

A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias sociales



REVISTA DIGITAL A&H, AÑO 7, NÚMERO 12

MAYO-OCTUBRE 2020.

ISSN: 2448-5764

EDITORIAL: SOSTENER LA ESPERANZA Y CULTIVAR EL ESPÍRITU

Este número sale a la luz en medio de circunstancias históricas que difícilmente alguien hubiera podido predecir. La pandemia y el encierro, el temor y la incertidumbre nos han llegado a todos por sorpresa. Como varias de las contribuciones de este número harán patente, la educación en todos sus niveles se ha visto gravemente afectada por la situación. Y es que hay una constante en la experiencia de todos aquellos que están vinculados de un modo u otro a las artes, las humanidades, las ciencias y todo conocimiento humano: nos encontramos en una generalizada sensación y consciencia de no tener control de lo que estamos viviendo a nuestro alrededor. Es por ello que poco a poco, pienso yo, deberíamos ir recuperando la confianza a través de una esperanza bien fundada. En efecto, lo que está en juego es el bien común y el destino de la sociedad, por ello no podemos dejar de lado la responsabilidad histórica de tomar las riendas y sostener la vela de las artes, las humanidades y las ciencias encendida, no porque ellas sean la respuesta definitiva, sino porque sin ellas nos es más difícil ver la luz de trascendencia que nos ayuda a superar el temor y seguir adelante, buscando el bien común y el sentido. Este número es una expresión de esa profunda convicción, pues como podrá notarse es un número mayor en volumen y extensión de temas que otros en nuestra corta, pero intensa historia como revista. En este volumen nuestros colaboradores toman consciencia de la importancia de animar y cultivar un espíritu de investigación y descubrimiento que alimenta el deseo irrestricto del ser humano por conocer, al mismo tiempo que nos da de vuelta la seguridad de que vale la pena cultivar la cultura aún en tiempos de incertidumbre. Por ello, permítaseme presentar la unidad de propósito que se extiende a través de las contribuciones de este número.

En el artículo “La escritura académica en el marco de la investigación sobre educación normal en México” de Sinhue Reyes Reyes se explora la escritura académica y su importancia en las instituciones de educación normal. La educación normal se puede refundar a través de la comunicación, las guías de acción, los códigos e instrumentos epidémicos

que canalizan los distintos usos del lenguaje: representativo, funcional, informativo y epistémico. Por su parte, y en la misma línea de discusión el artículo “Evaluación del aprendizaje: entre las evidencias de desempeño y los conocimientos” de Silvia Alamín Kuri Casco y María de Lourdes Reyes Vergara analiza las prácticas de evaluación universitaria. La entrevista a Mariano Jabonero realizada por Gabriela Croda Borges y Martha Leticia Gaeta contextualiza las importantes enseñanzas ante los horizontes de currículo, práctica, formación, gestión y políticas educativas ante la situación desencadenada por el encierro a todos los niveles y la distancia en la convivencia social, fruto de la pandemia de COVID 19. En “Retos e implicaciones de los padres y maestros en la educación básica del siglo XXI” de Elba Ramírez Hernández y Emma Verónica Santana Valencia se retoma la importancia de recolectar la educación escolar con la educación familiar, no como una dualidad opuesta, sino como una continuidad de vocación que el docente debe aprovechar para el bien del niño. A su vez “Personalizar la educación universitaria desde el vínculo profesor-estudiante” María Cecilia Beccaria y Mariángeles Castro Sánchez se concentra en la importancia de la personalización como una verdadera expresión del compromiso humanista y humanizante propio de la educación universitaria. Este trabajo nos ofrece vínculos concretos para facilitar esta significativa relación. Con un método etnográfico, el artículo: “Los múltiples significados de lo escolar desde la visión de la nueva ruralidad” de Samantha Lizbeth Jiménez Torres y Martha de Jesús Portilla León propone utilizar la teoría socio-cultural inspirada en Vygotsky para retomar la significatividad del espacio de aprendizaje como un elemento constitutivo de la identidad estudiantil. En una dirección semejante, el artículo “La especificidad de lo rural y su funcionalidad en el sistema capitalista. El papel de los movimientos sociales campesinos” de Kelly Giovanna Muñoz Balcázar muestra que las transiciones económicas no pueden dejar de lado la identidad de los grupos campesinos e indígenas, y que por ello es importante y crucial reconocer la identidad propia y contribución de los movimientos campesinos en la adquisición del protagonismo histórico social de la sociedad en todos sus espacios.

Por su parte, este número también contiene por vez primera un artículo de ciencias teológicas, en el que Juan Pablo Aranda analiza las relaciones entre catolicismo y teología de la liberación desde una perspectiva de la dualidad inmanencia/trascendencia. “Catolicismo y Teología de la liberación: una visión desde Giorgio Agamben” constituye, de esta manera, una de nuestras primeras contribuciones en esta línea. Al mismo tiempo, la contribución de Roberto Casales García “Libertad en

Leibniz: ontología y modalidad”, explora los niveles de la libertad en el pensamiento de Leibniz a través de la espontaneidad, la modalidad y racionalidad. A través de esta contribución se proporciona una nueva lectura que retoma la posibilidad de la libertad frente a la opinión común de que hay determinismo en el pensamiento del Hannoveriano.

En el análisis propuesto por el artículo “Expresión de la piel y reflexión del ser en el arte” de María Punín, Luis Maldonado, Roberto Cuenca y Rubén Maya, se presenta a la piel como un señuelo simbólico que activa a la imaginación, con ello se propone reposicionar el arte respecto a la ciencia y las humanidades, renovando un vínculo más necesario hoy que nunca.

En “Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la invisibilización de las víctimas de la violencia en México” de Yearim Ortiz San Juan, se propone hacer un análisis en la dirección de Giorgio Agamben de la importancia de la memoria para visibilizar la memoria histórica, una necesidad presente y latente que constituye una lección a aprender. El artículo “La integración de las mujeres en la vida político-electoral en Tlaxcala. Construyendo la paridad” de Carolina Sthephania Muñoz Canto plantea el caso de la búsqueda de reconocimiento del derecho y espacio de las mujeres en el estado de México llamado Tlaxcala.

Contamos también con dos reseñas críticas. La primera es del libro: “Imaginario social: el petróleo como elemento de legitimidad” de Josafat Morales (2020; México: Triant-lo-Blanch) hecha por Jesús Eduardo Navarro Morales. La segunda reseña es del libro “María de Estrada. Mujer soldado, encomendero y fundadora de Puebla” de Juan Pablo Salazar Andreu; hecha por Gloria Arrienda Tirado.

Así pues, a través de estas importantes contribuciones la revista Artes y Humanidades propone consolidar con decidido esfuerzo la sustancial actividad intelectual, vía de acción para iluminar los tiempos de crisis que, leídos con esperanza intelectual, pueden ser tiempos de oportunidad.

Paniel Reyes Cárdenas, PhD
UPAEP, Universidad
Honorary Researcher at the University of Sheffield

DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ
adelaida.flores@upaep.mx

ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS
benitezarmas@gmail.com

ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ
abetoa@hotmail.com

ALBERTO JOSÉ SEGRERA TAPIA
alberto.segrerat@ibero.mx

ÁNGEL MORALES TORRES
mdiangel.moralestorres@gmail.com

ARACELI ARELLANO TORRES
aarellanot@unav.es

ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS
a.barragansolis@yahoo.com.mx

ARTURO BENÍTEZ ZAVALA
arturobenitez@gmail.com

AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN
ausencia@psicologiahumanizante.com

BEATRIZ BIBIANA GAONA COUTO
beatriz.gaona@utpuebla.edu.mx

BLANCA CHONG
blancachong@gmail.com

CARLA CARRERAS PLANAS
carla.carreras@udg.es

CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚN
carlosarturo.vega@upaep.mx

CARLOS HERNÁNDEZ MERCADO
chernandez76@miners.utep.edu

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

carlota@unam.mx

CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓN
carmenmaria.priante@upaep.mx

CECILIA CARRERA HERNÁNDEZ
carrera.celia@gmail.com

CELINE ARMENTA OLVERA
celine.armenta@gmail.com

CLAUDIA RAMÓN PÉREZ
celine.armenta@gmail.com

CIMENNA CHAO REBOLLEDO
cimenna.chao@ibero.mx

CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES
concepcionmarquez@hotmail.com

DAMIÁN EMILIO GIBAJA ROMERO
damianemilio.gibaja@upaep.mx

DANIEL DOMÍNGUEZ MACHUCA
daniel.dominguez@upaep.mx

DANIEL MOCENCAHUA MORA
daniel.dominguez@upaep.mx

DELFINA MELGAREJO THOMPSON
delfina@ucc.mx

ELIECER EDUARDO ALEJO HERRERA
eliecer_eduardo@hotmail.com

ELIZABETH VELÁZQUEZ BARRAGÁN
elizabeth.velazquez@upaep.mx

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA
emmaveronica.santana@upaep.mx

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA
erodriguez@unla.edu.mx

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN
etrevino@uv.mx

ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL
esalmont@comunidad.unam.mx

FABIOLA LEYTON
fabiola.leyton@gmail.com

FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ
fedilu@hotmail.com

FERNANDO MENDEZ SANCHEZ
fms291077@gmail.com

FERNANDO ZEPEDA HERRERA
fernando.zepeda.consulting@gmail.com

FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ
fidens@yahoo.com

FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNANDEZ
firacheta@itesm.mx

FRANCISCO SIERRA GUTIÉRREZ
fsierra@javeriana.edu.co

FRANCISCO VALVERDE DÍAZ DE LEÓN
francisco.valverde@iberopuebla.mx

FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ
francisco.galan@ibero.mx

GABRIELA CHÁVEZ VILLEGAS
gala_24@hotmail.com

GABRIELA CRODA BORGES
gabriela.croda@upaep.mx

GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
gaby_hf@yahoo.com.mx

GABRIELA HILDELISA IBÁÑEZ CORNEJO
gabriela@iteso.mx

GENEVIEVE GALÁN TAMÉS
ggalantames@gmail.com

GINETH ANDREA ÁLVAREZ SATIZABAL
ginethandrea@gmail.com

GONZALO ESCARPA
escarpamx@gmail.com

HELENA VARELA GUINOT
helenavarela@ibero.mx

HERIBERTO ANTONIO GARCÍA
heribertoagar@gmail.com

HERLINDA GODOS GARCÍA
herlinda.godos@upaep.mx

HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA ARROYO
herminio.sanchezdelabarquera@upaep.mx

HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ
hilda.patino@ibero.mx

ILITHYA GUEVARA HERNÁNDEZ
ilithya.guevara@uaq.mx

ISRAEL SÁNCHEZ LINARES
israel.sanchez@upaep.mx

JAVIER BALLADARES GÓMEZ
javierbgz@gmail.com

JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO
joaquin.ramirez@upaep.mx

JONATAN MONCAYO RAMÍREZ
liberantiquus@gmail.com

JORGE ARTURO ABASCAL
jorge.abascal@iberopuebla.mx

JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ
jorgemartinezsanchez@gmail.com

JORGE MEDINA DELGADILLO
jorge.medina@upaep.mx

JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
josafatraul.morales@upaep.mx

JOSÉ ADALBERTO SÁNCHEZ CARBÓ
jose.sanchez.carbo@iberopuebla.mx

JOSÉ ALADIER SALINAS HERRERA
josesalinash@usantotomas.edu.co

JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ
alphonsovilla@hotmail.com

JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS
jherrer@edu.ucm.es

JOSÉ ARTURO DE LA TORRE GUERRERO
jatorreg@gmail.com

JOSÉ DE JESÚS HERNÁNDEZ ROLDÁN
josedejesus.hernandez@upaep.mx

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ
picoalanis@outlook.com

JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN
franciscocamacho60@gmail.com

JOSE GUADALUPE SANCHEZ AVIÑA
joseguadalupe.sanchez@iberopuebla.mx

JUAN JOSÉ BLÁZQUEZ ORTEGA
juanjose.blazquez@upaep.mx

JOSÉ JUAN LÓPEZ PORTILLO
jose.lopez@cide.edu

JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ
jm.grajales@gmail.com

JOSE MANUEL MENESES RAMIREZ
jmmenesesr@yahoo.com.mx

JOSÉ MARTÍN ESTRADA ANALCO
josemartin.estrada@upaep.mx

JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER
josevictororon@gmail.com

JUAN CARLOS FRONTERA
jcfrontera@usal.edu.ar

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
juanmartin.lopez@upaep.mx

JUAN PABLO ARANDA VARGAS
juanpablo.aranda@upaep.mx

JUDITH BEATRIZ ÁGUILA MENDOZA
mariajudith.aguila@upaep.mx

JUDITH VIRGINIA GUTIÉRREZ CUBA
vickygcuba@yahoo.com.mx

KARLA MARTÍNEZ ROMERO
krlmromero@gmail.com

KARLA VILLASEÑOR PALMA
villasenorkarla@gmail.com

LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS
laura.barcenas@iberopuebla.mx

LAURA GAETA GONZÁLEZ
laura.gaeta@upaep.mx

LESLIE CÁSAREZ APONTE
centroasertum@gmail.com

LILIA MARÍA VÉLEZ IGLESIAS
lilia.velez@iberopuebla.mx

LIVIA BASTOS ANDRADE
livia.bastos@upaep.mx

LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ
arivera49@yahoo.com.mx

LUIS ANTONIO VELASCO GUZMÁN
luis.velasco@comunidad.unam.mx

LUIS IGNACIO ARBESÚ VERDUZCO
luisignacio.arbesu@upaep.mx

LUIS MEDINA GUAL
luis.gual@ibero.mx

LUIS XAVIER LÓPEZ FARJEAT
llopez@up.edu.mx

LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO
luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA
pitina@iteso.mx

MANUEL ANDREU GALVEZ
mandreu@up.edu.mx

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

MARGARITA MACEDA JIMÉNEZ
margarita.maceda@upaep.mx

MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES GUERRERO
areyes617@gmail.com

MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ
cmiranda@uv.mx

MARIA DAS VITORIAS NEGREIROS DO AMARAL
mariavitorias.amaral@ufpe.br

MARÍA DE LA LUZ BECERRA ZAMORA
luzmabecerra@hotmail.com

MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA GONZÁLEZ
carmen.motagonzalez@yahoo.com.mx

MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA
mariac.morfin@udlap.mx

MARIA ESTHER MENDEZ CADENA
mecadena@yahoo.com

MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ VALLARTA
mariaisabel.gomez@upaep.mx

MARÍA ISABEL ROYO SORROSAL
isabel.royo@iberopuebla.mx

MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
maria.aspe@ibero.mx

MARÍA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA
susana.cuevas@leon.uia.mx

MARÍA TERESA DE LA GARZA CAMINO
garzacamino@gmail.com

MARISA MEZA PARDO
mmeza@uc.cl

MARISOL SILVA LAYA
marisol.silva@ibero.mx

MARITZA CRUZ NARVÁEZ
maritza.cruz@upaep.mx

MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN
continuaenformacion@gmail.com

MARTA ELENA SMULDERS CHAPARRO
msmulders@uni.edu.py

MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA
mauricio.lopez@iberopuebla.mx

MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
mercedeszanotto@gmail.com

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO
miguelangel.lopez02@upaep.mx

MIGUEL ÁNGEL RODRIGUEZ
cajanegra56@hotmail.com

MIGUEL ESCRIBANO CABEZA
escribeza@hotmail.com

MIREIA TINTORÉ ESPUNY
mtintore@uic.es

MISAELE ENRIQUE MEZA RUEDA

misaelmeza@javeriana.edu.co

MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA
mmeza@up.edu.mx

MÓNICA MONROY KUHN
monica.monroy@upaep.mx

MTRO. JORGE ARTURO ABASCAL ANDRADE
jorge.abascal@iberopuebla.mx

NOÉ BLANCAS BLANCAS
noe.blancas@upaep.mx

OCTAVIO FLORES HIDALGO
octavio.flores@upaep.mx

OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA
ofeliapiedad@hotmail.com

OSCAR G. WALKER SARMIENTO
oscarss2000@yahoo.com

PABLO ARCE GARGOLLO
parce@encuentra.com

PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ
patricia.garcia01@upaep.mx

PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS
panielosberto.reyes@upaep.mx

PIETRO AMEGLIO PATELLA
serpajc@laneta.apc.org

PILAR GONZALBO AIZPURU
pgonzalb@colmex.mx

RAFAEL REYES CHÁVEZ
rafareyesch@hotmail.com

RAÚL ROMERO LARA
raul.romero@ibero.mx

rrivadenebra@up.edu.mx

ROBERTO CASALES-GARCÍA
roberto.casales@upaep.mx

ROBIN ANNE RICE
robinann.rice@upaep.mx

ROBYN JODIE EDWARDS
robynjodie.edwards@upaep.mx

RODOLFO CRUZ VADILLO
rodolfo.cruz@upaep.mx

RODRIGO LÓPEZ ZAVALA
rodrigolopez_@hotmail.com

ROSA MARÍA QUESADA
rosi2342@yahoo.com.mx

RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA
ruben_hernandez_50@hotmail.com

RUTH CORDERO BENCOMO
ruthcordero1@yahoo.com

SALVADOR CEJA OSEGUERA
salvador.ceja@upaep.mx

SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA
a01301670@itesm.mx

SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ
sandrasguti@gmail.com

SERGIO GERARDO MÁLAGA VILLEGAS
gmalvil.33@gmail.com

SERGIO REYES ANGONA
sergio.reyes@udlap.mx

SILVIA BARBOTTO FORZANO
silvia.barbotto@gmail.com

TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
teresa.brito@iberopuebla.mx

ROBERTO ALFONSO RIVADENEYRA QUIÑONES

VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
valenmop@edu.ucm.es

VERÓNICA REYES MEZA
vrmeza@gmail.com

VÍCTOR ROBERTO CARRANCÁ DE LA MORA
vcarranca@hotmail.com

VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ
victoria.cardoso@upaep.mx

WENDY GONZÁLEZ GARCÍA
wendygonzalezgarcia@hotmail.com

YAZMÍN VARGAS GUTIÉRREZ
yazmin@uabc.edu.mx

YEARIM A. ORTIZ SAN JUAN
yeaortiz@gmail.com

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: IBERO, 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. CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA

MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR

MTRA. SILVIA RUBÍN RUIZ

MTRO. GIOVANNI CHÁVEZ MELO

MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

COLABORADORES

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA
DISEÑO EDITORIAL E ILUSTRACIÓN

SILVIA RUBÍN RUÍZ
SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
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
Catolicismo y teología de la liberación: una visión desde Giorgio Agamben. <i>JUAN PABLO ARANDA VARGAS</i>	15
Libertad en Leibniz: ontología y modalidad. <i>ROBERTO CASALES GARCÍA</i>	32
La escritura académica en el marco de la investigación sobre Educación Normal en México. <i>SINHUE REYES REYES</i>	45
La evaluación del aprendizaje: entre las evidencias de desempeño y los conocimientos. <i>SILVIA AMALÍN KURI CASCO/ MARÍA DE LOURDES REYES VERGARA</i>	63
La expresión de la piel y reflexión del ser en el arte. <i>MARÍA GABRIELA PUNÍN/ LUIS ROBERTO MALDONADO MENA/ ROBERTO CARLOS CUENCA JIMÉNEZ/ RUBÉN MAYA</i>	78
Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. <i>YEARIM A. ORTIZ SAN JUAN</i>	94

Retos e implicaciones de los padres y maestros en la educación básica del siglo XXI. <i>ELBA RAMÍREZ HERNÁNDEZ</i> <i>EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA</i>	114
Personalizar la educación universitaria desde el vínculo profesor-estudiante. <i>MARÍA CECILIA BECCARIA</i> <i>MARIÁNGELES CASTRO SÁNCHEZ</i>	130
Los múltiples significados de lo escolar desde la visión de la nueva ruralidad. <i>SAMANTHA LIZBETH JIMÉNEZ TORRES</i> <i>MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN</i>	143
La especificidad de lo rural y su funcionalidad en el sistema capitalista. El papel del campesinado y los movimientos sociales campesinos. <i>KELLY GIOVANNA MUÑOZ BALCÁZAR</i>	155
La integración de las mujeres en la vida político-electoral en Tlaxcala. Construyendo la paridad. <i>CAROLINA STHEPHANIA MUÑOZ CANTO</i>	171
Reseñas María de Estrada. Mujer soldado, encornendera y fundadora de Puebla. Autor: Juan Pablo Salazar Andreu. <i>GLORIA ARMINDA TIRADO VILLEGAS</i>	186
Imaginario Social: El petróleo como elemento de legitimidad. <i>JESÚS EDUARDO NAVARRO MORALES</i>	189
Entrevista Entrevista al Dr. Mariano Jabonero. <i>GABRIELA CRODA BORGES/</i> <i>MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ</i>	193

CATOLICISMO Y TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN: UNA VISIÓN DESDE GIORGIO AGAMBEN

Recibido: 6 de febrero 2020* Aprobado: 27 junio 2020

JUAN PABLO ARANDA VARGAS

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
juanpablo.aranda@upaep.mx

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre la tensión existente entre inmanentismo y mesianismo en el pensamiento católico. Por un lado, la beatificación de Óscar Romero, así como la pauperización de las sociedades y el aumento de la brecha entre ricos y pobres, exigen recuperar la crítica que la teología de la liberación lanzó contra el mundo hace medio siglo. Por otro lado, la distorsión de la dimensión mesiánica en dicha corriente hace necesario advertir el riesgo de un inmanentismo exacerbado. El presente trabajo sugiere que *Il Tempo che Resta*, de Giorgio Agamben, es una poderosa fuente desde donde generar no solo la crítica a la teología de la liberación, sino la fundamentación de la necesaria tensión entre estas dos dimensiones.

Palabras clave: inmanentismo, mesianismo, Agamben, uso, como si, teología de la liberación.

Abstract

This work analyzes the tension between immanentism and messianism in Catholic thought. On the one hand, Óscar Romero's beatifying, as well as the impoverishment of society and the widening of the gap between rich and poor, demand us to bring the kernel of liberation theology's critique back. On the other hand, the distortion of the messianic made by liberation theology makes it necessary to point out the danger of an exacerbated immanentism. This work suggests that Giorgio Agamben's *Il Tempo che*

Resta is a powerful tool to develop a critique of liberation theology, as well as for explaining the necessary tension between both dimensions.

Keywords: immanentism, messianism, Agamben, use, as if, liberation theology.

Debemos buscar la realización del cristianismo en la sociedad a fin de ser fieles al Evangelio, y no hacer uso del Evangelio con el objeto de realizar el cristianismo en la sociedad. Esta última actitud pervertiría el Evangelio reduciéndolo al papel de medio, mientras que este es imperativo, sin importar las consecuencias aparentes (Lubac 1987, p. 152).¹

INTRODUCCIÓN

La humanidad marcha hacia una nueva era de oscuridad. Como si una nueva venda hubiera sido colocada en los ojos de los pueblos, viejos fantasmas vuelven a escena, prometiendo nuevos terrores a seres humanos que apenas aciertan a hacerse ovillos debajo de la mesa, como esperando que el ángel de la muerte pase sin tocarlos. Han vuelto los cantos de sirena que redujeron a pueblos enteros a meros números escurriendo entre las manos cenizas de las impávidas Moiras que, silentes, vislumbran curiosas esta nueva iteración del mismo fracaso humano. La diosa Fortuna ha vuelto a las andadas, encumbrando al estulto, al ignorante y al advenedizo, mientras entre risas observa el espectáculo de la miseria humana, ese nuevo capítulo de la historia universal de la infamia que solo unos ojos que se apagaban pudieron vislumbrar.

La peste del racismo abre sus fauces para bostezar luego de su intermitente hibernación durante las últimas décadas del siglo pasado. El desdén hacia una piel cuya pigmentación no se corresponde con la mía, así como el disgusto hacia el andrajoso, el oprimido, el descartado, en una palabra, el pobre, ambos fenómenos no son sino manifestaciones del fracaso del espíritu humano. En ambos puede distinguirse la misma mueca torcida que rehúsa ver al otro, confrontarse con el otro, atreverse a ser interpelado por un rostro que desnuda toda distancia y arroja un origen común, así como la esperanza, la exigencia, el grito ahogado que clama por un destino también común.

La sociedad fragmentada aparece como un firmamento en el que un sinfín de bengalas son lanzadas en caótica disposición. La vieja ebullición cívica democrática, la de

¹ Todas las traducciones del inglés fueron realizadas por el autor del artículo.

las asociaciones que mediaban entre las pasiones privadas y las obligaciones públicas de los individuos, que se regía por unos hábitos del corazón que otorgaban consistencia y dirección a lo que de otra forma es solo un coro compuesto por solistas, se muestra hoy derrotada y caduca. Vaciada de esas *mœurs* –que tanto el ginebrino como el autor de la *Démocratie* propusieron como el espíritu que anima el cuerpo– la democracia contemporánea aparece hoy como campo de batalla cuya ausencia de normas, de racionalidad y de mínima decencia la convierten rápidamente en camposanto. El grito de batalla de la mayoría de los grupos exige una incrementalidad en los medios para alzarse con pírricas victorias que solo empujan la locura humana un centímetro más cerca del despeñadero. Ayer no bastaba hablar, sino gritar; hoy no basta gritar, sino incendiar, ofender, enconar a una sociedad herida por una violencia que ha perdido la razón.

Ahí, entre los cuerpos destrozados de una guerra luchada bajo estandartes totalizantes que han convertido al enemigo schmittiano en el mal radical que debe ser exterminado a cualquier costo, el pobre se convierte en externalidad, en baja tolerada, justificada por el carácter cósmico que ha tomado la defensa de la propia convicción. En la baraja de ideas que sueñan compartir la cama con la sociedad, el pobre se convierte en descarte, desempeñando una función casi higiénica: desaparece para hacer espacio a la megalomanía de las ideologías. Solo así, a través del juego de prestidigitación de una economía que logra hacer desaparecer el rostro de aquellos que la echan a andar en el silencio de las *sweatshops*, de los talleres y las fábricas, solo así la sociedad de la abundancia puede dormir en paz.

¿Qué hay de esa religión que anunciaba la liberación de los cautivos (Lc 4:8), la bendición y saciedad a los que tienen hambre (Lc 6:21)? ¿Qué hay del radicalismo mostrado por sus primeras comunidades, que “tenían todas las cosas en común” (Hch 2:44)? ¿Qué ha sido de esa Iglesia que, en 1891, se proclamaba defensora de una propiedad privada cuyo *uso*, empero, debe ser común (León XIII 1891, §17)? ¿Qué fue de esa Iglesia que denunció, en 1965, “un retroceso en las condiciones de vida de los más débiles y un desprecio de los pobres” (CVII 1965, §63)? ¿Cómo reconciliar al Jesús del pesebre, al Jesús perseguido, forzado a emigrar, con una Iglesia cuyos pastores no huelen a oveja (“El papa Francisco quiere más curas «con olor a oveja»”, 2 de abril de 2015) sino a metrópoli y opulencia?

EL ENFOQUE LIBERACIONISTA

El 24 de marzo de 1980, una bala alcanzaba fatalmente a Óscar Arnulfo Romero, pastor con olor a oveja, defensor de pobres y opositor a un gobierno criminal. Treinta y cinco años después, otro latinoamericano –coronado con el solideo papal– elevaría a la beatitud a aquel obispo que había exclamado:

La violencia que predicamos no es
la violencia de la espada,
la del odio.
Es la violencia del amor
de la fraternidad,
la que quiere convertir las armas
en hoces para el trabajo (Romero, 2004, II).

El gesto que Francisco regalara a la humanidad al beatificar a Romero, cimbraría a una Iglesia cuya historia registra varias décadas de confrontación con la llamada teología de la liberación (CDF, 1984; CDF, 1986). Dada la innegable cercanía de Romero con la teología de la liberación, el gesto del papa no puede sino entenderse como un llamado de atención hecho a una Iglesia en ocasiones cómplice del olvido y abandono de los menos aventajados (Francisco, 2013, §81-82).

En un mundo que ha abrazado la “cultura del descarte”, por la que “los excluidos no son «explotados» sino desechos, «sobrantes»” (Francisco, 2013, §53), la revisión de los postulados centrales formulados por la teología de la liberación solo puede entenderse como un acto de sentido común, como la visita obligada al manantial intelectual del cristianismo de quien busca luces para entender, e idealmente, cambiar la realidad. Me interesa aquí, por tanto, un acercamiento crítico a la teología de la liberación, buscando entender los resortes que la pusieron en el centro del escenario mundial a finales de los años sesenta, así como confrontar sus postulados con una comprensión católica de la pobreza que considera el fenómeno no solo desde la dimensión económico-política, sino mesiánica.

Constreñido necesariamente en términos de espacio, en este trabajo me enfoco en la teología de la liberación tal como la desarrolló su mayor exponente, Gustavo Gutiérrez. Lo anterior no implica ignorar que el liberacionismo ha evolucionado a lo largo de varias décadas. Sin embargo, la crítica a la distorsión inmanentista, tesis central de este trabajo, resulta incluso más apropiada al aplicarse a desarrollos posteriores. Miguel Ángel de la Torre (Hovey y Phillips, 2015, p. 32), por ejemplo,

sugiere que “el milagro de la encarnación no es que Dios se hizo hombre, sino más bien que *se hizo pobre*”, y afirma que “la radical creencia liberacionista en la promesa de Jesús de una vida abundante aquí ahora, y no en alguna vida futura (Jn, 10:10) rechaza todo lo que previene la realización de dicha promesa” (p. 26). Esta perspectiva, evidentemente inmanentista, tergiversa el sentido de la “vida plena” ofrecida por Jesús. Contra De la Torre, Jesús promete a sus seguidores ser perseguidos (Mt, 5:11) e incluso odiados (Jn, 15:18).

Por lo que toca a la encarnación, Anselmo de Canterbury afirma categóricamente, en *De Incarnatione Verbi*, que esta es “el fundamento de la fe cristiana”, y en *Cur Deus Homo* explica que, de no haberse encarnado el Hijo de Dios, “sería imposible... que cualquier miembro de la raza humana pudiera salvarse” (Anselm, 2008, pp. 261-262). Mi tesis sugiere *no* que la teología de la liberación olvide por completo la dimensión mesiánica, sino que en ella lo mesiánico sufre una distorsión que genera tensiones con la doctrina católica de la pobreza.

La teología de la liberación fue parte de la resaca que siguió a la embriaguez modernizadora y progresista del Concilio Vaticano II (cf. Ratzinger 1985, 445). Mientras Marcel Lefebvre (1998) desconocía el concilio, lanzando un *J'accuse!* que denunciaba la protestantización del catolicismo y su postración ante el individualismo relativista moderno, la teología de la liberación entonaba un *Nous accusons!* con el que las iglesias latinoamericanas denunciaban el silencio de una Iglesia todavía eurocéntrica respecto de los sufrimientos vividos en la periferia (Ratzinger, 1972, p. 462; Gutiérrez, 1988, p. 162); mientras Lefebvre recibió la excomunión *latae sententiae* en 1988 por ordenar obispos sin consentimiento papal (Santa Sede, 1983, §1382), la teología de la liberación nunca ha sido condenada, limitándose la iglesia a publicar documentos que alertan sobre *posibles* desviaciones y problemas teológicos derivados de dicha corriente.

En el espíritu liberacionista convergen dos ideas: la opción preferencial por los pobres como punto de arranque del apostolado cristiano (Mt, 25:40, cf. Pr, 19:17), y la creciente desigualdad existente en el mundo, expresada, en el lenguaje de Immanuel Wallerstein (1974; 2000, capítulo 9; cf. Gutiérrez, 1988, p. 53), como el ahondamiento de las diferencias entre centro y periferia. El liberacionismo busca restituir al pobre en el centro de la existencia católica: el pobre como exigencia, como asignatura pendiente, como recriminación, pero también como camino de redención, como apostolado, como rostro de Cristo (2 Cor, 8:9; cf. Gutiérrez, 1988, p. xxvii).

El liberacionismo emprende asimismo una reconfiguración de la dialéctica entre reflexión y acción, entre teoría y praxis. Apoyado en Hegel, Gustavo Gutiérrez asevera que el pensamiento –la ortodoxia– llega siempre tarde al encuentro con la historia, limitándose a ser reflexión de lo acaecido, de la praxis. La teología de la liberación propone, pues, una nueva dinámica o –dicho con mayor precisión– una recomposición

del proceso dialéctico entre ortodoxia y ortopraxis, aseverando que “la teología no produce actividad pastoral, sino más bien reflexiona sobre ella” (Gutiérrez, 1988, p. 9). Los ecos marxistas en esta idea – “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversas maneras el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Marx 1994, 101) – son inconfundibles.

La primacía de la ortopraxis implica, necesariamente, una vuelta a la inmanencia. Consciente de la permanente amenaza que acecha al cristianismo, a saber, erguir demasiado los cuellos y dirigir las miradas de los fieles hacia el firmamento, olvidando que Jesús es incomprensible sin la imagen del buen samaritano, la teología de la liberación devuelve la mirada al proceso histórico donde se juega la salvación. Gutiérrez, empero, rechaza tajantemente que la teología de la liberación haya sucumbido a la seducción inmanentista (Gutiérrez, 1988, p. xxxix).

El catolicismo liberacionista adopta, así, un renovado interés por la opresión: por el llanto de la viuda, el lamento del viejo, el hambre de la niña, la tristeza del cautivo. Sumándose a una tradición que incluye a Thomas Cromwell, los independentistas norteamericanos y Ernst Bloch, la teología de la liberación interpreta el libro del Éxodo en forma similar a la propuesta por Michael Walzer, esto es, en términos políticos, “como liberación y revolución, incluso si es, asimismo, en el texto, un acto de Dios” (Walzer, 1985, p. 7). Observado de esta forma, el cautiverio del pueblo judío en Egipto se erige como paradigma de la opresión: “La liberación de Israel es un acto político. Implica liberarse de una situación de despojo y miseria y el inicio de la construcción de una sociedad justa y fraterna. Es la supresión del desorden y la creación de un nuevo orden” (Gutiérrez, 1988, p. 88). En la historia del Éxodo, la opresión como fenómeno político encuentra su desenlace también en clave política: independientemente de los milagros con que Yahveh muestra su poder, la salida de Egipto implica una liberación del yugo impuesto por un poder tiránico.

La enseñanza de la historia del Éxodo, entendida como figura paradigmática de la dialéctica opresión/liberación, emerge cristalina para la teología de la liberación: el trabajo misionero no puede divorciarse de la lucha política por un mundo más justo. El cristiano está llamado, consecuentemente, a una febril actividad encaminada a liberar a los oprimidos del yugo de sus captores. En el horizonte, en clave nuevamente marxista, se vislumbra el ideal al que se encaminan los esfuerzos del liberacionista:

Solo un rompimiento radical con el statu quo, esto es, una profunda transformación del sistema de propiedad privada, el acceso al poder de la clase explotada, y una revolución social que rompería esta dependencia, permitiría el cambio hacia una nueva sociedad, una *sociedad socialista*—o al menos permitiría que dicha sociedad se volviera posible”. (Gutiérrez, 1988, p. 17, énfasis mío; cf. 66)

No es ya simplemente una praxis que ilumina y dirige el pensamiento teológico, sino una praxis *política* llamada a transformar la realidad social, la que funge como musa que inspira la reflexión sobre la divinidad. Gutiérrez insiste, correctamente, en que “la salvación no es de otro mundo. Es algo que engloba toda la realidad humana, transformándola y llevándola a su plenitud en Cristo” (Gutiérrez, 1988, p. 85).

Sin lugar a dudas, la retirada del mundo bajo la excusa de buscar a Dios es completamente ajena al cristianismo. En palabras de Joseph Ratzinger –un importante crítico de la teología de la liberación–: “La ortodoxia sin ortopraxis es incapaz de alcanzar el núcleo de la realidad del cristianismo, esto es, el amor que procede de la gracia” (Ratzinger et al, 1986, p. 70; cf. De Lubac, 1994, p. 118). Consecuentemente, para el liberacionismo la noción de pecado debe ser reinsertada en las categorías sociales, definido no ya como una ofensa a la divinidad sin relación alguna con el mundo, sino como “alienación fundamental, la raíz de una situación de injusticia y explotación” (Gutiérrez, 1988, p. 103). Nuevamente, la teología de la liberación y Ratzinger coinciden: el pecado es entendido por el último como separación, como el rechazo de la relacionalidad esencial al ser humano (Ratzinger, 2013, pp. 157-160).

Fiel a su énfasis en lo político, empero, para la teología de la liberación todo pecado demanda una liberación que es, necesariamente, política (Gutiérrez, 1988, p. 103). El instinto revolucionario que anima esta liberación debe dar paso, continúa Gutiérrez, a “un cambio radical en el fundamento de la sociedad, esto es, en la propiedad privada de los medios de producción” (Gutiérrez, 1988, p. 116). En esta idea, la teología de la liberación sigue fielmente la doctrina marxista (ver Kee, 1990, p. 61; Ratzinger, 2013, pp. 52-69; Ratzinger, 2010, pp. 74-75; CDF, 1984, cap. 7), según la cual lo político no es sino reflejo de condiciones materiales. El problema del pecado así entendido remite, en último análisis, a la confrontación –coetánea con el inicio de la vida social del ser humano– entre ricos y pobres. Y, por ende, la comprensión del reino de Dios no puede hacer caso omiso de la íntima conexión que existe entre soteriología cristiana y la realidad de un mundo marcado por la opresión: “El reino de Dios implica necesariamente el restablecimiento de la justicia en este mundo” (Gutiérrez, 1988, p. 171).

Las palabras de Francisco hacen eco del tema central que anima a la teología de la liberación, demostrando la vigencia de la preocupación liberacionista:

Sin la opción preferencial por los más pobres, «el anuncio del Evangelio, aun siendo la primera caridad, corre el riesgo de ser incomprendido o de ahogarse en el mar de palabras al que la actual sociedad de la comunicación nos somete cada día». (2013, §58; cf. Gutiérrez, 1988, p. 160)

El cristianismo, no obstante, parte de la paradójica inversión de las jerarquías humanas: el sabio, el rico y el poderoso son humillados por un Dios que se burla de los sitios donde el ser humano deposita su confianza (1 Cor, 1:27). Es, precisamente, esta nueva codificación del universo moral –que será el blanco de los ataques de Nietzsche (2000, §14) contra el cristianismo– la que obstinadamente levanta la túnica de la teología de la liberación, dejando a la vista de todos, desnudo e inofensivo, el talón cuya debilidad pone en riesgo la estabilidad del edificio liberacionista.

LIBERACIÓN Y MESIANISMO

Jesús vino al mundo en condiciones de pobreza. Nacido en un humilde establo, la tradición ha colocado junto a él animales de granja que completan el cuadro de un rey nacido en condiciones de anti-realeza. En Jesús, empero, opera una tensión entre esta condición humilde y su carácter real. Así, el pesebre se convierte en trono: los sabios de Oriente y el pueblo de Israel, representado en los pastores convocados por los coros angélicos, dan gloria y adoran al mesías en el establo. Días antes de su muerte, al entrar en Jerusalén, las escrituras dan cuenta nuevamente de esta paradoja (cf. Lubac, 1987, p. 9): Jesús no posee un ejército ni riquezas que derrochar, pero su entrada en Jerusalén está cargada de signos de la realeza. En cada uno de los detalles está presente el tema de la realeza y sus promesas. Jesús reivindica el derecho del rey a requisar medios de transporte, un derecho conocido en toda la antigüedad... El hecho de que se trate de un animal sobre el que nadie ha montado todavía remite también a un derecho real (Ratzinger, 2011, p. 14).

Ratzinger (2011, pp. 15-16) continúa su análisis refiriendo que, “mientras Mateo (21,7) y Marcos (11,7) dicen simplemente que “Jesús se montó”, Lucas escribe: “Y le ayudaron a montar” (19, 35). Esta es la expresión usada en el *Primer Libro de los Reyes*, en que se narra el acceso de Salomón al trono de David, su padre.

El asno, observado desde la tradición que lo ubica en el humilde pesebre, da testimonio de la realidad social de Jesús, de su pobreza. De esa pobreza, de esa condición que oprime a millones de hombres y mujeres, se ocupa la teología de la liberación. Buscando disipar la confusión respecto del término, Gutiérrez asevera con claridad que “en la Biblia, la pobreza es una condición escandalosa que atenta contra la dignidad humana y es, por ende, contraria a la voluntad de Dios” (Gutiérrez, 1988, p. 165). Y, a fin de no dejar dudas sobre el significado del término, el teólogo peruano insiste:

La persona pobre es, por tanto, *ébyôn*, el que desea, el mendigo, aquel a quien le falta algo y lo espera de otro. Es también el *dal*, el débil, el flaco; la expresión “los flacos del país” (el proletariado rural), se encuentra con gran frecuencia. Pobre es igualmente el

ani, el encorvado, el que está bajo un peso, el que no está en posesión de toda su capacidad y vigor, el humillado. Es también, finalmente, el *anaw*, de la misma raíz que el vocablo anterior, pero que tomará más fácilmente una acepción religiosa: el humilde ante Dios (Gutiérrez, 1988, p. 165).

La dimensión social de la Biblia es, especialmente cuando se mira a través del análisis de la teología de la liberación, simplemente inescapable. El otro lado de la ecuación –la dimensión mesiánica que Jesús ha venido a inaugurar– es visible en el asno del relato del Domingo de Palmas. La entrada a Jerusalén no es un hecho político: Jesús no es un zelota que busca imponer un régimen político por la fuerza. Contra los esfuerzos de presentar a Jesús como un revolucionario político (Aslan, 2013) debemos optar por la sobriedad de Martin Hengel, quien afirma:

Uno podría, como los zelotas, intentar «forzar»... el inminente reino de Dios a través de la acción militar, con armas en mano o, por el contrario, aliviar la enorme necesidad concreta, vendar las heridas en lugar de infligirlas. Jesús eligió consistentemente el segundo camino. (1971, p. 20; cf. 1973, p. 50)

La dimensión mesiánica constituye el núcleo de la predicación de Jesús. Este mesianismo entra siempre a escena trayendo consigo confusión y perplejidad. Así, por ejemplo, al ser increpado por su madre por haber permanecido en Jerusalén sin darle aviso alguno, Jesús ofrece una respuesta enigmática –“¿No sabían que tengo que estar en la casa de mi Padre?” (Lc, 2:49) – que su madre no puede sino guardar en su corazón. En forma similar, al ser informado, en medio de un sermón, que su madre y sus hermanos le esperaban afuera, Jesús responde:

¿Quién es mi madre, y quiénes son mis hermanos? Y extendiendo su mano hacia sus discípulos, dijo: He aquí mi madre y mis hermanos. Porque todo aquel que hace la voluntad de mi Padre que está en los cielos, ese es mi hermano, y hermana, y madre. (Mt 12:46-50)

La dimensión mesiánica es insertada como una cuña que abre una rendija por la cual se cuela el fino hilo de luz irradiada por el reino de Dios. Jesús hace uso de un lenguaje cotidiano, accesible para quienes lo escuchan –la pesca, la siembra y los ciclos de la naturaleza, las preocupaciones comunes a la humanidad– pero inmediatamente, en sus palabras, lo cotidiano queda saturado de lo mesiánico, sin confusión ni avasallamiento alguno, sino más bien en la difícil armonía creada por la paradoja.

En mi opinión, la teología de la liberación corre el peligro de conceptualizar al pobre casi exclusivamente en función de la dimensión inmanente: el pobre como sufriente, como oprimido, como marginado, como refugiado. La concepción cristiana de la pobreza, en cambio, posee una complejidad que desborda el análisis de Gutiérrez.

En una frase, podemos decir que el cristianismo –aunque demanda el cuidado y la opción preferencial por los pobres– no plantea, ni siquiera como posibilidad utópica, la resolución del problema de la desigualdad en el mundo (Ratzinger, 1988, pp. 208); por el contrario, el mensaje cristiano busca insertar la dimensión mesiánica en la realidad inmanente, modificando esta última sin por ello anularla.

AGAMBEN Y EL MESIANISMO

En *Il Tempo che Resta*, Giorgio Agamben ofrece un análisis de las primeras diez palabras que abren la carta de San Pablo a los Romanos –*Paulus servus Jesu Christi, vocatus apostolus, segregatus in evangelium Dei*– buscando mostrar que el epistolario paulino es incomprensible cuando se mutila el elemento mesiánico.

De especial interés para el tema que nos ocupa resulta el análisis del término “*vocatus*” [*klétos*], que refiere a la naturaleza del llamado que Pablo ha recibido. Agamben sugiere que la clave para comprender el término se encuentra, a su vez, en la primera carta a los Corintios:

Fuera de este caso, que cada uno siga viviendo en la condición que el Señor le asignó y en la que se encontraba cuando fue llamado. Esto es lo que prescribo en todas las Iglesias. Si un hombre estaba circuncidado antes que Dios lo llamara, que no oculte la señal de la circuncisión; si el llamado lo encontró incircunciso, que no se circuncide. Lo que vale no es la circuncisión, sino cumplir los mandamientos de Dios. Que cada uno permanezca en el estado en que se encontraba cuando Dios lo llamó. ¿Eras esclavo al escuchar el llamado de Dios? No te preocupes por ello, y aunque puedas llegar a ser un hombre libre, aprovecha más bien tu condición de esclavo. Porque el que era esclavo cuando el Señor lo llamó, ahora es un hombre libre en el Señor; de la misma manera, el que era libre cuando el Señor lo llamó, ahora es un esclavo de Cristo. (1 Cor, 7: 17-22)

¿Qué implica el llamado de Dios a la humanidad? Y, específicamente, ¿qué conexión existe entre el llamado y las condiciones sociales en las que este encuentra a la mujer o el hombre a quien se dirige? Agamben critica la traducción que Lutero hiciera de *klésis* por el término alemán *Beruf* [profesión], considerándola una indebida secularización y oponiendo el carácter mesiánico que *klésis* conlleva: *Klésis* indica la particular transformación que todo estatus jurídico y toda condición mundana experimentan debido a, y solo en virtud de su relación con el evento mesiánico. Es por ende no un asunto de indiferencia escatológica, sino de cambio, casi un viraje interno de todas y cada una de las condiciones mundanas en virtud de ser “llamado” (Agamben, 2005, p. 22).

El llamado de Dios, la vocación universal a formar parte del proyecto mesiánico –de ahí el término, que ha terminado por ser nominalizado, *xristos* (Agamben, 2005, p. 15)– no implica solucionar, aquí y ahora, todos los problemas que aquejan a la humanidad.

Gutiérrez y la teología de la liberación parecen perder de vista, en ocasiones, el realismo cristiano. Es precisamente Jesús quien afirma con absoluta claridad: “a los pobres los tendrán siempre con ustedes” (Mt, 26:11), con lo que la pretensión de un mundo ideal queda para siempre sepultada. Ratzinger está por ende en lo correcto cuando afirma que “el realismo de la enseñanza social cristiana se muestra más evidentemente en el hecho de que no promete paraísos humanos, ninguna sociedad, irreversible y definitivamente positiva dentro de la historia” (Ratzinger, 2013, p. 66). La misma idea la encontramos en el teólogo protestante, Reinhold Niebuhr, quien asevera: “La esperanza de que existirá algún día una sociedad ideal, en la que cada uno pueda tomar sin límites del proceso social común «conforme a su necesidad», ignora completamente las limitaciones de la naturaleza humana” (Niebuhr, 2015, p. 291). El realismo cristiano rechaza todo intento de materializar las utopías aduciendo que es la propia naturaleza humana, su condición libre, la que cancela esta posibilidad.

