y la especialidad de Orientación educativa y social en la profesión del pedagogo.

El trabajo a partir de preguntas que abarcaron distintas dimensiones de la persona como lo que pasó, lo que sentí, lo que aprendí, de lo que me di cuenta, del cómo podría actuar en determinada situación y del ahora qué sigue después de alguna decisión tomada resultaron fundamentales para generar la co-responsabilidad de los estudiantes universitarios en su propio aprendizaje de esta asignatura y las conclusiones hablan del impacto positivo del trabajo en la tríada metodológica: aprendizaje colaborativo-aula invertida-acompañamiento de los estudiantes, así como la eficacia del uso de una herramienta como la red social de Facebook para motivar a la participación.

Un elemento importante es que como mencioné antes al hablar del método que sirve como hilo conductor de los trabajos, además del diagnóstico, la instrumentación, el registro y la evaluación de los proyectos en sus resultados e impactos, en todos ellos se realizó también una evaluación de los estudiantes de maestría que realizaron la intervención y que fueron acompañados y asesorados en todo el proceso por sus propios profesores-tutores.

Seguramente, citando la letra de la canción que da título a esta resela del libro, las autoras y el autor de estos trabajos se dieron cuenta durante y después de la instrumentación de sus proyectos que “No será tan fácil, ya sé qué pasa/ No será tan simple como pensaba...” porque todo proyecto de intervención para mejorar la calidad de los procesos educativos sea a partir de esta concepción de gestión del aprendizaje o de cualquier otra enfrenta inercias y obstáculos, resistencia al cambio y problemas inesperados en los que la interacción de los sujetos de la comunidad educativa y el mismo azar, juegan un papel.

Sin embargo, el libro presenta seis evidencias de esperanza, seis proyectos que renuevan la esperanza en que es posible transformar la educación en las condiciones reales y desiguales que presentan nuestro sistema y nuestras instituciones. Seis ejemplos de esperanza de un grupo de profesionales de la esperanza que quieren enfrentar los desafíos de este sistema educativo y como

afirma Morin, cambiar las mentalidades para que cambien las instituciones y al mismo tiempo cambiar las instituciones para que cambien las mentalidades.

Esta obra merece difundirse y estudiarse para contagiar de esperanza a muchos otros profesionales de la esperanza que con sus convicciones y acciones afirman: ¿Quién dijo que todo está perdido? Yo vengo a ofrecer mi corazón.

REFERENCIA

- Entel, A. (2003). De la totalidad a la complejidad. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación* (15) 35-41. Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/cuadernos/detalle_articulo.php?id_articulo=5008&id_libro=102
- Hortal, A. (2004). *Ética general de las profesiones*. Barcelona. Desclé de Brower.
- Silva Mar, M.A., Mastachi M. y Badillo, J. (2021). *Gestión del aprendizaje. Experiencias en diversos niveles educativos*. México. Imaginaria.

¹ Jaime Sabines. A medianoche.

https://palabravirtual.com/sabines/index.php?ir=ver_poema1.php&idp=28&pid=11942&p=Jaime+Sabines&t=A+medianoche