Ahora bien, si el cristianismo no promete paraísos terrenos, ¿cómo se entiende el proyecto mesiánico de Jesús, ese que liberará a los cautivos y saciará a los pobres y los hambrientos? Y, finalmente, ¿qué tipo de acción social resulta de un cristianismo entendido en clave mesiánica?

Agamben ubica el dispositivo mesiánico en la fórmula *hōsmē* (“como si no”). La inminencia de la Parusía despierta en Pablo un ansia por abandonar los asuntos humanos y entregarse por completo al proyecto evangelizador. En su primera carta a los Corintios, Pablo recomienda el celibato como la mejor opción para quien sigue a Cristo, añadiendo: “Pero si no pueden contenerse, que se casen” (1 Cor, 7:9). El matrimonio aparece, en Pablo, como una vocación menor, como la opción para aquellos cuya debilidad les impide vivir una vida entregada a la única tarea que importa: la evangelización (1 Cor, 9:16). Bajo esta perspectiva, Pablo parece estar cayendo en el error que Gutiérrez denuncia, esto es, en el olvido del mundo por una falsa orientación soteriológica.

Sin embargo, unos versículos después de recomendar el celibato, Pablo muestra no solo la importancia del mundo aquí y ahora, sino la forma en que el cristianismo se relaciona con él:

Pero esto digo, hermanos: que el tiempo es corto; resta, pues, que los que tienen esposa sean como si no la tuviesen; y los que lloran, como si no llorasen; y los que se alegran, como si no se alegrasen; y los que compran, como si no poseyesen; y los que disfrutan de este mundo, como si no lo

disfrutasen; porque la apariencia de este mundo se pasa. Quisiera pues que estuvieseis sin congoja. (1 Cor, 7:29-32)

Agamben (2005, pp. 24-25) explica que el *hōsmē* paulino:

Parece ser un tipo especial de tensor, puesto que no presiona el campo semántico de un concepto hacia aquel perteneciente a otro concepto. Al contrario, lo coloca contra sí mismo en la forma del *como si no*: llorar como si no se llorara. La tensión mesiánica, por ende, no tiende hacia otro lugar, ni se extingue en la indiferencia entre una cosa y su opuesto... Al presionar cada cosa contra sí misma a través del *como si no*, lo mesiánico no cancela simplemente esta figura, sino que la hace pasar, prepara su final.

Más que sacar al cristiano del mundo, la dimensión mesiánica efectúa una profunda transformación de la mundanidad, dando pie tanto a una nueva disposición hacia el mundo (Jn, 17:15) como a una preparación para la vida eterna. Así, continúa Agamben, “la vocación mesiánica es un movimiento inmanente o, si uno lo prefiere, una zona de absoluta indiscernibilidad entre inmanencia y transcendencia, entre este mundo y el mundo futuro” (Agamben, 2005, p. 25).

En el mensaje paulino encontramos, pues, tanto la urgencia escatológica de quien atiende la voz que anuncia que “el tiempo está cerca” (Ap, 22:10), que mueve al cristiano a estar en vela (Mt, 24:42-51), como la peculiar forma en que el cristiano está en el mundo: como un peregrino que nunca está “en casa” (cf. Agustín, *De civitate Dei* 1:35; Mt, 8:20) pero que, no obstante, está obligado a transformar las realidades terrenales. Esta transformación es posible porque el cristiano no se aparta del mundo, sino que, más bien, lo transforma con una praxis energética que no busca resolver de una vez y para siempre los problemas del mundo, sino subvertir la “inteligencia” del mundo, substituyéndola por la “locura divina” (cf. Jn, 3:16).

Así, “ser mesiánico, vivir en el Mesías, significa la expropiación de todas y cada una de las propiedades jurídico-fáticas (circunciso/incircunciso; libre/esclavo; hombre/mujer) bajo la forma del *como si no*” (Agamben, 2005, p. 26). Este vivir “como si no” implica una redefinición de la relación con los seres humanos y el mundo, que Agamben define a través del término “*chrēsai*” o “hacer uso”.

Se observa aquí ya, con toda claridad, la específica forma en que el cristiano incide en la realidad. Las estructuras *hōsmē* y *chrēsai* producen una relativización del mundo o, si se prefiere, a través de ellas la seriedad de las cosas humanas es puesta a la luz de su propia pequeñez, de su propia insignificancia. La diferencia entre hombre y mujer – cuya burda reducción a roles diferenciados ha provocado un sinfín de conflictos en nuestras sociedades– es relativizada por el mensaje paulino, purificada de la excesiva seriedad humana sin por ello colapsar las evidentes diferencias entre uno y otra, a fin

de que hombre y mujer puedan seguir siendo tales al tiempo que viven como si no lo fueran, esto es, colocándose más allá del “demasiado humano” y de cara a la dimensión mesiánica.

Lo mismo ocurre con el esclavo y el pobre. Mientras que en Gutiérrez no hay duda de que la solución pasa por la liberación política de los cautivos, la dimensión mesiánica apoya dicha liberación sin superarla de inmediato. Pablo llama al esclavo a vivir como si no fuera esclavo y, si ha sido liberado, a vivir como si siguiera siendo esclavo. Más allá de la relativización de las categorías humanas, el cristianismo busca la liberación interior del ser humano que permite al oprimido abandonar esa cárcel psicológica, esa jaula espiritual en la que las estructuras de opresión lo han confinado, sin por ello renunciar a la liberación física de los cuerpos, la lucha por la justicia y la libertad de todos aquellos que el mundo ha olvidado. No se trata, pues, de una espiritualización que despega a la persona del suelo –lo que actualizaría la crítica marxista de la religión como “opio del pueblo” (Marx, 1994, p. 28) – sino de la tergiversación de las jerarquías humanas por la introducción de la dimensión mesiánica.

Es a través de la idea del “uso” como el cristiano actúa en el mundo introduciendo la dimensión mesiánica. Pensemos en la exigencia que hace León XIII en *Rerum Novarum* (1891) en cuanto a que, aunque todo individuo tiene derecho a la propiedad privada, el uso de los bienes debe ser común. ¿Qué es esta demanda sino la introducción del mesianismo en un asunto tan mundano como la posesión de objetos? Al tiempo que rechaza la solución marxista de la abolición absoluta de la propiedad privada –que Gutiérrez adopta cuando promueve una “sociedad socialista”–, el catolicismo se aleja de la celebración lockeana de la acumulación que el dinero hace posible (Locke, 2003, cap. 5), así como de la sugerencia de Adam Smith de que, en último análisis, el egoísmo es capaz de producir bienestar social, exigiendo en cambio que lo que es originalmente un derecho individual sea transformado, mesiánicamente, en donación.

El joven rico se vuelve a casa entristecido por el radicalismo de Jesús (Mr, 10:22), sin lograr comprender que en las palabras del rabí se esconde no solo una recriminación contra la desigualdad– el joven sufre porque tenía muchas posesiones– sino también, y más importante, la dimensión mesiánica que posibilita al rico a vivir como si no fuera rico. Es, por ende, el uso de las riquezas, en el caso que nos ocupa, lo que el catolicismo coloca en el centro de la transformación mesiánica del mundo, la apertura de los seres humanos al otro que invita, como un suave yugo (Mt, 11:30), a imitar a aquel que dio su vida por sus amigos.

REFLEXIONES FINALES

La teología de la liberación constituye uno de los esfuerzos más interesantes y valiosos de recordar a la Iglesia que la desigualdad y pobreza que azotan a una porción mayoritaria de la humanidad representan una afrenta contra el espíritu del cristianismo. Ignorar la potente voz de los liberacionistas supone dar la espalda a la justa demanda de leer el texto bíblico con seriedad. No es casualidad que esta teología naciera y encendiera miles de corazones en América Latina, un subcontinente históricamente azotado por la opresión, colonialista primero, y en manos de dictadores, juntas militares, o partidos hegemónicos, después.

La teología de la liberación acierta en denunciar a una Iglesia que se ha visto inmersa en buena cantidad de escándalos, muchos de los cuales tienen que ver con una administración poco cristiana de la riqueza. Una serie de escándalos, por ejemplo, han acompañado al Instituto para las Obras de Religión —el Banco Vaticano— desde la presión asfixiante que la propia Curia ejerció contra Benedicto XVI por el nombramiento de Ettore Gotti Tedeschi para tratar de limpiar las finanzas vaticanas, hasta los recientes escándalos de corrupción y malos manejos al interior del Vaticano (El País, 2015). Le asiste la razón también a los liberacionistas cuando cuestionan que muchos obispos y cardenales vivan en condiciones que se alejan de los votos de pobreza propios de la vocación sacerdotal.

Extender un cheque en blanco a la teología de la liberación, por otro lado, sin reparar en las limitaciones que su interpretación del mensaje cristiano representa, hace un flaco favor tanto a los liberacionistas como a la Iglesia en general. Si la teología de la liberación tiene razón en destacar la dimensión político-social del texto bíblico, en la misma medida debe recriminársele su cortedad de miras respecto de la dimensión mesiánica, misma que transformar las nociones de “pobreza” y “esclavitud” sin dejar de clamar al cielo por justicia.

Solo manteniendo la tensión entre inmanencia y trascendencia, esto es, solo colocándonos en el cruce de caminos que representa el mensaje del reino, es posible asimilar la potencia del mensaje social cristiano. La escatología cristiana confiesa que el reino está aquí y no está todavía (O’Collins, 2013, p. 55; Ratzinger, 2006, p. 70; cf., Maritain, 1938, p. 52; Lubac, 1987, p. 85); su semilla ha sido plantada pero todavía no es posible vislumbrar el frondoso árbol que ha de florecer en la Parusía. En otras palabras, el cristianismo profesa la tensión entre la certeza de que “Dios está entre nosotros”, esto es, el misterio de la Encarnación, y la promesa del reino que ha de venir, ese reino que, Jesús confiesa ante Pilato, “no es de este mundo” (Jn, 18:36). Así, el dispositivo escatológico desarma cualquier esfuerzo por inmanentizar el reino, esto es, por construir la ciudad terrena a imagen y semejanza de la divina (cf. Peterson, 2011, pp. 68-105).

El cuidado de los pobres, la generosidad para con los menos aventajados, son exigencias de primer orden para todo cristiano. Dicho cuidado, empero, está cifrado en términos del amor cristiano, mismo que no puede desanclarse de la dimensión mesiánica. Max Scheler describe este amor diciendo que

El amor fraternal cristiano no es concebido originariamente como principio biológico, político o social. Se dirige –al menos primeramente– al núcleo espiritual del hombre, su personalidad individual misma, por la cual el hombre toma inmediata participación del reino de Dios. (Scheler, 1998, pp. 85-86)

El amor cristiano es experimentado, por ende, en la tensión –o, en terminología agambeniana, en la zona de indistinción– entre inmanencia y trascendencia. Nadie ama auténticamente si su mirada no se dirige primeramente a esos rostros que lo confrontan inmediatamente (1 Jn, 4:20). Ahora bien, ese mismo amor conduce, en el cristianismo, a un abandono radical de la lógica del mundo –la ley que Pablo ve abrogada en la muerte y resurrección de Cristo– que no puede sino trastocar las categorías humanas, llenándolas de sentido mesiánico al tiempo que realizándolas cabalmente. Es ahí donde el amor cristiano se vuelve paradoja: al mismo tiempo amor por el prójimo y desprecio del mundo por amor a Dios.

Referencias

- Agamben, G. (2005). *The Time that Remains. A Commentary on the Letter to the Romans*. Stanford: Stanford University Press.
- Anselm, Davies, B., & Evans, G. R. (1998). *The major works: Anselm of Canterbury*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Aslan, R. (2013). *Zealot*. New York: Random House.
- Augustine. (1998). *The City of God Against the Pagans*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Congregación para la Doctrina de la Fe. (1984). *Instrucción sobre algunos aspectos de la “teología de la liberación”*. Recuperado de: goo.gl/SXwP
- _____ (1986). *Libertad cristiana y liberación: “La verdad nos hace libres”*: *Instrucción de la Congregación para la Doctrina de la Fe*. Recuperado de: goo.gl/RW59m5
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gaudium et Spes*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- El papa Francisco quiere más curas “con olor a oveja” y menos con “cara de vinagre”. (2 de abril de 2015). *Huffington Post*. Recuperado de: https://www.huffingtonpost.es/2015/04/02/papa-cara-vinagre_n_6991984.html
- Francisco. (2013). *Evangelii Gaudium*. Recuperado de: <https://goo.gl/naln4W>

- Gutiérrez, G. (1988). *A Theology of Liberation*. New York: Orbis Books.
- Hengel, M. (1971). *Was Jesus a Revolutionist?* Philadelphia: Fortress Press.
- _____ (1973). *Victory over Violence. Jesus and the Revolutionists*. Philadelphia: Fortress Press.
- Hovey, C. y Phillips, E. (2015). *The Cambridge Companion to Christian Political Theology*. New York: Cambridge University Press.
- Kee, A. (1990). *Marx and the Failure of Liberation Theology*. Philadelphia: Trinity Press International.
- Lefebvre, M. (1998). *I Accuse the Council*. Kansas City: Angelus Press.
- León XIII. (1891). *Rerum Novarum*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Locke, J. (2003). *Two Treatises on Government and A Letter Concerning Toleration*. New Heaven: Yale University Press.
- Lubac, H. de. (1987). *Paradoxes of Faith*. San Francisco: Ignatius Press.
- _____ (1994). *More Paradoxes*. San Francisco: Ignatius Press.
- Maritain, J. (1938). *True Humanism*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Marx, K. (1994). *Selected Writings*. Indianapolis: Hackett.
- Niebuhr, R. (2015). *Major Works on Religion and Politics*. New York: The Library of America.
- Nietzsche, F. (2000). *La Genealogía de la Moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- O'Collins, G. (2013). *Christology. A Biblical, Historical, and Systematic Study of Jesus*. Oxford: Oxford University Press.
- Ordaz, P. (18 de abril de 2015). La maldición de los banqueros de Dios. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/economia/2015/04/18/actualidad/1429375817_190309.html
- Peterson, E. (2011). *Theological Tractates*. Stanford: Stanford University Press.
- Ratzinger, J. (1972). *El Nuevo Pueblo de Dios*. Barcelona: Herder.
- _____ (1985). *Teoría de los Principios Teológicos. Materiales para una Teología Fundamental*. Barcelona: Herder.
- _____ (1988). *Church, Ecumenism, and Politics*. New York: St Paul Publications.
- _____ (2006). *Values in a Time of Upheaval*. San Francisco: Ignatius Press.
- _____ (2010). *A Turning Point for Europe?* San Francisco: Ignatius Press.
- _____ (2013). *Joseph Ratzinger in Communio, Vol. II*. Michigan: Eerdmans Publishing Group.
- _____ (2011). *Jesús de Nazareth. Desde la Entrada en Jerusalén hasta la Resurrección*. México: Encuentro/Planeta.
- Ratzinger, J., Schürmann, H. y Von Balthasar, H. U. (1986). *Principles of Christian Morality*. San Francisco: Ignatius Press.
- Romero, O. A. (2004). *La Violencia del Amor*. Farmington: The Bruderh of Foundation.
- Iglesia Católica. (25 de enero de 1983). "Código de Derecho Canónico". *La Santa Sede*. Recuperado de: http://www.vatican.va/archive/ESL0020/_INDEX.HTM.
- Scheler, M. (1998). *El Resentimiento en la Moral*. Madrid: Caparrós.

Wallerstein, I. (1974). The Rise and Future Demise of the World Capitalist System: Concepts for Comparative Analysis. *Comparative Studies in Society and History*, 16(4), 387-415. doi:10.1017/S0010417500007520
_____ (2000). *The Essential Wallerstein*. New York: The New Press.
Walzer, M. (1985). *Exodus and Revolution*. New York: Basic Books.

LIBERTAD EN LEIBNIZ: ONTOLOGÍA Y MODALIDAD

Recibido: 29 enero 2020 Aprobado: 8 julio 2020*

ROBERTO CASALES GARCÍA

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
roberto.casales@upaep.mx*

Resumen

Para comprender la compleja noción de libertad en Leibniz debemos partir de una aproximación ontológica y modal. Leibniz, como un filósofo clave de la modernidad, sostiene que esta noción se mueve en tres niveles: el primero corresponde a la espontaneidad, comprendida como la habilidad de actuar sin la influencia de una fuerza externa; la segunda depende de la distinción entre posibilidad, necesidad y contingencia, la cual presupone el principio de lo mejor; y, finalmente, un tercer nivel que está relacionado con una especial noción de racionalidad. En este artículo pretendo probar que estos tres niveles, acorde a una perspectiva ontológica y modal, conforman una noción de libertad que nos permite encontrar cierta compatibilidad entre libertad y determinismo.

Palabras clave: libertad, espontaneidad, mónada, posibilidad, necesidad, principio de lo mejor.

Abstract

To understand the complex notion of freedom in Leibniz we must part from an ontological and modal approach. Leibniz, as a key philosopher of the modernity, sustains that this notion moves in three levels: the first corresponds to spontaneity as the ability to act without the influence of an external force; the second depends on the distinction between possibility, necessity and contingency, which presuppose the principle of the best; and finally a third level which is related with a special notion of rationality. In this paper I want

to prove that these three levels, according to an ontological and modal approach, conforms a notion of freedom that allows us to find certain kind of compatibility between freedom and determinism.

Keywords: Freedom, Spontaneity, Monad, Possibility, Necessity, Principle of the best.

EL LABERINTO DE LA LIBERTAD: INDIFERENCIA DE EQUILIBRIO Y SOFISMA DEL PEREZOSO

El tema de la libertad en Leibniz representa no solo una constante preocupación a lo largo de su filosofía, sino también –acorde con sus *Essais de Theodicée*– uno de los dos grandes laberintos en los que la razón se extravía constantemente (Leibniz, 2012, p. 11; Leibniz, 1965, VI 29)¹ Para entender esta problemática, consecuentemente, no basta con definir la libertad y las distintas nociones implícitas en este laberinto, sino que también es necesario explicar cómo se articulan estas dentro su doctrina. Sabemos, por un lado, que el filósofo de Hannover apuesta por una visión racionalista del mundo, esto es, por una visión armónica de la naturaleza en la que todo se acomoda al principio de razón suficiente: afirma Leibniz en su *Confessio Philosophi*

esto lo concedo a tal punto que creo que puede demostrarse que nunca existe ninguna cosa a la que no se pueda asignar (al menos por parte de quien sea omnisciente) una razón suficiente de por qué existe en vez de no existir, y de por qué es así y no de otro modo. (Leibniz, 2010, p. 27; Leibniz, 1923, VI, 3, p. 118)

Por otro lado, reconocemos que la solución leibniziana a este laberinto presupone la armonía o compatibilidad entre dos nociones antagónicas, a saber: libertad y necesidad, o bien –en términos contemporáneos– libertad y determinación. Lo cual se hace patente con toda claridad en su oposición tanto al fatalismo necesitarista, el cual nos conduce al sofisma del perezoso, como a la noción de libertad como indiferencia de equilibrio o indiferencia absoluta. En primer lugar, el fatalismo necesitarista –hoy conocido como determinismo– sostiene que todo lo que sucede en el mundo ocurre con necesidad, razón por la cual niega toda posible libertad. En efecto, partiendo de esta necesidad absoluta es imposible sostener la libertad, ya que, por un lado, llamamos necesario a “aquello cuyo opuesto es imposible” (Leibniz, 2010, p. 38; Leibniz, 1923, VI 3, 127) y, por otro, decimos que la libertad está exenta de necesidad (Leibniz, 2012, p. 19; Leibniz, 1965, VI 37). Así, este necesitarismo conduce a lo que Leibniz denomina como sofisma del perezoso, en palabras de nuestro autor:

¹ Según Juan A. Nicolás, la metáfora leibniziana del laberinto es fundamental para comprender la complejidad misma de su sistema, en cuanto que este no se define ni como un modelo estrictamente deductivista, ni una diversidad creativa ajena a toda norma (2018, pp. 19-21).

Los hombres han estado desconcertados casi desde siempre por un sofisma, que los antiguos llamaban *la razón perezosa*, porque conduce a no hacer nada, o al menos a no ocuparse de nada, y a no seguir más que la inclinación a los placeres presentes; porque, se decía, si el porvenir es necesario, lo que debe suceder sucederá, haga yo lo que haga. (Leibniz, 2012, pp. 11-12; Leibniz, 1965, VI 30)²

Según el filósofo de Hannover, el sofisma del perezoso es un razonamiento que se deriva de un mal uso del término necesidad, no solo porque se confunden las distintas acepciones del término, como si se tratara de un término unívoco cuya significación es meramente lógica –es decir, como “aquello tal que su no ser implica contradicción” (Leibniz, 2013, p. 316; Leibniz, 1923, VI 4, 865)–, sino también porque la noción de *posibilidad* se vuelve en sí misma obsoleta: donde solo existe necesidad es imposible concebir algo en el terreno de lo posible y lo contingente.³ Consecuentemente, en una carta dirigida a Magnus Wedderkopf, escrita probablemente en mayo de 1671, Leibniz sostiene que: “fatales son aquellas cosas que han de suceder necesariamente” (Leibniz, 2010, p. 19; Leibniz, 1923, II 1, 186).

En este sentido, el sofisma del perezoso nos conduce a abandonarnos a la suerte, exculpándonos de razonar como es debido, justificando nuestros vicios y despreocupándonos por el curso del mundo:

Si está escrito en el libro de las Parcas que el veneno me matará ahora mismo o que me producirá daño, eso sucederá, aunque no tome esa pócima; y si no está escrito, no me sucederá nada, a pesar de que la tome... cosa que encierra un absurdo manifiesto. (Leibniz, 2012, pp. 14-15; Leibniz, 1965, VI 32-33)

La razón de este absurdo se debe a que, al introducir una necesidad absoluta en los sucesos del mundo, la causa se vuelve prescindible, ya que sin importar si esta se da o no, el evento ocurrirá de igual forma (Leibniz, 2010, p. 41; Leibniz, 1923, VI 3, 129).

En segundo lugar aparece la noción de libertad como indiferencia de equilibrio o total indeterminación, la cual no debe confundirse con aquella indiferencia que se identifica con la contingencia y la no coacción externa, noción que es necesaria para hablar de la libertad.

²Al oponerse a este sofisma, Leibniz manifiesta una postura cercana a Aristóteles. Según el estagirita, una visión fatalista del mundo hace imposible e innecesaria la deliberación, ya que los sucesos o estados de cosas ocurrirían sin importar qué tanto reflexione al respecto (Aristóteles, 2006, 18b).

³ Acorde con Gianfranco Mormino aclare que: “A partire dalla *Confessio philosophi* del 1671-72 compaiono regolarmente negli scritti leibniziani proposizioni volte a suggerire che la difesa della libertà umana richiede un'attenuazione della necessità assoluta, diminuzione che, pur senza negare la piena determinazione di tutti gli eventi, sia resa possibile da una teoria degli atti contingenti. Solo la considerazione dei possibili che «nec sunt, nec erunt, nec fuerunt», dunque della contingenza, sembra poter salvare dal "precipizio" della necessità assoluta e dello spinozismo. L'autentica libertà sembra presupporre una "possibilità di fare altrimenti", derivante dalla "possibilità di essere altrimenti" fondata sul fatto che l'opposto del contingente non sia contraddittorio. Su questo punto gli *Essais* mantengono una posizione apparentemente molto chiara: ai due requisiti tradizionali della libertà – l'intelligenza e la spontaneità – Leibniz ne aggiunge una terza, la contingenza” (2015, p. 31).

Aquella indiferencia absoluta, o indiferencia de equilibrio, alude a una carencia total de razones que determinen nuestro obrar: “en todo hombre existe la libertad de hacer lo que quiera”, dado que “todos los requisitos para querer o no querer son iguales” (Leibniz, 2010, pp. 127-128; Leibniz, 1923, VI 4B, 1444). En otras palabras: “se da *indiferencia* [de equilibrio] cuando no existe mayor razón por la que esto se haga más bien que aquello. Y a ello se opone lo *determinado*” (Leibniz, 2011, p. 177; Leibniz, 1965, VII 108).

La mera indeterminación, por tanto, presupone un modelo de elección en franca oposición con el principio de razón suficiente, ya que la indiferencia absoluta implica una ausencia total de razones determinantes, mientras que este principio sostiene que “nada hay sin razón o ningún efecto hay sin causa” (Leibniz, 2011, p. 108). No obstante, que la voluntad sea indiferente en cuanto que se opone a la necesidad (Leibniz, 2010, p. 194; Leibniz, 1923, VI 4B, 1575), no significa que no existan razones suficientes que nos inclinen por una cosa en lugar de otra. En este sentido, “la indiferencia por supuesto surge de la ignorancia y cuanto más sabio es alguien tanto más se determina hacia lo más perfecto” (Leibniz, 2010, p. 281; Leibniz, 1965, VII 304). Para poder salir del laberinto de la libertad, en consecuencia, es necesario

que nos desprendamos de la quimera de la plena indiferencia, que únicamente se puede hallar en los libros de los filósofos y sobre el papel (porque ni siquiera podrían concebir la noción en sus cabezas, ni hacer ver su realidad mediante algún ejemplo en las cosas). (Leibniz, 2012, p. 341; Leibniz, 1965, VI 333)

Así, observamos que tanto el fatalismo como la indiferencia de equilibrio conducen a la inacción: el primero, en cuanto que la hace innecesaria; la segunda, en la medida en que resulta imposible tomar partido por tal o cual curso de acción. Para Leibniz, en consecuencia, la libertad no se encuentra en ninguno de estos extremos, sino en una suerte de autodeterminación, en virtud de la cual es posible, por un lado, salvaguardar la contingencia tanto de las cosas del mundo como de las acciones en general y, por otro lado, evitar la arbitrariedad y el azar que conlleva la indiferencia absoluta o de equilibrio. La libertad, en este sentido, es “un término medio entre lo necesario y lo fortuito” (Leibniz, 1990, LXII; Leibniz, 1975, p. 48), donde

todas las acciones están determinadas y nunca son indiferentes. Pues siempre hay una razón que nos inclina más hacia esto que hacia aquello, ya que nada sucede sin razón. Es cierto que estas razones inclinantes no son en modo alguno necesitantes y no destruyen en absoluto la contingencia ni la libertad. (Leibniz, 2011, p. 177; Leibniz, 1965, VII 110)

ESPONTANEIDAD, INDIVIDUO Y ARMONÍA

Para Leibniz, según su *Definición de la libertad* de 1692, la libertad “constituye una espontaneidad ligada a la inteligencia” (Leibniz, 2011, p. 177; Leibniz, 1965, VII 109), noción que años más tarde complementará en sus *Essais de Theodicée* de 1710 afirmando: “la libertad... consiste en *la inteligencia*, que encierra un conocimiento distinto del objeto de la deliberación; en *la espontaneidad*, con la que nos determinamos; y en *la contingencia*, es decir, en la exclusión de la necesidad lógica o metafísica” (Leibniz, 2012, p. 296; Leibniz, 1965, VI 288). Ambas definiciones –a pesar de las diferencias aparentes– se complementan, involucrando presupuestos tanto ontológicos como de carácter modal. Así, observamos una estrecha relación entre la lógica y la metafísica, la cual sustenta Leibniz al decir que

la lógica verdadera no solo es instrumento, sino que, en cierto modo, contiene los principios y la verdadera razón de filosofar, porque nos transmite las reglas generales por las que se puede distinguir lo verdadero de lo falso y se pueden demostrar todas las conclusiones con la sola ayuda de las definiciones y los experimentos. (*Dissertatio de stilo philosophico Nizolio*, Frayle p. 20)

Antes de analizar estas categorías modales, sin embargo, me gustaría aclarar algunas cuestiones concretas de su ontología, a través de las cuales podremos tanto reconstruir la noción leibniziana de la libertad, como mostrar en qué sentido la solución del filósofo de Hannover al laberinto de la libertad presupone una cierta ontología modal.⁴ La primera de estas cuestiones radica en el núcleo mismo de su ontología monadológica y de su dinámica, a saber, la reivindicación de la noción de entelequia como *fuerza primitiva* constitutiva del mundo. Para Leibniz, el mundo es un todo dinámico constituido por mónadas o sustancias simples cuya naturaleza se encuentra en la noción de fuerza, comprendida a modo de actividad originaria (Leibniz, 2010, p. 241; Leibniz, 1965, IV 479). Estas mónadas o sustancias simples, en opinión del filósofo de Hannover, son

verdaderamente una, única, sujeto primitivo de la vida y de la acción, dotada siempre de percepción y de apetición, que encierra en sí siempre, junto con lo que es, la tendencia a lo que será [en consecuencia siempre subsistente] para representar a cualquier otra cosa que exista en el futuro. (Leibniz, 2010, p. 275; Leibniz, 1948, 554)

⁴ Que la noción leibniziana de libertad se entiende solo desde una cierta ‘ontología modal’, a mi parecer, es una hipótesis que se sigue de la relación entre espontaneidad y contingencia, ya que, si bien la espontaneidad es un rasgo constitutivo de todas las mónadas, esta no implica que todas sus acciones ocurran por una necesidad absoluta, sino, a lo mucho, por una necesidad hipotética. En el caso de las creaturas, su existencia es contingente en cuanto que depende de un acto libre del Creador, el cual, a pesar de ser un ser necesario, es capaz de elegir sin la restricción misma de una necesidad absoluta. Aunque la noción leibniziana de espontaneidad, por tanto, supone la de contingencia, de lo contrario no sería posible la libertad y caeríamos en una suerte de necesitarismo fatalista.

Acorde con su *Monadologie*, las mónadas son los verdaderos átomos de la naturaleza, esto es, son aquellos elementos a partir de los cuales se compone todo ser (Leibniz, 2010, p. 328; Leibniz, 1965, VI 607). De modo que solo las mónadas son verdaderas substancias, mientras que los cuerpos, tal y como manifiesta a lo largo de su correspondencia con Arnauld, “no son más que agregados, y no substancias propiamente hablando” (Leibniz, 2007, p. 149; Leibniz, 1997, p. 360).⁵ En cuanto simples, las mónadas son inextensas e indivisibles, esto es, unidades reales, puntos metafísicos que solo pueden comenzar por creación y acabar por aniquilación (Leibniz, 2010, p. 234; Leibniz, 1965, IV 474). De donde se sigue que las mónadas, en sentido estricto, no pueden ser alteradas por ninguna otra mónada creada y, en consecuencia, no están sujetas a ningún tipo de coacción externa. En palabras de Leibniz: “las mónadas no tienen en absoluto ventanas por las que pueda entrar o salir algo” (Leibniz, 2010, p. 328; Leibniz, 1965, VI 608). Con ello observamos que el filósofo de Hannover apuesta por una espontaneidad universal, de manera que el principio del cambio no puede ser externo a las mónadas, sino que debe residir en su interior, “puesto que una causa externa no puede influir en su interior” (Leibniz, 2010, p. 329; Leibniz, 1965, VI 608).

Algo es espontáneo, según explica nuestro autor, “cuando el principio del actuar está en el agente” (Leibniz, 2010, p. 46; Leibniz, 1923, VI 3, 133). Vemos, pues, que esta espontaneidad de la que Leibniz nos habla tiene fuertes implicaciones ontológicas, particularmente en lo que respecta a su concepción de individuo, a su teoría de la armonía universal y, en especial, en su noción de libertad. Así, por ejemplo, el filósofo de Hannover sostiene que el principio de individuación no puede residir ni en la *materia signata* del aquinate, ni en un principio formal como la *haecceitas* de Duns Escoto⁶, sino en la entidad completa: “todo individuo”, tal y como se observa en su *Disputatio Metaphysica de Principio Individui*, “se individúa por toda su entidad” (Leibniz, 2010, p. 5; Leibniz, 1923, VI, 1, 11). Esta entidad completa, a su vez, nos remite a lo que Leibniz denomina como *notio completa*, en virtud de la cual se dice que “la naturaleza de una sustancia individual es tener una tal noción completa, de la que se puede deducir todo lo que se le pueda atribuir e incluso todo el Universo, por la conexión de la cosas” (Leibniz, 2010, p. 39; Leibniz, 1997, p. 88).

⁵ Decir que el cuerpo no es una substancia sino un fenómeno que resulta del agregado de substancias, sin embargo, no implica que este se reduzca a una mera quimera, sino tan solo, como sostiene Rodolfo Emilio Fazio, que su realidad es derivada, en cuanto que “descansa en una pluralidad de substancias” (2018, p. 41).

⁶ Mientras que Tomás de Aquino sostiene que el principio de la individuación en las substancias compuestas es la materia signada o concreta, la cual se distingue de la materia común que entra en la definición, según su *De ente et essentia*, en cuanto que esta “se considera bajo determinadas dimensiones” (II, §10, 18), Duns Scoto considera que el principio de individuación no puede residir en la materia, sino en un principio formal que constituye la última *realitas entis*, al que denomina *haecceitas* o ‘esteidad’ (1973, p. 484). Leibniz, sin embargo, rechaza ambas posturas y se inclina por la propuesta de Suárez, la cual sostiene que el principio de individuación no puede ser ni material, ni formal, sino la entidad completa.

Teniendo esto en mente podemos sacar tres consecuencias: en primer lugar, si cada mónada constituye una substancia individual, esto es, una entidad completa única en el mundo, entonces cada mónada es diferente de cualquier otra, lo cual queda plasmado con toda claridad en el principio leibniziano de la identidad de los indiscernibles: “en la naturaleza no se pueden dar dos cosas singulares que difieran solo en número” (Rovira, 2006, p. 103; Leibniz, 1923, VI, 4B, 1645). En segundo lugar, que toda mónada sea espontánea implica que “cada individuo posible contiene de algún modo en su noción las leyes de su mundo” (Leibniz, 2010, p. 38; Leibniz, 1997, p. 86). Finalmente, dado que cada individuo contiene dentro de su noción la totalidad de predicados que se le pueden atribuir, lo cual está implícito en su *notio completa*, y que dentro de estos predicados se incluyen también aquellos en virtud de los cuales se relaciona este individuo concreto con las demás, se sigue que

toda sustancia es como un mundo entero y como un espejo de Dios o bien de todo el universo, que cada una expresa a su manera, de modo análogo a como una misma ciudad es diversamente representada según las diferentes situaciones de quien las contempla. (Leibniz, 2010, p. 170; Leibniz, 1923, VI, 4B, 1542)

Ser espejo o imagen del mundo, en opinión de Leibniz, significa que cada mónada o individuo es “representativo del universo según su punto de vista y tan regular como el universo mismo” (Leibniz, 2010, pp. 344-345; Leibniz, 1954, I, pp. 31-33), lo cual, en el fondo, presupone que el mundo es un todo armónico, puesto que, como sostiene en su *Confessio Philosophi*, “la armonía es la unidad en lo múltiple, y es máxima en el caso en que el mayor número de cosas, desordenadas en apariencia, son reconducidas inesperadamente mediante cierta razón admirable hacia la mayor simetría” (Leibniz, 2010, p. 33; Leibniz, 1923, VI 3, 122). La armonía universal, como un tópico común dentro de la filosofía leibniziana, implica que cada mónada está ligada con el resto de manera ordenada y regulada: “esta *ligazón* o acomodamiento de todas las cosas creadas a cada una y de cada una a todas las demás, hace que cada sustancia simple tenga relaciones que expresan a todas las demás, y que por consiguiente, sean un espejo vivo y perpetuo del universo” (Leibniz, 2010, p. 336; Leibniz, 1965, VI 616).

Y es en virtud de esta armonía universal, como fruto de la elección divina del mejor de los mundos posibles, que sostenemos no solo la relación entre cuerpo y alma o la relación y el influjo entre las distintas mónadas creadas, sino también entre Dios y el mundo: “en las sustancias simples”, sostiene Leibniz, “el influjo de una mónada sobre otra es solo ideal, el cual puede tener efecto solo mediante la intervención de Dios; por cuanto que, en las ideas de Dios, una mónada pide, con razón, que Dios, al regular las demás desde el comienzo de las cosas, la tenga en cuenta”, a lo cual añade, “pues como una mónada no puede influir físicamente en el interior de otra, no hay otro medio sino este por el que la una pueda depender de la otra” (Leibniz, 2010, p. 335; Leibniz, 1965, VI 615).

ONTOLOGÍA Y MODALIDAD: NECESIDAD, POSIBILIDAD Y CONTINGENCIA

Ahora bien, reconocemos que estos presupuestos ontológicos de los cuales parte nuestra reconstrucción de la noción leibniziana de libertad son indispensables, esto es, son necesarios. Sin embargo, ello no implica que sean suficientes para salir del laberinto de la libertad, dado que, por un lado, la mera espontaneidad es insuficiente para decir que algo es libre y, por otro lado, observamos que este presupuesto no implica que las cosas no ocurran con necesidad metafísica o absoluta. Que las mónadas sean espontáneas, es decir, que nada externo las constriña, no significa necesariamente que dentro de las propias leyes que rigen en su interior no se oculta una necesidad tal que se oponga radicalmente a la libertad. Según el filósofo de Hannover, gran parte del problema del laberinto de la libertad está en el mal uso que se hace de algunos términos modales, como necesidad, posibilidad y contingencia, principalmente en su aplicación a la ontología y a la resolución del conflicto. En palabras de Leibniz, cito *in extenso*:

En efecto, con mucha frecuencia la confusión solamente procede del equívoco de los términos y del poco cuidado que se pone en formar nociones distintas. Esto hace que se originen disputas eternas, y muy a menudo mal entendidas, sobre la necesidad y la contingencia, sobre lo posible y lo imposible. Pero con tal de que se conciba que la necesidad y la posibilidad, tomadas metafísicamente y en rigor, dependen únicamente de esta cuestión: si el objeto en sí mismo, o lo que le es opuesto, implica o no contradicción; y que se considere que la contingencia se armoniza muy bien con las inclinaciones o razones que contribuyen a hacer que la voluntad se determine; y, asimismo, con tal de que se sepa distinguir perfectamente entre la necesidad y la determinación o certidumbre; entre la necesidad metafísica, que no deja lugar para elección alguna, al no presentar más que un único objeto posible, y la necesidad moral, que obliga al más sabio a elegir lo mejor... saldremos fácilmente de una laberinto en el que el espíritu humano ha sido el Dédalo desgraciado, y que ha causado una infinidad de desórdenes, tanto entre los antiguos como entre los modernos, hasta llevar a los hombres al ridículo error del sofisma perezoso, que apenas se diferencia del destino a la turca. (Leibniz, 2012, pp. 340-341; Leibniz, 1965, VI 332-333)⁷

Esta ontología modal que propone el filósofo de Hannover, por tanto, asume una clara distinción no solo entre necesidad, posibilidad y contingencia, sino también entre distintos tipos de necesidad, en virtud de los cuales podemos distinguir la necesidad absoluta de la hipotética, y la necesidad de la determinación o certidumbre. Aunque estas categorías modales se presentan en distintos momentos de filosofía leibniziana, donde incluso se presentan algunas variaciones notables en sus significados –como ocurre al distinguir las mónadas creadas de su creador–, resulta fundamental advertir que hasta el momento hemos aludido solo a la libertad en el plano de lo mundano, es decir, al ámbito propio de las creaturas, lo cual no significa que en este trabajo de investigación abandonemos algunas consideraciones sobre Dios y la elección del mejor de los mundos posibles.

⁷ Se ha modificado ligeramente la traducción: introduce el término ‘equívoco’ en lugar de ‘equivocación’.

Según lo anterior, el primer paso para aclarar la cuestión consiste en distinguir necesidad, posibilidad y contingencia, aludiendo tanto al terreno lógico como al de la metafísica. Así, Leibniz llama necesario “a aquello cuyo opuesto implica contradicción, es decir, que no puede ser entendido claramente” (Leibniz, 2010, p. 38; Leibniz, 1923, VI, 3, 126), tal y como ocurre con Dios y las verdades eternas⁸, que son necesarias por sí mismas. Por el contrario, se llama posible aquello cuyo opuesto puede pensarse sin contradicción, es decir, a “todo lo que es perfectamente concebible, y que, en consecuencia, tiene una esencia, una idea: sin considerar si el resto de las cosas le permite convertirse en existente” (Rovira, 2006, p. 81; Leibniz, 1965, III 573-574). Con esto en mente podemos distinguir, por ejemplo, el ser de Dios, cuya mera posibilidad conduce a la necesidad de su existencia, dado que se considera como un ser absolutamente necesario (Leibniz, 2010, p. 70; Leibniz, 1923, VI, 3, 472), de las esencias que radican en el entendimiento divino y que, a lo mucho, encierran dentro de sí la tendencia a existir: “no todo lo que tiene esencia tiene existencia, sino que hay una razón peculiar para existir” (Leibniz, 2010, p. 111; Leibniz, 1923, VI, 4B, 1349).

Finalmente, podemos distinguir la posibilidad de la contingencia en cuanto que la última implica el decreto libre de Dios y, por ende, existe en acto, mientras que la primera no necesariamente implica la existencia, tal y como se acaba de mencionar. Que todo posible tenga un conato a la existencia, como sostiene en su *Résumé de Métaphysique*, no significa que todos los posibles existan, “puesto que unos son incompatibles con otros”, de manera que solo existe aquella serie de cosas que encierran mayor “cantidad de realidad” (Leibniz, 2010, p. 302; Leibniz, 1961b, p. 534). Para Leibniz, así, este mundo dinámico compuesto de mónadas no es necesario por sí mismo, sino contingente, fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, que la creación del mundo depende del decreto libre de Dios y, por tanto, su opuesto no implica contradicción (Leibniz, 2010, p. 138; Leibniz, 1923, VI, 4B, 1453); y, en segundo, porque “es falso que todo lo que se sigue de lo necesario por sí mismo sea necesario por sí mismo” (Leibniz, 2010, p. 39; Leibniz, 1923, VI, 3, 127). A su vez, esta elección divina de crear el mejor de los mundos posibles es libre en cuanto que admite la posibilidad como base de la elección, en palabras de Leibniz:

Dios es la *primera razón de las cosas*, porque las que son limitadas, como por ejemplo todo lo que vemos y experimentamos, son contingentes, y no hay nada en ellas que haga necesaria su existencia... Por tanto, es preciso buscar *la razón de la existencia del mundo*, que es el conjunto completo de las cosas *contingentes*, y es necesario buscarla en la *sustancia que incluye la razón de su existencia* y que, consecuentemente, es *necesaria* y eterna. Es necesario, también, que esta causa sea *inteligente*, porque, al ser contingente este mundo que existe, y al ser igualmente posibles una infinidad de otros mundos, y siendo igualmente aspirantes a la existencia, por así decirlo, lo mismo que lo es él, es necesario que

⁸ En opinión de Leibniz, así, “Se da una conexión necesaria en las proposiciones que versan sobre verdades eternas, y que se siguen de puras ideas o de definiciones de ideas universales” (Leibniz, 2010, p. 206; Leibniz, 1923, VI, 4A, 671).

la causa del mundo haya tenido en cuenta la relación con todos estos mundos posibles, para determinar uno. (Leibniz, 2012, p. 99; Leibniz, 1965, VI 106)

Pero si el mundo es contingente, luego aquellas leyes que rigen su causalidad no pueden implicar una necesidad absoluta, sino, a lo mucho, una necesidad hipotética, donde “el efecto no es necesario sino a partir de la hipótesis de la causa” (Leibniz, 2010, p. 41; Leibniz, 1923, VI, 3, 129). La causa, en este sentido, constituye la razón suficiente manifiesta dentro de las cosas del mundo, las cuales, como hemos mencionado, son contingentes. El primer tipo de necesidad le compete solo a Dios, en cuanto que es el ser necesario por sí mismo, y a las verdades eternas –como las de la geometría y la aritmética– mientras que el segundo admite diversos tipos: la necesidad física y la necesidad moral. La primera se da a modo de causalidad natural; la segunda –dado que alude a la libertad– presupone que aquellas mónadas, además de espontáneas, sean racionales. Con esto en mente se entiende que “en las cosas contingentes no puede demostrarse el predicado a partir de la noción del sujeto, sino que solamente puede darse una razón no necesitante, sino inclinante” (Leibniz, 2010, p. 133; Leibniz, 1923, VI, 4B, 1449).

EL PRINCIPIO DE LO MEJOR COMO MODELO DE RACIONALIDAD PRÁCTICA

Al hablar de libertad –además de espontaneidad y de contingencia– aludimos a un tercer elemento constitutivo, sin el cual difícilmente podríamos decir que somos libres, a saber, la racionalidad. Mientras las primeras dos se consideran como condiciones necesarias para hablar de la libertad, la tercera no solo es condición de posibilidad, sino también elemento fundante. A diferencia de la espontaneidad y de la contingencia, que aparecen como propios de la naturaleza de todas las cosas, la racionalidad es un atributo que se inscribe solo en la naturaleza de las mónadas espirituales.

Hay *contingencia* en mil acciones de la naturaleza, pero cuando no hay juicio en que obra, no hay *libertad*; y si tuviéramos un juicio que no fuera acompañado de alguna inclinación a obrar, nuestra alma sería un entendimiento sin voluntad. (Leibniz, 2012, p. 117; Leibniz, 1965, VI 122)

Tal y como observamos en sus escritos de madurez, las mónadas experimentan en su interior dos principios del cambio: “sus *percepciones* (es decir, las representaciones en lo simple de lo compuesto o de lo que esta fuera) y sus *apeticiones* (es decir, sus tendencias de una percepción a otra)” (Leibniz, 2010, p. 344; Leibniz, 1954, I, p. 29). En otras palabras, “el estado transitorio que envuelve y representa una multitud en la unidad o en la sustancia simple no es sino lo que se llama *percepción*, que debe distinguirse adecuadamente de la *apercepción* o de la conciencia” (Leibniz, 2010, p. 329; Leibniz, 1965, VI 608-609). Partiendo de estos principios internos del cambio, podemos distinguir tres tipos de mónadas creadas. Las primeras son aquellas en cuyas percepciones no podemos

encontrar nada distinto, a las cuales denomina meramente *entelequias*, ya que representan “el estado de las mónadas completamente desnudas” (Leibniz, 2010, p. 331; Leibniz, 1965, VI 611). Las segundas son las *almas*, es decir, aquellas mónadas cuya percepción es tan distinta que llega hasta el sentimiento, a partir de lo cual se sigue que su percepción va acompañada de cierto tipo de memoria, en palabras de Leibniz: “o sea, una percepción de la que durante largo tiempo perdura un cierto eco para dejarse oír ocasionalmente” (Leibniz, 2010, p. 345; Leibniz, 1954, I, p. 35)⁹.

Finalmente aparecen los *espíritus* o mónadas racionales, los cuales se distinguen de las almas en cuanto que su percepción y apetición es capaz de elevarse hasta las verdades necesarias y eternas, aunque sea solo de forma confusa y limitada.

Por el conocimiento de las verdades necesarias y sus abstracciones nos elevamos, asimismo, a los *actos reflexivos*, en virtud de los cuales podemos pensar en eso que se llama yo y considerar que esto o aquello está en *nosotros*; y así resulta que al pensar en nosotros, pensamos en el ser, en la sustancia, en lo simple y en lo compuesto, en lo inmaterial, e incluso en Dios, en tanto que concebimos que lo que en nosotros es limitado en él se encuentra sin límites. Y estos actos reflexivos suministran los principales objetos de nuestros razonamientos. (Leibniz, 2010, p. 332; Leibniz, 1965, VI 612)

De manera que, como sostiene en su *Discours de métaphysique*, los espíritus tienen una naturaleza privilegiada respecto al resto de las creaturas, a saber, que “solo los espíritus son hechos a su imagen, son como de su linaje o como hijos de la casa”, al grado que “un solo espíritu vale por todo un mundo” y, en consecuencia, “los espíritus expresan más bien a Dios que al mundo” (Leibniz, 2010, p. 202; Leibniz, 1923, VI, 4B, 1586-1587).

Para Leibniz, la racionalidad “es como el alma de la libertad, y lo demás es como el cuerpo y la base” (Leibniz, 2012, p. 296; Leibniz, 1965, VI 208), ya que esta permite no solo asociarnos y entrar en comunidad con Dios, de modo que “la raíz de la libertad humana reside en la imagen de Dios” (Leibniz, 2010, p. 137; Leibniz, 1923, VI, 4B, 1452), sino también elegir acorde con el principio de lo mejor o de lo *conveniente*, el cual explica tanto el decreto libre de Dios por el cual elige el mejor de los mundos posibles, como el modelo de racionalidad práctica que subyace al actuar humano. En otras palabras del filósofo de Hannover:

...así como Dios, aunque siempre elige lo mejor –y si se supusiera que hay otro omnisciente, este podría predecir lo que Dios ha de elegir–; sin embargo, elige libremente, porque lo que no elige sigue siendo posible por su propia naturaleza, de modo que su opuesto no es necesario; de la misma manera el hombre es libre, de modo que aunque siempre elija lo que

⁹Acorde con la lectura de Jorgensen sobre la memoria, Leibniz considera tres tipos de memoria (2011, pp. 888 y ss.): la virtual u ontológica, la cual conserva los trazos y las huellas de todas las percepciones de la mónada; la reminiscencia, cuya función es meramente reproductiva; y el recuerdo o *souvenir*, a través del cual el sujeto es consciente no solo del objeto percibido, sino también de su propia identidad. Para un análisis más detallado de esto último, véase Casales, 2019, pp. 58-60.

aparece como mejor entre dos cosas, sin embargo, no lo elige necesariamente. (Leibniz, 2010, p. 137; Leibniz, 1923, VI, 4B, 1452).

El principio de lo mejor, como modelo de racionalidad práctica, está íntimamente ligado a dos grandes principios de nuestros razonamientos: por un lado, el principio de contradicción, “en virtud del cual juzgamos falso lo que encierra contradicción, y verdadero lo que se opone a lo falso o es contradictorio con lo falso”; por otro, el principio de razón suficiente, a partir del cual “consideramos que no puede hallarse ningún hecho verdadero o existente ni ninguna enunciación verdadera sin que asista una razón suficiente para que sea así y no de otro modo” (Leibniz, 2010, p. 332; Leibniz, 1965, VI 612). De esta manera, el actuar libre presupone siempre una determinación, sin que ello merme su libertad, tal y como sostiene Leibniz en su *Confessio philosophi*:

por consiguiente, lo espontáneo procede del poder, la libertad procede del saber. Pero una vez puesta dentro de nosotros la creencia de que algo es bueno, es imposible no quererlo, y una vez puesta la voluntad, y estando al mismo tiempo a disposición los auxilios externos conocidos, es imposible no actuar. (Leibniz, 2010, p. 46; Leibniz, 1923, VI, 3, 133)

Con esto tenemos ya una breve aproximación a lo que Leibniz entiende por libertad, sin por ello tener el panorama completo de su solución al conflicto de la libertad. Reconozco, por tanto, que este trabajo se limita a esbozar solamente una parte del conflicto, dejando muchas cuestiones pendientes por resolver. Este primer vistazo, sin embargo, nos permite ver la actualidad del discurso leibniziano, principalmente en el debate sobre el determinismo contemporáneo y sus distintas variantes.

Referencias

- Aristóteles (2006). *De interpretatione*. (Candel Sanmartín, M. trad.). Madrid: Gredos.
- Casales, R. (2019). Aperccepción y *conscientia* en la ontología monadológica de Leibniz. *Veritas* (43), 49-67.
- De Aquino, T. (2019). *De ente et essentia*. Trad. Medina, J., Bastos, L., Castro, M., Casales, R., Reyes, P. & Sánchez, R. Roma: EDUSC.
- Duns Escoto, J. (1973). *Opera omnia: 7*. Civitas Vaticana: Typis Polyglottis Vaticanis.
- Fazio, R.E. (2018). La noción de cuerpo en los escritos maduros de Leibniz. *Diánoia*, 63(80), 29-52.
- Jolley, N. (1975). An Unpublished Leibniz MS on Metaphysics. *Studia Leibnitiana* 7, pp. 161-189.
- Jorgensen, L. (2011). Leibniz on Memory and Consciousness. *British Journal for the History of Philosophy*, 19(5), 887-916.
- Leibniz, G.W. (s.f.). *Traducciones de textos de Leibniz*. Recuperado de: <http://www.oriodemiguel.com/traduccion.html>

- Leibniz, G.W. (1923). *Sämtliche Schriften und Briefe*. Darmstadt: Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin.
- Leibniz, G.W. (1948). *Textes inédits d'après les manuscrites de la bibliothèque provinciale de Hannover*. París: Presses universitaires de France.
- Leibniz, G.W. (1954). *Principes de la nature et de la grâce fondés en raison. Principes de la philosophie ou monadologie*. París: Presses universitaires de France.
- Leibniz, G.W. (1961a). *Opera omnia nunc primum collecta, in clases distributa praefationis et indicibus exornata*, studio Ludovici Dutens. Hildesheim: Georg Olms.
- Leibniz, G.W. (1961b). *Opusculas et fragmentes inédits de Leibniz. Extraits des manuscrits de la Bibliothèque royale de Hanovre, par L. Couturat*. Hildesheim: Georg Olms.
- Leibniz, G.W. (1965). *Die Philosophischen Schriften*. Hildesheim: C.I. Gerhardt, Georg Olms.
- Leibniz, G.W. (1971). *Mathematische Schriften*. Hildesheim: C.I. Gerhardt, Georg Olms.
- Leibniz, G.W. (1975). *Réfutation inédite de Spinoza par Leibniz*. Hildesheim: s.e.
- Leibniz, G.W. (1990). *G. W. Leibniz. Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino* (Roldán Panadero, C. ed.). Madrid: Tecnos.
- Leibniz, G.W. (1991). *Gottfried Wilhelm Leibniz. Escritos de dinámica* (Arana, J. ed.). Madrid: Tecnos.
- Leibniz, G.W. (1997). *G. W. Leibniz, Der Briefwechsel mit Antoine Arnauld*. Hamburg: Ed. de Finster, R. Felix Meiner Verlag.
- Leibniz, G.W. (2001). *Escritos de filosofía política y jurídica* (Salas, J. ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Leibniz, G.W. (2003). *Gottfried Wilhelm Leibniz. Escritos filosóficos* (Torretti, R., Zwanck, T.E. y Olaso E. trad.). Madrid: Machado.
- Leibniz, G.W. (2007). *G. W. Leibniz. Obras filosóficas y científicas. Vol. 14 Correspondencia I* (Nicolás, J.A., Ramón Cubells, M. eds.). Granada: Comares.
- Leibniz, G.W. (2009). *G. W. Leibniz. Obras filosóficas y científicas. Vol. 8 Escritos científicos* (Arana, J. ed.). Granada: Comares.
- Leibniz, G.W. (2010). *G.W. Leibniz. Obras filosóficas y científicas. Vol. 2 Metafísica* (González, A.L. ed.). Granada: Comares.
- Leibniz, G.W. (2011). *Gottfried Wilhelm Leibniz* (Echeverría, J. ed.). Madrid: Gredos.
- Leibniz, G.W. (2012). *G. W. Leibniz. Obras filosóficas y científicas. Vol. 10 Ensayos de Teodicea* (Guillén Vera, T. ed.). Granada: Comares.
- Leibniz, G.W. (2013). *G. W. Leibniz. Obras filosóficas y científicas. Vol. 5 Lengua universal, característica y lógica* (Velarde, J. y Cabañas, L. eds.). Granada: Comares.
- Mormino, G. (2015). Fallibilità e contingenza in Leibniz. En Casales, R. y Solís, R. (eds.), *Libertad y necesidad en Leibniz. Ensayos sobre el laberinto leibniziano de la libertad*. Puebla, México: UPAEP.
- Nicolás, J.A. (2018). La metáfora del laberinto como lógica del sistema leibniziano. En: Casales, R. y Reyes-Cárdenas, P. (eds.), *Leibniz en México. Homenaje a Alejandro Herrera*. México: Torres Asociados.
- Rovira, R. (2006). *Léxico fundamental de la Metafísica de Leibniz*. Madrid: Trotta.

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO

Recibido: 4 marzo 2020 Aprobado: 10 agosto 2020*

SINHUE REYES REYES

*Instituto Jaime Torres Bodet
sinhuereyes@hotmail.com*

Resumen

La escritura académica desempeña un rol fundamental en la construcción de saberes; sin embargo, en educación superior diversas investigaciones dan cuenta de las dificultades que tienen los estudiantes para producir textos. El ámbito de las Escuelas Normales no es la excepción y la revisión de la literatura revela que la investigación sobre este tema es incipiente. Por ello, el objetivo de este trabajo es identificar los usos y concepciones que los docentes normalistas atribuyen a la escritura académica desde el enfoque de la alfabetización académica. La investigación se abordó con un enfoque cualitativo a través de un diseño descriptivo enmarcado en el análisis de contenido de 58 ponencias presentadas en dos congresos de investigación sobre educación normal. Los resultados evidencian cuatro usos que los docentes normalistas atribuyen a la escritura académica (representativo, funcional, informativo y epistémico), así como diversas concepciones identificadas en sus textos (medio de comunicación, guía de acción, código, medio de registro, proceso, competencia, habilidad, herramienta de aprendizaje, instrumento epistémico). En el mismo sentido se observó que los docentes no conocen los planteamientos sobre la alfabetización académica, que se requiere tomar responsabilidad respecto a los problemas de escritura que presentan los estudiantes y generar acciones institucionales para superarlos.

Palabras clave: alfabetización académica, docentes normalistas, escuelas normales, escritura académica.

Abstract

Academic writing plays a fundamental role in the construction of knowledge. However, in higher education, several studies show the difficulties students have in producing texts. The

context of Teacher Trainee Colleges is no exception and a review of the literature reveals that research on this topic is incipient. Therefore, the objective of this work is to identify the uses and conceptions that normal school teachers attribute to academic writing from the academic literacy approach. The research was carried out with a qualitative perspective through a descriptive design framed in the content analysis of 58 papers presented in two research conferences on Normal Education. The results show four uses that normal school teachers attribute to academic writing (representative, functional, informative and epistemic), as well as various conceptions identified in their texts (communication means, action guide, code, registration means, process, competence, ability, learning tool, epistemic instrument). In the same sense, it was observed that teachers do not know the approaches to academic literacy, which requires taking responsibility for the writing problems presented by students and generating institutional actions to overcome them.

Keywords: Academic literacy, College professors, Teacher trainee colleges, Academic writing.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación superior, la escritura académica desempeña un rol fundamental en la construcción de saberes. Si bien este nivel se conforma por distintos tipos de instituciones, existe un sector (educación normal) dedicado a formar docentes de educación básica, cuya cultura de investigación, en general, es incipiente. Estas instituciones son las escuelas normales, cuya importancia radica no solo por los 90 333 estudiantes con que cuenta su matrícula (estadísticas del ciclo escolar 2018-2019 del Sistema de Información Básica de la Educación Normal), sino por el hecho de que forman a los futuros profesionales de la educación que irán a reproducir las prácticas pedagógicas y concepciones adquiridas durante su trayecto formativo. En este sentido, resulta fundamental investigar acerca de las concepciones que tienen los docentes de las escuelas normales con respecto a la escritura académica.

La escritura académica en educación superior es una actividad que no está exenta de problemas. Diversas investigaciones dan cuenta de las dificultades que tienen los estudiantes que transitan en ese nivel para producir textos (Errázuriz, 2014; Russell, 2003; Narvaja, 2009; Carlino, 2002; Carlino, 2003; Fuster, 2016; Parodi, 2012; Diment y Carlino, 2006). De manera particular, dentro de este grupo de investigaciones, Russell (2003) considera que la escritura académica se ha convertido en un problema en la educación superior porque muchos estudiantes ingresan a este nivel educativo con bajos estándares de los requeridos. Con frecuencia se supone a la escritura como un conjunto único y fácilmente generalizable de conocimientos aprendidos a una edad temprana. Se tiene una

concepción errónea del desarrollo de la escritura en la cultura académica al considerar solo aspectos superficiales, como la mala ortografía, o generalizaciones amplias, tales como que los estudiantes deben escribir con mayor claridad y coherencia. El personal académico tampoco describe con suficiencia las características de la escritura de los estudiantes.

Carlino (2004) plantea que detrás de las quejas sobre las deficiencias de los alumnos con respecto a la escritura y la lectura, subyace el planteamiento de la insuficiencia de los talleres de lectura y escritura ofrecidos al inicio de los cursos universitarios para que los estudiantes lean y escriban los textos específicos de cada asignatura, según los requerimientos y prácticas académicas inherentes. Diment y Carlino (2006) argumentan que las tareas de lectura y escritura que se solicitan en el nivel superior tienen mayor grado de complejidad. Narvaja (2009) señala que, en educación superior, las demandas discursivo-cognitivas presentan un alto nivel de exigencia porque requieren un nuevo posicionamiento enunciativo de quien se inicia en la investigación. Parodi (2012) considera necesario enfocarse en el problema de la comprensión y de la producción de textos científicos y académicos por parte de estudiantes universitarios. Errázuriz (2014) plantea que es necesario indagar acerca de las dificultades de los estudiantes universitarios y de programas de formación inicial docente para producir textos en ámbitos académicos. Fuster (2016) encontró dificultades en los estudiantes para expresarse oralmente y por escrito, así como problemas para seleccionar y jerarquizar los contenidos disciplinares pertinentes para la escritura de un texto, lo que deriva en problemas para confrontar posiciones o para argumentar.

En el ámbito de la educación normal, la investigación sobre escritura académica es escasa. Se han realizado dos Congresos Nacionales de Investigación sobre Educación Normal para presentar trabajos en 2017 y 2018, lo que abre un nicho de investigación en este ámbito. A pesar de que ya existe un avance considerable con respecto a la importancia de la escritura como herramienta epistémica, aún persisten prácticas educativas derivadas de concepciones que consideran a la escritura como mera herramienta de registro o instrumento de transmisión de información. De ahí la necesidad de investigar, desde una perspectiva educativa, las concepciones que tienen los docentes normalistas en torno a la escritura académica, pues en México hay pocos estudios que den cuenta de ello.

Un ejemplo de nuestro contexto con respecto a estos estudios es el trabajo de Reyes y Fernández (2015), quienes expresan que la mayor parte de los docentes de formación normalista: a) están acostumbrados a la lectura y escritura de textos pedagógicos (manuales escolares, unidades didácticas, programas educativos), pero no de textos académico-científicos; b) que los textos elaborados por los docentes revelan falta de competencias pragmáticas, retóricas y lingüísticas; y c) que su escritura aún no se libera del peso institucional del discurso escolar, con escasa capacidad crítica y un uso

Reyes, S., (2020). La escritura académica en el marco de investigación sobre Educación Normal en México. *Revista A&H* (12). 45-62.

conservador de la escritura académica. Otro ejemplo es el estudio de Gallegos (2019) referente al proceso de composición escrita que siguieron estudiantes normalistas en la elaboración de una ponencia, en el que encontró que la mayoría de ellos no utilizaron algún método de trabajo para escribir, lo que demuestra la necesidad de que el docente implemente estrategias de sistematización y planificación de los textos.

Es un hecho que en el ámbito de las escuelas normales aún hace falta trabajar e investigar sobre los distintos géneros discursivos que se producen al interior de estas instituciones, ante las dificultades que se presentan en la construcción de textos académicos de orientación argumentativa (Reyes y Rodríguez, 2017; Castro y Sánchez, 2013).

Partimos del reconocimiento de que los problemas referentes a la escritura académica podrán superarse con un cambio de concepciones en torno a esta práctica, a partir de los planteamientos derivados de la alfabetización académica. Por ello, el objetivo de este trabajo es identificar, mediante una aproximación cualitativa, los usos y concepciones que los docentes normalistas atribuyen a la escritura académica desde el enfoque de la alfabetización académica.

En la primera parte del trabajo se describen los marcos teóricos que ayudan a situar la problemática. Posteriormente se presenta la metodología para realizar el estudio. Finalmente, se muestran los resultados y la discusión consecuente, para terminar con una reflexión sobre las implicaciones pedagógicas que se desprenden del estudio.

MARCO CONCEPTUAL - TEÓRICO

Nuestro marco deriva de las perspectivas teóricas que permiten abordar los usos que se atribuyen a la escritura académica. Por un lado, se revisa el enfoque de la alfabetización académica que permita cambiar nuestra perspectiva sobre los procesos de lectura y escritura en educación superior. Por otro lado, revisamos los aspectos referentes a la escritura académica como elemento sustancial de la investigación, así como la taxonomía que propone Wells (1987), derivada de sus observaciones hacia los profesores para identificar usos que se atribuyen a la escritura. En consecuencia, el objeto de estudio es la escritura académica en el marco de la investigación sobre educación normal desde el enfoque de la alfabetización académica.

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Nordquist (2019) explica que en el ámbito anglosajón, los estudios sobre composición frecuentemente refieren a la actividad de escribir, la naturaleza del tema de un escrito y el

Reyes, S., (2020). La escritura académica en el marco de investigación sobre Educación Normal en México. *Revista A&H* (12). 45-62.

texto en sí; y que desde el siglo XIX, los escritores y profesores de inglés han estado lidiando con maneras de clasificar formas y modos de escritura para que los escritores principiantes puedan tener un lugar para comenzar. Se ha abordado el ámbito de la composición desde diferentes perspectivas. A este respecto, el trabajo de Miller (2009) hace una compilación sobre la historia, la teoría de dichos estudios y métodos sobre la escritura, así como algunos de los problemas que enfrenta este círculo académico.

En este devenir, los antecedentes del interés actual por la escritura y por la alfabetización académica se sitúan en los estudios realizados en Estados Unidos y el Reino Unido, cuyos inicios se remontan a principios del siglo XX. El concepto de alfabetización académica tiene sus bases teóricas en los modelos de enseñanza de la escritura de la tradición norteamericana. Por un lado, el movimiento *Escribir a través del currículum* (Writing across the curriculum, WAC) plantea la necesidad de incorporar la escritura como instrumento epistémico, de manera continua y transversal durante la formación en la educación superior. Por otro lado, el movimiento *Escribir en las disciplinas* (Writing in the Disciplines, WID) propone la inclusión de tareas de escritura disciplinar, de manera que faciliten la incorporación del alumnado a las convenciones genéricas, de estilo y registro de su ámbito particular de conocimiento (Castelló, 2014).

Los estudios sobre escritura en educación superior y sobre alfabetización académica en México son recientes, alrededor de una década, en comparación con otros países de habla hispana que cuentan con trabajos realizados desde hace más de 20 años. Diversas investigaciones han dado cuenta de la importancia de la alfabetización académica (Castelló, 2014; Carlino, 2004; Carlino, 2003; Carlino, 2013; Parodi, 2012; Cruz, 2012; Álvarez y Boillos, 2015; Guzmán y García, 2015). Se considera a la escritura en las disciplinas como un medio para enseñar y aprender en la universidad. La alfabetización académica se entiende como el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Gottschalk y Hjortshoj, 2004).

El concepto de alfabetización académica supone facilitar a los estudiantes no solo aquellas habilidades de lectura y escritura imprescindibles para desarrollarse de manera adecuada en la universidad –en la medida en que facilitan la comprensión y la producción de textos que se emplean en contextos de estudio– sino también aquellas que se utilizarán, posteriormente, en el ámbito profesional (Parodi, 2012).

La alfabetización académica facilita la apropiación, participación y acceso a la cultura, puesto que permite manejar el lenguaje escrito (los géneros textuales, los discursos, los significados de las palabras) de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionados con otros (Sánchez et al., 2013). En la alfabetización académica se construye una identidad a través del discurso académico. El

proceso de incorporación de un estudiante a una comunidad académica implica el desarrollo de nuevas competencias de escritura y lectura que, en general, no pueden ser transferidas de aprendizajes previos a la universidad. La capacidad de dominar las formas de escritura y lectura en una disciplina concreta, permitirá al alumno universitario incorporarse a una comunidad discursiva que le posibilitará escribir un texto que se adapte a las características propias de la educación superior (Guzmán y García, 2015).

En educación superior los textos a leer son más extensos, complejos y con información densa y profunda; en el mismo sentido, la escritura implica una exigencia de precisión, pertinencia y especificidad disciplinar de lo que debe escribirse (Russell, 2003; Diment y Carlino, 2006). Con relación a los aspectos discursivos, en sus escritos, los estudiantes de este nivel no suelen jerarquizar la información ni distinguir entre el discurso propio y el de otros (Fernández y Carlino, 2010; Aguilera y Boatto, 2013). Los profesores también perciben que leer y escribir en educación superior requiere dedicación y que los estudiantes transitan por un proceso de aculturación (Narvaja, 2009), configurando culturas particulares que requieren desarrollar otros métodos y prototipos de pensar y escribir, distintos de los experimentados en niveles educativos previos (Carlino, 2003).

Se reconoce la necesidad de ocuparse de leer y escribir en el nivel superior, y tomar conciencia de la insuficiencia de talleres iniciales y separados de las asignaturas, superando la idea remedial de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad (Castro y Sánchez, 2013). Enseñar a leer y a escribir en educación superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje que ayudan a los alumnos a mejorar su rendimiento académico. Al hacerlo en cada asignatura, los estudiantes se apropian de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características para reconstruir y transformar el conocimiento (Carlino, 2002). Hay una interrelación entre comprensión, producción de textos y conocimiento; o en el mismo sentido, lectura, escritura y pensamiento, que devienen en procesos que conforman el discurso intelectual, partiendo de la conciencia sobre la centralidad de la escritura en los procesos de conocimiento (Carlino, 2003). En la alfabetización académica, la escritura es una herramienta indispensable para el aprendizaje y la construcción de conocimientos en las disciplinas insertas en contextos académicos (Errázuriz, 2014).

A lo largo de los años se ha redefinido el concepto de alfabetización académica. Implica la labor de profesores e instituciones educativas, evita dar a entender que alfabetizarse académicamente es un asunto que concierne solo a los alumnos, y advierte sobre la imposibilidad de lograr alfabetizar en un único curso o la práctica parcelada de ejercicios en torno a prácticas de lectura y escritura (Carlino, 2003).

La alfabetización académica se vuelve un proceso de aprendizaje que considera las prácticas educativas llevadas a cabo en una institución para dar respuesta a las necesidades concretas de sus alumnos (escritura académica) en educación superior; es un proceso de

alfabetización situada que requiere de nociones y estrategias de aprendizaje particulares y que no se adquiere de forma natural en el contexto universitario (Carlino, 2003; Guzmán y García, 2015). Derivado de ello, la escritura académica es una herramienta fundamental para involucrarse en cada una de esas disciplinas.

LA ESCRITURA ACADÉMICA

En Estados Unidos, desde hace más de 30 años se han venido desarrollando investigaciones sobre escritura en la universidad que abarcaron, en principio, una diversidad en las prácticas y relaciones de poder implicadas en ellas y, más tarde, diversas acciones de formación implementadas para enseñar a escribir académicamente de acuerdo con las especificidades de cada disciplina (Padilla, Douglas y López, 2010).

Dentro del contexto universitario, el estudio de la escritura parte del reconocimiento de que se trata de un conjunto de prácticas situadas y bien diferenciadas, que varían de acuerdo con los propósitos disciplinares y sociales de las comunidades de práctica. Se debe propiciar el aprendizaje del uso del lenguaje en contextos específicos y se valora tanto el papel epistémico de la escritura, como su carácter de medio de interacción entre miembros de una comunidad disciplinar (Castro y Sánchez, 2013; Carlino, 2005).

Diversas investigaciones sobre la escritura han dado cuenta de la importancia de su dominio. Más que instrumento de transmisión de conocimiento, es una herramienta epistémica para acrecentar, revisar y transformar el propio saber (Carlino, 2004); es una actividad humana inserta en la cultura (Errázuriz, 2014); es un producto comunicativo, un instrumento para socializar ideas, un proceso que presenta un hecho científico y un vehículo de transmisión de conocimiento (Parodi, 2012).

La alfabetización académica es un importante objetivo en la educación superior, que considera a la escritura académica como una herramienta. Los estudiantes, en interacción con especialistas en escritura, aprenden códigos y convenciones de la producción de los distintos discursos escritos, lo que incrementa sus oportunidades para ingresar en las culturas escritas en los diversos ámbitos de conocimiento (Carlino, 2004).

Con respecto a las escuelas normales, los planes de estudio son un factor fundamental para la formación de maestros de educación básica. Hasta donde se puede leer en sus planes de 2018, se sigue considerando a la escritura como un instrumento de transmisión de conocimiento, en lugar de concebirla como una herramienta epistémica. En este contexto, en la mayoría de los planes se encuentran ausentes diversos aspectos como los procesos de la composición escrita, los géneros discursivos, las tipologías textuales, la planificación de la escritura, la argumentación, así como la autoría, posicionamiento y voz que cada escritor debe reflejar en sus escritos. Al concebirse erróneamente a la escritura

Reyes, S., (2020). La escritura académica en el marco de investigación sobre Educación Normal en México. *Revista A&H* (12). 45-62.

como una habilidad desarrollada con anterioridad que puede transferirse a otros contextos, se infiere que los estudiantes normalistas continuarán con los mismos problemas para escribir como se esperaría que lo hicieran en educación superior. Así, se continúan perpetuando las mismas prácticas en torno a la escritura, sin acciones de intervención que permitan mejorarla, responsabilizando al alumno de su escasa habilidad para producir textos (Reyes, Osorio y Cruz, 2019).

USOS DE LA ESCRITURA

A partir de los planteamientos que sobre alfabetización propone Wells (1987), derivados de sus observaciones hacia los profesores, es posible identificar usos que se atribuyen a la escritura:

- Representativo: adquisición de las habilidades de codificación y decodificación del lenguaje escrito.
- Funcional: énfasis sobre los usos del lenguaje escrito en la comunicación interpersonal. Se hace frente a las exigencias de la vida cotidiana que involucran el lenguaje escrito.
- Informativo: se considera a la escritura, en gran medida, como un medio para registrar lo que uno ha aprendido y para demostrarlo a los demás.
- Epistémico: no solo se atribuye la escritura una función comunicativa, sino que se considera una herramienta para actuar sobre el conocimiento y transformarlo.

METODOLOGÍA

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo a través de un diseño descriptivo enmarcado en el análisis de contenido de textos. Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que reviste importancia. Ello permitió realizar una descripción detallada de los usos que los formadores de docentes atribuyen a la escritura académica. La investigación tuvo como base el análisis de contenido de las ponencias presentadas en los congresos de investigación sobre educación normal. Se pretende dar respuesta a estas preguntas:

- 1) ¿Cuáles son los usos que los docentes normalistas atribuyen a la escritura académica?
- 2) ¿Qué concepciones tienen los docentes normalistas con respecto a la escritura desde el enfoque de la alfabetización académica?

La investigación se realizó con una muestra formada por 58 ponencias escritas por docentes normalistas. De un total de 411 ponencias que fueron aprobadas conforme a

Reyes, S., (2020). La escritura académica en el marco de investigación sobre Educación Normal en México. *Revista A&H* (12). 45-62.

lineamientos de convocatoria emitida, y presentadas en el primer y segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) realizados en Mérida (2017) y en Aguascalientes (2018), se consideraron solamente las 58 que tenían como tema la escritura, o que hacían referencia a ella en el contenido del texto.

Para el análisis de la muestra y los usos atribuidos a la escritura por los docentes normalistas, se consideró la taxonomía de cuatro niveles propuesta por Wells (1987). De acuerdo con este autor se categorizan las formas en que la alfabetización se define operativamente en la educación. Los cuatro niveles: representativo, funcional, informativo y epistémico, se distinguen en términos de conceptualizaciones de las relaciones entre escribir y hablar, y entre escribir y pensar, siendo el nivel epistémico el más alto de alcanzar. Es pertinente esta taxonomía puesto que se centra en el debate sobre lo que debe alcanzarse en el lenguaje escrito, y diferencia los procesos que son enfatizados por las diferentes concepciones de la alfabetización.

De esta manera revisamos los textos y rastreamos aquellas situaciones que se relacionaban con la escritura académica, identificando los usos y concepciones según la referencia que se hacía en la escritura expresada por los propios docentes autores de cada ponencia. Posteriormente contrastamos los resultados obtenidos con el enfoque de la alfabetización académica para realizar algunas sugerencias a docentes normalistas.

RESULTADOS

Partimos de un dato relevante en este estudio: de las 411 ponencias presentadas en los dos congresos de investigación sobre educación normal, únicamente cuatro tuvieron como tema la escritura, lo que representa escasamente el 1% del total. El dato sería irrelevante si no fuera porque la escritura está presente en todas las prácticas educativas de los trayectos formativos. Ello implica que todavía no se le considera la herramienta fundamental para construir saberes, de lo contrario, lectura y escritura tendrían una línea temática en los congresos de investigación.

Estos congresos fueron organizados por la Secretaría de Educación Pública, cuya convocatoria contenía diversos aspectos:

- a) Reconoce a la investigación y la generación de conocimientos como tareas sustantivas de las instituciones formadoras de docentes, en las que es necesario fomentar y compartir los conocimientos generados en su quehacer investigativo.
- b) Dirigida a estudiantes, docentes, investigadores y/o personas interesadas en compartir o actualizar sus conocimientos en el área de la investigación normalista.
- c) Las líneas temáticas y número de ponencias aceptadas fueron:

Tabla 1
Líneas temáticas

Líneas temáticas primer congreso	Ponencias aceptadas	Ponencias analizadas
1. Innovación educativa en las escuelas normales	36	9
2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales	41	10
3. Análisis y perspectiva de la educación normal	36	4
4. Procesos de formación de formadores	70	2
5. Formación docente en el contexto internacional	6	1
Suma	189	26

Líneas temáticas segundo congreso	Ponencias aceptadas	Ponencias analizadas
1. Procesos de formación de formadores.	101	15
2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.	60	12
3. Formación inicial en el marco del nuevo modelo educativo y de la educación obligatoria	14	1
4. Proyectos educativos y comunidades de aprendizaje.	24	4
5. Usos de TIC en los procesos formativos.	15	
6. Formación docente el contexto internacional.	8	
Suma	222	32
Total	411	58

d) Las normas para presentar esas ponencias requerían que los trabajos pertenecieran a alguna de las líneas temáticas, ser originales, relevantes, elaborados con rigor académico y contener los siguientes elementos: 1) Datos personales; 2) Características: reportes parciales o finales de investigación, y ser trabajos inéditos; 3) Estructura: título, línea temática, resumen, palabras clave, planteamiento del problema, marco teórico, metodología, desarrollo y discusión, resultados y conclusiones, referencias en formato APA; 4) Formato: extensión mínima de 10 y máximo 15 cuartillas, incluyendo referencias bibliográficas; y 5) Presentación de la ponencia: exposición de 15 minutos, seguida de una sesión de preguntas y respuestas de 5 minutos.

En general, existe diversidad geográfica de los participantes con ponencias en ambos congresos, puesto que provienen de toda la república mexicana.

Una vez analizado el contenido de las 58 ponencias de este estudio observamos, por un lado, que todos los textos cumplían con los movimientos retóricos (estructura) requeridos

en la convocatoria, casi de manera literal, con un manejo del discurso marcadamente pedagógico, con tramas narrativas y a veces apoyado en argumentos de autoridad:

En la escuela normal, como institución de nivel superior, la lectura y escritura son prácticas cotidianas, pero es urgente y necesario darles sentido y significado, o como lo menciona Lerner (2001), hacerlas “prácticas vivas y vitales” (p. 26), que contribuyan en el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas, y lograr que los alumnos se apropien de ellas. (Bautista, p.11, 2017)

Por otro lado, considerando las aportaciones de Wells (1987), encontramos que una ponencia atribuye un uso representativo a la escritura (2%), 18 le atribuyen un uso funcional (31%), 22 le atribuyen un uso informativo (38%), y 17 le atribuyen un uso epistémico (29%). A continuación se presentan algunos ejemplos descriptivos de cada uno de los usos.

1) Representativo: Rangel y Mireles (2018, p. 7) plantean que

Para el desarrollo de este documento se entiende la idea de que se identificaron los caracteres de una escritura por los de una otra, con la operación reversible... El uso de acentos o de ligaduras resuelve el problema del número de caracteres diferentes entre los alfabetos de los dos sistemas de escritura.

En este texto se atribuyen características de la escritura que refieren a un código, con miras a la adquisición de las habilidades de codificación y decodificación del lenguaje escrito.

2) Funcional: en la ponencia presentada por López, Navarro y Paredes (2017, p. 5) plantean que “como complemento a las actividades permanentes de lectura, implementamos ejercicios de producción de textos escritos, con la que además también trabajamos ortografía, redacción, uso de signos de puntuación y coherencia.” En otro ejemplo, Vargas (2018, p. 12) expresa que “...puede entenderse la lógica argumentativa que sustenta las propuestas señaladas para obtener saberes específicos (enseñanza de la lecto-escritura, documentación oficial)...”. Aquí se hace frente a las exigencias de la vida cotidiana que involucran el lenguaje escrito, y se aprenden códigos y convenciones en la producción de los distintos discursos escritos.

3) Informativo: Monzón, García y Hernández (2017, p. 7) expresan que “registrar en cada clase es difícil para los estudiantes, se presentan resistencias. Es necesario aprender a registrar su accionar y esto se facilita el hecho de que también hacen un diario de trabajo cuando van al aula de clase...”. Se considera a la escritura en gran medida como un medio para registrar lo que uno ha aprendido y para demostrarlo a los demás. O en otra elaborada por Abraján: “Al realizar un análisis

Reyes, S., (2020). La escritura académica en el marco de investigación sobre Educación Normal en México. *Revista A&H* (12). 45-62.

de los informes de las jornadas de observación, ayudantía y práctica docente y de los escritos autobiográficos, se identificaron los indicadores, los testimonios y la justificación de las actividades realizadas” (2017, p. 3). Se identifica el nivel de desarrollo disciplinar y profesional.

- 4) Epistémico: Reyes y Rodríguez (2017, p. 4) plantean que “De esta forma, la escritura es una herramienta fundamental para aprender... incorporar la escritura como instrumento epistémico, de manera continua y transversal...”. En su ponencia, Gómez, López y Arana (2017, p. 9) manifiestan que “es importante promover el uso de la escritura como una herramienta de aprendizaje y no solamente como una escritura mecánica...”. Aquí la escritura promueve la construcción de saberes.

En las ponencias también fue posible observar diversas concepciones en torno a la escritura:

- a) Medio de comunicación: “la escritura como insumo para expresar las ideas que conforman el documento de tesis.” (Silva, Villafaña y Núñez, 2017, p. 1).
- b) Guía de acción: “el escribir lo que se hace en cada clase, permite al alumno una toma de decisiones respecto a su actividad cotidiana.” (Monzón, García y Hernández, 2017, p. 6).
- c) Código: “...se entiende la idea de que se identificaron los caracteres de una escritura por los de otra, con la operación reversible...” (Rangel y Mireles, 2018, p. 7).
- c) Medio de registro: “Registrar en cada clase es difícil para los estudiantes, se presentan resistencias. Es necesario aprender a registrar su accionar y esto se facilita el hecho de que también hacen un diario de trabajo cuando van al aula de clase...” (Monzón, García y Hernández, 2017, p. 7).
- d) Proceso: “La principal propuesta de aplicación es el taller de escritura académica, considerando el proceso de escritura y las estrategias de apoyo en las distintas etapas de producción.” (Díaz, Honorato y Navarro, 2017, p. 1).
- e) Competencia: “La competencia escrita es una de las principales preocupaciones en el ámbito educativo, no solo para los estudiantes quienes se ven en la necesidad de mostrar sus saberes a través de este medio, sino también...” (Díaz, Honorato y Navarro, 2017, p. 1).
- f) Habilidad: “Promover la producción de diversos tipos de textos escritos utilizando estrategias innovadoras para favorecer sus habilidades de escritura.” (López, Navarro y Paredes, 2017, p. 4).
- g) Herramienta de aprendizaje: “Es importante promover el uso de la escritura como una herramienta de aprendizaje y no solamente como una escritura mecánica de tal forma que...” (Gómez, López y Arana, 2017, p. 9).

h) Instrumento epistémico: "...que plantea la necesidad de incorporar la escritura como instrumento epistémico, de manera continua y transversal durante la formación en la educación superior." (Reyes y Rodríguez, 2017, p. 2).

Identificar los usos y concepciones en torno a la escritura académica es fundamental, pues de esta manera es posible comprender el porqué de las prácticas que se realizan en el aula, lo que se espera obtener de la escritura, las atribuciones de responsabilidad en torno al éxito o fracaso de los estudiantes y las acciones institucionales para alcanzar los niveles esperados respecto a la producción escrita.

Con excepción de una ponencia presentada por el autor de este artículo en el congreso de 2017, en ninguno de los trabajos se percibe un posicionamiento con respecto a enseñar a escribir a los estudiantes.

Consideramos que la percepción en torno a que la escritura es una habilidad aprendida con anterioridad y que no tiene que enseñarse en educación superior, trae consecuencias como las siguientes:

- Priva a los estudiantes de una ruta factible y pertinente para pertenecer a una comunidad científica y/o profesional. (Gottschalk y Hjortshoj, 2004).
- Limita a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de escritura imprescindibles en el trayecto universitario y, posteriormente, en el profesional (Parodi, 2012).
- Hace más difícil la construcción de una identidad y la participación en eventos culturalmente valorados a través del discurso académico (Sánchez et al., 2013).
- Dificulta la apropiación del sistema conceptual-metodológico de la disciplina de estudio y de sus prácticas discursivas características para reconstruir y transformar el conocimiento (Carlino, 2002).

En el mismo contexto surge la cuestión de cuál sería la vía pedagógica para desarrollar la escritura académica. Carlino (2013) plantea que para facilitar el proceso de alfabetización académica, es necesario involucrar la labor de los profesores y de las universidades para introducir a los estudiantes en la cultura académica escrita, así como considerar a la escritura –en lugar de producto– como un proceso que estimule el análisis crítico con respecto al propio saber, y que es perfectible con la práctica.

Consideramos además, que la institución formadora debe establecer estrategias situadas, momentos y espacios que posibiliten hacerse cargo de enseñar a escribir. Los formadores, quienes son pieza fundamental, también deben desarrollar sus propias competencias mediante la actividad de la escritura. Se deben incluir como elementos sustanciales en este proceso, el estudio de los géneros discursivos, la voz y el posicionamiento, la argumentación, los tipos textuales y el establecimiento de tutorías y centros de escritura. Pero, sobre todo, se debe acompañar y retroalimentar a quien

Reyes, S., (2020). La escritura académica en el marco de investigación sobre Educación Normal en México. *Revista A&H* (12). 45-62.

escribe para transitar un camino ascendente, con una perspectiva recursiva, en el desarrollo de su escritura académica.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados del presente trabajo, podemos concluir que la investigación referente a la escritura académica en el marco de la investigación sobre educación normal, es incipiente.

Derivado del análisis de contenido de las ponencias presentadas en los congresos de investigación sobre educación normal desde el enfoque de la alfabetización académica, es posible dar respuesta a las cuestiones planteadas en este estudio. Por un lado, se identificaron los cuatro usos que se atribuyen a la escritura (representativo, funcional, informativo y epistémico) según la taxonomía de Wells (1987), lo que muestra un continuum que va desde la decodificación del lenguaje escrito hasta la construcción de saberes. Por otro lado, también es posible observar una variedad de concepciones en torno a la escritura (medio de comunicación, guía de acción, código, medio de registro, proceso, competencia, habilidad, herramienta de aprendizaje, instrumento epistémico), lo que motiva la reflexión sobre el papel que tiene la escritura en el quehacer y prácticas pedagógicas de los docentes normalistas, y sobre la forma en que se desarrolla al interior de las escuelas normales.

Puesto que no hubo pronunciamientos (con excepción de un caso) en las ponencias presentadas en los dos congresos de investigación abordados en este estudio, en torno a la necesidad de enseñar a escribir, según los requerimientos y necesidades de las escuelas normales; y dado que en los planes de estudio para la formación docente de estas instituciones educativas tampoco se hace alusión a este respecto, se infiere que aún persiste la idea de que la tarea de dominar la escritura es responsabilidad de los alumnos, sin compromiso de los docentes ni de instituciones, y que sigue arraigada la concepción remedial de enfrentar los problemas relacionados con la escritura académica a través de cursos o talleres, como se ha estudiado en otros ámbitos de la educación superior en nuestro contexto mexicano.

Por tanto, es necesario facilitar el proceso de alfabetización académica considerando a la escritura académica como una herramienta para la construcción del conocimiento y como un proceso en el que se involucren profesores y directivos de las instituciones, evitando responsabilizar totalmente al estudiante por las deficiencias en la construcción de textos, ofreciendo en cambio, tutoría y acompañamiento en el trayecto.

Derivado de la experiencia en el campo, se sugieren algunas acciones para promover el desarrollo de la escritura para el contexto de las escuelas normales:

Reyes, S., (2020). La escritura académica en el marco de investigación sobre Educación Normal en México. *Revista A&H* (12). 45-62.

- Intercambio de puntos de vista entre docentes para discutir problemáticas afines con respecto a la escritura.
- Elaboración de textos académicos modelo por parte de los docentes, que se muestren a los estudiantes para analizar y socializar aquellos elementos que son importantes en la elaboración de dichos textos.
- Participación de los docentes en eventos académicos con sus propios textos elaborados, con el propósito de que puedan comprender las problemáticas que se presentan con respecto al desarrollo de la escritura académica y sean capaces de responder a las necesidades que tienen los estudiantes.
- Involucrar a la institución para enfrentar las dificultades que de manera general tienen los estudiantes en cuanto a la lectura y escritura de textos académicos en el nivel superior, con el propósito de no generar esfuerzos aislados.

Finalmente, el estudio de los procesos de construcción del conocimiento –en el que la escritura académica es un componente esencial– requiere de mayor investigación que involucre escenarios más diversos y actuales, pues nos encontramos con nuevas variables, por ejemplo la tecnología, que se ha hecho presente en los últimos años y obliga a reflexionar sobre la validez de los conocimientos que se han alcanzado.

Referencias

- Abraján, I. (2017). *Experiencia escolar y narrativa autobiográfica en la formación docente*. Trabajo presentado en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. CONISEN. México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C180117-H095.docx.pdf>
- Aguilera, S. y Boatto, Y. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* 18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/853/85328617012.pdf>
- Álvarez, M. y Boillos, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284154453_La_produccion_escrita_de_los_estudiantes_universitarios_de_nuevo_ingreso
- Bautista, P. (2018). *Las habilidades cognitivas de los normalistas en la producción de textos académicos*. Trabajo presentado en el segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. CONISEN. México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P056.pdf>
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Revista Lectura y Vida*, 23(1), 6-14. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91>

Reyes, S., (2020). La escritura académica en el marco de investigación sobre Educación Normal en México. *Revista A&H* (12). 45-62.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1) 16-27. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/248-escribir-a-travs-del-curriculum-tres-modelos-para-hacerlo-en-la-universidadpdf-jQyDB-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de américa del norte. *Revista de Educación* 336. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/130.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8256/10067>
- Castro, M. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(57). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a8.pdf>
- Cruz, A. (2012). *Agrupamiento asociativo de ideas y la formación de la cultura escrita en estudiantes de posgrado*. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de expresiones de cultura escrita en instituciones de educación media superior y superior. México. Recuperado de https://www.academia.edu/18361663/Potenciación_de_habilidades_lectoras_en_estudiantes_universitarios
- Díaz, P., Honorato, L. y Navarro, M. (2017). *El taller de escritura académica: Una propuesta para la redacción del trabajo de titulación*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. CONISEN. México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C180117-H125.docx.pdf>
- Diment, E. y Carlino, P. (2006). *Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de la universidad. Un estudio piloto*. Trabajo presentado en las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/90.pdf>
- Errázuriz, M. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein* 2, 217-236. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6354614>
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y vida*. 31(3). Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias->

- bibliograficas/uploads/referencias/articulo/fernandezycarlino2010enquesediferencia.pdf-k6l7l-articulo.pdf
- Fuster, Y. (2016). El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria. *Palabra Clave (La Plata)*, 5(2), 1-11. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350545716002>
- Gallegos, L. (2019). La escritura de un texto académico en la formación de maestros: retos, dificultades y logros. *Educando para educar*, 19(36). Recuperado de <http://beceneslp.edu.mx/ojs/index.php/EPE/article/view/78>
- Gómez, M., López, H. y Arana, I. (2017). *La formación de la competencia de investigación: una mirada desde las estudiantes de la licenciatura de educación preescolar*. Trabajo presentado en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. CONISEN. México. Recuperado de <https://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C200117-J113.docx.pdf>
- Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing*. Estados Unidos: Bedford/St. Martin's.
- Guzmán, F. y García, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *Relieve*, 21(1), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91641631006.pdf>
- López, L., Navarro, C. y Paredes, E. (2017). *La innovación desde nuestra experiencia como futuros docentes*. Trabajo presentado en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. CONISEN. México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/1/C200117-J095.docx.pdf>
- Miller, S. (2009). *The Norton Book of Composition Studies*. Estados Unidos: Norton & Company.
- Monzón, M., García, C. y Hernández, M. (2017). *La autoevaluación, un reto en la formación docente*. Trabajo presentado en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. CONISEN. México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C180117-H046.docx.pdf>
- Narvaja, E. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Argentina: Santiago de Arcos.
- Nordquist, R. (2019). *What Is Composition? Definition, Types, and Examples*. Recuperado de <https://www.thoughtco.com/what-is-composition-english-1689893#:~:text=In%20writing%2C%20composition%20refers%20to,of%20multiple%20modes%20of%20composition>.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista d'innovació educativa* 4. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/padillayotros2010compentenciasargumentativasenpdf-dfrIS-articulo.pdf>
- Parodi, G. (2012). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Chile: Editorial Ariel.

- Rangel, J. y Mireles, M. (2018). *Formación en LSM a través de libros de actividades en la BECENE*. Trabajo presentado en el segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. *CONISEN*. México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P008.pdf>
- Reyes, S. y Fernández, J. (2015). La escritura académica en la formación en línea de docentes de escuelas públicas mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 17(2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/412/1219>
- Reyes, S., Osorio, R. y Cruz, A. (2019). *La escritura académica en los planes de estudio para la formación de maestros en educación básica*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Educación Currículum. México. Recuperado de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/E247.pdf>
- Reyes, S. y Rodríguez, C. (2017). *Alfabetización académica y redacción de textos de estudiantes normalistas*. Trabajo presentado en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. *CONISEN*. México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/1/C200117-J087.docx.pdf>
- Russell, D. (2003). Preface. En: L. Björk, G. Brauer, L. Rienecicer y P. Jorgensen, *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sánchez, A. et al. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de investigación*, 10(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69529816015>
- Silva, N., Villafaña, M., y Núñez, M. (2017). *La escritura: herramienta para la producción de tesis*. Trabajo presentado en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. *CONISEN*. México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C170117-I107.docx.pdf>
- Vargas, E. (2018). *Valoraciones transitorias. Expectativas, relevancia y propuestas formativas del profesor novel sobre la experiencia normalista*. Trabajo presentado en el segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. *CONISEN*. México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P504.pdf>
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18(1/2), 109-123. Recuperado de https://www.academia.edu/5877768/Apprenticeship_in_literacy

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: ENTRE LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO Y LOS CONOCIMIENTOS

Recibido: 18 de mayo 2020 Aprobado: 29 septiembre 2020*

SILVIA AMALÍN KURI CASCO

MARÍA DE LOURDES REYES VERGARA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

silvia.kuri@upaep.mx

mariadelourdes.reyes@upaep.mx

Resumen

La evaluación del aprendizaje ha sido un tema complejo en el ámbito académico. Conforme la especialización en la formación universitaria avanza, la necesidad de una evaluación integral que evidencie el desarrollo de las competencias profesionales ocasiona que esta complejidad agudice aún más. Por ello, esta investigación tiene el propósito de analizar las prácticas de evaluación que los profesores emplean en la universidad para dilucidar los elementos de valor de este proceso, tendientes a demostrar evidencias de desempeño que confirmen el desarrollo de las competencias profesionales.

El diseño empleado fue cualitativo con enfoque fenomenológico y un método de análisis inductivo. El instrumento utilizado fue la entrevista en profundidad, realizada a siete profesores de licenciatura, para analizar si esta práctica evaluativa corrobora evidencias de desempeño en el estudiante, o solo conocimientos.

Los resultados que se presentan incluyen el análisis de la primera categoría del instrumento que indaga sobre el concepto de evaluación de los profesores y su relación con las evidencias de desempeño que los estudiantes construyen en su trayecto formativo. De manera preliminar los resultados revelan que, aunque el curriculum esté diseñado bajo el enfoque por competencias, en la práctica hay una mezcla entre paradigmas tradicionalistas y constructivistas que no termina por mostrar el desarrollo de competencias; sin embargo, los profesores observan la clara necesidad de un cambio.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje, desempeño del estudiante, profesores universitarios.

Abstract

The evaluation of the learning process has been a complex issue in the academic field. Moreover, as the specialization in university education progresses, it is further exacerbated by the need of having an integrative and comprehensive evaluation that shows the development of professional skills.

Owing to this problem, researches such as this one has been developed. Its main objective is to analyze the evaluation practice that professors use at college to elucidate the elements of value of this process that tend to demonstrate evidence of performance, and this confirm the development of the skills and competences achieved. The inquiry was carried out through the implementation of a qualitative design with a phenomenological approach and the use of an inductive analysis method. The instrument used was the in-depth interview, conducted with 7 professors of a bachelor's degree, with the idea of analyzing whether this evaluative practice corroborates evidences of performance or only knowledge of the students.

The results that are shown include the analysis of the first category of the instrument that examines the concept of evaluation that professors have and its relationship with the evidences of performance that the students build in their formative courses. Preliminarily, the results show that although the curriculum is designed with a competency approach, in the practice there is a mix between the traditionalist and constructivist paradigms that are not yet fully consolidated or at least it does not evidence it, however the teachers watch the clear need of a change

Keywords: Learning assessment, performance of the student, university teachers

INTRODUCCIÓN

Las universidades tienen un reto pedagógico-didáctico que la actualidad les plantea en torno a su labor educativa y tiene que ver con las tendencias pedagógicas que han marcado la evolución educativa en México, a saber, el enfoque por objetivos y el enfoque por competencias. El primero, que alude a la educación tradicionalista, apareció en nuestro país en la década de los setentas y fue suficientemente criticado por sus métodos enfocados en la repetición memorística, y la poca flexibilidad en los contenidos y la evaluación escolares. El segundo es el enfoque que en la actualidad se intenta trabajar con mayor énfasis en la formación universitaria en México, aunque en la mayoría de los niveles

educativos también se ha incluido ya.

Con respecto a este último, Coll (2007) afirma que “el enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente”. De aquí se desprende una problemática clara en los procesos de evaluación del aprendizaje, que en los noventa se trató de atender con la puesta en marcha de procesos constructivistas que respondían a la insuficiencia del tradicionalismo, mismo que aplicado al contexto educativo desde la perspectiva socioformativa sigue ayudando a comprender el proceso educativo en México.

Dentro de las diferentes perspectivas desde las cuales se puede abordar el enfoque por competencias, se encuentra el enfoque socioformativo (Tobón, 2006; García Fraile, et. al. 2017) este promueve el desarrollo del pensamiento complejo y se aborda el desarrollo de competencias de forma integral y holista, de manera que los diferentes saberes se generan para buscar el desarrollo armónico de la persona (Tobón, 2006). Debido a la importancia de este fundamento, fue tomado como sustento epistemológico para el análisis de los resultados de la presente investigación.

LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN

El punto de partida de la reflexión de la presente investigación gira en torno a la evaluación del aprendizaje con preguntas como: ¿Qué es evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuál es el enfoque de evaluación que el profesor aplica y cómo lo está haciendo?, ¿estos elementos abordan la forma de obtener evidencias de aprendizaje del proceso formativo de los estudiantes, o están concentrados en las evidencias de conocimiento? Estos dos conceptos –aunque parecieran similares– tienen su mayor diferencia en la concentración que muestran en un proceso de memorización o conductual, con uno de comprensión o formativo. A continuación se presentan los fundamentos y un esbozo de los principales conceptos como punto de partida para la comprensión del estudio empírico, y el inicio de posibles respuestas a las preguntas planteadas anteriormente.

CONCEPTO DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación se centra en la valoración del desarrollo cognitivo de ciertas facultades y capacidades del sujeto aprendiz, pero no exclusivamente en un aprendizaje simple que muestre la información obtenida, sino también en las destrezas y habilidades adquiridas, en la ejercitación de valores y la concienciación de actitudes, así como en la toma de decisiones (Mejía, 2012).

De acuerdo con Villardón (2006), “la evaluación en la formación universitaria cumple dos funciones fundamentales; por una parte, la función sumativa de certificación de unos aprendizajes exigidos y, por otra, la función formativa para favorecer el logro de dichos

Kuri, S. Reyes, M., (2020). La evaluación del aprendizaje entre las evidencias de desempeño y los conocimientos. *Revista A&H* (12). 63- 77.

aprendizajes, esto es, de las competencias o de los elementos de las competencias” (p. 61). Aunque en muchas ocasiones, en la realidad, no se den a la par. Aunado a esto, la evaluación es considerada como el elemento del proceso educativo que tiene mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con los resultados de investigaciones de Gibbs y Simpson (2005), de manera que un buen proceso de evaluación fortalece la consolidación del aprendizaje.

Por su parte, Tobón (2010) sitúa a la evaluación por competencias desde el enfoque socioformativo, como:

Una experiencia reflexiva y flexible de reconocimiento, acreditación y formación que se basa en analizar los logros y aspectos a mejorar en los estudiantes respecto a una determinada competencia, acorde con unos criterios y evidencias pertinentes, obtenidas desde el aprendizaje, a partir de la realización de actividades contextualizadas y/o la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto, brindando una retroalimentación oportuna y con asertividad a los mismos estudiantes, respecto al nivel de dominio alcanzado y la nota cuantitativa lograda, que lleve a un mejoramiento continuo. (p.131)

Cano (2008), por su parte, realiza una singular aportación en torno al desarrollo de competencias, promoviendo una articulación entre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. También recuerda la importancia de reconocer que el desarrollo de una competencia no es algo que se pueda dar de la noche a la mañana, sino que tiene un carácter recurrente y de crecimiento continuo; y finalmente, que las competencias toman sentido en la acción, pero con reflexión.

En síntesis, para esta investigación, siguiendo las aportaciones de Gibbs y Simpson (2005), Quezada (2012), Dugua (2016), García Fraile, et. al. (2017), Tobón (2010) y Cano (2008), se asumen como características principales de la evaluación:

- a) La importancia de la evidencia de logro
- b) La necesidad de que sea un proceso continuo
- c) La metacognición, como finalidad
- d) La toma de decisiones para la mejora del aprendizaje del estudiante
- e) La integración de elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales con reflexión.

Todas estas características aportan los elementos esenciales de un proceso de formación significativo para el estudiante, sin importar la disciplina en la que se prepare.

En la vivencia cotidiana de las aulas, a pesar del surgimiento de numerosas y muy novedosas estrategias de evaluación, muchos docentes continúan empleando exámenes

orales, escritos, trabajos, tareas, ejercicios en clase, investigaciones y otras más que, en la mayoría de los casos no son despreciables; sin embargo, parecieran enfatizar la medición y cuantificación, más que un proceso integral de evaluación, en todo el sentido que la acción encierra, quedándose en un esquema parcial del proceso.

PROCESO FORMATIVO UNIVERSITARIO

El otro concepto que es necesario abordar en esta investigación es el del proceso formativo con jóvenes. Por una parte, los jóvenes de las generaciones actuales tienden a ser muy creativos e innovadores; pero por otra, están inmersos en una cultura con un fundamento existencialista posmoderno –mencionado por Giraldo (2014) – que hace que tengan vacíos desde una postura individualista hasta una pérdida del sentido de vida; o bien, una rebeldía que puede surgir como rasgo de inmadurez, o de manera más evolucionada como una forma de buscar ser mejor persona (Castillo, 2016). Como consecuencia de estas situaciones, los jóvenes pierden interés en las cuestiones escolares, y aunque los profesores busquen proveer de estrategias alternativas, la situación complejiza la acción docente y puede favorecer un alejamiento de aquello que es valioso e importante en el proceso formativo, como lo es la promoción del desarrollo de competencias de los estudiantes.

El proceso formativo implica el desarrollo de competencias, que para esta investigación son conceptualizadas como:

Aquellos procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético (Tobón, 2007, p. 17).

Aunado a esto, en la actualidad las universidades requieren centrarse en la promoción de evidencias de desempeño, que de acuerdo con Hernández Mosqueda “son una prueba concreta y tangible de que se está aprendiendo una competencia” (2013, p. 16); y menciona que existen:

1. Evidencias de desempeño (evidencian el hacer)
2. Evidencias de conocimiento (evidencian el conocimiento y la comprensión que tiene la persona en la competencia)
3. Y evidencias de producto (evidencian los resultados puntuales que tiene la persona en la competencia) (p. 16).

Que los estudiantes puedan generar este tipo de evidencias enfocadas en el desempeño de diferentes formas, dependerá en gran medida de las acciones que los profesores propongan en fomento a su construcción, por lo que la acción y el esfuerzo de ambos son esenciales.

Cuando se desarrolla una competencia derivada de un proceso de formación, que además culmina en un proceso de evaluación auténtica y produce una evidencia de desempeño, es el momento en el que se puede decir que se movilizaron los saberes, de manera que se concretan en un producto (Díaz Barriga y Barroso, 2014). Y es en este proceso donde se genera lo verdaderamente valioso del proceso formativo y lo que los profesores están tratando de detonar en sus aulas.

De acuerdo con Tejeda (2011), actualmente el desempeño es una acción necesaria y es un reto para los profesores, ya que se enfoca en la posibilidad de hacer que los procesos formativos y evaluativos en las universidades sean el apoyo del aprendizaje, logrando que en ese proceso constante –ya sea inductivo o deductivo– se aporte al fortalecimiento y consolidación de la competencia, en la presentación de evidencias claras y contundentes.

MÉTODO

Derivado de los planteamientos anteriores, la metodología que se empleó en la presente investigación fue cualitativa (Pérez Serrano, 2001; Sandín, 2003) lo que permite hacer más énfasis en aspectos epistemológicos, axiológicos y éticos de corte humanista. Es importante mencionar que las aportaciones presentadas son una parte de una investigación doctoral más amplia, y para fines del artículo se aborda solamente una de las categorías de análisis.

En este proceso de investigación educativa se pretendió mostrar la experiencia de los profesores universitarios y analizar los detalles de los fenómenos educativos estudiados para comprender su complejidad, combinando en la explicación, los hallazgos y la implicación del propio investigador social, lo que permite que sean abordados desde perspectivas diferentes acordes a sus propias experiencias y formación, como lo propone Cruz (2015).

En la mirada cualitativa que sustenta esta investigación también es importante mencionar que se asume a la interpretación como el enfoque principal, y que los resultados se estudian con base en el análisis inductivo de Gibss (2012) y desde la perspectiva socioformativa de la evaluación del aprendizaje de Tobón (2006).

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La universidad en la cual se llevó cabo el estudio es una institución privada, en el centro de la república mexicana, con un enfoque humanista y un sello institucional en liderazgo transformacional; es una institución católica y con un modelo educativo centrado en el estudiante, así como en su desarrollo y crecimiento en el ámbito personal y profesional. Con una misión y una visión que involucra la formación integral, en valores, profesional e internacional, es una institución que fundamenta su modelo educativo en la pedagogía del bien común, la cultura del encuentro y con una clara tendencia hacia la búsqueda del mejoramiento de la sociedad.

Los participantes en el estudio fueron siete profesores de nivel licenciatura en la modalidad escolarizada, de diferentes áreas de la universidad para que todos los decanatos estuvieran representados: Ingenierías, Económico-Administrativo, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, y Artes y Humanidades. Fueron elegidos con base en dos criterios: en primer lugar, que hubieran dado clase en el período de la entrevista y, en segundo, que tuvieran grupos mayores a 10 estudiantes. Los participantes fueron cinco profesoras y dos profesores, cinco de ellos con más de 15 años de experiencia docente y dos con 10. Con las entrevistas realizadas se buscó que aportaran sus experiencias y conceptos.

INSTRUMENTOS Y/O TÉCNICAS

El instrumento empleado fue la entrevista semiestructurada y dirigida. Se determina como estructurada, ya que se concentró en el esclarecimiento de los procesos de evaluación empleados por los profesores; y dirigida, porque se realizó con la guía de las preguntas del entrevistador.

Este acercamiento se reporta como descriptivo, en busca de la producción de inferencias a través de la escucha del dato empírico. Se realizó un análisis inductivo que muestra la importancia que tiene el proceso de evaluación del aprendizaje en la formación de los estudiantes, desde la acción del profesor. Cada entrevista aportó datos relevantes sobre la forma en que los profesores conceptualizan a la evaluación y también sobre la forma en que realizan sus prácticas.

PROCEDIMIENTO

La entrevista contó con dos preguntas sobre su concepto de evaluación y tres sobre sus prácticas, mismas que abordan las categorías de evaluación, el currículum y proyectos aplicados como medio de evaluación. De estas tres categorías, para el presente artículo se analizará únicamente la correspondiente a la evaluación y de ella, su conceptualización y prácticas, las preguntas que se realizaron se presentan a continuación en la Tabla 1:

Tabla 1. Dimensión: evaluación del aprendizaje

Subdimensiones	Categorías	Preguntas
Conceptualización de la evaluación	Concepto	1. ¿Qué es para usted la evaluación?
	Estrategias de evaluación empleadas	2. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes? ¿Qué estrategias emplea para evaluarlos?
Prácticas de evaluación	Razones de apropiación	3. ¿Por qué evalúa de esa forma? 4. ¿Qué lo ha llevado a evaluar de esa forma y no de otras?
	Periodicidad y temporalidad	5. ¿Realiza evaluación inicial, intermedia y final? o ¿diagnóstica, formativa y sumativa? y ¿de qué forma la realiza?

RESULTADOS

Los resultados muestran un área de oportunidad en la clarificación del concepto y en la apropiación de diferentes estrategias que activan y movilizan los saberes obtenidos por los estudiantes, pero además, un foco de atención para que los profesores universitarios se concentren en la búsqueda de evidencias de desempeño en el proceso formativo de sus estudiantes y no solo en la verificación de la adquisición de conocimientos o su medición.

Los resultados de las entrevistas se presentan a continuación en tablas que muestran código, testimonio e interpretación inductiva de los datos arrojados, para lograr una discusión del tema que aborde la reflexión de algunos de los elementos más importantes de la evaluación que realizan los profesores, mismos que fueron analizados a la luz del enfoque socioformativo de las competencias desde la perspectiva de Tobón (2006).

Tabla 2. Análisis del concepto de evaluación

Código	Testimonio	Interpretación
Medición, enfoque cuantitativo conductista	“Para mí, la evaluación es plasmar el aprendizaje y el conocimiento adquirido en un determinado tiempo” (P1).	Los profesores se apegan a un paradigma conductista, tradicionalista, que resalta las evidencias de conocimiento, lo cuantitativo, lo memorístico y lo rígido, además de que deja una visión parcial del desarrollo de la persona.
	“Evaluación, en pocas palabras es un dictamen” (P2).	

Proceso constructivista	<p>“Es ver si el alumno está comprendiendo los conceptos para que los pueda aplicar y yo pueda ver qué le hace falta para reforzar para que no tenga ese faltante” (P3).</p> <p>“Es la manera en que nosotros vemos la necesidad del estudiante y del grupo, qué temas han sido comprendidos y qué les falta, para entonces repasar y pulir esas habilidades que le faltan” (P4).</p>	<p>Los profesores entrevistados manifiestan una adhesión a un paradigma constructivista y algunas bases del socioformativo que permite ver el proceso desde un ángulo más integral y que denota el principio de una visión en las evidencias de desempeño, aún superficial, pero que pueden ser una posibilidad del inicio de este enfoque.</p>
-------------------------	---	---

Como el referente empírico muestra, hay respuestas antagónicas, ya que algunos profesores piensan que es necesario continuar en la medición, resaltando la parte cuantitativa de la evaluación; sin embargo, otros reconocen la importancia de la comprensión y la visión integral de la evaluación. Ninguno de los profesores entrevistados manifiesta una adhesión clara al paradigma socioformativo de las competencias, lo que haría que la visión de la evaluación se enfoque con mayor énfasis en procesos metacognitivos y de pensamiento complejo; por el contrario, los profesores se enfocan en procesos básicos y fragmentados que pueden provenir del desconocimiento o ignorancia del mismo.

Enlazando los elementos aportados en la entrevista con el objetivo de la investigación, es posible decir que dada esta percepción parcial del concepto, los profesores están dejando de potenciar un proceso formativo con mayor producción de evidencias de desempeño –en el sentido amplio y profundo de lo que implican– y también están perdiendo de vista que no solo es el hacer lo que le da relevancia a la competencia, sino también el proceso reflexivo que ello implica, tomando como base las aportaciones de Cano (2008).

Sin embargo, los resultados también pueden tomarse como un área de oportunidad para las universidades, de manera que diversos elementos se enfoquen en consolidar el cambio de paradigma desde el cual sus profesores evalúan, que no podrá ser solo desde la capacitación –aunque puede ser el detonante– sino también desde un seguimiento más cercano y continuo a los procesos de evaluación del aprendizaje como un proceso permanente, profundo y metacognitivo.

Por otra parte, con relación a las estrategias de evaluación empleadas y las razones de hacerlo, se presenta el análisis a continuación en la Tabla 3:

Tabla 3. Estrategias de evaluación y razones de apropiación

Código	Testimonio	Interpretación
Estrategias tradicionalistas	<p>“Evalúo como a mí me evaluaron, con exámenes” (P1).</p> <p>“Con exámenes escritos...y quizá lo hago por la manera en que yo fui formada...en donde había que cumplir con lo que se pedía” (P5).</p> <p>“Los exámenes son una parte importante que no es posible dejar de emplear para evaluar, si puedo emplear otras estrategias, pero no dejo los exámenes” (P6).</p>	<p>Al preguntarles la razón de evaluar de la forma en que lo hacen, los profesores manifiestan mantener prácticas que ellos mismos vivieron en su formación. Es de aquí de donde se pueden desprender grandes áreas de oportunidad para repensar los procesos.</p>
Estrategias activas e innovadoras	<p>“Manejo trabajos en equipo en el que analizan casos, hacen proyectos, como prácticas en donde ellos refuerzan aprendizajes...muchos elementos usando tecnología o software especial como aplicaciones para negocios...además del uso de rúbricas y listas de cotejo para facilitar el que los estudiantes sepan que se tomará en cuenta al momento de evaluar” (P7).</p> <p>“Mis formas de evaluar son curiosas, uso preguntas en el pase de lista, tareas, trabajos de investigación, pero ya con la primera me puedo pasar toda la clase, reforzando y al mismo tiempo analizando contenidos nuevos” (P3).</p> <p>“Les pido que investiguen una noticia del ámbito económico y se analiza en clase, lo que me permite evaluar cómo entienden a la economía y reforzar cuando hay una apreciación vaga...también solicito ensayos y ejercicios de temas reales aplicados a la clase” (P1).</p> <p>“Uso tareas, trabajos, y en asignaturas avanzadas, el análisis de casos clínicos” (P4).</p>	<p>Los profesores tienen herramientas personales que manifiestan creatividad e innovación, además de un criterio de activación para el estudiante, promoviendo un esquema más significativo, constructivo, humanista y socioformativo.</p> <p>Sin embargo, las razones para emplearlas no son del todo conscientes: expresan ejercicios que han surgido incidentalmente, por ensayo y error.</p>
Razones de apropiación	<p>“He recibido cursos de capacitación sobre el área pedagógica porque me interesa mejorar mi práctica docente” (P7).</p> <p>“Algunas cosas se me ocurren para</p>	<p>De forma consciente, pocos profesores han realizado un análisis, sin embargo, los que lo hacen tienen una preocupación por hacer cambios que mejoren</p>

Kuri, S. Reyes, M., (2020). La evaluación del aprendizaje entre las evidencias de desempeño y los conocimientos. *Revista A&H* (12). 63- 77.

tener a los alumnos más atentos y los resultados del proceso de concentrados, otras las he aprendido en evaluación. cursos” (P3).

Las estrategias empleadas por los profesores nuevamente manifiestan un antagonismo que es necesario analizar, dadas las condiciones actuales de la educación universitaria, pero se hacen evidentes esquemas pedagógicos y de desarrollo humano que reclaman una nueva visión estratégica de los procesos pedagógicos, así como la promoción de una visión más profunda del aprendizaje que lleve al estudiante al logro de procesos de aprendizaje más conscientes. Resulta evidente la necesidad de un proceso más intencionado y planificado por parte de los profesores. Las universidades hoy tienen un reto en este sentido.

Finalmente, con relación a la periodicidad de la evaluación del aprendizaje, se muestran los resultados en la Tabla 4, a continuación:

Tabla 4. Periodicidad y temporalidad

Código	Testimonio	Interpretación
Inicial o diagnóstica	<p>“Sí. Es importante saber los conocimientos previos que tienen los estudiantes” (P3).</p> <p>“Casi no hago diagnóstica, no es necesario por la asignatura que imparto” (P7).</p> <p>“No considero necesario este tipo de evaluación, además los conocimientos que traen de las prepas no son los que se requieren en la universidad (P1)”</p>	<p>El profesor insiste en que lo que evalúa en caso de hacer evaluación diagnóstica, son conocimientos; sin embargo, no atienden a una evaluación integral. Algunos profesores minimizan la utilidad de este tipo de evaluación.</p>
Intermedia o formativa	<p>“Sí, se realizan exámenes parciales, de acuerdo con las indicaciones institucionales, pero además dejo trabajos, tareas y ejercicios individuales y en equipo, que garantizan que continuamente se están preparando y estudiando” (P4).</p> <p>“yo evaluaba los procesos de manera muy práctica, orientado a lo que encontrarían en la industria, luego regresé a procesos más académicos, exámenes y trabajos, pero ahora me doy cuenta de que es mejor combinar ambas cosas” (P2).</p>	<p>Los profesores ven una gran oportunidad de aprendizaje en la evaluación formativa, sin embargo, siguen refiriendo a los exámenes como un medio común de realizarla, aunque si emplean otros medios, es decir, aún con un enfoque parcial y de cierto modo tradicionalista.</p>

Final o sumativa	<p>“...pues al final tener un comparativo, sobre cómo llega y cómo se va. De esta manera se consideran los conocimientos previos de mis estudiantes, cómo van avanzando y cómo están al salir” (P2).</p> <p>“Sí la voy aplicando, de por sí y al final, esto lo saqué de uno de mis maestros, siempre pregunto: “dudas, preguntas, comentarios” (P3).</p>	<p>Todos los profesores refieren realizarla y en este caso es positivo ver que no se quedan únicamente con el examen final, sino que hay una visión más integradora, sin embargo, para abordar un enfoque socioformativo y con base en evidencias de desempeño, si se requeriría un mayor énfasis en su articulación e importancia.</p>
Continua	<p>“De hecho los evalúo durante todo el curso, por eso me lleno mucho de papeles, pero es mejor para mí y para ellos... Me dicen, pues ya no dejes tareas, pero y ¿cómo se si sí aprendieron o no? Entonces, sí a lo mejor me meto más en problemas, pero me ayuda a quedar satisfecha con lo que yo estoy haciendo” (P5).</p> <p>“Sí, aplico las tres y todo va articulado, de manera que al final el resultado es cuantitativo y cualitativo” (P4).</p>	<p>Algunos de los profesores, en menor escala, refieren el proceso como algo integrado, incluso si representa más trabajo para ellos, lo cual es poco común, pero es lo deseable en el ámbito de una evaluación profunda y significativa que priorice el desarrollo de evidencias de desempeño.</p>

La periodicidad o temporalidad de la evaluación carece de importancia si no se da como un proceso articulado que además apoye a los profesores a conocer y comprobar el avance en el desarrollo de las competencias de sus estudiantes. De hecho, que algunos profesores manifiesten hacer procesos evaluativos de manera continua, apoya la idea de tener un proceso con mayor significación y aporte en el proceso formativo de los estudiantes. Sin embargo, los profesores que así lo realizan son el menor porcentaje; de ello se deriva la importancia y necesidad de este proceso reflexivo y de cambio de enfoque en la evaluación del aprendizaje.

La realización de procesos de evaluación del aprendizaje es una cuestión cotidiana en el aula, pero no se ha alcanzado a vislumbrar en toda su potencia la gran implicación que tiene en el aprendizaje del estudiante, sobre todo por la priorización de la valoración cuantitativa. En la actualidad, el detonante ha sido un cambio en las necesidades de los estudiantes universitarios a quienes el campo laboral les reclama desempeños cada vez más integrales, que no implican solo el saber, sino la competencia y un grado metacognitivo de evidencias de aprendizaje.

Por otra parte, es necesario también que los estudiantes autorregulen sus procesos, de manera que –con la promoción del profesor o sin ella– se vaya haciendo habitual el estudiar, comprender y dar evidencias de desempeño sin necesidad de que formalmente se

Kuri, S. Reyes, M., (2020). La evaluación del aprendizaje entre las evidencias de desempeño y los conocimientos. *Revista A&H* (12). 63- 77.

determine un período de evaluación, trabajando así en procesos de apropiación personal, integral y no obligada, externa y sin mayor significación que obtener un número.

Como resultado del análisis de estas preguntas se genera el siguiente esquema en el que se muestran hallazgos importantes, con respecto a una tensión entre las perspectivas que los profesores manifiestan:

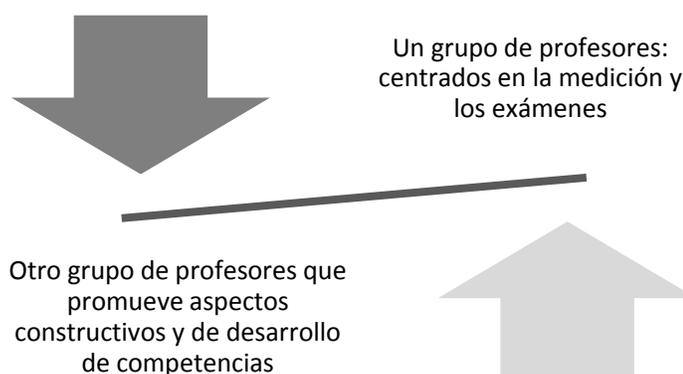


Figura 1. Tensión entre las perspectivas de los profesores.

CONCLUSIONES

En las universidades hace falta insistir en una formación para la vida, un aprendizaje en contextos situados en escenarios reales y con ayuda de diferentes estrategias, pero cercano a lo que sucede en la realidad, porque no hay otro modo de aprender más significativa y permanentemente que lo que se vive y experimenta. Es necesario que los profesores en las universidades impulsen esfuerzos para que sus estudiantes logren las metas de aprendizaje, no todos de la misma forma y no todos al mismo tiempo, pero sí todos significativamente. Esto implicará mayor laboriosidad y horas de esfuerzo, estudio y preparación para el profesor, pero al final valdrán la pena por los resultados que logren los estudiantes.

Derivada del análisis presentado en esta investigación, se muestra la necesidad de una evaluación del aprendizaje más profunda, reflexiva e integral en las universidades, tomando como retos:

- a) Consolidar los procesos de evaluación, desde una visión socioformativa de las competencias, que fortalezcan la profundidad en los aprendizajes de los estudiantes, manifestación evidente del desarrollo de un pensamiento complejo, un aprendizaje integral y, en concreto, que hagan evidente el aprendizaje.

- b) Considerar la importancia de los procesos y prácticas de evaluación en los procesos formativos, de manera que se logre la obtención de verdaderas evidencias de desempeño y no solo de conocimientos.
- c) Concientizar a todos los profesores de la necesidad inminente de un cambio de paradigma en la evaluación, para que se priorice el pensamiento crítico, complejo y metacognitivo.
- d) Evitar que la tarea evaluativa se centre en la descalificación, matiz que algunos profesores le dan, para que se pueda volver una herramienta de valor y de mejora (Ducoing y Fortoul, 2013).
- e) Vislumbrar la posibilidad de realizar adaptaciones a la evaluación, sobre todo en momentos de crisis como los vividos en la actualidad.

Referencias

- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), pp. 1-16.
- Castillo Ceballos, G. (27 de abril de 2016). La rebeldía de los jóvenes: defecto o virtud. *El confidencial digital*. Recuperado de <https://www.unav.edu/web/vida-universitaria/detalle-opinion2/2016/04/27/la-rebeldia-de-los-jovenes:-defecto-o-virtud?articleId=10246627>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 34-39.
- Cruz Pineda, O. (2015). La perspectiva analítica: Análisis político del discurso. En O, Cruz (coord.), *Investigación y teoría: tensiones y rejuegos* (pp. 17-28). Madrid: Sequitur/PAPDI.
- Díaz Barriga Arceo, F., y Barroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 36-56.
- Dugua, C. (2016). *La evaluación del aprendizaje en el nivel superior desde el enfoque por competencias*. México: Trillas.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). *Investigación curricular en México (2002-2010)*. México: ANUIES-COMIE.
- García Fraile, J., González del Valle, P., Hernández Cervantes, L. y Gómez Torres, M. (2017) *Guía para el desarrollo de la planeación por competencias en la educación preescolar*. México: Trillas.
- Gibbs, G., Amo Martín, T. y Blanco Castellano, M. C. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004-2005) Condiciones bajo las cuales la evaluación apoya el
- Kuri, S. Reyes, M., (2020). La evaluación del aprendizaje entre las evidencias de desempeño y los conocimientos. *Revista A&H* (12). 63- 77.

- aprendizaje de los estudiantes. *Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Superior*, (1). Recuperado de http://eprints.glos.ac.uk/3609/1/LATHE%201.%20Conditions%20Under%20Which%20Assessment%20Supports%20Students'%20Learning%20Gibbs_Simpson.pdf
- Giraldo Patiño, P.A. (2014). El vacío existencial y la pérdida de sentido de vida en el sujeto posmoderno: Retos para el cristianismo del Siglo XXI. *Cuestiones Teológicas*. 41(96), 425-444.
- Hernández Mosqueda, J. (2013) Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9, (4), 11-19.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación Cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Quezada, R. (2012). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. Limusa.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Mc. Graw Hill Interamericana.
- Tejeda, R. (2011). Las competencias y su relación con el desempeño y la idoneidad profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4). doi: <https://doi.org/10.35362/rie5541575>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe, Ediciones.
- Tobón, S. (2010). *¿Cómo abordar el modelo de competencias? En la práctica docente*. México: Conrumbó.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>

LA EXPRESIÓN DE LA PIEL Y REFLEXIÓN DEL SER EN EL ARTE

Recibido: 6 de junio 2020 Aprobado: 26 septiembre 2020*

MARÍA GABRIELA PUNÍN

LUIS ROBERTO MALDONADO MENA

ROBERTO CARLOS CUENCA JIMÉNEZ

RUBÉN MAYA

Universidad Técnica Particular de Loja/ Universidad Central del Ecuador/ Universidad

Técnica Particular de Loja/ Universidad Complutense de Madrid

mgpunin@gmail.com

kminantenomade@gmail.com

ccuenca@utpl.edu.ec

rubenmaya.m@gmail.com

Resumen

Este trabajo de investigación es una reflexión sobre la importancia de reconsiderar a la piel considerando el sentido de reflexión desde el ser manifestado en una cubierta sensitiva del arte, que conecta a los mundos imaginarios con realidades cotidianas, conceptualizándolo desde el anonimato; es decir, tomar a la piel como un señuelo simbólico, que convierta al objeto-personaje en un sujeto alterno, que desde la forma abstracta y sugestiva pueda generar una serie de sensaciones y pensamientos, que estén interconectados con la imaginación, esto último busca activar la pregunta concreta de por qué la piel debe ser considerada como una receptora incondicional del sentido o experiencia estética.

El presente aporte se deriva del estudio detallado de un organismo vivo “Medusomyces gisevi”, realizado siguiendo el ciclo vital del organismo, para producir de este modo, otras propuestas artísticas innovadoras, integrando sistemas validados desde una perspectiva científica: conocimientos, valoraciones, principios ontológicos y éticos. En este contexto, se realizó la comparación de las relaciones entre la materia y la piel, la expresión del ser, y el individuo como la representación del arte. Así mismo la corporeidad representa la identidad de un ser vivo que tiene una piel, la misma que está ligada a la integridad del cuerpo.

Concebir el pensamiento, asumir las expresiones de la piel y sus implicaciones, permite tener una aproximación a las diferentes nociones que de él ha habido durante los distintos periodos de la posmodernidad. De esta manera posibilita un conocimiento más amplio del arte respecto a otros ámbitos que también han sido objetos de estudio desde la ciencia y las humanidades.

Palabra clave: Piel, cuerpo, ser, pensamiento, arte

Abstract

This research work is a reflection on the importance of reconsidering the skin considering the sense of reflection from being manifested in a sensitive cover of art, which connects the imaginary worlds with everyday realities, conceptualizing it from anonymity; In other words, taking the skin as a symbolic lure, which converts the object-character into an alternate subject, which from the abstract and suggestive form can generate a series of sensations and thoughts, which are interconnected with the imagination, this last one seeks to activate the concrete question of why the skin should be considered as an unconditional receptor of the aesthetic sense or experience.

The present contribution is derived from the detailed study, analysis of a living organism "Medusomyces gisevi", carried out following the life cycle of the organism, to produce in this way, other innovative artistic proposals, integrating validated systems from a scientific perspective: knowledge, assessments, ontological and ethical principles. In this context, in this way, it was possible to compare the relationships between matter and skin, the expression of the being, and the individual as the representation of art. Likewise, corporeality represents the identity of a living being that has a skin, the same that is linked to the integrity of the body.

Conceiving thought, assuming the expressions of the skin and its implications, allows us to have an approach to the different notions that have been argued during the different periods of post-modernity. In this way, it allows a wider knowledge of art with respect to other fields that have also been studied from science and the humanities.

Keywords: Skin, body, being, thought, art.

INTRODUCCIÓN

La representación del ser humano con el entorno y su identidad ayuda a reconocer los cambios que se han suscitado a lo largo del tiempo; además de los hechos biológicos, antropológicos, culturales, y sociales, y su incidencia en la manera de conocer, concebir, asumir, e interpretar la realidad en la que ha venido desenvolviéndose la humanidad.

De la misma manera, las diversas manifestaciones del pensamiento humano han ido edificando el comportamiento en la sociedad y generando cambios visibles. La experiencia y el contacto con la realidad son el punto de partida de todo conocimiento. A decir de Aristóteles (384-222 A.C.) todos los seres vivos tienen algún tipo de conocimiento de acuerdo con sus propias funciones. Pensar, es concebir, y determinar los ámbitos del conocimiento desde un planteamiento filosófico, crítico, social y personal, este nos permite fundamentar un contexto propio de la realidad.

Punin, G., Maldonado, L., Cuenca, R., Maya, R., (2020). La expresión de la piel y la reflexión del ser en el arte. *Revista A&H* (12) 78-93.

Por eso el conocimiento es recordar; es decir, vamos recordando hasta recuperar lo que en diversos momentos habíamos visto. De este modo se deduce también que las ideas son reales y tienen una existencia, independientemente del sujeto que las piensa. En este sentido, el mismo Platón hace énfasis en cómo el ser humano va estructurando su pensamiento y cómo llega al conocimiento de la verdad. Las cosas son precisamente verdaderas en la medida que participan con su propia idea.

Para lograr que el mundo de las ideas, a través de algo físico como el cuerpo, logre encontrar una génesis, se recurrió a un trabajo de experimentación en el laboratorio de la Universidad Técnica Particular de Loja- Ecuador, en el área de biología, con el microorganismo “*Medusomyces gisevi*”; modificando sus condiciones físicas y químicas, se consiguió una materia prima similar a la piel, y con ella se realizó una propuesta estético-artística; la idea de fondo era mostrar el estado enfermo del espíritu, mediante una representación plástica que usa cuerpos de personajes con piel extraña, sin darles una identidad de género, pero sí generando rasgos espirituales.

Este proceso creativo que usó un laboratorio, y fue desarrollándose con el aparato conceptual de la piel, tenía como objetivo mostrarla como medio de expresión o comunicación; es preciso enfatizar que el lenguaje de la piel es rico en metáforas, y es capaz de describir una amplia gama de reacciones y emociones. Con cada pieza expuesta, las personas pueden comunicarse a partir del tacto, la vista, y el olor, de una manera sensorial.

Conceptualmente, la representación de la piel es un lienzo, una manifestación atemporal y crítica, con una ineludible dependencia del receptor, que puede transferir una intención, un significado y un mensaje.

Las expresiones artísticas mostradas a lo largo de este artículo son de una exposición de arte, donde estos personajes que interpretan la figura humana usan la piel como eje principal para determinar el pensamiento humano, generando emociones y percepciones; la intención es activar vínculos entre el pensamiento estético y la piel, señalando simbólicamente la importancia que tiene ésta como recipiente de la angustia del mundo actual.

Al realizar un trabajo como este, no podemos dejar de pensar en el concepto de transgresión, referido a la desobediencia de las leyes; este concepto se amplió paulatinamente hasta integrar todo tipo de desviación de las conductas correctas o comunitariamente aceptadas; con el tiempo se expandió como cualquier quebranto de límites individuales o colectivos; de hecho, etimológicamente, transgredir indica “ir más allá”, “pasar”. Es necesario establecer que sus connotaciones siempre han sido negativas: lo ilícito, lo prohibido y lo desordenado.” (Julius, 2002, p.16).

En connotación con lo mencionado, Popper enfatiza: La persona que busca comienza con una idea en la cabeza (a veces muy vaga, por ejemplo "hay algo que no funciona en este aparato" (Popper, 1980, p.22) La investigación indicará cómo se procede para probar la primera idea, cuestionarla, y luego inventar otra.

La representación de la persona en su corporeidad no es solo una realidad biológica, sino que implica otros aspectos fundamentales como la psique, la afectividad, y su relación con los demás; constituye la identidad propia del ser humano que se exterioriza desde su ser; por eso, percibir el cuerpo propio y de otros es antes que nada, según Palazón, "una percepción fragmentada que funciona de un modo semejante a la imagen reflejada que nos ofrece un espejo, y por eso, la inmediatez de la percepción y su fragmentación, avanzan en la dirección contraria a una comprensión global" (1956, p.167).

En las expresiones estéticas del arte, representar es dar significado a algo que existe, que se evidencia, mostrando una determinada realidad; sin embargo, hay diversas formas de representar e interpretar un espacio corpóreo en un ámbito afectivo. La percepción de lo que se siente puede identificarse en lo que es visible a los sentidos, a la razón, que da un significado a un hecho concreto, a través de signos y símbolos; por lo que, la representación es una proyección identitaria del ser humano respecto de los objetos. Es relevante describir en este sentido, cómo la exteriorización de la identidad se genera mediante ideas, emociones y reacciones socio ambientales; así como también, la percepción y su fragmentación sucede por lo visual, como una impresión o mirada de los diversos comportamientos artísticos, y su relación entre el entorno y lo ontológico (lo propio del ser).

Referirnos a la valoración del ser, es determinar su contexto, la representación individual del ser y la diferenciación con el ente. En este ámbito, Heidegger en su obra *El Ser y tiempo*, indica "El "ser" es un concepto evidente por sí mismo. En todo conocimiento, en todo enunciado, en todo comportamiento respecto de un ente, en todo comportarse respecto de sí mismo, se hace uso del "ser", y esta expresión resulta comprensible "sin más". Cualquiera comprende: "el cielo es azul"; "soy feliz", y otras cosas semejantes. Sin embargo, esta comprensibilidad de término medio no hace más que demostrar una incomprendibilidad. Esta incomprendibilidad pone de manifiesto que en todo comportarse y habérselas respecto del ente en cuanto al ente, subyace a priori un enigma. El hecho de que ya siempre vivamos en una comprensión del ser y que, al mismo tiempo, el sentido del ser esté envuelto en oscuridad, demuestra la principal necesidad de repetir la pregunta por el sentido del "ser". (Heidegger, 1961, p.27)

En este contexto, Heidegger enfatiza en la significación esencial del ser y su explicación del ente de manera sistemática; sin embargo, entre las diversas formas de manifestación del arte con lo externo, es la misma representación del ser en la piel, lo que expone el artista en sus obras. Precisamente la estructura propia del significado de la piel, se debe entender como la posibilidad de mostrar la esencia del individuo como una realidad existente en el

tiempo y en el espacio ontológico. De la misma comprensión del ser, se deriva la representación corpórea del ente, interpretada en la forma de concebir la realidad, lo que genera un pensamiento, la admiración por lo estético, el sentido de pertenencia y la valoración identitaria; exteriorizada por el artista en una pieza de arte: escultura, pintura, o en una figura de piel.

Todo el punto hermenéutico-gadameriano estriba, en que no hay distinción (la “no-distinción estética”) entre la manifestación, el aparecer y lo que se manifiesta -el ser-, entre la cosa aprehendida y el sujeto que la aprehende. Para Heidegger, el arte es revelación de la verdad del ente, y el lenguaje es manifestación del Ser mismo; según la famosa fórmula gadameriana: “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” (Gadamer, 1977, p. 567). Lo bello es: como aparecer; y el arte, como experiencia de transformación y construcción de ese aparecer. Esto es el modelo de la verdad para el lenguaje, la hermenéutica y las ciencias humanas en su conjunto.

Si queremos comprender al Ser, lo que tenemos que comprender es el acto lingüístico de la comprensión y nada más. El Ser se desvanece ante la palabra como un fantasma se desvanece con las luces del amanecer. Este desvanecimiento del Ser, del Ser como tal, de la realidad más allá de nosotros, es el resultado final e ineludible de la ontología, que sólo ha podido plantearse desde la posición incuestionada de la <<condición humana>>.

Las expresiones del ser en sus diferentes manifestaciones representan la identidad propia de lo humano (Navarro, 2004, p. 25). Citando a Adorno, Theodor (1970) en su obra Teoría Estética, describe su relación con la realidad empírica, sublima el principio del *sese conservare* y lo convierte en el ideal de la mismidad de sus obras; como Schönberg, A. y Kandinsky, W. dicen:

Se pinta un cuadro, no lo que representa. De por sí toda obra de arte busca la identidad consigo misma, esa identidad que, en la realidad empírica, al ser el producto violento de una identificación impuesta por el sujeto, no se llega a conseguir.” (La idea estética viene en auxilio de lo no idéntico, de lo oprimido en la realidad por nuestra presión identificadora. (Schönberg, A. y Kandinsky, W, 1987, pp. 25- 26)

Representar una realidad, un individuo, una idea, es un criterio que se muestra como la propia identidad del sujeto. En este contexto, De Sousa-Júnior, M.A.; Llamas-Pacheco, R. (2019 p.262) al referirse a la representación social del sujeto en el diálogo con el artista, al señalar que el arte contemporáneo nos presenta un universo complejo y nuevo en términos de las relaciones personales establecidas entre los sujetos involucrados en su producción, disfrute y preservación; por lo que es evidente, que el arte sigue valorando el universo abstracto y discursivo de las ideas. Sin duda alguna, el arte representa la cultura, el

pensamiento, la reflexión, del sujeto en relación con el objeto, a través de las diversas manifestaciones artísticas.

Asimismo, comprender en su conjunto la interpretación en el arte, es reconstruir la realidad de un sujeto, un instrumento, algo material que se concibe un entorno donde se expresa una representación de la realidad. De la misma manera, Rocchietti, Ana M. (2019 p.136) citado de Szpilka (1979), al referirse a la interpretación, señala que es un ejercicio de análisis no seguro desde la verdad o la demostración, apoyado en la comparación de los contextos. En cambio, el desarrollo de la referencia de los signos en extensión aporta el exilio de la intencionalidad para abordar el signo en tanto signo. La verdad del objeto radica, así, en la relación inmediata, incluso intuitiva, con el objeto. En este sentido, cabe resaltar que la interpretación de una obra de arte depende de la percepción, las sensaciones, el ambiente, donde se desenvuelve el artista, que también es acogido por el público que observa o analiza una determinada obra arte, que refleja el sentir del artista.

Relacionar el término representación e interpretación en el arte, sin duda alguna, se relaciona con la noción de significación, puede concebirse la realidad que se expresa o se evidencia en una expresión artística, determinada por un significado, signos, símbolos, que transmiten una idea, reflexión y sentido de un entorno interno, externo, que se desprenden del artista. En esta misma consideración, Hospers y Beguiristàin (2019), expresan que la significación evidenciada en una obra de arte es fundamental como un punto de discusión, para el análisis de las interpretaciones de los conceptos de significado y verdad en los diversos escenarios artísticos, como: la pintura, la música, el teatro, la danza, donde se representa el contexto y significado de la realidad donde se desarrolla el propio quehacer del artista.

El ser humano a lo largo de su historia personal y cultural va generando una identidad propia de su realidad, en las diversas expresiones de su cuerpo, que se muestran en las representaciones visibles que constituyen la piel. La piel creada recubre, como una pared las formas, es activada como un utensilio simbólico que busca generar historias sensitivas, es decir, que a partir de recortar e intervenir la piel se van integrando símbolos; además se genera una experiencia psico-interna, realizando dinámicas de reconocimiento táctil, para movilizar la curiosidad subconsciente del que toca, y así lanzar un puente para que las historias de la piel se alternen y se reconozcan entre sí, por lo que algunas de las obras adquieren un halo de alquimista, en búsqueda del oro de la identidad compartida, para lograr un reconocimiento del que mira y es mirado.

“La piel se representa como superficie simbólica en la pieza clave del proceso de transculturación, es un elemento esencial de conexión entre el relieve único que constituye el cuerpo y sus constelaciones; es decir, zona erógena, de contacto físico y ritual donde se producen múltiples metamorfosis.” (Martínez, 2011, p.234). La identidad de la piel representa todo un conjunto de manifestaciones que convergen de figuras y símbolos, y

Punin, G., Maldonado, L., Cuenca, R., Maya, R., (2020). La expresión de la piel y la reflexión del ser en el arte. *Revista A&H* (12) 78-93.

que son procedentes de una realidad que se expresa en la visibilidad del individuo, a través del cuerpo.

Conceptos como piel, están por lo general, simbólicamente enlazados con el pensamiento o idea de cuerpo, introducirse en sus fronteras es llegar a él. A la par “se plantea la representación del cuerpo desde una perspectiva social, la percepción corporal varía en sus diversas esferas, esta variación se refleja en las representaciones contemporáneas” (Martínez, 2011, p.236). A decir de Platón lo corpóreo es la cárcel del alma, la carne es el aparato obsceno que le interna a ese encierro.

Si seguimos adentrándonos en los contornos simbólicos de la piel, podemos cuestionarnos: ¿Una costra que cubre una herida, muestra una parte de nosotros realmente muerta? Una costra puede entenderse como una capa de piel externa, aparentemente muerta y oscura. Pero nuestra carne, un tejido dérmico, como uno calloso, difícilmente lo está; esta capa está llena de una vida que nos pertenece y que, al mismo tiempo, lleva a cabo un intercambio con los alrededores. Es un ámbito de dar y tomar entre el cuerpo y el medio ambiente en el que está inmerso, en el que ocurre una expansión del interior hacia el exterior, así como una entrada de lo exterior hacia lo interno.

Así mismo, “la significación de la piel como pensamiento y arte “(Amador, 2009, p.1-2) las obras artísticas no lo son todo, sino una forma de pensar extrema que está en la cotidianidad, está en cualquiera de nosotros, y puede ser de dos dimensiones (el artista y la obra de arte). La estética por otra parte es emoción, un pensamiento ligado al sentimiento. El arte, considerado como expresión del yo y la adquisición de conocimiento cultural, involucra un valor en la expresión. La estética es pensamiento atado al sentimiento, son actividades que integran mente y cuerpo (corporeización), y su estudio se hace a través de las nuevas ciencias cognitivo-afectivas, donde la imitación, la empatía y la emoción son parte del todo, ya no son la cenicienta sino un proceso básico cognitivo.

De esta manera, la relación de lo biológico con el pensamiento, lo corpóreo con lo cognitivo y lo ontológico, en conexión con la piel, permiten la integración de la naturaleza humana desde una relación simbólica, asumiendo una reflexión en la que el cuerpo muta más allá de aspectos físicos. Surge en este sentido, la realidad corpórea como una proyección única del ser humano, considerado máquina por sus funciones biológicas, reducido simplemente a un hecho funcional; esta situación acerca al cuerpo a una dimensión material, lo que separa de la integridad de la persona, su ámbito psicológico y su proyección espiritual. Una parte importante de esta concepción proviene de la relación construida en torno a la Naturaleza; lo corpóreo puede ser un elemento para observar la realidad y, por tanto, de actuar sobre ella.

En este mismo contexto, se pretende relacionar la realidad con un ambiente imaginario, manipulado y construido, usando objetos-niños de piel ambigua y brazos que pueden

Punin, G., Maldonado, L., Cuenca, R., Maya, R., (2020). La expresión de la piel y la reflexión del ser en el arte. *Revista A&H* (12) 78-93.

resignificar el pasado en un estado enfermizo, reconociendo como importante lo sensitivo, según los parámetros contemporáneos del equilibrio. Así mismo, Tratnik cuestiona: “¿qué podemos decir sobre la materialidad del cuerpo si precisamente debido a esta materialidad nunca podemos fijar el cuerpo como un objeto simple de pensamiento?” (2011, p. 17). Estos hechos hacen comprender el contexto como una microhistoria de obras bioartísticas. Es decir, lo corporal y la piel, constituyen una motivación constante, una preocupación y un objeto de interés permanente en el arte.

Ahondar en el ser humano, desde su aspecto biológico (cuerpo), antropológico (su existencia), social (relación con el otro), cultural (su identidad), psicológico (sentimientos, emociones) y en lo trascendente (la relación con lo absoluto), es concebir integralmente su estructura en un ser. En este sentido Burgos indica: “En esta misma complementariedad, el arte se une a las expresiones que se desprenden del cuerpo identificado con la piel; es decir, lo que está unido, denominado corporeidad” (2003, p.67). En nexos con el enunciado anterior, Plasencia considera que la corporeidad es ante todo la dimensión física, orgánica o material de la persona. Mis manos, mis pies, mi corazón tienen una medida, un volumen, un perfil y un tamaño” 2017, p.96, pero la corporeidad no es una cosa extraña al yo, sino que es el yo mismo en una manifestación relacional historizada.

La valoración del cuerpo como la transformación de la piel, en las manifestaciones del arte, pueden lograrse desde varias aristas, tales como: formas de modificación permanente o no permanente, disimulando o quitando elementos, y escondiendo partes del cuerpo o embelleciéndolo a través del uso tecnológico, para realzar su capacidad de movimiento y percepción.

Las concepciones en relación a la piel afloran en los planteamientos artísticos contemporáneos; en cierta medida, los mismos restablecen, desde una mirada esencialmente occidental, los discursos del arte forjados durante la década de 1960, cuando los artistas recurrieron sistemáticamente al uso del cuerpo como instrumento y protagonista de las acciones.

La profundidad de la piel, la anatomía, y la fisiología, reúnen parte de este universo insólito que hay dentro de nuestro cuerpo. Es importante entender los tejidos y texturas de la piel, para usar las mejores estrategias en el desciframiento del cuerpo. Siendo una entidad viva, la estructura y funciones de la piel permiten conocer profundamente nuestro ser. La piel es inseparable de nuestra identidad personal y social. El hombre habita en la piel, se muestra, se realiza y vive a través de ella; la piel es un receptáculo de sensaciones, valores, cualidades estéticas, comunicativas y simbólicas. Por lo tanto, la piel es también una fuente de narraciones y discursos a partir de los cuales el individuo conforma una imagen de sí mismo; una representación significativa <<de lo que es>> y de <<quién es>>, es decir, un modelo integrado de su identidad.

La piel ha de ser entendida como un elemento bio-histórico, no ajeno a las formaciones y dinámicas sociales que determinan y afectan nuestra vida. Por lo que la memoria resulta imprescindible en esta relación. Se convierte por tanto en un medio de desarrollo personal, y en un soporte real, pero también imaginario. Ésta encarna la identidad, la sustrae y se apropia de ella, recoge la biografía de la vida, y lo que se ha marcado, con ello se pueden descifrar las huellas que deja el tiempo. Sobre la piel es posible observar detalles que muestran la relación que ésta sostiene con el medio ambiente, las enfermedades que puede padecer o la presencia de cicatrices residuales de accidentes o intervenciones médicas. La historia del Ser queda en la memoria y también sobre la piel; es por eso que son numerosos los artistas que realizan propuestas con la piel como expresión. No es posible arribar o entender la concepción de una obra artística que trabaje con piel, así como su posterior ejecución si no se acepta que ella posee entidad y vida propia, a diferencia de soportes inertes y tradicionales, no mantiene neutra su superficie ante el tiempo, y la inclusión efímera o permanente, de diversos elementos.

METODOLOGÍA

El presente análisis surge de una investigación que se realizó en el laboratorio de la Universidad Técnica Particular de Loja - Ecuador, en el área de biológica, donde se hicieron múltiples caracterizaciones de una simbiosis con *Medusomyces gisevi* (organismo vivo), conocido en el medio como “hongo chino”; a éste se lo manipuló alterando su pH, temperatura y demás condiciones, para lograr que sea un material biológico moldeable. Para ello se identificaron molecularmente los diferentes microorganismos presentes, estudiando su resistencia, flexibilidad y rugosidad. Paralelamente se usaron diferentes mordientes como los taninos, esto con el objetivo de modificar su resistencia, su color y durabilidad. Finalmente evaluamos sus propiedades físicas y mecánicas.



Imagen 1: Biopensamiento del ser alterno I (2019). Rubén Maya, Gabriela Punín, Querétaro.

Para la obtención de la simbiosis se siguió el procedimiento detallado a continuación:

Proceso de obtención de la simbiosis

La simbiosis que se obtiene con el presente proceso constituye un cuerpo amorfo al que se le puede dar cualquier forma según se requiera. La forma inicial obtenida depende del recipiente de cultivo. Puede variar desde 1 cm² hasta superficies tan grandes como una piscina olímpica.

Preparación del medio de cultivo

El proceso inicia con la preparación de un medio de cultivo líquido basado en té negro (hojas de *Camellia sinensis*). Sin embargo, también se desarrolló en medios de cultivo con base en otras variedades, como té de frutas.

Siembra del inóculo

La solución se coloca en un recipiente de plástico, vidrio, madera, aluminio, metal, bronce o cualquier otro material o mezcla de materiales, de volumen de entre 0.1 cm³ y 50 m³.

Cinética de crecimiento

La cinética de crecimiento entendida como el peso de polímero obtenido con diferentes valores de pH del medio de cultivo y con diferentes tiempos. Está regida por la siguiente ecuación:

$$P = a*t + b$$

Donde *P* es el peso de biopolímero en gramos; *t* es el tiempo en días, *a* y *b*; son valores numéricos empíricos obtenidos luego de al menos tres repeticiones.

Separación del biopolímero

Sobre la superficie del líquido se forma una membrana; inicialmente ésta tiene la apariencia de una película gelatinosa y transparente, luego cambia su coloración a un tono más opaco; la membrana se extiende por toda la superficie del líquido hasta adquirir la forma del recipiente que lo contiene.

Lavado de la simbiosis

El lavado se realiza ya sea sumergiendo el biopolímero en el agua o cualquier otro fluido apto para este procedimiento, el fluido se aplica por periodos cortos de tiempo entre 10 a 20 minutos, o utilizando un caudal de agua fijo o variable que circule sobre la superficie del biopolímero. Todos estos procedimientos se pueden realizar por lapsos de tiempo de entre 10 minutos y 10 días.

Modelado del biopolímero

Después del lavado y antes del secado se puede hacer pasar el biopolímero por rodillos paralelos, puede ser presionado en una prensa o sometido a cualquier otro proceso con la finalidad de modificar la textura y apariencia del mismo.

Secado del biopolímero

Después de realizar el proceso de lavado, se inicia el proceso de secado, se puede realizar en ambientes de temperatura y humedad controladas o al aire libre. Para el secado se coloca el biopolímero sobre una superficie preferiblemente absorbente, a una temperatura de entre 15 y 50 °C, durante un tiempo entre 1 hora y 5 días; luego de este tiempo, el biopolímero presenta un espesor de entre 1 mm y 50 mm.

Reutilización del medio de cultivo

Luego de retirar el biopolímero se puede reutilizar el medio de cultivo, para lo cual se agrega de 1 a tres partes de solución inicial nueva. También se debe controlar el pH con un buffer de entre 1 y 4 de pH de acidez. Como *buffer* se pueden utilizar sustancias como el ácido acético.



Imagen 2: Proceso de obtención de la simbiosis *Medusomyces gisevi*

Luego de este procedimiento, este organismo puede usarse como piel para realizar distintas piezas y cuerpos bio-transformados, a través de la superposición de una capa para generar una apariencia viva. De esta forma podemos demostrar cómo una investigación realizada en un laboratorio, es el punto de partida para un proceso artístico de creación.

Es la piel la zona erógena por excelencia, un especial centro de seducción, que simultáneamente se erige como una superficie que absorbe y comunica emociones, mediante el contacto, olor y sexualidad. “Explicar las características específicas de la piel, como su representación identitaria, es determinar las funciones mismas de la muestra artística” (Anzieu, 1995, p. 25-26), así mismo cuando Anzieu clasifica las funciones de lo que denomina el yo-piel, lo hace expresado en:

- 1) Consistencia: para los pensamientos, la compacidad y el peso.
- 2) Continencia: para mantener juntos los pensamientos.
- 3) Constancia: para establecer una barrera de representaciones que protege al espíritu del desbordamiento.

- 4) Significación: para fijar las ideas a través de los signos que permiten diferenciarlas, transcribirlas y comunicarlas.
- 5) Concordancia: para establecer sistemas de coherencia entre los juicios.
- 6) Individuación: para reflexionar los razonamientos personales, que emergen y resaltan sobre un fondo común.
- 7) Energización: para liberar la fuerza necesaria para discurrir.
- 8) Sexualización: para concebir y entender la erotización.

Las funciones indicadas por Didier Anzieu tienen nexos con elementos simbólicos que muestran la capacidad expresiva y de proyección cognitiva de la piel como objeto-sujeto, con un marcado carácter metafórico. El sentido de la piel como espacio de inscripción donde la memoria fija un sinfín de acontecimientos; la piel simbólicamente se convierte en “una página de doble cara” donde lo escrito a nivel de la superficie, representa lo inscrito en el cuerpo íntimo.



Imagen 3: Los Rastros en la Piel (2014). Gabriela Punín, Loja.

Una segunda piel sirve como metáfora o escudo ante los demás, una especie de máscara ante las agresiones externas que pueden provocar heridas, ya sean físicas o psíquicas, y de la que sólo se despojará en la intimidad, ante personas que le inspiren confianza.

En este proyecto de investigación, la piel se sitúa en otro nivel de interpretación, a fin de distanciarla de la orgánica, y confluir finalmente en esa otra piel-metafórica, que aparece en el preciso instante en que se transmuta en símbolo o vehículo de un viaje intrapsíquico, en conclusión, ser parte del ritual sensitivo de la vida.



Imagen 4: Piel (2014). Gabriela Punín, Loja.

La piel no es en realidad una frontera, en el sentido de límite o valla sensitiva, pues no obtura el flujo entre el interior y el exterior, aunque si bien es cierto que recubre el contorno a modo de envase, su porosidad posibilita la eliminación de sustancias tóxicas y la absorción de muchas otras; en concordancia con esta valoración, debemos expresarnos con respecto a la piel en términos de membrana, es decir, como elemento de conexión entre el afuera y el adentro. La piel es la cobertura de nuestro todo, nos protege y separa de los demás y, al mismo tiempo, es el soporte de nuestra belleza. La artista Sandra Martínez Rossi cita a Maurice Merleau-Ponty: “no tenemos un cuerpo, sino que somos cuerpo, en tanto que percibimos el mundo a través de él, en tanto que nos distanciamos del saber objetivo para sumergirnos en las vivencias del cuerpo” (Martínez, 2011, p.48). Del mismo modo, desde el punto de vista biológico se podría decir que somos piel, pues sin su contención el cuerpo humano sufriría una infección masiva que provocaría la muerte.

Por otro lado, Richard Sennett, sobre los discursos del cuerpo desde un ámbito político, resalta que: “Son tan rigurosos, debido a que han ocultado la realidad política de las prácticas corporales, o al menos lo que pueden ser las historias de una experiencia política de los cuerpos” (Sennett, 2003, p.37). Ese discurso nos lleva a entender que hay representación de la presencia del cuerpo en cuanto al poder. Por lo tanto, la reflexión estético-artística del proyecto, busca activar desde la metáfora de la piel construida con bacterias, una idea de frontera sensitiva invisible entre lo enfermo del ser interno, y la realidad externa que envuelve al cuerpo físico.

CONCLUSIONES

Esta propuesta estético-artística buscó desarrollar la idea de representar plásticamente el estado enfermo del espíritu, usando cuerpos de personajes con piel extraña en un ambiente no cotidiano, construyendo historias desde una apariencia expresiva y esencial, Punin, G., Maldonado, L., Cuenca, R., Maya, R., (2020). La expresión de la piel y la reflexión del ser en el arte. *Revista A&H* (12) 78-93.

dotándolos de rasgos espirituales; se propuso también reflexionar sobre la necesidad íntima del reencuentro del yo, sin darle a los cuerpos una identidad de género, buscando de esa forma una identificación relacionada con las diversas expresiones del ser y el desarrollo del pensamiento humano.

Las expresiones artísticas indicadas en las imágenes, se recogieron de una exposición de arte, donde se muestra una intención más allá de las representaciones físicas, se interpreta la figura humana, a través del cuerpo reflejado en la piel, penetrando aspectos que determinan la estructura del pensamiento humano, evidenciando de esta manera, sus percepciones, sentimientos, formas de observar e interpretar el entorno donde se desenvuelve su propia existencia. De la misma manera, el eje central de la exposición, tiene la intención de activar los vínculos entre el pensamiento estético y un elemento tan normal como la piel para señalar metafóricamente la importancia que tiene ésta como receptáculo de la ansiedad o angustia del mundo contemporáneo.

Comprender la piel como sujeto multidisciplinario ha sido fundamental para aplicarlo en el proceso de significación de la propuesta artística, y concebirla desde el uso de materiales biológicos con fines estéticos; esto nos sitúa ante la posibilidad de entender el cuerpo como principio dinámico de diversos significados, permitiéndonos intervenir espacios de reflexión, experimentación y creación, donde se puede construir un discurso crítico, para fundamentar el conocimiento intrapsíquico desde el lenguaje artístico visual. Así mismo, la representación de un organismo vivo, identificado en la piel y en el cuerpo, contenedor del yo, expresada como objeto en sí misma con texturas, huellas y matices que conlleva el dolor o el arrebató místico en miras de propiciar nuevas alternativas y propuestas artísticas, generadoras de un pensamiento crítico, reflexivo y más humano.

Referencias

- Amador, R. (2009). *Arte y Ciencia. El arte de pensar con arte. Pensamiento, palabra y obra*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Anzieu, Didier. (1995). *El Pensar del Yo-piel al Yo-pensante*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Aristóteles, Protréptico: una exhortación a la filosofía, ed. Carlos. Megino Rodríguez, Abada, Madrid, 2006.
- Burgos, J. (2003). *Antropología: una guía para la existencia*. Madrid: Asociación Española de Personalismo.
- Burgos, J. (2012). *Introducción al personalismo*. Madrid: Revista de Filosofía Open Insight
- De Sousa-Júnior, M.A.; Llamas-Pacheco, R. (2019) La representación social del sujeto en el diálogo con el artista y el conservador de arte contemporáneo. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(2), 261-276.

- Estética, T. (2004). *Traducción de Jorge Navarro Pérez*. Madrid: Akal,
- Gadamer, H. – Georg. (1997). *El ser que puede ser comprendido es lenguaje*. Madrid: Editorial Síntesis, 567.
- Griño, A. (2013). *La piel como soporte estético del cuerpo*. Valencia: Tesis Doctoral Universidad Politécnica de València.
- Heidegger, M., & Gaos, J. (1993). *El ser y el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger. (1956) citado en Alfredo Rocha de la Torres. *Más allá de las palabras: El lenguaje en la filosofía de Heidegger*. Alemania: Revista de Filosofía, 2005
- Hospers, J., & Beguiristàin, M. T. (2019). Significado y verdad en el arte (Vol. 43). Universitat de València.
- Julius, Anthony. (2002). *Transgresiones. El arte como provocación*. Barcelona: Ediciones Destino, 16.
- Martínez, Nuria. (1999). *Termodinámica y cinética de sistemas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Martínez, Sandra. (2011). *La Piel como superficie simbólica*. Madrid: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Nuño, J., & Nuño, A. (1963). El pensamiento de Platón. Caracas: Universidad central de Venezuela.
- Palazón, M. (2017). *La fotografía móvil y la representación del cuerpo: de la fragmentación al placer visual voyeurístico*. Madrid: Revista Dialnet, 157.
- Plasencia, Llanos, V. (2017). *Ser humano: Un proyecto inconcluso. Reflexiones filosóficas – teológicas sobre la Antropología*. Quito: editorial ABYA-YALA.
- Popper, K. (1980). *Los dos problemas fundamentales de la epistemología*. Madrid: TECNOS, S.A.
- Puncer, M. (2005). “A Story about Hair”, en Polona Tratnik, Hair, Ljubljana, Galerija Kapelica: Museum of Modern Art, Galerija Miklova Hisa.
- Rocchietti, A. (2020). Arte rupestre: modelo de la referencia: Rock art: model of the reference. *Anuario De Arqueología*, 11, 129-140.
- Schönberg, A. y Kandinsky, W. (1987). Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario. Madrid: Alianza
- Sennett, R. (2003). *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial, 37.
- Trilles, K. (2004). *El cuerpo vivido. Algunos apuntes desde Merleau-Ponty*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Válery, P. (1988). La idea fija, Madrid: Colección La Balsa de la Medusa.

APUNTES PARA PENSAR LA JUSTICIA Y LA MEMORIA: EL MOVIMIENTO POR LA PAZ CON JUSTICIA Y DIGNIDAD Y LA VISIBILIZACIÓN DE LAS VÍCTIMAS DE LA VIOLENCIA EN MÉXICO

*Recibido: 25 junio 2020 * Aprobado: 24 agosto 2020*

YEARIM A. ORTIZ SAN JUAN
Universidad Iberoamericana
yeaortiz@gmail.com

Resumen

El Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad reclamó como causas pendientes diversas injusticias históricas y denunció que la negación de la víctima atiende a una política de olvido inherente a un sistema complejo que señala algunas vidas como vidas indignas de ser vividas -homo sacer, dice Agamben. El artículo analiza la primera etapa del Movimiento como un 'movimiento ejemplar' a manera de profundizar en cómo el Movimiento entendió la justicia desde la memoria, lo que le permitió visibilizar a las víctimas de la violencia en México.

Palabras clave: víctimas, olvido, memoria, justicia, violencia, estado de excepción

Abstract

The Movement for Peace with Justice and Dignity (MPJD) reclaimed as unsolved several historical injustices. This movement denounced that the existence of victims is denied based on a complex system that looks at some lives as unworthy of being lived -Agamben's *homo sacer*. This paper looks at the initial stages of MPJD as an "exemplary movement", and explains how by viewing justice from the lens of memory, the movement gave visibility to the victims of violence in Mexico.

Key words: victims, forgetting, memory, justice, violence, state of exception.

“[...] tal vez nunca nos devuelva a los desaparecidos, ni logre que se haga justicia; pero en cambio, nos ha devuelto la dignidad” (Hope, 2016, p. 128).

Si bien se ha reflexionado sobre el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad, MPJD, lo poco que se ha hecho ha sido por el contexto en el que surgió en el 2011: durante una guerra entre el Estado mexicano y el crimen organizado.

¹ Han sido muchas las víctimas en este marco bélico, empero sólo algunas han sido reconocidas como tal y bajo el nombre de ‘daños colaterales’. Integrado en su mayoría por *víctimas*, el MPJD develó los estragos que la sociedad estaba viviendo a causa de la política de Seguridad Nacional que el presidente Felipe Calderón había implementado. Por ello, los estudios sobre el Movimiento se han centrado en las víctimas de la guerra y en el modo como éstas pusieron en entredicho la narrativa oficial que justificaba toda muerte y que invisibilizaba a las víctimas.²

Ahora bien, centrarse *sólo* en las víctimas de la guerra contra el crimen organizado simplifica al Movimiento y le resta significado a su apuesta primera: refundar la nación. Si bien el MPJD emergió en un contexto particular, sus primeras demandas y acciones políticas advirtieron que las muertes –“producción de cadáveres” dice Agamben (2014, pp. 72–79)- y la invisibilización de las víctimas no eran algo exclusivo de la política de Seguridad Nacional, sino que se desprendían de una política de olvido inherente

¹ La llamada “Guerra contra el Crimen Organizado” fue parte de la política de seguridad del gobierno de Felipe Calderón como respuesta a la violencia que se vivía en el país. Cabe aclarar que también se le suele llamar guerra contra el narcotráfico, en realidad, discursivamente, durante su sexenio, crimen organizado y narcotráfico se usaron como sinónimo. Si bien Calderón, años después de que inició su política, negó que se tratara de una guerra, en sus discursos de los primeros cuatro años (2006-2010) explícitamente decía que había emprendido una guerra contra el crimen organizado, las drogas y el narcotráfico. Aquí aclaro que no me centraré en la estrategia de seguridad ni ahondaré en ella, pues lo que busco es hacer un análisis fuera de dichos marcos de referencialidad. Lo que pretendo, en última instancia, es atender a los postulados teóricos del Movimiento en torno a la justicia amnésica con la finalidad de apuntalar futuras investigaciones sobre el tema de la memoria y la víctima.

² La mayoría de los trabajos realizados en torno al Movimiento son tesis universitarias. Esto, sin embargo, no desdeña en lo absoluto la profundidad y seriedad con que ha sido abordado. Aquí sólo dejo algunas recomendaciones. *Geographies of Pain: The Mexican Movement For Peace with Justice and Dignity and the Configuration of Spaces of Victimhood* de Ana Catalina García de Alba Díaz (García de Alba Díaz, 2013); *Episodio deliberativo en torno a la violencia en México: El caso de los Diálogos por la Paz con el Poder Ejecutivo Federal* de Alejandra Pérez Torres (Pérez Torres, 2012); “‘La política del dolor’ ante la (in)acción del Estado en materia de seguridad. Los casos Blumberg en Argentina y Sicilia en México” de Günther Maihold (Maihold, 2012); *La política a través de la guerra. La cruda moral en contra del narcotráfico* de Lucio I. Cervans Porrúz (Cervantes Porrúa, 2012); *Ley general de víctimas, un resultado político del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad* de Johan Gordillo García (Gordillo García, 2015); etc.

Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

a un sistema complejo que arrebató toda humanidad a algunos actores de la sociedad,³ y la guerra había exacerbado dicha violencia. Definitivamente la estrategia de seguridad implementada en el sexenio de Calderón fue un quiebre importante en las políticas de combate contra el narcotráfico que llevaban tiempo aplicando los distintos gobiernos del país; con la diferencia de que al desarrollar una táctica frontal de guerra, dio carta de naturalización en gran parte del territorio mexicano a eso que Agamben llama ‘estado de excepción’ y que suele estar oculto, provocando en la sociedad “[...] una condición en que cada uno es para el otro nuda vida y *homo sacer*, en que cada uno es, pues, *wargus, gerit caput lupinum*” (Agamben, 1998, p. 137). Fue así que, en el 2011, la guerra alcanzó a Juanelo, el hijo del Poeta Javier Sicilia, y se trató de criminalizarlo, de deshumanizarlo, para justificar la violencia infringida en su cuerpo.

Se puede decir que la guerra contra el crimen organizado fue la gota que permitió que se ampliara y generalizara un estado de violencia que para algunos desde siempre ha sido la norma. Los que estuvieron a la cabeza del Movimiento⁴ lo sabían, de ahí la apuesta de refundar la nación que consistía en generar los mecanismos políticos para que eso que era la norma para algunos —excepción para otros— dejara de serlo y que, en un futuro, no se diera para ningún sujeto —la garantía de la no repetición. En pocas palabras, el Movimiento buscó devolverles la dignidad a aquellos que por su condición —no del todo humana— la violencia que se les ha infringido ha sido justificada, incluso promovida, lo que ha provocado que no sea vista como una injusticia y que, por lo tanto, el acto violento quede en el olvido.

³ Al respecto existe mucha literatura. Algunos fenómenos análogos han sido designados, entre muchos otros, como *biopoder* (Foucault, 2011), *modernidad* (Agamben, 1998), *necropolítica* (Mbembe, 2011) o *vidas precarias* (Butler, 2006). Aquí se retoma en especial la teoría de Agamben y los campos de concentración como el espacio de la producción de cadáveres, teoría que finca desde la noción de *biopoder* de Foucault. En cuanto a lo que podríamos llamar los “líderes” del Movimiento, sus análisis sobre las políticas de olvido beben de diversas fuentes. Por ejemplo, Javier Sicilia, desde antes de que le asesinaran a su hijo, había denunciado que “la guerra de Calderón” había hecho que todos los ciudadanos nos volviéramos *homo sacer* en potencia —un postulado de Agamben—, esa condición antes era sólo de algunos cuantos, como los migrantes y los “disidentes políticos” (Sicilia, 2010). Pietro Ameglio, por otro lado, hace su análisis desde los marcos de la guerra: “el desaparecido es una construcción social de la guerra, mucho desde los franceses y Argelia, los nazis antes, el perfeccionamiento con la dictadura argentina de los 70...” y, dentro de estos marcos de guerra existen vidas *precarias* “[...] todo tipo de resistencia, sobre todo campesino-indígena; y ahí hay una gran cantidad de víctimas, desde siempre en la historia del país y que siguen hasta hoy, las cuales pertenecen a lo que uno llamaría procesos de *exterminio selectivo*” (Ameglio, 2015).

⁴ Resulta complicado señalar al Movimiento como una estructura piramidal pues éste se pensó de manera horizontal más que vertical; la idea era que todas las víctimas tuvieran voz. A pesar de ello, y para fines del artículo y del análisis pretendido, se ha decidido retomar las voces de los rostros mediáticos, de los que elaboraron los discursos y de los que organizaron mucho de las movilizaciones y encuentros políticos: Javier Sicilia, Eduardo Gallo -en un inicio-, Raúl Romero, Julián LeBarón, Pietro Ameglio, Emilio Álvarez Icaza, etc.; y muchos de los que estuvieron presentes en los diálogos con el Presidente de la República, Felipe Calderón, como Araceli Rodríguez, María Elena Herrera, María Concepción V. Salinas., etc. Para ello se llevaron a cabo diversas entrevistas con varios personajes a la par que realicé un trabajo profundo de archivo.

Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

Lo que se busca en el presente artículo es mostrar la importancia del MPJD en la visibilización de las víctimas de la violencia en México. La propuesta es *leer* al Movimiento como un ‘movimiento ejemplar’⁵. Así, por cuestiones de espacio, se dividirá el texto en dos apartados. En el primero y a fin de que queden claras algunas categorías necesarias para *leer* al Movimiento como uno ‘ejemplar’, se explicará, desde los postulados teóricos sobre el ‘estado de excepción’ de Agamben, porqué es posible desdibujar todo rostro humano en algunos sujetos para así justificar e incluso promover no sólo la violencia sobre sus cuerpos sino su muerte. En el segundo se desarrollará de manera concisa el accionar del propio Movimiento para explicar cómo, a partir de la búsqueda por la justicia entendida desde la memoria –búsqueda propia de un Movimiento ‘ejemplar’ –, dignificó a los muertos y consiguió que las víctimas ya no pudieran ser silenciadas; este accionar se dividirá en dos ejes: el de las movilizaciones y las Caravanas, y el del diálogo con la clase política.⁶

1.- HOMBRES SAGRADOS Y MUERTE HERMENÉUTICA: POLÍTICAS DE OLVIDO.

Son diversos los pensadores que hoy en día se plantean, desde una ética filosófica, el problema sobre la vida: ¿Qué vida es vivible y qué vida no? Varios coinciden en que la idea de vida y, por lo tanto, la de muerte son esencialmente políticas.

Para Agamben la vida vivible está relacionada con la vida cualificada, con el bien vivir. Esto viene por lo que entendían los griegos por vida, pues la *bíos* (βίος) es lo que forma parte de la polis, en cambio, la *zoé* (ζωή), es decir, la *nuda vida*, la vida como aquello que compartimos todos los seres vivos —animales y hombres— queda excluida del bien vivir. La ‘politización’ de la *nuda vida* ha sido la tarea metafísica de occidente para definir la humanidad del hombre (Agamben, 1998, p. 18); esto conlleva una diferenciación entre lo que debe pertenecer a la comunidad humana y lo que no: la *nuda vida* se encuentra excluida de dicha comunidad —que no eliminada, está incluida por exclusión. El hecho de que la política se haya fundado en la exclusión de la *nuda vida*, no quiere decir que ese era su objetivo, sino que estaba implícita en ella y sólo excepcionalmente era directamente un objetivo: cuando había un ‘estado de excepción’. El estado de excepción es la suspensión de la norma y al instaurarse se vuelve regla —ya no es excepción—, lo que provoca que el estado de naturaleza y el derecho, el afuera y el adentro, transiten entre ellos; genera un umbral de indistinción entre lo que está adentro y fuera de su límite. Por lo tanto, el estado de excepción es una figura topológica de indistinción que permanece oculta a los ojos de la justicia. Al estar la norma en suspensión, los sujetos quedan ‘abandonados’ por la ley, no están fuera de ella ni son indiferentes a ella. Así, la inclusión que por exclusión formaba parte del sujeto político —*zoè*— queda a disposición del soberano en tanto que el sujeto entra en bando —abandono. Agamben sintetiza ese abandono al poder soberano en la figura

⁵ No se trata de una categoría consensuada para explicar algún tipo de Movimiento. Ésta es una propuesta lanzada por el filósofo Reyes Mate para dilucidar lo que se tiene que hacer para contrarrestar las políticas de exclusión propias del biopoder (R. Mate Rupérez, 2003).

⁶ Cabe señalar que el Movimiento dividió sus estrategias desde esos dos ejes.

Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

del *homo sacer*, un sujeto que ni es hombre ni es bestia, incluso lo equipara al hombre lobo, no se es ni hombre ni bestia feroz, y habita tanto el espacio natural como el humano sin pertenecer plenamente a ninguno de los dos. Este abandono se debe a que derecho y política están imbricados, entonces, al suspenderse el derecho, al generarse el estado de excepción, lo excluido, lo no político, el espacio natural, se abre paso.

La particularidad del *homo sacer* permite que, si alguien lo mata, la violencia infringida sobre su vida no pueda ser considerada como homicidio, es decir que detrás de su muerte no hay crimen. ¿Qué quiere decir esto? Que además de la muerte física hay una muerte hermenéutica: no existe ningún crimen porque la muerte del *homo sacer* no tiene significado.

Ahora bien, en la modernidad la *nuda vida* se volvió el fundamento de la política; ya no está sólo a manera de exclusión, es el centro.⁷ Esto significa que la zona en la que entrará el poder soberano será ampliada más allá de la mera excepción o, mejor dicho, la excepción se reproducirá en diversas partes pero de manera oculta.⁸ Entonces la biopolítica moderna tiene la necesidad de definir en cada momento el umbral que articula y separa lo que está dentro y lo que está fuera de la vida-vivable: siempre está redefiniendo lo que pertenece a la comunidad humana y lo que no; toda sociedad tiene sus ‘hombres sagrados’. El soberano, en simbiosis con el médico, el jurista, el especialista, etc., decide el valor o disvalor de una vida en tanto que *nuda vida*. De este modo se establecen los umbrales que permiten reconocer al ‘hombre sagrado’ o, mejor dicho, al muerto viviente: un sujeto que está muerto pero que está vivo en el sentido de que su vida no tiene valor para ser vivida, es indigna (Agamben, 1998, p. 176). Sobra decir que el *homo sacer* no se traduce a una simple vida natural, sino a una vida politizada en tanto que queda abandonada a un poder incondicionado de muerte (Agamben, 1998, p. 115).

Para Agamben el estado de excepción, como estructura política fundamental,⁹ ocupa cada vez más el primer plano y, como ya se apuntó, tiende a convertirse en la regla. No se trata de una estructura que se presenta en un ámbito territorial y temporal determinado, sino que está de manera ‘oculta’ en distintos espacios; aquello que era esencialmente una suspensión temporal del ordenamiento sobre la base de una situación real de peligro, adquirió, al volverse la biopolítica en una tanato política,¹⁰ un sustrato espacial permanente que se mantiene constante fuera del orden jurídico normal (Agamben, 1998, p. 215). Esto quiere decir que el estado de excepción está disfrazado y metamorfoseado, es decir, en sentido estricto cualquier vida puede estar banida, basta con

⁷ De ahí que los derechos del hombre tengan su soporte en el nacimiento, basta con ser sólo vida.

⁸ En ese sentido Agamben señala que el paradigma de la modernidad son los campos de concentración, pues no es que en este espacio no existiera ley alguna, sino que la ley estaba suspendida y los sujetos que los habitaban eran considerados “hombres sagrados”. Se les podía matar sin que su muerte significara crimen (Agamben, 1998).

⁹ Advierte que la máxima “la excepción hace la regla” se debe tomar en serio cuando se habla de la norma. (Agamben, 1998, p. 42)

¹⁰ Agamben advierte que la biopolítica moderna configura al Estado en una tanatología, pues puede decidir sobre la muerte en función de una vida no digna de ser vivida.

Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

ser señalada como indigna. Sin embargo, Agamben explica que el cuidado de la vida coincide con la lucha contra el enemigo, pues el valor o disvalor de una vida, en tanto que tal, es una decisión del soberano -vida y muerte no son propiamente, en este caso, conceptos científicos.¹¹

Para comprender mejor esto, es pertinente tomar como ejemplo el caso mexicano y la guerra contra el crimen organizado. Durante el sexenio calderonista se modelaron como destructibles en tanto el disvalor de sus vidas a todas aquellas que tuvieran algo que ver con las drogas; así la narrativa oficial que daba explicación al incremento de la tasa de homicidios,¹² narrativa reproducida en su mayoría por los medios de comunicación, era muy sencilla: el Ejecutivo advirtió que un porcentaje alto de los muertos pertenecía al crimen organizado; cada cuerpo que aparecía en las noticias era identificado como perteneciente a algún cartel de las drogas –o pandilla- y su muerte sólo se podía reducir a dos motivos: por un pleito entre bandas criminales o por un enfrentamiento directo con las Fuerzas Armadas (Escalante Gonzalbo, 2012). Al modelar las vidas no vivibles como peligrosas, la guerra incluso se puede tornar necesaria, pues se vuelve forzoso salvaguardar las vidas que resultarían dolorosas perder; de ahí que la política de guerra contra las drogas no fuera cuestionada en un inicio a pesar del alto índice de homicidios. Esto trae como consecuencia que las víctimas sean invisibilizadas; donde algunos no ven vida sino peligro, los rostros desdibujados ven muerte: “Funcionarios de gobierno –empezando por el propio presidente-, medios de comunicación, vecinos ponían en entredicho la justicia de su reclamo, criminalizando a los desaparecidos, a los asesinados, como si de un castigo merecido se tratara” (Hope, 2016, p. 127).

Se verá entonces que para el *homo sacer* la muerte hermenéutica le es algo inherente. El que se le pueda matar sin que su muerte implique un crimen, o que se le pueda matar porque su vida no tiene ningún valor y, por lo tanto, no haya nada que lamentar, conlleva la pérdida de significado de lo que es la muerte. Agamben, al respecto, dice que lo realmente escandaloso de los campos de concentración nazi —el estado de excepción por excelencia— fue que a la muerte se le dejó de llamar muerte: sólo había una producción de cadáveres. La negación de todo crimen porque la muerte ha perdido significado implica un olvido radical: no queda huella de que ahí hubo antes una vida. En México, con la guerra calderonista, algo similar pasó. La muerte dejó de llamarse muerte y los eufemismos estuvieron a la orden del día: se hablaba de cifras, de daños colaterales, de destazados, colgados, decapitados, pero jamás de muertos con un nombre y rostro (Y. A. Ortiz San Juan, 2009). La muerte se volvió una cuestión estadística. De ahí la importancia fundamental para el MPJD del duelo público y los obituarios, del llanto por los muertos y de su lucha por la memoria, pues todo eso dota de sentido aquella muerte-no muerte.

¹¹ La “vida digna de ser vivida” no es un concepto político referido a los legítimos deseos y expectativas del individuo; es una decisión en la que se funda el poder del soberano (Agamben, 1998, p. 179).

¹² Fernando Escalante Gonzalbo en un artículo analiza por entidad federativa el incremento de la tasa de homicidios, y resulta revelador, sobre todo para los estados en donde se implementaron operativos militares y policiacos, cómo ésta se dispara a partir del 2008 (Escalante Gonzalbo, 2011)

Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

Ahora bien, de manera habitual estado de excepción y ‘situación normal’ están separadas aunque de manera vedada se refuerzan mutuamente, empero, en cuanto su convivencia se muestra de manera abierta –como en el caso de la guerra contra el crimen organizado– se alumbran entre ellas desde su interior (Y. A. Ortiz San Juan, 2017, p. 63), es decir, la situación extrema ya no puede ser el criterio para distinguir una de la otra “[...] sino que su lección es más bien la de la inmanencia absoluta, la de ser ‘todo en todo’” (Agamben, 2014, p. 51). Fue la guerra contra el crimen organizado la gota que permitió que el estado de excepción que estaba oculto se volviera norma en todo el país y entonces asistimos a un espacio de inmanencia en donde a cualquiera se le puede dar muerte sin que se le cometa homicidio. Esto no es una guerra de todos contra todos, sino una condición en que cada uno es para el otro *nuda vida*. En su momento, en el 2007, Javier Sicilia señaló la verdad que se ocultaba bajo la retórica de la necesidad de proteger a las vidas vivibles de las vidas indignas:

Lo más grave es que todos los ciudadanos, en medio de esta guerra, somos hombres sagrados [...] Salidos a la calle nos volvemos desnudez que cualquier poder puede solicitar para sus fines [...] somos potencialmente susceptibles de cualquier intervención del poder (Sicilia, 2010).

Desafortunadamente su voz fue profética y en el 2011 la excepción se hizo presente en su hijo y se pretendió deshumanizarlo señalando su vida como banida. La excepción había dejado de serlo para unos cuantos, ahora era la norma:

Nunca habían tocado a un poeta, pues [...] habían tocado... Pero no a un... A una gente de la clase intelectual. Y bueno, pues inmediatamente, pues Proceso tomó cartas en el asunto; mis amigos los activistas, los no violentos, con los que había luchado en muchos momentos y cuando estaba en el Casino de la Selva; mis amigos escritores... Aquí, pues, inmediatamente se pusieron a movilizarse, ¿no? (Sicilia, 2015)

2.- HACIA UN MOVIMIENTO EJEMPLAR.

El 28 de marzo del 2011 el hijo del Poeta Javier Sicilia, apareció en las noticias nacionales. En Temixco, Morelos, fueron encontrados al interior de un coche el cuerpo sin vida de Juan Francisco Sicilia Ortega y el de otras seis personas. En rueda de prensa, Sicilia lanzó un llamado a la ciudadanía para que se uniera y dijera ‘¡Ya basta!’’. Este primer llamado lo materializó en su ‘Carta abierta a políticos y criminales’ (Sicilia, 2011) desde donde lanzó el grito ‘¡Estamos hasta la madre!’ que dio cobijo, sin esperarlo, a diversas demandas que tenía la sociedad mexicana. A lo largo de este apartado se podrá ver que detrás de ese grito había más que una crítica a la guerra contra el crimen organizado. Entre otras cosas, la carta convocaba a realizar el 6 de abril una marcha a nivel nacional donde se exigiera justicia y paz. A la par se llevó a cabo un plantón en Cuernavaca y ahí comenzaron las acciones de desobediencia civil: se colocaron placas de metal en un pilar del Palacio Municipal con los ‘nombres’ de las víctimas. Se advirtió que éstas no podían seguir en el anonimato. Este primer gesto sin duda iba encaminado a rescatar a las víctimas de su muerte hermenéutica, otorgándole un sentido a su muerte.

Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

Hasta ese momento sólo había una red primera conformada por amigos allegados al poeta que llevaban años trabajando dentro de diversas luchas sociales –sobre todo cercanos al zapatismo. Sin embargo, el grito de Javier Sicilia tuvo gran eco en la sociedad, por lo que se optó por encaminar toda esa primera fuerza hacia un movimiento a nivel nacional que desembocaría en el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad:

Entonces esas primeras visibilizaciones por el poder mediático de Javier, con su radicalidad, sus llamados, empieza a crearse una situación de agitación nacional. Con las primeras grandes marchas, se empieza a visibilizar esta resistencia a nivel nacional y empiezan a llegar víctimas de todo el país, o a escribir ¿no? Eso fue un poco el crecimiento como una bola de nieve (Ameglio, 2015).

De este modo se planteó la propuesta política de un ‘Pacto Nacional’ basado en la paz, la justicia y la dignidad que permitiera refundar al país; éste sería leído de manera pública en el Zócalo de la Ciudad de México, por lo que se realizó una marcha, del 5 al 8 de mayo, en silencio desde Cuernavaca hasta la Capital del país. Con fines de la presente investigación resulta interesante que dicho pacto, fundado en seis puntos, fue elaborado teniendo como centro y fundamento a las víctimas. Es decir, se pensó en refundar toda una nación desde las víctimas, lo cual garantizaría la no repetición.¹³

- 1.- Verdad y justicia: que se esclarezcan y se resuelvan los asesinatos, desapariciones, secuestros, fosas clandestinas, trata de persona, y demás delitos que han agraviado a la sociedad. Convocan a la sociedad civil a rescatar la *memoria* de las víctimas de la violencia, a *no olvidar* y exigir *justicia*, colocando en cada plaza o espacio público placas con los nombres de las víctimas.
- 2.- Poner fin a la estrategia de guerra y asumir un enfoque de seguridad ciudadana en la que se recuperen las experiencias comunitarias autogestivas.
- 3.- Combatir la corrupción y la impunidad.
- 4.- Combatir la raíz económica y las ganancias del crimen.
- 5.- Atención de emergencia a la juventud y acciones efectivas de recuperación del tejido social.
- 6.- Democracia participativa, mejor democracia representativa y democratización en los medios de comunicación (MPJD, 2011).

¹³ La no repetición está cimentada en la memoria. Aquí cabe aclarar que no se trata de un recordar una y otra vez la tragedia para que ésta no se repita, sino de pensar toda política desde la tragedia para que ésta no vuelva a suceder.

Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

Se trató de un consenso entre muchas organizaciones sociales, al respecto Javier Sicilia señala que se debatió

[...] sobre temas que ya estaban ahí, pero que nadie había puesto en el centro del debate público. El tema de víctimas no estaba, porque era un sujeto social negado... es decir, ahí estaban, pero nadie las había visto o nadie había querido verlas (Gordillo García, 2015, p. 25).

La elaboración del 'Pacto Nacional' encaminó el objetivo del Movimiento que era, como bien lo señala el nombre del Movimiento, la 'paz' del país. Pero ésta no se puede alcanzar si antes no existe 'justicia' y ésta inicia con la 'dignificación' de las víctimas; de ahí la importancia del primer punto. ¿Qué quiere decir esto? Que primero se les tiene que reconocer como sujetos con un rostro y una historia, una historia que es digna de ser contada porque su vida importa y, por lo tanto, su muerte también; ya no puede ser ese sujeto negado. Esto que parece tan sencillo, en realidad tiene implicaciones tremendamente políticas pues al dignificarlas se tiene que reconocer que sus vidas no son indignas de vivir y que, por lo tanto, la violencia ejercida sobre ellas no se puede justificar: se trata de una injusticia. Trascienden aquí las placas con los nombres debido a que se trata de generar un obituario, sacarlas del olvido y hacerlas visibles.

Se entiende entonces que la justicia tiene que ser 'amnética', es decir, tiene que ser una justicia entendida 'desde' la memoria, concretamente una memoria política. La memoria no es simplemente 'rememorar', ésta tiene que dotar de sentido a la muerte que carecía de valor y así superar la muerte hermenéutica, sólo así se puede sacar a la víctima del olvido para reivindicar la historia de las injusticias:

La memoria se enfrenta al asesinato hermenéutico, de ahí que el hecho de recordar suponga salvar el sentido de la muerte al explicar ese daño inferido al otro como una injusticia, es decir, como la negación de algo propio e inalienable que pide justicia. Esto explica que memoria y justicia sean sinónimos, como lo son olvido e injusticia (M. R. Mate Rupérez, 2008, p. 26).

Está claro: una muerte carente de sentido implica la propia negación de la condición de víctima, pues al ser la vida del homo sacer una vida banida cualquiera puede hacer lo que quiera con esa vida indigna –pues no es vivible– y por lo tanto no existe injusticia en cualquier tipo de violencia que se le infrinja. Por ello Sicilia señaló, en la cita anterior, que se puso al centro aquello que en sentido literal no existía: la víctima. Si no hay injusticia entonces no hay víctima, hay olvido, el acto injusto no tiene sentido, no hay razón para rememoralo. La tarea de la memoria será, entonces, dotar de sentido esa muerte; la memoria deberá sacar del olvido los crímenes pasados y esto sólo lo logrará si supera la muerte hermenéutica para colocarla como injusticia (Ortiz , 2017).

Ahora bien, decir que la memoria es sinónimo de justicia, no quiere decir que la memoria encarna la justicia última, sólo es la piedra de toque para la no repetición y la reconciliación

-aquello que el Movimiento entenderá como rehacer el tejido social-. Es desde ahí que se tiene que entender la idea de ‘refundar la nación’. No se trata de un proyecto político nacional ni de replantear el sistema de justicia o de corregir el rumbo que lleva la nación, sino de que ya no haya más hombres sagrados y, para ello, es necesario, en palabras del propio Movimiento: recuperar los elementos fundamentales de lo humano y de la vida (Paz con Justicia y Dignidad, 2013).

Poner al centro a las víctimas implica alumbrar desde ellas mismas el porvenir, pues esa es la única manera de garantizar la no repetición. Se trata de que aquello que los sociólogos han caracterizado como experiencias límite, no se vuelvan a dar. Refundar la nación, es poner las bases para que no haya más olvido, para que toda vida tenga una muerte digna. El Movimiento, al colocar a la víctima como centro, como aquello que debe de dar el qué pensar, develó que la política está cimentada en una violencia amnésica, es decir, en la exclusión. Por lo tanto, refundar la nación implica llevarla por caminos más democráticos: un mundo en el que quepan muchos mundos, dicen los zapatistas; un mundo en el que ya no haya excluidos, en el que no haya más hombres sagrados.

Entonces la memoria es el antídoto contra el olvido, contra aquello que niega las injusticias y así reivindica la historia de las injusticias y pone en el centro el sufrimiento de los que han sido (mil veces) negados. Fueron varias las injusticias ya olvidadas las que cobraron vigencia con el ‘¡Estamos hasta la madre!’ En la marcha del silencio caminaron víctimas de diversos contextos, no sólo de la guerra contra el crimen organizado.¹⁴ Los Acuerdos de San Andrés, por ejemplo, fueron un punto que se tocó, emblema de la ‘deuda histórica’ que se tiene con los pueblos originarios.

¹⁴ Para comprender las injusticias que cobraron vigencia en el Movimiento, aquí hago un listado de algunos de los que estuvieron presentes en la marcha al Zócalo, además de los dolientes por las desapariciones y asesinatos que se habían suscitado durante el sexenio de Calderón: “Hasta adelante iban Javier Sicilia, Alejandro Solalinde, Miguel Concha, Julián LeBarón, y Eduardo Gallo; junto con ellos estuvieron presentes, entre muchos otros, Olga Reyes Salazar, cuyos hermanos fueron desaparecidos y asesinados en Ciudad Juárez Chihuahua; familiares de los jóvenes asesinados en Villas de Salvárcar, Ciudad Juárez; Ignacio Mendoza Jiménez, ex subprocurador regional de Morelia, encarcelado durante el “michoacanazo”; Raúl Vera, Obispo de Saltillo, Coahuila; padres de los niños muertos en la Guardería ABC, en Hermosillo, Sonora; Omar Esparza, esposo de Bety Cariño, activista asesinada en San Juan Copala, Oaxaca; integrantes de la organización Las Abejas que en diciembre de 1997 fue atacada por paramilitares y murieron 45 indígenas en Acteal, Chiapas; la Policía Comunitaria de Guerrero; el Consejo de Pueblos de Morelos; activistas contra la Minera de San Xavier, San Luis Potosí; FUNDEC (Fuerzas Unidas por Nuestros Desaparecidos en Coahuila); campesinos de San Salvador Atenco, Estado de México; representantes de los indígenas de Cherán, Michoacán; la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO); representantes de los Wixarikas y Huicholes; campesinos del Cerro de la Tortuga, Morelos; campesinos de Petatlán, Guerrero, que cuidan los bosques; los comuneros de Santa María Ostula, Michoacán; migrantes que llegaron de Ixtepec, Oaxaca, a través de “La Bestia”; miembros de Amnistía Internacional; gente del Movimiento del 68 encabezada por Félix Hernández Gamundi y Óscar Menéndez; integrantes de la organización México Unido contra la Delincuencia; personajes públicos como Isabel Miranda de Wallace, María Elena Morera y Silvia Escalera Montes; estudiantes universitarios; el Sindicato Mexicano de Electricistas, etc.” (Ortiz, 2017, p. 255).

Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

Desde el 8 de mayo de 2011, ante miles de personas en el zócalo de la ciudad de México, planteamos la necesidad de sentar las bases mínimas para iniciar la reconstrucción del país. En ese sentido, creemos que una de las medidas mínimas necesarias es la firma y cumplimiento inmediato de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar, proyecto que sería el primer paso, no sólo para comenzar a saldar la deuda histórica que la nación mexicana tiene con sus pueblos más primeros; sino para que el estado cumpla con la palabra empeñada y, sobre todo, para iniciar la construcción del modelo de democracia y de justicia mediante el cual pueda consolidarse la verdadera paz con dignidad. [...] creemos que un México con Paz, Justicia y Dignidad sólo es posible con Democracia y Libertad. Que México no podrá ser una nación completa sin sus pueblos (Paz con Justicia y Dignidad, 2013, párrafo 6).

Estas primeras manifestaciones obligaron a abrir causas pendientes que ya habían sido archivadas. Conforme las víctimas se fueron sumando a cuenta gota, se observó que la política de olvido era más grande de lo que se pensaba. La fuerza mediática del poeta y la fuerza moral de sus compañeros, ayudaron a que la población rompiera su miedo y aterrorizamiento (Ameglio Patella, 2016b) y saliera a las calles a acompañar el dolor del padre. Este fue uno de los primeros pasos importantes para comenzar a dignificar al país: que las víctimas supieran que no estaban solas y que su dolor era compartido, pero sobre todo, que la violencia que habían sufrido era fruto de la injusticia, no de un castigo merecido. Así, por ejemplo, en el zócalo capitalino se instauró un templete en el que se escucharon 72 testimonios de víctimas de todo el país. Esta acción se repetirá en las Caravanas, sobre todo en la realizada hacia Ciudad Juárez:

Siempre son las víctimas las que tienen la palabra, ¿no? Pa contar su historia, la historia negada, *la historia mil veces negada* por los criminales y por el gobierno [...] Y entonces hacemos algo importante; *hacemos presente* al sujeto social y la víctima tiene una dignidad (Sicilia, 2015).

Darles la palabra para que sean ellas las que cuenten su historia, permite sacarlas del olvido; hay ahí un sujeto con una voz, con un dolor, con un grito que señala la injusticia vivida y que también llora, que le llora a sus muertos y desaparecidos, a su encarcelados políticos, a las comunidades pisoteadas por políticas equívocas. La palabra, en presente, la del testigo, hace que la injusticia se actualice, se viva: “Contra el olvido se yergue la voz del testigo. Él sabe lo que los demás olvidan” (R. Mate Rupérez, 2003, p. 167).

Son estas acciones iniciales las que nos hacen leer al Movimiento como un movimiento ‘ejemplar’. Definitivamente el MPJD no ha sido el único que ha reparado en el tema de la justicia y la dignificación de las víctimas, empero, su polifonía y la apuesta *radical* de refundar al país con un ‘Pacto Social’ –en el que estén involucrados todos, excluidos y no excluidos- ‘desde’ la memoria, es lo que le otorga su singularidad. El Movimiento no buscó la justicia sólo para unos cuantos, sino para todos aquellos que habían quedado en el olvido, incluso de manera histórica. Para lograr la justicia se tienen que generar los mecanismos que permitan que no exista la exclusión –por eso se habla de una

‘refundación’ del país-, de apostar por un singular universal –un mundo en el que quepan muchos mundos- para que no tengan que haber más sacrificados –los señalados como hombres lobo- para salvar los intereses del colectivo. Esto se logra a partir de dos movimientos. El primero es teórico y busca ‘leer las ruinas’, es decir, hacer visible aquello que ha quedado en el olvido¹⁵ y hacerlo presente: reconocer la actualidad de las demandas de las víctimas, de ahí la importancia de que se colocaran tarimas en donde las víctimas hablaran y testificaran la violencia. El segundo es práctico y busca construir una ‘identidad subjetiva que viva ejemplarmente el conflicto’, no gremial; un movimiento gremial es aquel que busca la solución de su caso concreto, en cambio, el ejemplar “no pierde de vista al sistema, la necesidad de cuestionar al sistema como un asunto individual o gremial [esto es, que sólo trae justicia para algunos]” (R. Mate Rupérez, 2003, p. 115).

Ese cuestionar el ‘sistema’ sería cuestionar los marcos de referencialidad que dictan qué vida es vivible y qué vida no (Butler, 2010). La apuesta primera del Movimiento va mucho más allá de ponerle fin a una guerra concreta –eso no es la paz. Con el grito de ‘¡Estamos hasta la madre!’, el Movimiento señaló que la producción de cadáveres no es algo propio de la guerra contra el crimen organizado sino que ésta había recrudescido dicha producción al colocar al país en estado de excepción:

Para mí es muy claro que hay que refundar el Estado [... A las víctimas] ya les devolvimos su dignidad, su autonomía; pero yo sigo insistiendo que el tema está más allá de esa particularidad. Y ahí estaré con las víctimas, yo soy una víctima. Pero no soy una ONG, ni me interesa. Porque creo que el problema es más hondo y eso es lo que decía el Movimiento –hay que revisar los seis puntos, los seis puntos iban a crear una base de suelo- [...] El tema seguía siendo político; eso estaba produciendo las víctimas (Sicilia, 2015).

Ahora bien, cabe decir que esta configuración de un movimiento ejemplar, conlleva un proceso complejo que implica que la víctima deje de asumir la causa de su victimidad como un acontecimiento único y superlativo y, entonces, nos dice Tzvetan Todorov la memoria de la que parten será ‘ejemplar’, pues los eventos de horror, los acontecimientos que han permitido señalar a los hombres sagrados como tales, se pueden comparar e incluso reconocerse uno en el otro (Todorov, 2000). De ahí la importancia del propio nombre del Movimiento, se trata de un movimiento integrado por diversas víctimas sin señalar qué tipo de víctimas lo podrían integrar. Cabe decir que en su momento existió cierto conflicto para saber qué tipo de movimiento sería: si un movimiento de movimientos de víctimas, si una especie de plataforma para generar una Red entre diversos movimientos de víctimas –una ONG–, si una coalición entre diversos movimientos, si ‘un’ movimiento de víctimas de la guerra contra el crimen organizado en el que los demás movimientos y ONGs se sumarían como apoyo, etc. (Gordillo García, 2015). Sin embargo el plantearse desde una justicia amnésica permitió pensar el Movimiento como ‘un’ Movimiento de víctimas ‘sin’ apellido; por ello se propuso finalmente llamarse Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad. Esta

¹⁵ Reyes Mate le llama la memoria de los “fracasos históricos” (R. Mate Rupérez, 2003, p. 114).

Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

propuesta no es menor, pues al no darle apellido al movimiento, se abrió la posibilidad de fraguarse como un movimiento ejemplar y no gremial.

Ahora bien, lo verdaderamente escandaloso –no por ello malo, aunque sí peligroso para el Estado– es que, al ser un Movimiento ejemplar, el MPJD advirtió que incluso aquellos que efectivamente son culpables de ciertos crímenes también son sujetos con valor y con una vida digna de ser llorada, y por lo tanto la violencia que han vivido ha sido injusta. La lógica es que, desde una lectura de las ruinas sin perder de vista el ‘sistema’ –sistema que los arrojó como hombres sagrados–, los líderes señalaron que muchos de estos sujetos tomaron el camino de la criminalidad como única opción frente a una vida que nada les ofrecía y que, incluso, los excluía de la sociedad. Después de la manifestación en el zócalo capitalino, se propuso generar un ‘Muro del holocausto’ en el que se pudiera visibilizar a los ‘mil veces negados’: Necesitamos visibilizar a nuestras víctimas, en ese muro vamos a poner sus nombres, vamos a empezar a visibilizarlas, a recopilar fechas de su nacimiento, de su muerte. No importa que sean sicarios, son víctimas porque el tejido social está roto” (Ballinas, 2011). Incluso, el Padre Alejandro Solalinde quien estuvo en el Movimiento en especial con los migrantes, sacerdote católico defensor de los derechos de los migrantes y director del albergue ‘Hermanos en el Camino’, pidió perdón de manera pública al grupo criminal ‘los Zetas’, pues advirtió que de alguna forma éstos han estado sumergidos en un sistema injusto que los ha privado de muchas cosas:

De rodillas y ante un altar improvisado, de manera inesperada el padre Alejandro Solalinde Guerra pidió ‘perdón a los Zetas, a todos los delincuentes y a todos los hermanos que les hemos fallado, que son víctimas de una sociedad enferma que no supo darles apoyo, que no supo darles valores’ [...] Los criminales [...] son ‘las primeras víctimas de un gobierno corrupto, capitalista, neoliberal, enfermizo y fallido’ [...] perdón por políticos que no supieron estar ‘a la altura de su responsabilidad histórica, no supieron responder a formar personas, en fin, por todo esto, hermanos Zetas, hermanos que han participado en la delincuencia organizada y que han contribuido en el dolor de estas familias que están aquí, por ellos les pido perdón de todo corazón’ (Matías y Martínez, 2011).

Sobra decir que esta postura política resultó un punto de inflexión dentro del propio Movimiento, pues si bien en un inicio diversos movimientos gremiales habían simpatizado con el grito ‘¡Estamos hasta la madre!’, ante esta postura decidieron alejarse. Aquí el momento justo en el que algunos sectores decidieron tomar distancia, se trata del momento previo a la entrada al zócalo capitalino:

Está Wallace, Solalinde, está Gallo, está Morera, estoy yo [Raúl Romero], está Raúl Vera, Miguel Concha, Miguel Álvarez, Emilio Álvarez Icaza. [...] Y Sicilia] nos comparte su discurso que era la parte del discurso y además los ocho [sic] puntos que fue el programa político del movimiento, y lo que hace Javier en una parte del discurso es pedirle perdón [...] a los criminales [...] y cuando él pone sobre la mesa pedirle perdón a los criminales porque como sociedad les hemos fallado... Wallace

salta y Martí salta: ‘Nosotros no vamos a pedirle perdón a esas basuras...’ [...] Yo veo ahí que Javier, mientras para los primeros los pobres eran los criminales, para Javier los criminales eran una falla de nosotros como sociedad que los había expulsado y los había obligado a vivir en esa... de esa forma. (Romero Gallardo, 2016).

Aquí valdría la pena hacer algunas reflexiones. Al señalar a los criminales como unas ‘basuras’ se puede observar que van más allá de denostarlos de esa forma por haber sido la causa de sus sufrimientos, pues como bien señala Raúl Romero en la cita, se trata de señalar así a los pobres; son sujetos con una vida indigna, vidas que, por su propia condición de homo sacer han sido rebajados a mera basura; incluso podríamos decir que criminalizan la pobreza. Ahora bien, a pesar de todo, el Movimiento no exime a estos sujetos del acto que han cometido, simplemente señalan los campos en donde la línea entre la norma y la excepción ha sido difuminada, pues el homo sacer también puede cometer crímenes: esto refleja la complejidad de la guerra contra el crimen organizado. Finalmente, tanto Solalinde como Romero y, así el Movimiento, advierten que todos somos responsables -que no culpables- de ese ‘sistema’ de exclusión, pues no hemos sabido dismantelar los marcos que han señalados las vidas de algunos como homo sacer e, incluso, hemos sido partícipes de su reproducción al ignorar sus gritos.

2.1.- Las Caravanas.

Después de la marcha al Zócalo capitalino, se realizaron tres grandes movilizaciones: dos a nivel nacional y una binacional con organizaciones en Estados Unidos. Aunque cada una tuvo sus objetivos específicos, en general estas movilizaciones se plantearon como estrategias de ofensiva no violenta que permitieran visibilizar a las víctimas y dignificarlas (Ameglio Patella, 2016b).

La primera Caravana, la del Consuelo (del 4 al 10 de junio), fue la primera gran movilización ya como Movimiento. El objetivo fue salir de Cuernavaca para firmar el ‘Pacto Nacional’ en Ciudad Juárez. Esta gran marcha dejó ver que se “caminaba sobre un gran piso de sangre” (Ameglio Patella, 2016a, p. 268), por lo que fue necesario comenzar a documentar las historias de horror. Se le llamó Caravana del Consuelo porque la intención era, desde una “‘ruta del dolor’, consolar, estar con la soledad del ‘otro’; ir al encuentro de la víctima, abrazarla, acogerla y decirle: no estás sola. No es sólo un gesto de empatía, sino de levantar a la víctima de su cuerpo postrado¹⁶ y dignificarla; es un gesto de humanidad que se traduce en justicia. Esto, por supuesto, es parte de la justicia ‘amnética’, pues cuando se está frente a la violencia que sufren las víctimas no basta con el rechazo al crimen: “Hay,

¹⁶ Esta figura recuerda, sin duda alguna, a los llamados “musulmanes” de los campos de concentración, aquellos a los que por su grado de deshumanización le hicieron preguntarse a Primo Levi si “eso” era un hombre. Una de las teorías es que se les llamaba así precisamente por su estado de postración (Levi, 2006). Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

además, que estar atento al discurso, al relato de los hechos y, por tanto, a la disimulación de la violencia” (R. Mate Rupérez, 2003, p. 42). El discurso que había justifica la guerra contra el crimen organizado disimulaba la violencia y propiciaba la muerte hermenéutica, pues argumentaba que se mataban entre pandilleros o que eran sólo daños colaterales. Escuchar, abrazar y dignificar a la víctima propició que el discurso justificante de la guerra comenzara a ser cuestionado y, por lo tanto, a tambalearse.

La segunda gran Movilización se llevó a cabo en el mes de septiembre y fue una Caravana hacia el Sur de la República. La importancia de ésta, en el tema de la visibilización de las víctimas, es que actualizó injusticias históricas y las colocó como causas pendientes. El Movimiento sabía que no podía cimentar la nueva nación sobre injusticias olvidadas, logró ‘leer las ruinas’ sobre las que estaba construida la sociedad actual y comprendió que si no se hacía justicia –empezando por reconocerlas– el tejido social jamás se recuperaría. Mientras que la del Norte visibilizó a los desaparecidos y los muertos, fruto podrido de la política de Seguridad de ese momento, la del Sur “[...] mostró la deuda histórica de la pobreza, la marginación y el olvido de los pueblos indígenas y campesinos” (Gil Olmos, 2016, p. 131). Se trataba de un dolor más viejo, sordo y silencioso; se sabía que la política de olvido no era propia de la guerra contra el crimen organizado, era necesario denunciar las injusticias estructurales –‘el sistema’– que históricamente habían mantenido excluidos a ciertos sectores de la sociedad.

Finalmente, la tercer gran Movilización se dio en agosto del 2012. Para ese entonces el Movimiento ya había dejado de ser ejemplar. El objetivo de dicha Caravana fue exigir en Estados Unidos adecuaciones legislativas sobre el lavado de dinero y sobre el tráfico de armas a México. El tema de la Paz, la dignidad y la justicia ya había pasado a un segundo plano y fue remplazado por el del fin de la guerra contra el crimen organizado, esto sobre todo por el peso tan importante que había tomado la cara del diálogo y negociación del Movimiento debido al cabildeo que se había estado dando con las autoridades políticas.¹⁷

2.2- El diálogo y las negociaciones políticas.

El Movimiento sólo podía avanzar con dos piernas: una era la movilización y la otra era la parte política. El aspecto político tenía que ver con el diálogo y la negociación con la clase política a fin de cristalizar las movilizaciones en políticas concretas; cabe decir que ambas maniobras se dieron de manera simultánea. La estrategia política del Movimiento provocó tensiones, pues muchos de sus organizadores venían de diferentes luchas sociales y el tiempo les había hecho ver que los diálogos no eran más que simulaciones políticas –el claro ejemplo había sido el EZLN y los Acuerdos de San Andrés–, estrategias del Estado para desgastar a los movimientos. Sin embargo, había otro sector del Movimiento que, por su

¹⁷ “[...] las víctimas no sacaron ningún beneficio de esa Caravana [...] dejaron de ser un sujeto político para convertirse en la figura mediática que causaba empatía, lástima y... y pobrecitas, ¿no? [...]” (Romero Gallardo, 2016).

Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

propia trayectoria –Emilio Álvarez Icaza, por ejemplo– apelaban al diálogo con las instituciones como única salida para concretar el ‘Pacto Nacional’.

La trascendencia que fue tomando el Movimiento tras el llamado ‘¡Estamos hasta la madre!’, obligó al Ejecutivo a dialogar, el 23 de junio, en el Castillo de Chapultepec a puerta abierta con las víctimas que conformaban el Movimiento. El presidente buscaba justificar su estrategia de guerra, y el Movimiento generar las bases para lo que llamaba la refundación de la nación. Por ello fueron dos los ejes rectores del diálogo: la estrategia nacional de seguridad, y la visibilización de las víctimas y su acción política para refundar la nación.

Por parte del MPJD, los contenidos de las discusiones se sustentaron en los seis puntos dados en el Pacto propuesto en el zócalo de la Ciudad de México, por lo cual el tema de la memoria y la visibilización de las víctimas estuvo en la mesa. Por ejemplo, se propuso una Comisión de la verdad y de la reconciliación que se encargara de sacar del olvido a las víctimas. Éstas, por supuesto, se entendieron en un sentido radical, aquí las palabras de Javier Sicilia:

[...] ustedes nos dirán que muchas de esas víctimas son criminales, sin embargo nosotros les decimos que aunque lo fueran, porque nadie nace criminal, son también víctimas que hay que reconocer para saber de dónde provienen y qué no les dio el Estado y qué no le dimos la sociedad para haber fracturado sus vidas. Sólo así podemos hacer la justicia que hemos perdido y rehacer el tejido social que día con día se desgarró (Gobierno de la República, 2011).

Además de la agenda que buscó discutir, su descripción como movimiento ejemplar se delata en quiénes fueron los que estuvieron sentados con el presidente; se acordó dar voz a víctimas de violencias específicas, no sólo de la guerra contra el crimen organizado, lo que permitiría cuestionar las políticas de olvido. Así, de los 35 que estuvieron presentes por parte del Movimiento, 25 eran víctimas (los demás miembros aliados y observadores). Entre quienes hablaron se encontraban: Javier Sicilia a quien le asesinaron su hijo en marzo de 2011; Julián LeBarón quien perdió a su hermano, cuñado y dos amigos más como consecuencia del crimen organizado que azoló a la comunidad mormona a la que pertenece en Chihuahua; Araceli Rodríguez Nava quien su hijo Luis Ángel León Rodríguez, policía federal, desapareció en noviembre de 2009; María Elena Herrera, mejor conocida como Doña Mary, quien tiene cuatro hijos desaparecidos; Salvador Campanur Sánchez, indígena purépecha del pueblo de Cherán, Michoacán, quien, en sus propias palabras, hablaba por los pueblos, naciones y tribus indígenas del país; Norma Ledezma Ortega quien perdió a su hija víctima de feminicidio; Omar Esparza, viudo de Alberta Cariño quien fue directora de CACTUS (Centro de Apoyo Comunitario Trabajando Unidos), organización comunitaria de Oaxaca, México, y asesinada por paramilitares junto con la activista finlandesa de derechos humanos, Jyri Jaakkola, etc. (Ortiz, 2017).

Posteriormente, el 28 de julio, se dio otro diálogo con la Comisión Permanente del Congreso de la Unión. Definitivamente, en estos dos diálogos, las víctimas tomaron gran

Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

visibilidad y evidenciaron la violencia que ha permanecido oculta y/o justificada. Los rostros de los ‘mil veces negados’ no sólo pusieron en entre dicho una política de seguridad mal lograda, sino que cuestionaron una política de olvido sembrada de impunidad en donde las poblaciones menos favorecidas vivían día a día los golpes de la injusticia (Ortiz, 2017). Resultaba evidente la necesidad de un cambio político ‘desde’ las víctimas que apuntalara hacia la no repetición, hacia la justicia ‘amnética’.

El 14 de octubre, después de la segunda Caravana que había visibilizado el olvido sobre el que estaba construida la sociedad, se dio el segundo diálogo con el Ejecutivo. Empero, el tema del olvido de las víctimas pasó a un segundo plano y todos los esfuerzos giraron sobre la creación de políticas específicas que permitieran a cierto tipo de víctimas alcanzar justicia. Esto podría parecer algo positivo; sin embargo, la agenda que comenzó a posicionarse se alejaba de la justicia ‘amnética’ que en un primer momento había propuesto el Movimiento como base para alcanzar la paz.

Empero este encuentro permitió tematizar lo que era una víctima y, en ese sentido, en palabras de Agamben, lo que implicaba ser un *homo sacer*. Lo que ocurrió fue que el Movimiento ya había perdido fuerza, lo que le permitió al Ejecutivo poner las condiciones de la discusión. Todo comenzó cuando el presidente hizo extensiva la invitación del diálogo a diversas ONGs de víctimas que no compartían la intuición primera de un movimiento ejemplar, esto bajo el argumento de que el MPJD no representaba a todas las víctimas.¹⁸ Estas víctimas apelaban a la paz y el orden, pero desde los marcos jurídicos –desde lo que está incluido, desde el ‘sistema’–, por lo que apoyaban en gran medida las políticas de seguridad implementadas por el Ejecutivo. Sobra decir que Calderón señaló en su momento que el Movimiento se equivocaba respecto a los criminales, que a éstos no se les tenía que pedir perdón y que se tenía que señalar que eran ellos los que habían provocado la producción de cadáveres, no el Estado (de excepción). Esto ocasionó, ‘necesariamente’, que la discusión se centrara en la política de Seguridad Nacional. Por ello se podría argumentar que tras la Caravana al Sur, se perdió la posibilidad de llevar a cabo un proyecto para refundar la nación.

Todo esto fue empujando al Movimiento a que su agenda se centrara en promover el fin de una guerra que estaba provocando un sinnúmero de víctimas –de ahí que se realizara la tercera Caravana- y a gestionar para la creación de una Ley de Víctimas que las protegiera. El contexto político también influyó de manera importante, las campañas electorales

¹⁸ Dice Javier Sicilia: “Nosotros, es verdad, no representamos a todos [las víctimas] ni nunca lo hemos pretendido, pero representamos *el dolor de los más desprotegidos, el de las víctimas negadas y criminalizadas por el propio gobierno* y el de muchos ciudadanos de a pie que saben que el rostro de esas víctimas es también el rostro del dolor de todo el país; somos los sobrevivientes de nuestros muertos que hemos mostrado al mundo que cada uno de esos cuerpos sin vida que aparecen en los medios –maniatados, destrozados, cubiertos de sangre–, tienen un nombre y una historia que tenemos obligación de rescatar; tienen también a alguien que los llora y que muchas, muchísimas de esas vidas sacrificadas con brutalidad extrema son inocentes” (Gobierno de la República, 2011).

Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

absorbieron la mirada del país y el Movimiento comenzó el cabildeo con los presidenciables a fin de que tomaran en sus agendas los temas de las víctimas y el de la seguridad nacional. El MPJD ya había dejado de ser un Movimiento ejemplar, se trataba ahora de un Movimiento atomizado que viró sus esfuerzos ya no hacia la refundación de la nación, sino hacia demandas muy específicas que se centraban en el contexto de la guerra contra el crimen organizado y la política de seguridad nacional. En ese momento apremiaba más poner fin a una guerra que sigue hoy en día causando estragos en la sociedad.

CONCLUSIONES

Si bien el estudio del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad puede abonar muchísimo para entender la Política de Seguridad del país, me pareció necesario salir de ese marco para poder entender con mayor radicalidad su apuesta primera. Lo que aquí se realizó fue sólo dar algunas luces de hacia dónde podrían apuntar futuras investigaciones en torno al tema de la memoria y la condición de víctima en México. Por supuesto que para ello el Movimiento resulta ser un referente incuestionable. Además, en términos historiográficos, queda claro que la condición de posibilidad de dicho movimiento no se puede reducir a una guerra del estado contra el crimen organizado, resulta vital profundizar en todos los elementos que permitieron que el Movimiento se construyera de manera polifónica, como podrían ser las redes de paz ya constituidas mucho antes del sexenio de Calderón.

Sin duda falta muchísimo por reflexionar sobre la importancia del Movimiento en la visibilización de las víctimas y las consecuencias sociales. Para mí, definitivamente, el Movimiento representa un parteaguas en las luchas sociales de México. Si bien podríamos decir que su apuesta primera fracasó, lo que es cierto es que esa intuición, la de poner al centro de toda política a la víctima y develar su rostro negado, ha traído como consecuencia la interrupción de un sistema productor de cadáveres. Entiéndase esta interrupción no como la suspensión o su fin, sino como la posibilidad de abrir un nuevo tiempo en la historia: la historia ahora se lee desde la mirada de las víctimas. Ejemplo de esto son los memoriales que se han venido colocando en los últimos años en la avenida más importante de la Ciudad de México: Reforma.

Las víctimas nos siguen recordando que siguen pendientes los procesos de justicia para con ellas; sus injusticias ya no pueden ser archivadas y olvidadas. Otro punto a analizar son todas las redes y colectivos de víctimas que se formaron dentro del Movimiento. Estos actores sociales han demostrado que la víctima no es un sujeto pasivo despolitizado, resultan ser una fuerza moral movilizadora que promueve procesos coyunturales a fin de generar cambios. Esta visión ha sido el motor de la Red de Enlaces Nacionales, una red integrada por diversos colectivos de víctimas de toda la República, que ha realizado ya diversas Brigadas Nacionales de Búsqueda. Con esto quiero decir que, a pesar del declive del Movimiento y de sus múltiples fracturas al interior, su legado resulta fundamental para entender al México actual, sobre todo en el tema de los movimientos sociales.

Por último, no sobra decir que el MPJD en ningún momento negó la existencia del crimen organizado ni justificó el actuar de los criminales; simplemente señaló que toda vida humana, independientemente de lo que haya hecho, tiene un valor, una dignidad.

Referencias

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. (A. Gimeno Cuspinera, Trad.). Pre-Textos.
- Agamben, G. (2014). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Pre-Textos.
- Ameglio, P. (2015). *Entrevista a Pietro Ameglio* (Y. Ortiz San Juan, Ed.).
- Ameglio Patella, P. (2016a). ¿Cómo construir la paz y reflexionar sobre ella en medio de la guerra en México? En J. Sicilia & E. Vázquez Martín (Eds.), *El Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad*. Era.
- Ameglio Patella, P. (2016b). Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad: Construir paz en la guerra de México. *Polis. Revista Latinoamericana*, 43(Noviencia, resistencia transformaciones culturales), 17.
- Ballinas, V. (2011, mayo 13). Remover a García Luna no es condición para el diálogo. *La Jornada*.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia* (Fermín Rodríguez, Trad.). Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Cervantes Porrúa, L. I. (2012). *La política a través de la guerra. La cruzada moral en contra del narcotráfico*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Escalante Gonzalbo, F. (2011). Homicidios 2008-2009. La muerte tiene permiso. *Nexos*.
- Escalante Gonzalbo, F. (2012). *El crimen como realidad y representación. Contribución para una historia del presente*. ColMex.
- Foucault, M. (2011). *La voluntad de saber*. (3a ed., Vol. 1). Siglo XXI.
- García de Alba Díaz, A. C. (2013). *Geographies of Pain: The Mexican Movement for Peace With Justice and Dignity and The Configuration of Spaces of Victimhood*. University of North Carolina.
- Gil Olmos, J. (2016). Caravana del Sur, contra el olvido y por la paz. En J. Sicilia & E. Vázquez Martín (Eds.), *El Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad*. Era.
- Gobierno de la República. (2011, octubre 14). *Jornada ciudadana por la seguridad y la justicia (1/2)*. Gobierno de la República,.
- Gordillo García, J. J. (2015). *Ley general de víctimas, un resultado político del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad*. ColMex.
- Hope, M. (2016). Nos acercamos, nos abrazamos, nos dijimos nuestro nombre. En J. Sicilia & E. Vázquez Martín (Eds.), *El Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad* (pp. 126–128). Era.
- Ortiz, Y. (2020). Apuntes para pensar la justicia y la memoria: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la visibilización de las víctimas de la violencia en México. *Revista A&H* (12), 94-113.

- Levi, P. (2006). *Si esto es un hombre*. El Aleph Editores.
- Maihold, G. (2012). La “política del dolor” ante la (in)acción del Estado en materia de seguridad. Los casos Blumberg en Argentina y Sicilia en México. *Nueva Sociedad*, 240, 188–200.
- Mate Rupérez, M. R. (2008). *Justicia de las víctimas. Terrorismo, memoria, reconciliación*. Anthropos.
- Mate Rupérez, R. (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Trotta.
- Matías, P., y Martínez, R. (2011). Pide perdón Solalinde a “Los Zetas”; también son víctimas, aclara. *Proceso*, 1812 (La DEA en México, como en casa).
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica. Seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. Melusina.
- MPJD. (2011, mayo 8). *Pacto Nacional por la Paz, Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad*.
- Ortiz San Juan, Y. A. (2009). Las víctimas en el marco de la guerra contra el crimen organizado en México. En C. Gómez Johnson (Ed.), *Violencia y derechos humanos. México, Colombia y El Salvador* (pp. 15–57). UIA/Centro de Estudios en Derechos Humanos.
- Ortiz San Juan, Y. A. (2017). *La víctima política como lectura clave para entender el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad*. Universidad Iberoamericana.
- Paz con Justicia y Dignidad, M. (2013, marzo 1). Carta al Ejército Zapatista de Liberación Nacional. *Animal Político*.
- Pérez Torres, A. (2012). *Episodio deliberativo en torno a la violencia en México. El caso de los Diálogos por la Paz con el Poder Ejecutivo Federal*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Romero Gallardo, R. (2016). *Entrevista a Raúl Romero Gallardo, integrante del MPJD* (Y. Ortiz San Juan, Ed.).
- Sicilia, J. (2010, junio 27). El hombre desnudo y la guerra de Calderón. *Proceso*, 1756.
- Sicilia, J. (2011). Estamos hasta la madre... (Carta abierta a políticos y criminales). *Proceso*, 1796.
- Sicilia, J. (2015). *Entrevista a Javier Sicilia* (Y. Ortiz San Juan, Ed. y Trad.).
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.

RETOS E IMPLICACIONES DE LOS PADRES Y MAESTROS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL SIGLO XXI

Recibido: 6 junio 2020 Aprobado: 4 septiembre 2020*

ELBA RAMÍREZ HERNÁNDEZ

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

elba.ramirez@upaep.edu.mx

emmaveronica.santana@upaep.mx

Resumen

Los profesores y padres de familia son parte medular de la educación y desarrollo de una Nación, son en quienes residen variadas tareas y obligaciones dentro de las instituciones y la sociedad. Algunas de sus responsabilidades son: crear ambientes adecuados para la enseñanza y aprendizaje, fomentar valores, coadyuvar en el desarrollo de los menores, crear y fortalecer lazos afectivos y desarrollar la humanidad como sentido de convivencia entre otros. Por su parte, los profesores actualmente se encuentran expuestos a disturbios, ofensas y difamaciones de parte de sus estudiantes y padres de familia, por lo que aún hace falta dejar clara la defensa de su integridad física y moral ante altercados. Mientras en su caso, las familias se ven necesitadas del apoyo del profesor y viceversa, por lo que es fundamental el compromiso y cooperación entre ambos agentes, asimismo, el reconocer la importancia de cada instancia y su papel esencial para la educación, el desarrollo y bienestar de los niños. De tal forma, que el presente documento es una revisión teórica a través de la cual se comparte evidencia de los diversos retos y deberes de las familias, así como de los profesores en la actualidad, con el propósito de generar una vía de trabajo colaborativo entre ambos.

Palabras clave: docencia, educación básica, familia, papel del profesor, vocación.

Abstract

Teachers and parents are an essential part of both education and development of a Nation, they are the ones where various tasks and duties within institutions and society reside with.

On the one hand, their duties are creating suitable environments for teaching and learning, promoting values, helping in the development of children or learners, creating and strengthening the affective effects and developing sensitivity as a sense of coexistence among others. On the other hand, teachers are currently affected by disturbances, offenses, and defamation from their students and parents. Furthermore, it is still required regulations which protect their physical and moral integrity before disputes. The commitment and cooperation between both agents are essential for the development and well-being of children, since families need teachers' and teachers need from parents as well. In such a way, that this document is a theoretical review with which evidence of the various challenges and duties of families, as well as teachers at present, is shared, with the purpose of generating a collaborative work path between both.

Keywords: teaching, basic education, family, teacher role, vocation.

I. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017) el propósito de la Educación Básica y Media Superior es auxiliar a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de poner en práctica y defender sus derechos, para que participen de forma activa en la vida, tanto en lo social como en lo económico y en la política de México. Es decir, ciudadanos que tengan motivación y capacidad de alcanzar su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuesto a mejorar su entorno social y natural, asimismo a continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida, en un mundo complejo con cambios estrepitosos.

En México, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) menciona a través de la Ley General de Educación en el Capítulo II, artículo 15 que la educación tiene el compromiso de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, promover el respeto de la dignidad humana para contribuir a la convivencia social, inculcar los derechos humanos, fomentar el amor y respeto a la Patria (CNDH, 2019). Es decir, que las escuelas así como sus profesores, tienen la obligación de impartir una educación de excelencia, dar respeto a los educandos así como a sus padres o tutores, deben ofrecer protección física y moral, además de crear espacios de aprendizaje apropiados donde se promueva la convivencia digna.

El profesor en México, debe ser un profesional de la educación, el cual conozca a sus estudiantes, profundice en los diferentes tipos de aprendizaje, tenga claros los contenidos que deba enseñar, sea capaz de organizar así como de evaluar el trabajo educativo, siendo responsable a través de un compromiso con la mejora del aprendizaje de los estudiantes, con un sentido ético y benévolo para el estudiantado, ejerciendo así su participación dentro

de la comunidad educativa, para el logro de objetivos y la conclusión satisfactoria de cada ciclo escolar (Secretaría de Educación Pública, 2018).

Actualmente, es común encontrar que en el día a día de su función docente previamente comentada, los profesores de los diferentes niveles educativos se enfrentan a diversas situaciones dentro de las escuelas, tales como precariedades en las instalaciones, falta de organización del equipo de trabajo; estudiantes que viven violencia intrafamiliar, con problemas de conducta o de aprendizaje; dificultades en la convivencia escolar; enfrentamientos entre profesores y padres de familia, por mencionar algunos. Cabe señalar que cada escuela de acuerdo con lo reglamentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en combinación con su reglamento interno, procesa y da seguimiento a cada caso. Sin embargo, el profesor requiere de apoyos externos, así como asesoramiento jurídico para su protección como profesionista, ya que no cuenta de manera explícita con una ley que le proteja de altercados o daños a su persona física o moral.

Por otra parte, los padres de familia tienen la obligación desde el artículo 11 de la Ley para la Protección de los Niños, las Niñas y los Adolescentes (2000), de proporcionar a los niños una vida digna, garantizar su sana alimentación y el pleno desarrollo armónico de su personalidad, donde se incluye la educación, dar una vida digna y atender sus necesidades de salud, alimentación y afecto. De tal forma que, en dicho escenario las principales funciones de la familia son asegurar la supervivencia de los hijos, su sano crecimiento y socialización en las conductas básicas; brindar un clima de afecto y apoyo; estimular la capacidad de relacionarse física y socialmente para responder a las demandas del mundo en que se viva, y tomar decisiones respecto a los otros contextos con los que van a compartir la educación de sus hijos (Rodrigo y Palacios, 2005).

Cabe mencionar que, para poder cubrir las necesidades de alimentación, vestido y salud, las familias deben asumir largas jornadas de trabajo y repartir sus horarios para el cuidado y atención de los hijos. Sin embargo, al final del día ciertas familias no logran proveer todas las necesidades de los menores, por lo que optan por solicitar apoyo de la familia extensa, donde regularmente los abuelos son los cuidadores primarios, luego puede ser algún miembro de dicha familia, o deciden contratar el servicio de un cuidador ajeno como niñera, si alguna de estas opciones no resultan, deciden inscribirlos en clases vespertinas externas o en escuelas privadas con horario extendido, esto como parte de una economía que lo permita. Para los casos con menor ingreso, se busca el apoyo de instancias gubernamentales como guarderías con horarios extendidos.

Además, en México es común encontrar que las familias son monoparentales, donde la madre es la encargada de los hijos sin haber contraído matrimonio, por lo que, seis de cada diez mujeres son madres solteras de al menos un hijo y 7 de cada 10 son menores de edad (INEGI, 2018). Es decir, que el cuidado y atención del menor pasa a ser responsabilidad de los más cercanos, como los abuelos, tíos y de modo especial los profesores, al ser los colaboradores en la educación del niño, o bien al ser las personas que cuentan con un

tiempo organizado de convivencia con los niños o jóvenes. Esto los convierte en personajes importantes y en ocasiones determinantes en la vida de los estudiantes, se transforman en figuras que pueden ser modelos a seguir. Debido a esta forma de interacción y convivencia, se genera una implicación donde los profesores comparten obligaciones y responsabilidades con los padres, tutores y otras instituciones, de tal forma que su trabajo debe ser multidisciplinario, donde al final se rindan cuentas de los resultados en cada periodo de evaluación y al término de ciclo escolar quede evidencia de los resultados obtenidos. Por ello, se requiere del apoyo de otros especialistas para brindar un buen servicio y respaldar su trabajo, siempre en función de la mejora y desarrollo integral de cada niño o adolescente.

Por lo tanto, el profesor es corresponsable del proceso de crecimiento y maduración de los niños o jóvenes en su totalidad, debido a que en su figura recaen las principales responsabilidades así como obligaciones para el desarrollo apropiado de los educandos, además del establecimiento de ambientes apropiados para la enseñanza fortaleciendo el aprendizaje formal, asimismo de mediar conflictos entre estudiantes y padres de familia o tutores. Es por ello que el presente documento aborda de manera reflexiva algunos contextos de los sistemas familiares y profesores, haciendo énfasis en la necesidad de cooperación entre escuela y padres de familia.

II. MISIÓN Y VOCACIÓN DOCENTE

La Educación Básica en México tiene varios cometidos por cumplir para coadyuvar al desarrollo de los educandos y entregar ciudadanos a la Nación. Los directivos, profesores y personal que labora dentro de las escuelas, llevan a cabo un trabajo que requiere compromiso y vocación, pues son agentes de cambio, profesionales en los que recae el cometido de formar personas responsables, educadas y capaces de tomar decisiones a favor de la sociedad. Es en las escuelas y de modo particular en los profesores, donde padres y tutores confían para apoyarse en generar una educación integral, sólida y humana tanto para los infantes, como para los adolescentes.

El papel del profesor resulta ser de los más importantes, ya que él es quien desde preescolar ayuda al niño en la preparación para su futura vida escolar, favoreciendo el progreso de su psicomotricidad y habilidades, en promover un desarrollo emocional mediante el reconocimiento de su vida afectiva en interacción con otros (Pereira, 2007; Rodríguez, Mora, Segnini y Madrigal, 2014). Mientras que en el nivel de la primaria, se establecen a modo de enseñanza los fundamentos del aprendizaje, a través del abordaje de los contenidos de carácter didáctico, por lo que el profesional de la docencia debe contar con un conocimiento integral del niño y la niña (Rodríguez et al., 2014), para promover su desarrollo socio-afectivo (Falus, 2011). Por su parte, en el nivel de la secundaria, se ayuda al adolescente a transitar por una etapa llena de cambios y dudas, para que el joven genere

relaciones interpersonales sanas y positivas, además de ser un mediador entre la información y el conocimiento, logrando que se suscite una relación de cooperación activa entre alumno y maestro a través de la cual construyan el conocimiento (Travería, 2008).

Cabe destacar que, conforme se han presentado transformaciones y fenómenos sociales, la definición e imagen del profesor también ha cambiado. Actualmente, a los profesores se les demandan nuevas funciones, entre ellas una mayor calidad en las clases, en los resultados académicos y conductuales. Se les exige resolver problemas que no les compete, como aquellos que son de índole psicosocial, familiar o contextual, los cuales son difíciles de solucionar por la precariedad en los insumos, o bien porque son problemas fuera de su área de estudio (Martínez, 2010).

En ocasiones, los profesores se enfrentan a situaciones que complican su quehacer educativo, donde sus directivos suelen asumir las exigencias de los padres de familia, lo que podría inducir a un desprestigio y vulnerabilidad profesor. Por ello, el maestro puede dedicar su atención a desarrollar dos principales actividades: una cuidar al alumno y la segunda en aceptar las exigencias del medio, más que en concentrarse y trabajar en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Existen casos en lo que algunos padres de familia y algunos sectores de la sociedad han cuestionado la labor de las escuelas y el compromiso de los profesores al criticar la vocación y el profesionalismo, o al mencionar que la enseñanza no cubre sus expectativas al no ver empatía ni inclusión o por no recibir atención personalizada hacia sus hijos. Dicha situación, provoca estrés y desprestigio docente, asimismo genera dudas sobre la vocación y funciones a desempeñar. Algunas de estas creencias, pueden ser suscitadas por las expectativas que los padres tienen de la escuela y el rol del profesor, las cuales según Castro (2009), pueden ser de carácter asistencial (previamente mencionadas al considerar que deben apoyar en el cuidado fuera del horario de clase), educativas (las cuales se refieren al proceso enseñanza-aprendizaje) y la combinación de las dos previas denominadas mixtas. Este ejercicio complejiza la relación entre familia y profesores.

Las familias y la sociedad, conciben al maestro con vocación cuando muestra una entrega y compromiso profundo por sus estudiantes, que enseña dentro y fuera de su horario de clases, que atiende individualizada y grupalmente a los estudiantes, que da comunicados inmediatos a los padres o tutores sobre el aprendizaje y conducta de sus hijos, además de ofrecer solución a los múltiples problemas de distinta índole. Por su parte, las escuelas podrían concebirse como centros de apoyo y cuidado, donde los profesores se perciben como los especialistas responsables de la atención y educación de los aprendices.

Martínez (2010) infiere que el profesor es el profesional dedicado a la enseñanza, el cual debe contar con una vocación consciente, ser competente y con conocimiento tanto de sus deberes, como de sus derechos. Mientras que Tedesco y Tenti (2002) mencionan que para definir al docente y la excelencia de su quehacer educativo, debe existir un compromiso

ético y moral con la persona con la cual se interactúa, mostrando una actitud de entrega y actuación desinteresada, pues su responsabilidad es con el otro y por tanto, su cometido es generar impacto social. Para lograr esto, requiere del dominio de competencias racionales así como técnicas, las cuales en la actualidad están en mayor función del avance y cambio que experimentan las familias de los estudiantes, debido a que llegan a realizar funciones que les corresponden a los propios padres, tutores y familias.

Por otra parte, Olivares y Loyo (2016) mencionan que los maestros son los profesionales de la educación, que construyen su vocación a través del tiempo y durante la didáctica propia de su trabajo, de acuerdo con el entorno institucional, nacional e internacional. Es decir, que la vocación es un llamado que se forma con la experiencia y demandas del medio.

Por tanto, se define como un buen profesor, aquél que durante su quehacer profesional se reinventa y complementa al desarrollar competencias intelectuales que le permitan hacer frente a las situaciones escolares que se le presenten, que se capacita y reflexiona sobre su quehacer cotidiano, con lo cual su acción diaria es con entrega ética y moral, sabiendas de sus deberes y derechos, por lo que su actuar es con el propósito de impactar en la sociedad, pero reconoce que no puede hacerlo solo y busca trabajar en comunión con las familias, pues distingue valor en ellas.

III. COMPROMISO DE LOS PADRES

La familia es un espacio de suma importancia en donde grandes y pequeños aprenden unos de los otros. Es el espacio en el que se adquieren habilidades y conocimientos, donde se crean los cimientos para salir al mundo real y ser personas que complementarán dichos conocimientos con los de los demás. Es decir, que se pretende que la familia cumpla las funciones biológicas, de afecto y de desarrollo inicial de habilidades sociales, al ser el primer lugar en el que los niños estarán en contacto con otros seres humanos.

La familia está constituida por un conjunto de personas unidas ya sea por lazos de herencia, genética, consanguinidad o elección, donde la vida afectiva, el cuidado, el apoyo y vivencias son compartidas por los padres, como los primeros responsables, los cuales establecen las bases de interacción social, por lo que su función incluye la satisfacción de las necesidades básicas de sus miembros, favoreciendo la educación y transmisión de cultura (Cano y Casado, 2015). Otros autores la describen como la unión de personas que tienen en común un proyecto vital de existencia duradero, a través del cual se generan sentimientos profundos de permanencia y compromiso individual, donde se presenta una relación de intimidad, reciprocidad y dependencia (López y Escudero, 2003).

Tal como lo mencionan Bezanilla y Miranda (2013), la familia es el grupo esencial de contacto desde el nacimiento, es el espacio donde se viven así como se desarrollan

experiencias y habilidades para la vida, es el sitio donde hay roles, jerarquías y aprendizajes ya sea por consanguinidad o no. Por tanto, los padres de familia o tutores son aquellos que tienen a cargo la patria potestad, de los cuales dependen brindar los apoyos necesarios al niño para que crezca en un ambiente que le permita desarrollarse. Asimismo, cuentan con la obligación de dar estudio a los menores que tienen a cargo, como brindar una vida digna al atender sus necesidades de salud, alimentación y afectivas.

La familia posee el cometido de transmitir a los hijos valores, actitudes y conductas adecuadas para la convivencia, el orden, los valores morales y éticos, asimismo, es el modelo a seguir para el desarrollo personal de los hijos, además de ser la influencia principal en el proceso educativo y de desarrollo que se verá reflejada en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelva el niño o adolescente, principalmente en la escuela (López y Guaimaro, 2016). Por lo que la presencia, apoyo y compromiso parental es importante en el desarrollo de los menores, debido a que con su orientación podrán desenvolverse con mayor facilidad en el ámbito escolar y en la sociedad.

No obstante, en esta época posmoderna, las familias se dedican la mayor parte del tiempo a trabajar para poder dar sustento, cubrir los gastos de la canasta básica, en algunos casos para contar con bienes materiales, además de cubrir la educación para los hijos. Por otro lado, se presentan situaciones emocionales, de pareja, laborales y sociales que impactan en el núcleo familiar. Dichas circunstancias repercuten en la convivencia dentro del hogar, debido a que los padres de familia concluyen sus labores con agotamiento, malestar y estrés, lo cual puede generar conductas agresivas y de baja tolerancia a la frustración, reflejadas en desesperación o apatía para el apoyo de tareas escolares.

Rodrigo, Máiquez y Martín (2010) mencionan que existen tres principales factores que influyen en la educación familiar: el contexto psicosocial, las necesidades evolutivo-educativas de los hijos y las capacidades de los padres para desempeñarse como figuras de autoridad y acompañamiento. Es decir, que el cumplimiento de las funciones familiares, dependen del entorno familiar y social, de las condiciones de salud, necesidades educativas del niño en cada etapa de su vida, las capacidades de los propios padres y la autoridad que estos tengan sobre los hijos.

Por consiguiente, al estar los padres enfocados en sus jornadas laborales, se ven afectadas las funciones familiares y la atención hacia los pequeños o jóvenes, lo que provoca poco interés e interacción con la escuela, padres sobreprotectores o ausentes, desinterés sobre los estudiantes y su educación e interacciones negativas con la escuela, tales como consecuencia de su poco involucramiento, por lo que los padres tratan de hacerse notar y validarse defendiendo a sus hijos de las observaciones de sus maestros. Es decir, que debido a su falta de tiempo y compromiso para con sus hijos y la escuela, es posible observar manifestaciones de malos tratos a los profesores y afectaciones en el desarrollo de los menores. Por lo tanto, es necesario establecer un vínculo de interacción, donde cada una

de las partes padres y docentes, colaboren en bien de los niños y jóvenes, reconociendo el valor de cada instancia.

IV. ESCUELA Y FAMILIA

La escuela, la familia y la sociedad son elementos clave en el proceso educativo de los menores, tal como lo menciona el artículo 11 de la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2019), es deber de la familia, la comunidad, del Estado y de la sociedad el respeto y auxilio para la protección de los derechos de los infantes así como de los adolescentes, con el propósito de asegurarles un nivel digno y adecuado de vida.

La familia es una red de apoyo para la escuela, por lo que deben hacer equipo al ser los principales agentes que influyen en la educación del niño y del joven. Además de ser los creadores de ciudadanos que requiere la Nación, es decir, que a partir de su trabajo en común, florecerán generaciones de cambio, comunidades de personas comprometidas con el quehacer a favor de la sociedad. Por tanto, la atención del menor debe ser una responsabilidad compartida entre los mayores. Si los adultos conocen el avance y crecimiento del niño además del adolescente, podrán guiar y apoyar en sus necesidades, como promover un desarrollo pleno de las capacidades. Ya que el adulto es el mediador entre el menor y el ambiente, quien ayuda en la organización de su pensamiento y posibilita la puesta en práctica de lo aprendido en las situaciones de la cotidianidad (López y Guaimaro, 2016).

De León (2011) afirma que los padres y los educadores son dos grandes agentes educativos que forman a los futuros ciudadanos, por lo que sus funciones no deben ser separadas y distintas una de la otra. Por ende, es importante establecer relaciones basadas en el respeto que coadyuven la educación de los niños y adolescentes. Es decir, que ambos agentes deben colaborar uno con el otro no ser independientes, puesto que, al ser adultos dotados de experiencia, compromiso y responsabilidad, queda a su cargo la educación de los niños y jóvenes, donde deberán llegar a acuerdos en los que se repartan las acciones educativas apropiadas para su desarrollo.

Escuela y familia deben compartir la tarea de educar y potenciar el desarrollo humano, puesto que la escuela por sí sola no puede atender todas las necesidades de los menores, por lo que requiere de la colaboración de la familia, a la vez que el sistema educativo debe evitar cargar a los profesores de toda la responsabilidad de formar, ya que la escuela avanzará según se lo permitan las familias (Ortíz, 2011). Y no se debe olvidar que los padres son los primeros responsables de la educación y cuidado de los niños así como de los adolescentes, la escuela es un colaborador del proceso.

Cano y Casado (2015), describen que la importancia del trabajo para la educación de los niños debe incluir una colaboración entre estos dos pilares, escuela y familia, ninguno de ellos sustituye la función del otro. Ambos son corresponsables en la elaboración de propuestas de acción para el desarrollo de la mejora educativa, por lo tanto, ambas se necesitan como agentes primarios de la educación de niños y jóvenes. La alianza es la base de su labor, por lo que hay que establecer lineamientos de trabajo en equipo, comprender las funciones de cada uno y progresar en las áreas de encuentro. Para comprender mejor esta interacción, desarrollan un esquema donde describen de manera puntual una serie acciones para ambas instancias, además de describir las tareas a desarrollar, teniendo claridad en el concepto y sus responsabilidades (Ver Figura 1):

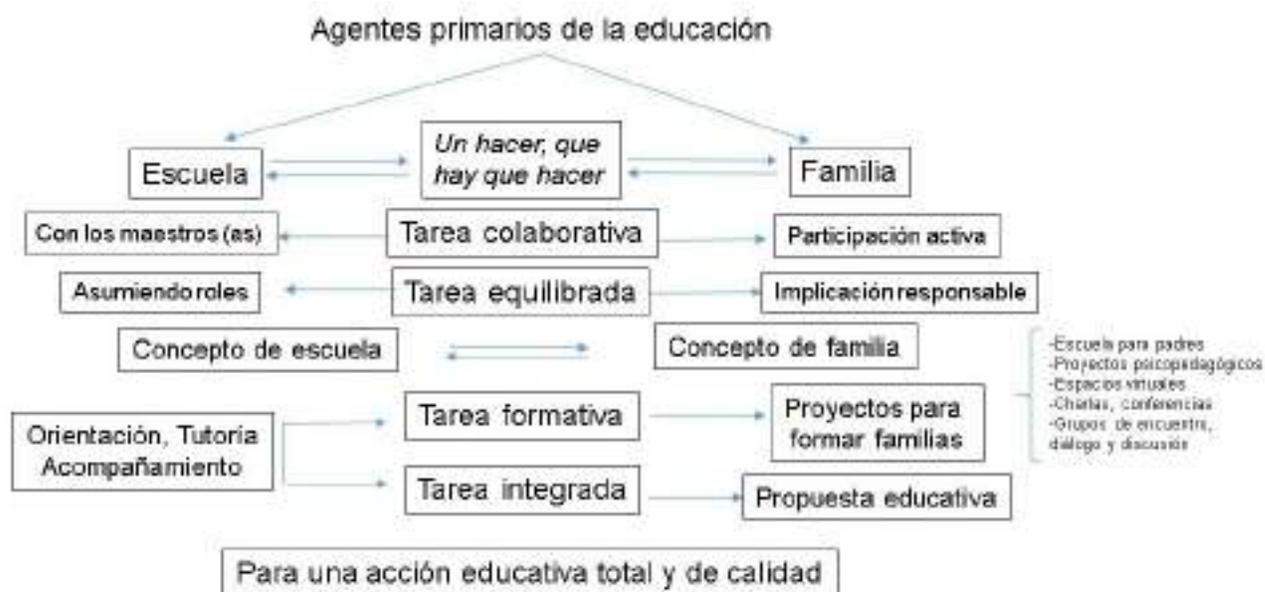


Figura 1. Agentes primarios de la educación. Fuente: Adaptado de Casado y Cano (2015, p. 18).

De manera que la escuela y la familia tienen la responsabilidad para con el menor, debido a que deben participar activamente, asumir cada uno sus roles colaborativa y equilibradamente, a la vez que ambos pueden complementar su tarea con el apoyo de externos ya sea de forma presencial como virtual, a través de asesorías, talleres, terapias, entre otros. Al existir un trabajo en común se dará una educación de calidad y a favor del desarrollo integral de los niños y de los adultos involucrados.

Por otra parte, el involucramiento de los padres en la escuela genera que los hijos y estudiantes obtengan buenos resultados académicos, relaciones afectivas sanas y asertivas, al igual que habilidades para la vida y la solución de conflictos. Tal como sostiene Lozano (2003), el interés e involucramiento de los padres con la escuela en el aprendizaje y desarrollo del niño, favorece el rendimiento escolar, las actitudes y el desarrollo personal.

El profesor realiza un papel importante dentro de la educación, así como en la formación del estudiante, al fortalecer los valores, la ética en su actuar, al desarrollar sus habilidades para potenciar sus capacidades y generar aprendizajes. Es decir, que es un agente de cambio que brinda acompañamiento al niño o adolescente, que puede dar sugerencias y apoyo a los padres de familia estableciendo límites. No obstante, en la actualidad los maestros también realizan un papel de carácter más afectivo, al ser modelos a seguir si los estudiantes no cuentan con figuras paternas sólidas, por lo que también deben cubrir necesidades emocionales y de cuidado de sus estudiantes. Dicha situación ha provocado cambios en la concepción del docente y su quehacer.

Por tanto, el profesor debe definirse como aquel profesional con vocación, la cual refuerza y deja clara durante su quehacer y experiencia educativa. Por lo que durante esta tarea educativa lleva a cabo acciones que favorecen el desarrollo de sus estudiantes, tanto personal como académico, las cuales se manifiestan en la ayuda para la toma de decisiones, la promoción de una educación integral, sólida y humana que suscite aprendizajes intelectuales para la vida, mediante la creación de ambientes adecuados para la convivencia y aprendizaje. Colabora en la educación emocional, atiende las necesidades cognitivas de los estudiantes, entre otros. Todo esto, a través de una actitud consciente de su labor, un compromiso con su liderazgo educativo y madurez, debido a que se reconoce como un modelo al cual sus estudiantes seguirán e imitarán, con un pleno conocimiento de que a través de la constante preparación alcanzará su propósito, pero que sin el apoyo de la familia sus educandos pueden no desplegar todo su potencial.

Por su parte, los padres o tutores de acuerdo con las leyes y elección de vida, son los principales responsables del niño o el adolescente, ya que de ellos depende cubrir sus necesidades básicas. Son los principales responsables de dar cuidado, soporte afectivo, apoyo y experiencias que serán útiles en la vida de los hijos, como en la solución de conflictos, en la integración e interacción social, las cuales permitirán que responda afirmativamente a la vida escolar y futuramente a la laboral. Esto implica, que la familia es la principal responsable de generar ciudadanos íntegros y humanos. No obstante, la construcción de humanos va desde la educación en casa y la educación académico-escolar.

Asimismo, el profesorado debe invitar a los padres de familia a la participación respetuosa dentro de la escuela, por su parte los padres deben ser conscientes de que su involucramiento va más allá de la elección de escuela. Ambos, deben ponerse de acuerdo en las tareas a desempeñar, para así no sentirse invadidos o descartados (De León, 2011). Es decir, que se deben definir los roles a representar, ser autónomos, pero vinculados a la vez, ya que cada uno ha de realizar su función como conocedores de que toda acción que realizan, impacta una sobre el otra y principalmente en el niño o adolescente. De tal forma que ambos comprendan sus necesidades y conjuntamente les den solución.

Para que pueda llevarse a cabo dicha corresponsabilidad, es necesario que tanto padres como profesores valoren la labor que cada uno realiza y sean conscientes del impacto que

juntos tienen en el niño y adolescente. Es decir, que es necesario el establecimiento de canales de comunicación asertiva y efectiva, tener buena actitud y mantener respeto uno frente al otro, reconociendo el valor de cada uno y la necesidad de colaborar con un mismo propósito, el desarrollo pleno de los menores.

La tarea a desempeñar por ambos agentes no es sencilla de realizar, es por ello que se requiere de su cooperación. Se trata de establecer relaciones y ambientes de confianza entre escuela y familia, a la vez que ambos sean puntos de retroalimentación y de encuentro. En otras palabras, son agentes autónomos en constante correlación, debido a que, al influir uno sobre el otro y por consecuencia hacia el menor, las dos instituciones poseen el mismo objetivo que es educar y ayudar en su desarrollo personal, ofreciendo conocimientos técnicos, formando en valores con un sentido ético y moral, fortaleciendo tanto su salud física como emocional, entre otros, para así contar con seres humanos íntegros que se incorporen a la sociedad y por lo tanto a la Nación.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en el 2014, confirmó que la participación familiar es la implicación activa de los padres en colaboración con la escuela en todos los aspectos referentes al desarrollo social, emocional y académico de sus hijos. Por lo cual, se entiende que escuela y familia son redes de apoyo con el fin de brindar las ayudas necesarias tanto al niño como al adolescente y finalmente a la sociedad.

Se puede inferir que, al establecer un trabajo colaborativo entre ambas instancias, los hijos y educandos según su papel a desempeñar, tendrán resultados efectivos en su vida académica, emocional y social. En consecuencia, los menores al observar que sus dos principales prototipos de desarrollo interactúan respetuosamente, mantienen expectativas comunes, así como trabajan con propósitos similares, no tendrán la necesidad de buscar otros modelos que pudieran ser negativos para su construcción como humanos. Esto implica, que al colaborar conjuntamente, se podrá evitar alguna posible inserción a grupos vandálicos, el acceso y consumo de sustancias tóxicas, a la violencia escolar, así como algunas afecciones psicológicas, de modo que se potenciaría la convivencia, la empatía, el reconocimiento del otro, lo cual los fortalecerá en el proceso de humanización, para su desarrollo tanto personal como social.

La relación entre estos dos agentes educativos es importante que se lleve a cabo a través de un ejercicio de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, al ser la imagen que se proyectará hacia los hijos y estudiantes, puesto que el tipo de relación que ambos lleven será la evocada por cada menor en los distintos escenarios de su desarrollo. Por lo tanto, su corresponsabilidad es alta y debe ser bien atendida entre los dos.

V. CONCLUSIONES

La colaboración entre familia y escuela es fundamental para el desarrollo integral de los menores debido a que no es tarea sencilla, pues se ven enfrentados a diversos retos e implicaciones de gran complejidad, sin embargo, es por ello que se afirma la corresponsabilidad de ambos como agentes educativos. El trabajo compartido, repartido, respetuoso, consciente, sencillo y benevolente generará personas capaces de mejorar su entorno.

Para que se dé una educación de calidad, las escuelas y familias pueden solicitar orientación de especialistas profesionales, los cuales acompañan los procesos formativos de ambas instancias. Para las escuelas y sus autoridades, es importante que se ofrezcan estas ayudas a los maestros, estudiantes y familias, a través de pláticas, talleres, conferencias, boletines o recursos de otro tipo, ya sean presenciales o virtuales, donde la asistencia, la seriedad, el compromiso y responsabilidad de los involucrados, genere resultados notorios y significativos. Éstos deben ser proyectos que se construyan en función de un diagnóstico claro de las necesidades de los involucrados, contextualizados a la realidad de la escuela y comunidad donde se encuentren inmersos.

Los programas que promueven escuelas para padres son una posibilidad, siempre y cuando cumplan las expectativas y se adapten a las condiciones de vida de las familias; pláticas con formatos informales pero organizadas con propósitos claros, así como conferencias con temas de actualidad propuestos por los estudiantes, los padres y profesores es otra forma de generar vínculos educativos; los diálogos que promuevan orientaciones según las necesidades de cada nivel de la escuela son otra vía educativa. Los proyectos colaborativos entre padres y estudiantes con los profesores como líderes, favorecen la identidad y el compromiso entre todos, actividades a favor de su comunidad estimulan el reconocimiento de la otredad, propuestas de intervenciones socioeducativas contextualizadas ofrecen un abanico de oportunidades para el desarrollo de acciones formativas, todas estas tareas deben estar construidas de acuerdo al desarrollo evolutivo de los estudiantes. Mientras tanto, el trabajo constante entre el profesor, el alumno y los padres a través de los tutores, puede ser otra vía que fomente interacciones positivas entre familia y escuela.

En el caso de las familias, se requiere principalmente que sean conscientes de su función, de la importancia de su papel como formadores de personas, así como de su compromiso, de que estén dispuestas a participar en todo lo que involucra a sus hijos, debido a que su colaboración y presencia en las reuniones escolares, además del cumplimiento de acuerdos con los profesores, directivos y/o personal de apoyo psicoeducativo, será esencial en el desarrollo del niño o joven, estas acciones se deben comprender como la inversión formativa que abona a la mejora del educando. De manera paralela, el hecho de que por su parte soliciten orientación, asesoría y atención de especialistas, para atender a las observaciones y retroalimentación de las autoridades educativas sobre cómo cooperar con

ellas, generará un trabajo efectivo, con lo cual esta parte del interés en común, ubica al niño o joven al centro de este proceso.

Por tal motivo, se recomienda que las tareas a realizar por cada uno se encuentren vinculadas, debido a que ambos impactarán en la educación y formación del menor, que en consecuencia producirán mejoras o avances en su relación entre sí y para con el niño o adolescente. A la escuela le compete capacitar a los profesores en los distintos temas de su necesidad; tener periodos de retroalimentación docente sobre su quehacer educativo y dar seguimiento con especialistas; establecer vía de acceso con las familias, informar al inicio del ciclo escolar a los padres acerca de sus deberes con la escuela, esto mediante el conocimiento del reglamento escolar y demás recursos. Ofrecer talleres para padres de forma preventiva preferentemente; mantener comunicación constante con las familias sobre la situación académica, emocional y conductual del estudiante, todo esto a través de reuniones generales y particulares, de forma verbal, por correo, mediante boletines o mensajes informativos en cuadernos, desarrollo de blogs o espacios interactivos de forma digital, vincular a los padres con instituciones donde puedan encontrar espacios de acompañamiento y trabajar de manera cercana con la escuela, son algunas de las acciones que pueden favorecer el desarrollo óptimo de los niños y jóvenes, así como el crecimiento de la vida en familia.

De forma específica, a los profesores les compete en cuanto al alumno: crear espacios de confianza que promuevan relaciones sanas entre pares y entre profesor-alumno, tener actitud positiva hacia su labor educativa, conocer a su grupo para poder contextualizar su enseñanza, ser perceptivo ante las necesidades del alumnado, mantenerse informado y actualizado sobre las nuevas tendencias de enseñanza-aprendizaje. Al inicio del ciclo escolar establecer reglas dentro del aula de acuerdo con los valores propios de la escuela y que fortalezcan los familiares, mantener comunicación con los padres de familia y solicitar apoyo de superiores y especialistas.

Mientras que por parte del sistema familiar, está el deber de satisfacer las necesidades ya descritas, el fomentar valores a favor de la familia, escuela y sociedad, la elección de la institución educativa que sea acorde a su filosofía de vida y que se ajuste tanto a los objetivos, como a las necesidades educativas personales y familiares. Asistir con compromiso a las reuniones escolares, seguir sugerencias de profesores y directivos, ayudar al hijo o hijos en el cumplimiento de tareas, buscar apoyo de maestros y especialistas externos en el cumplimiento con tareas y necesidades que se presenten.

Tanto escuela como familia deben atender y promover el crecimiento emocional del menor, fomentar valores, ayudar en el proceso cognitivo para la toma de decisiones, promover hábitos de estudio, participar en el desarrollo de habilidades y en la formación de cómo ser persona para convivir con los demás. En ninguno de los dos recae toda la responsabilidad educativa, sin embargo, es importante destacar que la escuela aun siendo el escenario donde el menor pasa mucho tiempo, no debería ser la que asuma una

responsabilidad cada vez mayor. Es por ello que se necesita el establecimiento de perfiles claros, como el de ser padre o madre, ser alumno y profesor, establecer límites de acción de cada uno, asimismo los deberes, puesto que la escuela por sí misma no puede, ni debe cubrir todas las necesidades del niño o adolescente, a la vez que se entiende que la familia requiere el apoyo de esta. En conclusión, el trabajo colaborativo entre ambos generará personas conscientes de sus necesidades y compromisos, ciudadanos responsables de su comunidad, así como se propiciarán resultados académicos positivos a nivel local y nacional, con miras a alcanzar una sociedad íntegra.

Referencias

- Bezanilla, J.M y Miranda, M.A. (2013). La familia como grupo social: una reconceptualización. *Alternativas en Psicología*, 13, (29), p. 58-73.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 15-27. Recuperado el 06 de junio de 2020, en DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>
- Castro, A. B. (2009). Familia y escuela los pilares de la educación. *Revista Innovación y experiencias educativas*. Recuperada el 10 de junio de 2020, en https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTRE_1.pdf
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2019). *Ley General de la Educación*. México.
- De León Sánchez, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Cantabria, p. 1-20. Recuperado el 04 de marzo de 2020, en <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/131.pdf>
- Falus, L. (2011). *Perfil de los Docentes en América Latina*. España: Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 26 de marzo de 2020, en http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2018). "Estadísticas a propósito del día de la madre (10 de mayo)". Recuperado el 17 de junio de 2020, en Datos Nacionales. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/madre2018_Nal.pdf

- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2019). Diario Oficial de la Federación de México, 17 de Octubre de 2019. Recuperado el 9 de marzo de 2020, en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf
- Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, (2000). Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. Nueva Ley DOF 29-05-2000. Recuperado el 9 de marzo de 2020, en <https://mexico.justia.com/federales/leyes/ley-para-la-proteccion-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes/gdoc/>
- López, G. y Guaimaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *IXAYA*, 10. p. 31-51. Recuperado el 31 de marzo, en <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/IXA/article/view/6742>
- López, S., y Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Alcalá, España: CCS.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1 (1), p. 43-66. Recuperado el 10 de junio de 2020, en <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152876002.pdf>
- Martínez, F. L. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52. Recuperado junio 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675464>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. España: Secretaría General Técnica. Recuperado junio de 2020 de http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/estudioparticipacion-cee_digital_r.pdf
- Olivares, G. C., & Loyo, N. L. S. (2016). Sincronía y diacronía: una problematización de la vocación docente (segunda parte). *Sincronía*, (70), 244-266. Recuperado el 08 de mayo de 2020, en <https://www.redalyc.org/pdf/5138/513854327013.pdf>
- Ortíz, E. (2011). Comunidad educativa: Ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. *En Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (p. 71-80). Recuperado el 30 de junio de 2020, en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5887851>
- Pereira, M. (2007). *Orientación Educativa*. Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M.L., y Martín, J. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: FEMP. Recuperado el 09 de julio de 2020, en <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (2005). *Familia y desarrollo humano*. Alianza: Madrid.
- Rodríguez, M. C., Mora, G. G., Segnini, P. S., & Madrigal, S. W. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica" Actualidades*

- Investigativas en Educación"*, 14(1), 1-23. Recuperado el 26 de junio de 2020, en <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a08v14n1.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. México: Gobierno de la República. Recuperado el 26 de marzo de 2020, en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232639/Carta_Los_fines_de_la_educacion_final_0317_A-2.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Perfil, Parámetros e indicadores para los docentes*. México: Gobierno de la República. Recuperado el 27 de marzo de 2020, en http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba_e/docs/parametros_indicadores/I_Perfil.pdf
- Tedesco, J.C, y Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos, nuevos docentes*. IIPE- Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado el 17 de julio de 2020, en http://oei.es/docentes/articulos/nuevos_tiempos_nuevos_docentes_tenti_tedesco.pdf
- Travería, G. T. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación xx1*, (11), 183-209. Recuperado el 31 de julio de 2020, en <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601109.pdf>

PERSONALIZAR LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DESDE EL VÍNCULO PROFESOR-ESTUDIANTE¹

Recibido: 7 julio 2020 * Aprobado: 21 agosto 2020

MARÍA CECILIA BECCARIA
MARIÁNGELES CASTRO SÁNCHEZ
Universidad Austral
cbeccaria@austral.edu.ar
mcastrosanchez@austral.edu.ar

Resumen

La educación universitaria no debe restringirse a la mera transmisión de información, sino abrirse a la persona y a la relación intersubjetiva. Es precisamente este carácter relacional lo que le permite ser un instrumento de progresiva personalización de cada uno de los actores intervinientes en un proceso de formación. Desde una perspectiva antropológica, se entiende como una vía de creciente humanización tanto del educando como del educador. Porque todo acto educativo es un acto de comunicación, de interpersonalidad; y es en el marco de esta relación entre personas que la educación cobra sentido, puesto que adquiere un carácter convivencial y comunitario.

El presente trabajo se propone ahondar en la incidencia del vínculo profesor-estudiante en el nivel superior, en su multidimensionalidad, dando cuenta de un vasto y fecundo terreno de indagación que concita el interés de numerosos autores. Su riqueza está dada por un abordaje amplio de la temática, concretado desde diferentes aristas: la educación personalizada, las relaciones interpersonales, las competencias socioemocionales, la orientación y el asesoramiento académico personal en la universidad.

Palabras clave: Educación universitaria, relación estudiante-profesor, asesoramiento, profesores universitarios, educación personalizada.

¹ El artículo presentado deriva de un estudio de caso que se encuentra desarrollado y analizado en dos trabajos finales de Maestría en Dirección de Instituciones Educativas por la Universidad Austral. Los trabajos se titulan: Vínculo pedagógico y compromiso académico en la universidad - estudio de caso desde la perspectiva de los estudiantes (Castro Sánchez, 2019), y Vínculo profesor-estudiante y su incidencia en el desarrollo del compromiso académico: estudio de caso en una universidad privada argentina (Beccaria, 2019). La relevancia de la temática impulsó a las autoras a retomar la incidencia del vínculo profesor-estudiante en el nivel superior, ahondando en las diversas aristas desde las que se puede analizar esta relación.

Abstract

University education should not be restricted to the mere transmission of information, rather, it should be open to the person and the intersubjective relationship. It is precisely this relational character that allows it to be an instrument of progressive personalization of each of the actors involved in an educational process. From an anthropological perspective, it is understood as a way of increasing humanization of both the learner and the educator. Because every educational act is an act of communication, of interpersonality; and it is within the framework of this relationship between people that education makes sense, since it acquires a convivial and community character.

The present work sets out to delve into the incidence of the teacher-student bond at the higher educational level, in its multidimensionality, accounting for a vast and fruitful field of inquiry that arouses the interest of numerous authors. Its wealth is given by a broad approach to the subject, concretized from different angles: personalized education, interpersonal relationships, socio-emotional competences, guidance and personal academic advice at the university.

Keywords: University education; student-teacher relationship; educational guidance; university teachers; personalized education.

INTRODUCCIÓN

Es un hecho incuestionable el que todo estudiante necesita, para alcanzar la plenitud de su desarrollo, establecer lazos profundos y auténticos, tanto con sus profesores como con sus pares. Ahora bien, para que los vínculos se estrechen y fructifiquen deben asentarse en la aceptación del otro y en su valoración, y es sobre esta base que procede un desarrollo emocional y afectivo que gravita fuertemente en los aprendizajes. La educación así entendida implica un autodesarrollo, una autotarea ayudada, una misión conjunta basada en la comunicación interpersonal (González-Simancas, 1992); una labor que exige la concurrencia de profesor y estudiante, a partir de una intencionalidad expresa y manifiesta, es decir, en un compromiso libremente asumido. De este modo, ambos avanzan en la vía de su mayor perfección, del despliegue de sus potencialidades, mediante un crecimiento abarcativo de todas sus dimensiones personales.

Aquí se condensa el enfoque preliminar adoptado para nuestro trabajo, que entiende la educación como un compromiso entre personas. Sin ello, tal como lo predice Naval (1994), se reduciría a palabras, informaría una objetividad de conocimiento a la que deberían adaptarse las acciones subjetivas del aprendizaje. Por el contrario, la enseñanza debe abrirse a la persona, a la relación intersubjetiva. Sin esta predisposición, enfatizamos, el proceso educativo no puede llevarse a cabo.

Si se observa la etimología del verbo educar, comprobamos que existen dos voces latinas que se complementan para completar un doble movimiento: *educāre*, ‘criar’, ‘alimentar’, ‘nutrir’, por una parte, y *educere*, por otra, ‘sacar afuera’, ‘extraer’, desplegar lo que está en potencia. Desde la perspectiva personalista destacada en el pensamiento wojtiliano, la educación es una actividad propia de las personas y su objeto

es lo que naturalmente le es dado al hombre (Palau, 2007). Esta es la materia prima susceptible de ser modelada por la acción pedagógica, inserta en una temporalidad histórica y en un ámbito particular en los que se cristalizará el propio transcurrir vital. Si apelamos a la etimología, la mayoría de los autores coincide en lo que las raíces del término educación nos sugieren: un proceso por el cual el ser humano se desarrolla, orientándose hacia la mayor perfección en la propia línea de su ser (Quiles, 2005). En este sentido, la educación es, por un lado, progresión, crecimiento o vía hacia la plenitud de las capacidades y, por otra, ayuda y guía recibidas durante esa trayectoria.

Desde lo antropológico, la persona presenta un sustrato que hace posible la educación: es un ser de proyectos, un ser que se expresa en pasado y futuro y que tiene una visión, un horizonte de porvenir. Barrio Maestre (2004) describe la manera de relacionarnos de los seres humanos con ese plan que trazamos para la propia vida como una apertura expuesta como indeterminación. El futuro se nos presenta a manera de espacio contingente, quedando a expensas de nuestra libertad y autodeterminación, y el proyecto asumido llegará a convertirse, a fuerza de las sucesivas decisiones, en parte del propio ser personal. Así, el desarrollo humano, la humanización o personalización, se entiende como formación, maduración o autoapropiación. Es, en todos los casos, un proceso intencional para el que hace falta un plan, un diseño y un propósito.

En este marco, la educación debe aspirar en todo momento al despliegue personal, comenzando por la actualización de la totalidad de las potencias humanas: aspectos intelectuales, físicos, técnicos, éticos, estéticos y espirituales. Como expresión de este desarrollo profundo, toda persona debe ser valorada en su dignidad, pues es -ante todo- un fin en sí misma. Y debe respetarse su libertad, que existe a pesar de los condicionamientos externos. Es así como colaborar en la articulación del mundo exterior con una interioridad creativa e íntegra será la antesala de un auténtico perfeccionamiento humano y de una evolución positiva de las sociedades en su conjunto.

PERSONALIZAR LA EDUCACIÓN

Personalizar, según la Real Academia Española (2019), es “dar carácter personal a algo”. En la actualidad, asistimos a una constante exaltación de la experiencia personal. Sibilia (2012) subraya que desde el neoliberalismo se destaca la importancia de la distinción individual y las ventajas de singularizarse como una marca. Vivimos en sociedades signadas por el individualismo, la exacerbación del carácter único singular y la noción de que cada uno debe gobernar su propia vida. De ahí que servicios personalizados sean servicios a medida de los clientes individuales. Esta personalización de ribetes individualistas dista de ser educativa. A ello se suma que el interés por personalizar las experiencias formativas se ha instalado en el escenario educativo de la mano de las tecnologías.

En 2006, la OCDE edita *Personalising Education*, respondiendo a una demanda creciente en el ámbito de las políticas educativas. En esta publicación, se sostiene que personalizar la educación supone la implicación activa de los alumnos en la fijación de

sus propias metas, ideando sus planes y objetivos, y eligiendo entre diferentes formas de aprender (Leadbeater, 2006). Se distingue, además, entre una personalización superficial y otra profunda. Una personalización superficial depararía que cada estudiante fuera consultado respecto de la modalidad en una oferta tradicional, permitiéndole realizar adaptaciones modestas dentro de formatos estandarizados. Una personalización profunda, en cambio, se traduciría en participación y cocreación de valor, pues se trataría de un proceso generativo y participativo.

Desde una economía de mercado, el escenario será proclive al *laissez faire*, la autonomía individual y el control por parte de padres y alumnos. Sin embargo, un enfoque personalizado exige un vínculo sólido entre alumnos y docentes, modificando el esquema actual de las instituciones educativas. En un sistema personalizado, los roles de orientación y asesoramiento son más fuertes y esto constituye un desafío para los dispositivos actuales (Bentley y Miller, 2006). Es por eso que la tecnología es vista como una aliada estratégica en el nuevo escenario.

Es así como en la superficialidad, la educación personalizada toma la forma de una educación personalizada en masa, contrariando su objetivo profundo que reside en estimular el desarrollo personal a través de la realización, la valoración y el despliegue de sí. Ser considerado un actor activo, responsable y motivado, que se compromete con unos objetivos prefijados, un plan y un propósito elegido entre una extensa gama de posibilidades (Leadbeater, 2006). El autor destaca que mientras el consumismo reposa sobre las preferencias individuales, la educación es un bien esencial para la vida de las personas.

Esta formulación de Leadbeater (2006) reedita argumentos de cuño garciahoziano: en el imperio actual de una visión reduccionista y superficial de la vida, la educación se rebaja a una manifestación externa, pasando por alto los necesarios procesos interiores de reflexión y valoración de lo aprendido. En torno a este principio, García Hoz (1980) hace directa alusión a los formalismos vacíos de contenido, en los que la realidad desaparece como punto de anclaje y referencia del conocimiento. Son ejemplos de máscaras en el proceso educativo. Porque éste se ha falseado, se ha deshumanizado, se ha apartado de lo sustancial para quedarse en la mera apariencia.

LA EDUCACIÓN COMO RELACIÓN INTERPERSONAL

El aprender a vivir juntos que propone Delors (1996) encuentra pleno sentido en la condición humana de la sociabilidad. Mientras que la sociabilidad hace referencia directa a la educación del ser humano como tal, al cultivo de las virtudes sociales que posibilitarán su despliegue personal y la expansión desde su propia naturaleza, la socialización alude a la influencia del entorno en el individuo y a su integración y desarrollo contextual, mediante la internalización de la información proveniente de la sociedad y la cultura circundantes. Ambas nociones se encuentran enlazadas, pues anidan en la unidad de la persona (Castro Sánchez, 2019). Por eso, en la educación de cada ser humano han de tenerse siempre en cuenta los dos aspectos.

La educación busca, entonces, la actualización de las capacidades naturales del hombre en el marco de una relación interpersonal; es un proceso que se da entre personas y que abraza todas las dimensiones de la existencia (Castro Sánchez, 2015). Porque para que la educación se concrete es preciso un “encuentro auténtico entre personas vivas” (Meirieu, 2006, p. 60), que rescate la frescura y el vértigo del acto pedagógico que, programado, continúa siendo imprevisible, asombroso y profundamente humano.

Persona significa alteridad, respectividad, apertura a la relación con otro, con otros. Expropiarse, extravertirse, en palabras de Barrio Maestre (2004). Disposición de apertura para comunicarse con los demás. Y esto involucra, necesariamente, una autoposición. Primero hay que autoposeerse para poder darse en la relación con los otros. Es por eso que el ser personal es un ser respectivo, siempre orientado hacia el afuera, articulando interioridad y exterioridad, intimidad y apertura. Un ser siendo, un ser que es y se hace. Un ser que es más plenamente cuanto más sale de sí en la interpersonalidad.

Llegados a este punto, remarcamos que lo primero que la educación transmite a cada uno es, precisamente, que nuestra condición humana exige el intercambio significativo con otros que la confirmen y posibiliten (Savater, 1997). El hombre es un ser en relación y su personalidad es interpersonalidad. La apertura a los demás es parte constitutiva del ser personal. Yo y tú se exigen e implican mutuamente. La propia vida es modificada y enriquecida por la vida de los demás y esto es manifiesto y palpable en el ámbito educativo.

De ahí que la acción de acompañar sea connatural a nuestra esencia y le confiera sentido (Vílchez Martín, 2013). Sentirnos acompañados y acompañar a otros es un tópico central en la existencia humana; tanto que la calidad de nuestra vida viene dada por la densidad de los encuentros personales que mantenemos. “La educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediabiles” (Savater, 1997, p. 17).

Las personas que se relacionan son distintas unas de otras: hay individualidades, autonomía ontológica y una particular mismidad (Barrio Maestre, 2004) que permite la salida, la proyección hacia el otro. Adicionalmente, la categoría de persona permite comprender cómo los seres humanos tenemos una esencia común y realizaciones individuales diferentes, que trascienden en lo social y cultural. Considerarlo así “ilumina a la educación como tarea de acompañamiento a las personas en su crecimiento, lejos de esa idea del trabajo educativo asimilado a sistema de reproducción social” (Bernal, 2008, p. 137).

EL VÍNCULO PEDAGÓGICO

Hoy más que nunca la docencia enfrenta diversos retos y demandas. Está claro que no debe restringirse a la mera transmisión de información; desde esta lógica, sería prescindible e innecesaria. Debe abrirse a la persona, a la relación intersubjetiva. No

reducirse a informar, sino apuntar a formar mediante la comunicación interpersonal; en suma, a ayudar a crecer y desarrollarnos como personas (Vílchez Martín, 2013).

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) advierten que el carácter individual y endógeno del aprendizaje no sólo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa también en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Porque el estudiante no produce conocimiento en soledad, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. Esos otros, en el ámbito de una propuesta educativa, son el docente y los pares. El docente se constituye así en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento, y esta mediación procede de diversas formas, en una situación que no es unidireccional sino interactiva. Los autores afirman que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forma parte de la calidad de la docencia misma. Del mismo modo, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente-estudiante y estudiante-estudiante se convierten en los elementos básicos, que permiten comprender los procesos de producción de conocimiento.

En todos los casos, es mediante la acción conjunta y los intercambios comunicativos en una negociación permanente que se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un desarrollo compartido de la actividad. Así, los profesores que facilitan la interdependencia del grupo son aquellos que conceden gran valor a la cohesión, ofrecen apoyo a los alumnos y promueven clases donde ocurren intercambios afectivos positivos, atendiendo y respetando la diversidad, y conduciendo discusiones abiertas acerca del currículo y del grupo mismo (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002).

En la interacción educativa, docente y alumnos gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada, enfrentándose a algo que los supera y que requiere el compromiso y la aceptación de los riesgos implícitos. Meirieu (2006) remarca que aprender es nacer a otra cosa y destaca la labor del educador en este nacimiento. En términos de enseñanza y aprendizaje, remarca la importancia de organizar la confrontación del sujeto con el saber y de proporcionarle las ayudas para hacerlo propio. Allí está el maestro: conocedor del aprendiz, lo impulsa a abordar un saber que lo sobrepasa y no lo deja solo, sino que interviene brindándole la asistencia necesaria para que lo haga propio. Es precisamente en este punto en el que se vincula su pensamiento con el de García Hoz (1987) y los pedagogos personalistas, quienes resaltan el rol activo de educador y educando, pero otorgan a este último un lugar protagónico.

En suma, debemos privilegiar en todos los casos el vínculo entre el docente y el estudiante, con la clara conciencia de que las técnicas más avanzadas solo pueden servir de apoyo a esa relación (Delors, 1996). En tal sentido, las personas son realidades constituidas por confluencias de relaciones, pues proceden del encuentro y están llamadas a crear nuevas formas de encuentro (López Quintás, 2004). Porque el encuentro se da siempre entre dos seres y no se reduce a estar cerca físicamente, sino

que implica un intercambio movido por el deseo de comunicarse y crear una forma de unidad fecunda.

EL DOCENTE COMO ORIENTADOR

Recorrer el camino hacia la humanidad de uno mismo -hacia la plenitud de lo que cada uno es-, es un proceso vitalicio que necesita del acompañamiento de quienes han empezado a recorrer la vida antes, ya que en el contraste dialógico adquirimos criterios que orientan nuestra biografía. De ahí que Barrio Maestre (2009) exprese que el maestro tiene cierta paternidad. Además, si bien toda educación es autoeducación, también el que ayuda y acompaña hace algo relevante: a partir del conocimiento del alumno, tiene en cuenta su punto de partida y provoca desafíos abordables que cuestionan y modifican este conocimiento, teniendo presente que no se puede intervenir de manera idéntica y homogénea con todos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002).

Bain (2007), al estudiar las características de los profesores destacados, pone especial énfasis en las condiciones de cortesía en el trato, escucha atenta, aceptación del disenso y gusto por los desafíos intelectuales. También valora a aquellos que contribuyen al intercambio de ideas, entablan conversaciones, indagan en las experiencias, inquietudes, ambiciones y logros de sus estudiantes, y forman comunidades en las que todos aprenden, creando entornos propicios para tales procesos. Aspectos que también se destacan en la obra de García Hoz (1988).

Los profesores, así como los asesores académicos, ayudan al estudiante en la toma de decisiones y fortalecen sus intenciones, impidiendo la deserción y orientándolo en caso de que opte por abandonar o cambiar sus estudios.

Zepke, Leach y Butler (2009) distinguen algunas acciones positivas de los profesores:

- Dar prioridad a la construcción de relaciones con los estudiantes, estar disponible, brindar asesoramiento y proporcionar retroalimentación formativa rápida sobre su aprendizaje.
- Demostrar entusiasmo por su materia, procurar que el aprendizaje del tema sea interesante y permitir que los estudiantes participen.
- Desafiar a los alumnos intelectualmente, de manera que reconozcan sus propios objetivos, habilidades e intereses.
- Permitir que los estudiantes apliquen activamente el conocimiento a problemas y situaciones prácticos.
- Proporcionar información sobre técnicas de estudio y trayectorias exitosas cuando resulte oportuno.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), por su parte, ponen de relieve las siguientes notas en su caracterización del buen docente:

- Conocimiento teórico profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
- Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.

- Dominio de los contenidos o materias que enseña.
- Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
- Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

Observamos cómo se sitúa en orden de relevancia, en primer lugar, el conocimiento de los procesos de desarrollo humano para poder concretar una aproximación experta al otro y, en segundo lugar, un accionar ético que promueva, desde la ejemplaridad, un acercamiento real con el estudiante. Después, vendrán los contenidos curriculares y las didácticas. De ahí la enorme gravitación de los asesores personales, tutores, mentores y todos aquellos docentes que se vinculan con el alumnado de la universidad, dentro y fuera del aula.

En todos los casos, resulta difícil definir lo que un buen profesor debe tener, aunque existe consenso en la identificación de áreas básicas de competencias: ayudar al estudiante a producir conocimiento, a crecer como persona y a plantarse como actor crítico de su entorno (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). “Esto conduce a pensar que el docente guía, orienta y acompaña, pero en especial enamora al estudiante de lo que hace, de lo que conoce, de cada cosa que aprende” (Pineda-Báez et al., 2011, p.15). Todo docente, directa o indirectamente, ejerce una tarea de orientación. Orientar significa “guiar, conducir, auxiliar en la promoción personal y en la madurez social” (Gairín Sallán, 1985, p. 34). Martínez Clares y Martínez Juárez (2011) nos recuerdan que la finalidad de la educación y la orientación son coincidentes: el desarrollo integral y personal del individuo a lo largo de la vida. Ambas comportan una proyección de futuro y tienen en cuenta el tiempo, profesional e íntimo.

El centro de la orientación es la persona del estudiante que debe ser atendido en su singularidad, respetando su dignidad y apuntando a su desarrollo integral. La orientación comprende así una multiplicidad de actividades “que incluyen la información y el asesoramiento, los consejos, la evaluación de competencias, la tutoría, la recomendación, la enseñanza de la toma de decisiones y las capacidades de gestión de carrera” (Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011, p. 255).

Como se desprende de nuestro desarrollo, la educación es un acto de comunicación entre personas en el que se construyen vínculos emocionales profundos y auténticos. De ahí que la relación educativa deba estar basada en la confianza, el diálogo, la solidaridad y la responsabilidad, en tanto lugar de desarrollo de la esfera emocional. Por eso aquel docente que quiera reforzar las competencias socioafectivas del alumno deberá transformarse en pilar de escucha y diálogo, facilitando un acercamiento genuino, con vistas a la identificación de posibles situaciones de vulnerabilidad. Renovando de este modo, positivamente, el pacto educativo.

EL ASESORAMIENTO ACADÉMICO PERSONAL EN LA UNIVERSIDAD

En el ámbito universitario la actividad de orientación se presenta como un requisito ineludible si apuntamos a la personalización de las acciones formativas. Tinto (2012)

remarca que la universidad debe motivar al estudiante, aconsejar, guiar y orientar, además de brindar los conocimientos específicos de la carrera. Esta motivación no sólo es promovida por la institución universitaria desde su claustro docente, sino también a través de redes informales de pares, alumnos de otros años y graduados, y especialmente por medio de una figura relevante: el asesor académico personal.

El asesor académico ejerce un rol central que ayuda al estudiante a formar, moldear y acrecentar sus competencias emocionales, fomentando un aprendizaje autónomo y permanente aplicable a las diferentes situaciones de vida y no circunscripto al ámbito educativo. Es en la tutoría personalizada donde el estudiante encuentra un espacio de escucha, ayuda y seguimiento, un ámbito de encuentro interpersonal que apunta a su más pleno desarrollo.

Para dar cumplimiento a este propósito será necesario conocer tanto los estados emocionales como los distintos estilos de aprendizaje de cada estudiante (García Retana, 2012). Bajo esta lógica, estimular las ganas de aprender y el interés por la investigación, fomentar la participación y el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los miembros de la comunidad universitaria no solo es tarea de los docentes, sino que el asesor académico tiene una responsabilidad concurrente. El asesoramiento académico se presenta, adicionalmente, como un ámbito íntimo de diálogo, propicio para el trabajo de las competencias emocionales del asesorado.

De acuerdo con González-Simancas (2002), esta labor es más que ayudar a que los estudiantes aprendan, pues engloba tanto a la persona del alumno como la del profesor: está anidada en el vínculo. Es un recurso educativo para su evolución como personas, profesionales y ciudadanos responsables. Es por este motivo que se considera que una buena asesoría académica será una herramienta central en instituciones educativas de nivel superior que se sitúen a la altura de las demandas actuales de formación en habilidades blandas: destrezas comunicativas e interpersonales, trabajo en equipo, pensamiento crítico, resolución de problemas y desarrollo personal (Tang, 2019). Este instrumental compone hoy una referencia insoslayable dentro de un paradigma educativo personalizador, en el que la esfera afectivo-emocional debe ser complementaria de la intelectual o cognitiva. En el nivel superior esto se vincula con el mundo del trabajo, por lo que consideramos necesario avanzar en el diseño e implementación de programas transversales de educación afectivo-emocional que favorezcan el desarrollo de estas habilidades. Porque, si bien se ha consolidado el concepto de competencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Gardner, 1993; Goleman, 2000), raramente se traduce en acciones concretas y efectivas. Junto con Immordino-Yang (2017), reafirmamos que el entendimiento de esta necesidad debería sin más dar impulso a un nuevo enfoque sobre el papel de la emoción en educación (Beccaria & Castro Sánchez, 2019).

La tarea educativa del asesor es central desde esta perspectiva, como promotora de valores y virtudes y, en tal sentido, está orientada a la plenificación del hombre a través del conocimiento de sí, de su despliegue personal en la sociedad y de su adhesión a una cultura del esfuerzo y el trabajo cotidiano. Debe implementarse, por lo tanto, de la mano de profesionales que sepan comprometerse desde una mirada trascendente con su

comunidad e impulsar mejoras desde su gestión, apuntando a la adquisición de destrezas que se traduzcan en beneficios reales para el quehacer social. El asesoramiento personal apuntará a que los estudiantes se conozcan a sí mismos y a los demás, se respeten y respeten a los otros, y cuiden el entorno en el que viven. Todo ello, con vistas a un despliegue armónico de la personalidad como requisito para la construcción de un proyecto de vida que depare la conquista de la felicidad.

En este marco, el esfuerzo en la educación emocional deberá estar enfocado en que el estudiante aprenda a aceptar sus emociones y sentimientos, y a partir de ello pueda decidir qué conductas son más apropiadas para mejorar su interacción social y, consecuentemente, sus aprendizajes (García Retana, 2012). El docente asesor escucha activamente al estudiante, lo sitúa en su contexto, identifica sus sesgos cognitivos y modelos mentales y regula su aporte emocional. Cabe aclarar aquí que la inteligencia emocional no debe confundirse con la expresión abierta de los sentimientos o con mostrarse amable en todas las circunstancias, sino que implica la capacidad de poder afrontar las realidades del alumno a través de un diálogo empático y asertivo (Bertella et al., 2016).

Se remarca que el docente asesor tiene una incidencia central, generando relaciones entre aprendizajes y experiencia, y promoviendo la integración entre pares. Y todo ello, reafirmamos, coadyuva al logro de un compromiso mayor del estudiante con la universidad. Es capaz “de trascender el plano académico y aproximarse a la persona del estudiante por medio del diálogo y la comunicación permanente” (Pineda Báez et al., 2011, p.13).

En suma, su propósito es comprometer al alumno, motivándolo, despertando su entusiasmo hacia los contenidos de la carrera y un sentido de pertenencia a la institución educativa. Es generalmente el asesor el primero en enterarse que el estudiante desea abandonar la carrera o la universidad. De ahí que su influencia sea relevante. También es quien primero detecta un bajo rendimiento académico, dificultades de comprensión y obstáculos para el logro de los objetivos propuestos.

En virtud de lo expuesto, se considera que el asesor académico personal debe propiciar un acercamiento genuino con el estudiante con vistas a identificar posibles situaciones de vulnerabilidad. El resultado será no sólo la retención de éste, sino la generación de estrategias para el fortalecimiento del compromiso académico desde la propia institución, renovando positivamente el pacto educativo.

POSIBLE LÍNEA DE APLICACIÓN

Como se ha visto, la educación personalizada se presenta como una herramienta de acercamiento y de formación humana e integral. Para ello, como afirmamos, será necesario, no solo conocer al estudiante, sino además sus estados emocionales y los distintos estilos de aprendizaje (García Retana, 2012).

Bajo esta premisa, se reflexiona que uno de los caminos para el logro de este conocimiento es el trabajo en competencias emocionales de la mano del asesor académico. Porque un modelo educativo integral deberá considerar la educación afectiva y emocional como objetivo dentro de su propuesta formativa, logrando así una perspectiva exhaustiva, abarcativa de las diferentes dimensiones de la persona. Desde esta lógica, resulta necesaria la inclusión de la esfera emocional como complementaria de la intelectual o cognitiva (Beccaria y Castro Sánchez, 2019). Porque una educación integral y personalizada deberá atender los aspectos emocionales juntamente con los académicos, lo cual dará como resultado un estudiante íntegro y capacitado para desenvolverse en el ámbito profesional y en la vida.

Se destaca que toda educación afectiva y emocional es promotora de valores y virtudes, y se encamina a la plenificación del hombre a través del conocimiento de sí, de su desarrollo personal en comunidad y de su adhesión a una cultura del esfuerzo y el trabajo cotidiano. Es en este punto donde el asesoramiento académico personal y educación afectiva y emocional se intersectan, remarcando la urgencia de generar una articulación entre ambas actividades en el ámbito universitario. Todo ello con vistas a que el desarrollo de competencias emocionales se asuma como una dimensión de la orientación educativa, para que desde áreas centrales de la institución se provean los apoyos tendientes a que este objetivo pueda concretarse de manera eficaz.

NOTAS CONCLUSIVAS

Frente a todo reduccionismo, se avizora una educación que se asume como servicio a las personas y a las sociedades. Y el objeto de este servicio es la persona humana en su integralidad, abarcativo de la totalidad de las dimensiones de su ser. Si se coloca en el centro al ser humano, la educación no tiene otro camino que la personalización y esto entraña hoy un gran desafío.

Se entiende que el concepto de la educación como servicio es central y constituye un blindaje frente a cualquier amenaza reduccionista. Es preciso ir más allá de las meras apariencias y miradas superficiales, profundizando en la exploración de las causas y de las relaciones implícitas en los procesos. El reto está en integrar, en articular y contextualizar sin perder la identidad. Esta será la base de un conocimiento y una acción efectiva dentro de un paradigma que entiende la educación como vínculo interpersonal. Finalmente, se destaca que un modelo educativo integral deberá considerar el asesoramiento personalizado como objetivo nuclear de su propuesta formativa, logrando así componer una perspectiva exhaustiva, que englobe las diferentes dimensiones de la persona del estudiante y promueva su despliegue, al tiempo que afiance su compromiso con las personas, con la institución y con sus propias metas.

Referencias

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona: Universitat de Valencia.
- Barrio Maestre, J. (2004). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Barrio Maestre, J. (2009). *El balcón de Sócrates. Una propuesta frente al nihilismo*. Madrid: Rialp.
- Beccaria, M., & Castro Sánchez, M. (2019). La educación afectiva y emocional en la universidad. Una propuesta para el desarrollo de competencias transversales. En J. Durand, F. Daura, & C. Sánchez Agostini, *La educación afectiva y emocional*. Buenos Aires: Teseopress.
- Bentley, T., & Miller, R. (2006). Personalisation: Getting the Questions Right. En OECD, *Personalising Education. Schooling for Tomorrow* (págs. 115-125). Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Bernal, A. (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación y educadores, Vol. 11 N° 1*, 129-144.
- Bertella, M., & Grebe, M. (2016). Buenas prácticas en el asesoramiento académico personalizado. En M. Bertella, F. Daura, M. Grebe, M. Montserrat, J. Nubiola, & R. Robles, *El asesoramiento académico personalizado en la universidad* (págs. 41-52). Buenos Aires: TeseoPress.
- Castro Sánchez, M. (2015). Misión educativa familiar y desarrollo humano. *A&H, Revista de Artes y Humanidades*, Número 1, UPAEP, Puebla, México, p. 22-33.
- Castro Sánchez, M. (2019). *Dimensiones cualitativas de la parentalidad*. Buenos Aires: Teseo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación sobre el siglo XXI*. Paris: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Gairín Sallán, J. (1985). El Departamento de Orientación desde la Perspectiva de la organización escolar. *Educación*, 8, 33-60.
- García Hoz, V. (1980). La educación y sus máscaras. Discurso. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- García Hoz, V. (1987). *Pedagogía visible y educación invisible. Una nueva formación humana*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1988). *La educación personalizada*. Madrid: EUNSA.
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, vol. 36, núm. 1, 1-24.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara.
- González-Simancas, J. (1992). *Educación: libertad y compromiso*. Pamplona: EUNSA.
- Immordino-Yang, M. (2017). *Emociones, aprendizaje y el cerebro. Explorando las implicancias de la Neurociencia afectiva en Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Leadbeater, C. (2006). The Future of Public Services: Personalised Learning. En OECD, *Personalising Education. Schooling for Tomorrow* (págs. 101-114). París: http://www.keepeek.com/DigitalAssetManagement/oecd/education/personalising-education_9789264036604en#.WVznFYg1870#page4
- López Quintás, A. (2004). *El secreto de una vida lograda. Curso de pedagogía del amor y la familia*. Madrid: Palabra.

- Martínez Clares, P., & Martínez Juárez, M. (2011). La orientación en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), p. 253-263.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.
- Naval, C. (1994). Sobre la noción de formación. *Anuario filosófico*, 613-624.
- Palau, G. (2007). *La autorrealización según el personalismo de K. Wojtyła*. Buenos Aires: EDUCA.
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., & Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y educadores*, 14 (1)<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1833/2411>
- Quiles, I. (2005). *Filosofía de la educación personalista*. Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador.
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. Actualización 2019*. Obtenido de <https://dle.rae.es>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, V. 9, N° 3, p. 185-211.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Tang, K. N. (2019). Beyond Employability: Embedding Soft Skills in Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 1–9.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education; Brisbane*, (3)1; 1-8. doi: 10.5204/intjfyhe.v2i1.119.
- Vílchez Martín, L. (2013). *La educación (com)partida*. Buenos Aires: PPC Cono Sur.
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2009). The Role of Teacher-Student Interactions in Tertiary Student Engagement. *New Zealand Journal of Educational Studies*, T. 44; N° 1; 69-82.

LOS MÚLTIPLES SIGNIFICADOS DE LO ESCOLAR DESDE LA VISIÓN DE LA NUEVA RURALIDAD

Recibido: 7 julio 2020 Aprobado: 15 septiembre 2020*

SAMANTHA LIZBETH JIMÉNEZ TORRES

MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

samanthalizbeth.jimenez@upaep.edu.mx

marthajesus.portilla@upaep.mx

Resumen

El significado de lo escolar que los jóvenes de zonas rurales construyen en torno al bachillerato es el resultado de la interacción con su entorno tanto a nivel escolar como de su realidad social, dando lugar a comportamientos heterogéneos que surgen de la interrelación entre las prácticas culturales y prácticas pedagógicas que le dan sentido a lo escolar. Desde un enfoque etnográfico, de una investigación que permitió conservar la riqueza de las relaciones particulares del contexto, se muestra el significado que los jóvenes rurales le otorgan a estudiar el bachillerato y sus expectativas al egresar, aunado a la satisfacción con la escuela y sus necesidades de formación académica y profesional. Por lo tanto, fue importante tomar como referentes teóricos los estudios socioculturales que tienen su origen en la teoría de Lev Vygotsky, la línea de investigación sobre juventud y escolarización en México, además del enfoque de los “Nuevos Estudios de Literacidad”; que permitieron dar sustento a los modos culturales de concebir la educación y evidenciar los significados otorgados a la escuela, como un espacio para el aprendizaje, un lugar de formación propedéutica, un espacio para la promoción social, un lugar de reconocimiento social y un espacio de vida juvenil.

Palabras clave: Educación Media Superior, Método Etnográfico, Voz del alumnado, Contexto sociocultural, Práctica pedagógica.

Abstract

The meaning of school that young people in rural areas build around High School is the result of the interaction with their environment, both at the school level and its social reality; leading to heterogeneous behaviors that arise from the interrelationship between cultural practices and pedagogical practices that give meaning to the school. From an ethnographic approach, of an investigation which allowed the richness of the particular relationships of the context to be preserved, the meaning that young people give to studying High school and their expectations upon graduation are shown, together with satisfaction with school and their training needs academic and professional. Therefore, the sociocultural studies that have their origin in the theory of Lev Vygotsky, the line of research on youth and schooling in México, were taken as theoretical references, in addition to the focus of the “New Literature Studies” which allowed to give sustenance to the cultural ways of conceiving education and demonstrate the meanings given to the school, such as: a space for to learning, a space for to propaedeutic training, a space for social promotion, a space of social recognition and a space for to youthful life.

Keywords: Medium Superior Level, Ethnographic method, Student voice, Sociocultural context, Pedagogical practices.

INTRODUCCIÓN

Los distintos significados de lo escolar que los estudiantes construyen acerca de la escuela “varían en función del contexto sociocultural de los sujetos” (Guerra y Guerrero, 2012, p. 35), ya que el proceso de escolarización es el resultado de una interacción entre alumno-familia-docente-institución, aunado a las creencias y valores o modos culturales de concebir la educación; es decir, las ideologías que influyen en esta construcción y el modo en que la gente interactúa con la escuela. Debido a esto, los distintos significados – interpretados como representaciones sociales compartidas– parten de la consideración de las prácticas culturales que los estudiantes viven en sus contextos, tomando en cuenta sus particularidades históricas y locales –tal como lo señalan tanto Rockwell (2001) como Chartier (2007)– ya que estas prácticas culturales ayudan a interpretar el sentido de lo escolar, basadas en cómo los estudiantes interactúan con su familia, amigos, compañeros y profesores cotidianamente; además de lo que esperan, tras estudiar la escuela.

Particularmente, los significados atribuidos a la escolarización en el Nivel Medio Superior no aparecen con igual fuerza en todos los alumnos, ya que sus contextos socioculturales son diversos y heterogéneos, manifestando “circunstancias diferenciadas en su condición escolar y en la forma en que unos y otros experimentan el hecho de asistir

a la escuela” (Guerra y Guerrero, 2012, p.35). Los significados, sentidos y prácticas sociales surgen de los acontecimientos cotidianos en el entorno de los estudiantes, e influyen en las expectativas escolares que ellos construyen a partir de las valoraciones que se hacen en torno a ella, en un contexto sociocultural específico, de experiencias personales y por ende sociales, en las que los estudiantes se desarrollan.

Para esto fue necesario conocer quiénes son los estudiantes del bachillerato, darles voz, mostrar qué valores y creencias están relacionadas con la escuela, cómo construyen su ciudadanía, así como sus expectativas en torno a la culminación de una formación académica profesional, ya que probablemente podrían estar explicando creencias existentes –de orden social y escolar– que determinan la conducta de algunos jóvenes. Además, también fue preciso reconocer las necesidades, intereses y aspiraciones de estos, con base en cómo viven su escolaridad y la confianza que depositan en la escuela; ya que, a pesar del crecimiento continuo en la oferta educativa que ha tenido el bachillerato en las últimas décadas, resultado de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) y el fortalecimiento de programas de becas otorgadas a todos los jóvenes de bachillerato (Beca Bienestar Educación Media Superior, 2019), aún hace falta tener un acercamiento a los significados construidos directamente por los jóvenes de distintos contextos.

Sobre todo porque las características socioculturales dan lugar a significados en torno a la escuela y “se ha dejado fuera el hecho de que para los jóvenes mexicanos de distintos contextos socioeconómicos, obtener el certificado del bachillerato cobra múltiples sentidos” (Weiss, 2012, p. 11). En algunos casos, utilizan la escolarización a nivel medio superior como la vía de acceso a otra manera de relacionarse con las personas de su contexto familiar, escolar y social, con lo cual muestran una cultura que integra las prácticas educativas formales con aquellas que denotan la manera de educarse en su comunidad rural y de interactuar con su mundo. Además, el capital cultural, el capital económico y el origen social son aspectos que influyen en la construcción de significados sobre lo escolar.

En el caso de los jóvenes pertenecientes a zonas rurales, entendidas como regiones con actividades diversas que son de suma importancia para la sociedad y para la economía por el aporte sociocultural que brindan –como lo mencionan Pérez (2001) y Méndez (2005) – tienen condiciones específicas donde la marginación, la migración, la pobreza y la deserción escolar son problemas con alta presencia (SEDESOL, 2010). De manera que suelen experimentar el hecho de ir a la escuela y trabajar en el campo o contribuir a actividades productivas en el hogar, situación que los lleva a re significar su posición, dando lugar a intereses, valores y expectativas particulares sobre sus necesidades reales de formación académica y laboral, que es importante conocer para presentar futuras propuestas de mejora, de lo que la escuela ofrece a los jóvenes rurales.

ARGUMENTACIÓN TEÓRICA

La construcción del significado de lo escolar desde la perspectiva de jóvenes de zonas rurales es un proceso que se da en la interrelación entre las prácticas culturales y prácticas pedagógicas cotidianas en las que viven e interactúan los estudiantes, por lo que el contexto sociocultural juega un papel muy importante para evidenciar cuáles son sus expectativas y demandas para la escolarización formal. Debido a esto, es fundamental comprender la noción de contexto sociocultural como un fenómeno social en el que las personas interactúan entre sí para construir significado e interpretar al mundo, concepto que tiene su origen en la perspectiva teórica de Vygotsky. Dicha perspectiva establece como una premisa básica, que “toda forma de actividad mental humana de orden superior es derivada de contextos sociales y culturales, y que la misma es compartida por los miembros de ese contexto debido a que estos procesos mentales son ajustables” (Mota y Villalobos, 2007, p. 412). El entorno sociocultural da origen a diversos significados de lo escolar y a la necesidad de escolarización para adquirir ciudadanía al interior del medio rural, lo cual tiene relación directa con el proceso de escolarización que viven los estudiantes.

Podemos verlo desde los nuevos estudios de literacidad (NEL), aquellos relacionados con fenómenos sociales inmersos en creencias sociales y culturales, es decir, la interacción que tienen las personas con lo letrado en su vida cotidiana o cómo se relacionan las creencias y valores de una cultura con respecto al uso que se le da a la lectura y escritura. “Los NEL, son una actitud teórica e interdisciplinaria que concibe a la letrado como un sistema simbólico arraigado a una práctica social” (Zavala, 2002, p. 25). Por lo tanto, los NEL permiten percibir cómo las prácticas sociales contribuyen a la construcción de lo que significa ir a la escuela para los jóvenes que estudian el bachillerato en zonas con particularidades históricas y culturales propias, con una ideología que va más allá del simple hecho de acudir a la escuela. Es decir, nos permiten ver cómo viven su escolaridad y qué resultados esperan obtener al acudir a ella, derivados de la interacción que se da en las prácticas culturales y escolares, ligadas a instituciones como la escuela, la familia, trabajo, la iglesia, entre otros.

Tal como lo declara Cragolino: “se trata de comprender estas prácticas siempre inscritas en contextos y como producto de determinadas relaciones sociales que es preciso reconocer” (2019, p. 244). Tomando en cuenta que la noción de prácticas es vista desde el enfoque sociocultural, “las cuales están influidas por ideas o creencias que construyen la realidad de diversas formas” (Zavala, 2008, p. 71), porque en ellas están inmersas determinadas interacciones, que permiten construir significados.

Por lo tanto, la vida en comunidad, la cultura propia, el conocimiento y la educación están en constante movimiento, interrelacionados, y conducen al encuentro de diferentes generaciones que construyen sentidos y significados. “Podríamos decir que construimos

significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad” (Coll, 1998, p. 135). Debido a esto, la construcción de significado de lo escolar, surge a partir de distintos elementos que están relacionados entre sí, como resultado de las interacciones, experiencias y vivencias, tanto dentro como fuera de la escuela. Así se ha mostrado en estudios abordados por la línea de investigación sobre escolarización y juventud en México, que tienen como referencia los siguientes autores: Pérez (2010), Guerra (2000), Ibarra (2013), Guzmán (2009), Saucedo (2007), D'Aloisio (2010), Grijalva (2011), Weiss (2009) y Echavarría (2003); que contribuyen a mostrar cómo se da la construcción de identidades escolares, sociales y personales.

MARCO METODOLÓGICO

El enfoque utilizado para lograr entender el comportamiento de la realidad social de los jóvenes rurales y la cultura en particular en la que están inmersos, fue el cualitativo. Enfoque que Taylor y Bogdan definen como aquella “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (2000, p. 7); así, permitió identificar sus experiencias e intereses respecto a la escolarización, al interior del contexto social donde viven y se desarrollan. En este sentido, se utilizó el método etnográfico, desde la “experiencia etnográfica” (Rockwell, 2009) como la perspectiva que guió todo el proceso de trabajo de campo, siendo en simultáneo la recolección de información y el proceso de análisis, y vinculación con la teoría.

Se contó con la participación de 30 estudiantes que cursan el bachillerato en una comunidad rural cercana a la ciudad de Puebla, considerada dentro de un ámbito rural, con un alto grado de marginación y rezago social medio; se incluyeron dichas características debido al enfoque y método de estudio a realizar, el cual es amplio y busca la profundidad de la información, para la obtención de significados desde las diferentes posturas de los entrevistados. Se aplicaron criterios de inclusión específicos de jóvenes que compartían características en común como: diversas experiencias y trayectorias académicas, familiares, económicas y sociales, con oportunidades para significar el sentido de lo escolar. Una vez ubicados los sujetos de estudio se les pidió su participación voluntaria, explicándoles que se trataba de platicar con ellos acerca de sus opiniones sobre la escuela y que se les podría visitar en sus ambientes familiares, sociales y escolares, dependiendo de los días en que pudieran tener un espacio libre en sus actividades cotidianas, siempre tomando en cuenta la confidencialidad de la información obtenida y de sus nombres.

La observación descriptiva fue la base del método utilizado, lo que permitió encontrar significaciones presentes en las interacciones y conversaciones informales de los sujetos, contrastando las posturas teóricas con la información obtenida. Esta técnica se complementó con el uso de grabadoras que permitieron escuchar continuamente las características del objeto de estudio y su contexto asociados mutuamente. A la par, se usó la entrevista semi-estructurada que sirvió para indagar a profundidad, es decir, una serie de preguntas abiertas que permitieron abrir el diálogo en un orden como guía de conversación y para no perder el sentido de la plática.

El análisis descriptivo de las observaciones etnográficas realizadas en los ambientes de los estudiantes de bachillerato rural, permitió centrar la atención en los distintos tipos de significación que le dan a lo escolar, ya que mientras algunos perciben la escolarización formal como un medio de movilidad social, otros la consideran como un espacio de vida juvenil, unos jóvenes se muestran incrédulos ante los beneficios que podrían obtener al cursar estudios superiores y otros prefieren opciones alternas relacionadas con su contexto rural.

RESULTADOS

La información obtenida muestra que los jóvenes tienen múltiples significados de lo escolar, relacionados con sus prácticas sociales en comunidad, por lo que los resultados se presentarán mostrando las opiniones con sus respectivas interpretaciones, basadas en el aspecto teórico citado anteriormente, y agrupándolos en cinco categorías: la búsqueda de formación académica que les brinda la escuela para mejorar su capacidad intelectual y desarrollar sus habilidades; la formación propedéutica, es decir, el enlace con la educación superior como medio para terminar una profesión; la escuela como espacio de movilidad económica-social, que permitirá el acceso a mejores condiciones de vida; el reconocimiento social por el prestigio que les da la escolarización en la comunidad; y en último lugar, la convivencia y relaciones sociales que establecen en la misma, como espacio de socialización. Se iniciará con una breve exposición de la manera en que se construyen significados de lo escolar, para posteriormente pasar a cada significado.

SIGNIFICADOS DE LO ESCOLAR

La construcción del significado de lo escolar por jóvenes de bachillerato en zonas rurales se ha ido creando e interiorizando con base a las diferentes características del origen social al que pertenece este sector económico, ya que cuentan con rasgos particulares que los diferencian del resto de la sociedad, asociados a los distintos aspectos que lo conforman, “acentuando que lo rural, además de agrícola y productivo, es también

social, económico, cultural, político, ambiental e institucional” (Méndez, 2005, p. 46). Esta valoración de lo escolar y construcción de significados son entendidos como un proceso subjetivo y reflexivo basado en lo sociocultural, en lo cotidiano y en las interacciones, por lo que fue necesario escuchar las maneras en que los estudiantes construyen significados sobre la escuela, desde su postura y su visión. Lo anterior dio como resultado que los jóvenes manifestaran distintas significaciones de lo escolar, además de la utilidad que les reporta culminar el bachillerato.

Escuela como espacio para el aprendizaje

La escuela para los jóvenes de este contexto rural es un lugar de gran interés porque – de acuerdo a lo que mencionan– les brinda conocimientos, habilidades académicas, capacidades técnicas y formación ética de reciente acceso en su comunidad y con una manera innovadora de adquirirlos, pues obtienen una formación académica diferente a la de educación básica. Se sienten afortunados por la oportunidad de mejorar su condición letrada, volverse más cultos y sabios en un ambiente generador de conocimientos que los docentes crean, lo cual permite que permanezcan en la escuela; aunque no siempre cumplen con todas sus tareas o actividades escolares, como ellos reconocen, debido a las condiciones en las que viven. Sin embargo, coinciden en considerar su permanencia escolar como la relación directa que hay entre la escuela y el aprendizaje que obtienen.

Lo anterior puede verse reflejado en comentarios donde expresan que acuden a la escuela para “tener más conocimiento”; porque “aprendo cosas nuevas y que me enseñan”, “para tener más aprendizaje”, “aprender nuevas cosas o tener un conocimiento más amplio”. También señalan: “voy a la escuela para superarme... para tener un nivel de conocimiento más grande”, siendo la escolarización ese medio que les va a permitir tener un progreso intelectual.

Además, toman en cuenta los beneficios de tener un bachillerato dentro de su comunidad –el cual antes no existía– como lo menciona Marco, quien dice: “si ya está cerca la escuela, si ya tenemos la escuela aquí, hay que saberla aprovechar”, reconociendo la importancia de la localización de la institución educativa y el trabajo de los docentes en su formación académica. Dicha perspectiva está relacionada con los comentarios de algunos familiares –sobre todo padres y abuelos– en el sentido de que ellos no tuvieron la oportunidad que ahora tienen los jóvenes al contar con un bachillerato en la localidad rural. Este elemento es al que se refiere Portilla (2013) sobre los “fondos de conocimientos familiares” y los “espacios escolares y familiares” entre los que “transitan las actividades escolares” que realizan los alumnos que cursan el bachillerato.

Escuela como formación propedéutica

Igualmente, la formación propedéutica que brinda el bachillerato tiene una importancia significativa para estos jóvenes, ya que la perciben como una herramienta que les va a permitir ser profesionistas, como lo indican al mencionar que acuden por las siguientes razones: “para prepararme más adelante si quiero seguir estudiando una carrera universitaria”; “aprender otras cosas que me podrían ayudar para seguir adelante”; “quiero tener una carrera y pues que me ayude con mis estudios... tener más conocimientos” o “quiero ser una persona de bien, tener una carrera”. Señalan así el valor que otorgan a la escolarización formal para el logro de sus metas académicas, como lo es concluir una carrera universitaria. El continuar sus estudios superiores es una respuesta muy recurrente que ellos dan cuando se les pregunta qué harán después de concluir el bachillerato, por lo tanto, consideran que este es el medio para seguir estudiando y ser profesionistas.

Una alumna contestó: “estudio porque quiero tener una carrera”; mientras que otra menciona: “en un futuro ayudar a la comunidad con una carrera que yo puedo elegir”, demostrando que visualizan la escuela del tipo medio superior como un espacio que les va a dar el beneficio de poder acceder a la universidad y concluir una carrera profesional. Debido a esto, son importantes las acciones en tiempo y forma de atención, enseñanza y apoyo académico a los estudiantes, ya que de esto dependen algunas de las decisiones que toman respecto a su trayectoria escolar, sobre todo para el transcurso al siguiente nivel.

Escuela como espacio de promoción social

Otro aspecto de gran relevancia para la construcción del significado de lo escolar en torno al bachillerato es considerar que estudiar este nivel será útil como un medio de movilidad económica y social, ya que consideran que concluir sus estudios de bachillerato les permitirá tener acceso a mejores condiciones de vida, desde una buena posición económica hasta lograr prestigio social. Este concepto lo encontramos manifestado en los comentarios de la mayoría de los jóvenes entrevistados: “ser alguien en la vida”; “me darían ganas de ser alguien más, salir adelante”; “lograr mi sueño; más que nada es tener dinero en un futuro y estar viviendo una vida placentera”; “para tener una mejor calidad de vida, sobresalir en mi comunidad”; “tener recursos, tener dinero mediante mi trabajo” o “tener lo que tu soñaste de joven y que no te falte nada en la vida”. Es decir, confían en que la obtención de un certificado de preparatoria –y en un futuro, de un título universitario– los coloque en posibilidades de tener acceso a un mejor empleo del que tienen actualmente, mejorando su ingreso económico y nivel de vida, de acuerdo a lo que expresan.

En sus declaraciones destacan a la escuela como un espacio para lograr objetivos económicos y sociales, es decir, mantienen una apreciación de relación directa entre la escuela y el trabajo, dándole un valor académico-económico porque –de acuerdo a lo que piensan– tener una carrera universitaria les va a permitir mejorar sus condiciones de vida actuales. Lo anterior coincide con el hallazgo de Pérez (2010) en una preparatoria rural: “si uno se esfuerza, los estudios superiores sí servirán para obtener un empleo bien remunerado y para ascender en la pirámide socioeconómica” (p. 145), por lo que al encontrar similitudes entre esa investigación y la aquí presentada, podría mostrarse la importancia que los estudiantes de bachilleratos rurales otorgan a la escuela para superar la desigualdad en que están inmersos.

Escuela como espacio para el reconocimiento social

Otro hallazgo importante consiste en los motivos de permanencia de los jóvenes en el bachillerato. Principalmente mencionaron el reconocimiento social que les brinda la escolarización, como: “demostrarle a mis papás que sí puedo; que estén orgullosos de mí y si se puede, en un futuro ayudar a la comunidad con una carrera que yo puedo elegir”; “para ser alguien que salió adelante, apoya en la familia, logró sus metas sin importar lo que le dijeron”; “quería demostrar que se podía trabajar y estudiar”; “poder pagar mi carrera” o “es algo que tenemos que hacer como jóvenes, que quieren salir adelante, dar un fruto de ti mismo”. Con todas esas expresiones los estudiantes muestran el interés en la escuela como un medio para superar las deficiencias culturales y académicas existentes en su comunidad, sentir satisfacción personal y obtener prestigio social, relacionados con sus propias capacidades.

Señalaron la importancia de mostrarse a sí mismos el logro de objetivos personales – referidos a la culminación de estudios de bachillerato– y sentirse orgullosos por las metas alcanzadas, ya que además de las situaciones adversas del contexto, en las zonas rurales la mayoría de los pobladores alcanzaron solamente niveles mínimos de escolaridad, por lo que algunos jóvenes reciben poco apoyo moral para la continuación de sus estudios. Esto los coloca en un estado de conflicto entre continuar con sus estudios o dedicarse al trabajo ofertado en su comunidad como lo hacen “los demás”, e incluso pensar en la realización de ambas cosas. Por esta razón, quienes deciden continuar estudiando ven ese doble compromiso que tienen, pero también la proyección futura de logro, bienestar y satisfacción personal.

De acuerdo con comentarios mencionados por los jóvenes, es común que en esta comunidad rural las personas que terminan la universidad y son profesionistas sean vistas como “triunfadoras”, y por lo tanto sean reconocidas socialmente, es decir, los esfuerzos son valorados por el grupo social al que pertenecen.

Escuela como espacio de socialización y vida juvenil

Finalmente, otro aspecto de significación escolar reconocido por los jóvenes es la escuela como espacio de socialización y vida juvenil, ya que las interacciones presentes en el bachillerato y durante la jornada escolar son de gran relevancia para ellos. Comentan lo siguiente: “un lugar donde te enseñan, te apoyan y te brinda un cariño”; “un centro de reunión para aprender, adquirir conocimiento, socializar”; “ahí conoces los caracteres de los maestros, gente buena y gente mala, aprendes varias cosas”; “ahí convives con personas como lo vas a hacer realmente en la sociedad, con qué problemas te vas a enfrentar y así”. Dándole importancia no solo al aspecto académico –el cual es muy relevante en este contexto– sino también a la convivencia, amistad, noviazgos y a la situación emocional que surge de las relaciones sociales creadas durante su estancia en el nivel medio superior.

La socialización dentro de las instituciones educativas en zonas rurales es relevante porque son un lugar de interacciones y vivencias compartidas, de las que adquieren apoyo moral y pertenencia social. En la escuela pueden sentirse en libertad con su grupo de amigos, porque en ellos encuentran ese apoyo del cual carecen en ocasiones en casa por la ocupación de los padres, la falta de atención o por las prácticas culturales propias de la comunidad. Por lo tanto, la convivencia escolar es una manera de establecer relaciones afectivas en las que ellos pueden interactuar, divertirse y obtener opiniones para resolver sus problemas, además de adquirir un aprendizaje compartido, porque reflexionan sobre las experiencias y comportamiento de los demás.

CONCLUSIONES

El estudio etnográfico realizado permitió advertir la necesidad de conocer a los jóvenes para comprender sus conductas y los significados que construyen sobre la escolarización, ya que es en el marco de la interacción con otras personas –dentro y fuera del contexto escolar– que los significados se comparten y re-construyen, se cuestionan las opiniones, se rompen esquemas de reproducción de patrones culturales y se modifican los esquemas de pensamiento sobre la ruralidad.

El capital económico-cultural y el origen social, son características específicas de las zonas rurales que muchas veces constituyen la base para las decisiones que toman los alumnos en el aspecto académico sobre la permanencia en la escuela, ya que influyen en su construcción de significados sobre la escuela y lo que esta les significará para sus vidas en el futuro, ya sea como espacio para el aprendizaje, para la formación propedéutica, de promoción social, de reconocimiento social, o como espacio de socialización y vida juvenil.

La escuela rural, como institución, tendría que reconocer a los jóvenes como actores sociales capaces de generar cambios en su entorno y de constituirse como líderes que pueden modificar percepciones y maneras de afrontar efectos estresores del entorno,

como lo es la marginación, la migración, el rezago educativo, entre otros. Por tanto, los beneficios que la escuela rural debería de brindar a las comunidades tendrían que integrar –además de la permanencia en ella– el rol protagónico de la juventud para el desarrollo rural, considerando la necesaria interrelación de actividades escolares con prácticas educativas y culturales que den lugar a la pertinencia del espacio escolar para la revalorización de la cultura local, de tal modo que los estudiantes no se encuentren ya ubicados entre “dos submundos” distintos, sino que puedan encontrar espacios para lo escolar en la ruralidad y esta última vincularla a lo escolar.

La escuela que estos jóvenes demandan es una que surja directamente del contexto y de la realidad social, cultural, económica y política rural, que conozca cuáles son sus intereses, aspiraciones e inquietudes particulares, y que no esté basada en el diseño vertical actual, pues los significados que estos estudiantes han construido sobre “lo escolar” –referido a cursar el bachillerato– expresan maneras de conceptualizar una formación académica, propedéutica y laboral pertinente.

Referencias

- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Coll, C. (1998). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, (41), 131-142.
- Cragolino, E. (2019). Estrategias migratorias, reconfiguraciones de identidades campesinas y participación en la cultura escrita. *Ikala*, 24(2), 233-247.
- D'Aloisio, F. (2010). ¿Qué es la escuela para sus jóvenes? La secundaria como perspectiva a futuro y como espacio de construcción de sí mismos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, 1-21.
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Grijalva, O. (2011). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *CPU –e* (12), 52-72.
- Guerra, M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 243-272.
- Guerra, M. y Guerrero, M. (2012) ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (ed.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 33-62). México: ANUIES.
- Ibarra, L., Ferrer, A. y Fonseca, C. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(60), 1-28.

- Méndez, M. (2005). Los retos de la educación formal ante una nueva y cambiante noción de lo rural. *Pedagogía y Saberes*, (22), 41-47.
- Mota, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto sociocultural del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418.
- Pérez, E. (2001). *Hacia una nueva visión de lo rural*. Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez, L. (2010). ¿Estudiar para emigrar o estudiar para transformar? Un acercamiento etnográfico a la erosión del significado de los estudios superiores como mecanismo meritocrático de movilidad social. *Argumentos*, 23(62), 131-156.
- Portilla, M. (2013). *Las prácticas de apoyo familiar a las tareas escolares de los niños de primero y segundo de primaria* (tesis doctoral). Cinvestav Sede Sur, México, DF.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Revista Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Saucedo, C. y Gómez, G. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Colección Pedagógica Mexicana.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2008). *Acuerdos Secretariales que determinan la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/acuerdos-secretariales-que-determinan-la-reforma-integral-de-la-educacion-media-superior-riems>.
- Secretaría de Desarrollo Social, SEDESOL. (2010). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2010*. Recuperado de: http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Puebla/Puebla_148.pdf
- Solís, P. Rodríguez, E. y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136.
- Taylor S. y Bogdan R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Bogotá: Paidós.
- Weiss, E. (2012). Jóvenes y bachillerato. México: ANUIES.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta educativa*, (32), 83-94.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (47), 71-79.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

LA ESPECIFICIDAD DE LO RURAL Y SU FUNCIONALIDAD EN EL SISTEMA CAPITALISTA. EL PAPEL DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES CAMPESINOS

Recibido: 7 julio 2020 Aprobado: 28 septiembre 2020*

KELLY GIOVANNA MUÑOZ BALCÁZAR

Universidad Iberoamericana

ivanasinko@yahoo.com

Resumen

Este artículo pretende hacer una reflexión sobre la problemática de lo rural en México y en general de Latinoamérica desde el análisis de los procesos de desarrollo económico, la transición a un modelo capitalista y los cambios en las dinámicas productivas del campesinado. Como reacción a los impactos socioculturales derivados de las desigualdades sociales se destaca en éste texto también la emergencia de movimientos campesinos y la lucha de algunos grupos indígenas frente a la expansión opresora generada por el sistema capitalista, los mecanismos de inserción del mismo y su modo de explotación.

Palabras clave: Desarrollo, sociedad rural, sistema capitalista, movimientos campesinos.

Abstract

This article aims to ponder about the rural problems in Mexico and in Latin America in general from the analysis of the processes of economic development, the transition to a capitalist model and the changes in the productive dynamics of the peasantry. As a reaction to the sociocultural impacts derived from social inequalities, the emergence of peasant movements and the struggle of some indigenous groups against the oppressive

expansion generated by the capitalist system, its insertion mechanisms and its way of exploitation.

Key words: Development, rural society, capitalist system, peasant movements.

INTRODUCCIÓN

La agenda desarrollista aplicada a los procesos económicos latinoamericanos con la imposición de políticas macroestructurales ha favorecido al mercado internacional y ha acrecentado la brecha de desigualdad entre países desarrollados y subdesarrollados; en esta relación dicotómica centro-periferia gravitan varias de las causas por las que han surgido crisis socioeconómicas rurales al margen de un modelo depredador como lo es el proyecto neoliberal implantado en Latinoamérica.

Cuando se habla de desarrollo desde un modelo basado en la producción masiva a gran escala y en la explotación social, cultural y medio ambiental, se pretende responder a la pregunta ¿cuáles serían las posibilidades de lucha y las alternativas de avance de los procesos sociales y campesinos, en la correlación de fuerzas capitalistas y con tendencias al mercado global? Este análisis también parte de un planteamiento del espacio rural como un ámbito específico de estudio de la sociedad. Por otro lado, se plantea la cuestión de la dinámica campesina desde una lógica económica que no empata con la propuesta desarrollista del capitalismo y su modo de operar como lo explica Rincón:

Los análisis desarrollados desde la perspectiva del paradigma de la cuestión agraria tienen como principales elementos del análisis la renta de la tierra, la diferenciación económica del campesinado y la desigualdad social generada por el desarrollo del capitalismo. En contraposición y con la consolidación de los supuestos teóricos y económicos neoliberales en la década de 1990, se instaura en el discurso los análisis desde la perspectiva del paradigma del capitalismo agrario, que centra en la agricultura familiar capitalizada, el desarrollo capitalista en el agro y la intervención reguladora del Estado, las alternativas de salida a la problemática estructural del campo latinoamericano (2018, p. 388).

Desde esta perspectiva del autor, igualmente en esta reflexión, se intenta abordar una suerte de planteamientos de manera general sobre el debate campesinista con relación a la contradicción del capitalismo al integrar la producción campesina a su modelo, desarticulando las relaciones sociales y subordinándolas, contexto que genera una reacción que genera estrategias de resistencia del campesinado.

Para finalizar, en las conclusiones se plantean algunas trayectorias del potencial de los casos específicos de movimientos sociales campesinos latinoamericanos de vieja guardia, relevantes en la historia de la construcción de objetivos emancipadores contemporáneos,

los cuáles desde sus inicios han generado una propuesta de incidencia en la integración de los actores sociales y sus demandas en la agenda nacional y global de políticas públicas de desarrollo rural.

EL DESARROLLO Y SU INCIDENCIA EN LA EXPLOTACIÓN DE LOS MEDIOS DE PRODUCCIÓN RURAL

El desarrollo como proceso de crecimiento económico tuvo fuerza después de la Segunda Guerra Mundial y se cristalizó después del discurso del Presidente Truman en 1949 cuando habló por primera vez del subdesarrollo, ambas caras de la moneda, desarrollo y subdesarrollo, son producto de una construcción de relaciones globales de espacio y tiempo que permitieron ampliar la reproducción del capitalismo y la hegemonía de Estados Unidos con la expansión de sus corporaciones a los países latinoamericanos.

Pero el proyecto desarrollista también necesitaba estrategias geopolíticas para su fortalecimiento global y se impulsó el apoyo a las naciones periféricas con programas de financiamiento a través de préstamos por parte de instituciones monetarias como el Banco Mundial, Bretton Woods y el Fondo Monetario Internacional FMI, con el fin de que las naciones latinoamericanas también se beneficiarán de un mercado mundial integrado con miras a la industrialización.

En este punto la teoría de la dependencia postulada por Raúl Previsch (citado por Estay, 1994, p. 50) explica la relación centro-periferia que se gesta desde sus análisis en la CEPAL por el año de 1949 a 1950, el autor hace alusión a un modelo dicotómico donde existe un centro industrial dominante hegemónico que controla la economía de manera desigual y a su vez una periferia agrícola subordinada como un obstáculo al desarrollo mismo. En la explicación de esta teoría Estay alude que:

en lo que respecta a los obstáculos que internamente se oponen al desarrollo latinoamericano, lo central es la existencia de un rezago estructural de la periferia respecto al centro, que al no ser superado da pie a la continuidad del deterioro de los términos del intercambio y en general a la permanencia de los efectos negativos asociados a un sistema mundial estructurado sobre la base centro-periferia (1994, p. 52).

El autor hace un análisis de los planteamientos de Previsch y explica que en este intercambio desigual los países en vías de desarrollo que producen bienes primarios, no pueden competir con los países desarrollados en infraestructura y tecnología.

Así pues, el subdesarrollo de la periferia está determinado por una heterogeneidad estructural de las economías regionales en L.A. que van ligadas a la articulación compleja de formas de producción “avanzadas” o “modernas”, con formas de producción “atrasadas” (Guillén, 2011, p. 32). En este sentido según Estay se hizo más difícil para estos países entrar en un sistema de exportación ya que había un margen escaso en el dinamismo del mercado interno, además un estancamiento de algunos sectores productivos por el sesgo antiexportador y la agudización de conflictos sociales debido a las coyunturas políticas y socioeconómicas. Por otra parte, los rubros de exportación quedan en manos del capital extranjero, el excedente sale del país y se reduce la expansión de actividades económicas debilitando el desarrollo nacional.

Desde estas diferencias abismales entre los países desarrollados y subdesarrollados, se desprende que la incursión de los modelos económicos en L.A. hayan tenido influencia directa sobre el sector rural y los sistemas agroalimentarios donde se desarticula la mediana y pequeña producción, con la imposición de las políticas alimentarias mundiales que Estados Unidos ha impuesto bajo la bandera del libre comercio y el desdibujamiento de las fronteras arancelarias.

Durante décadas la reestructuración de la agricultura en el Sur ha significado la discriminación contra los parceleros y las comunidades campesinas, así como la transferencia de los subsidios del Estado de la producción de alimentos básicos para el consumo nacional a los cultivos de lujo de exportación. Es evidente la existencia de un patrón para privilegiar a los agronegocios y a la mercantilización de alimentos a costa de las comunidades rurales y la seguridad alimentaria nacional, y a nombre de la ortodoxia financiera y el balance de precios (McMichael, 1998, p. 87).

El autor habla del control corporativo que se liga a este proceso de fortalecimiento del dominio del mercado tanto de la sociedad como de los recursos naturales, ambientales y territoriales, como una ofensiva globalista y una estrategia de la crisis de un régimen internacional que a su vez ha desmantelado las pequeñas economías locales.

En este aspecto la especificidad de la agricultura al tener unas características determinadas propias y distintas de la industria, pone barreras al capital y al desarrollo, podemos decir que como lo indica Guillen (2011), hay dos tipos de configuración de un sistema productivo dual: “un sector “moderno” integrado por el sector exportador industrial y un sector “atrasado” o de “subsistencia” orientado a abastecer los mercados locales y sus necesidades de autoconsumo” (p.12).

Pero el modelo capitalista y de mercado se insertan de manera diferente en la agricultura que en la industria, ésta última aparece como el “corazón” del capital, igualmente su modo de operar tiene la diferencia en el tipo de relaciones y pone énfasis

en la circulación como un hilo de dominación que vincula todas las formas de producción existentes, en donde la agricultura está en el margen.

En el proceso de subsunción formal, que es la forma como se sumerge a la fuerza productiva social al servicio del capital como una condición para la reproducción ampliada de este sistema en la industria, también se da en la agricultura, ya que el campesino es subordinado no sólo cuando es reclutado en una agroindustria transnacional, sino en todos los espacios de la vida cotidiana, así pues su trabajo doméstico familiar en la milpa depende indirectamente de los precios que pone el capital y el mercado.

No obstante, el campesinado como un plusvalor más del modelo, es considerado en la lógica explotadora del capital como un residuo del pasado y como parte de un modo de producción precapitalista y en extinción.

En las zonas rurales de los países en vías de desarrollo la expansión agroindustrial no sólo proletariza a los campesinos pobres, también los desplaza, y transforma las fuerzas productivas y los procesos de trabajo de las comunidades a fin de que los productos tengan costos más baratos, pagando menos y negociando con los pequeños productores locales los precios de la cosecha y no el de la fuerza de trabajo.

Con la apertura del libre comercio las transnacionales son las que han salido beneficiadas a través de la reducción de costos en las materias primas, la desregulación de aranceles y esto es un reflejo de las asimetrías entre el centro y las periferias. MacMichael (1998), lo interpreta como un asalto corporativo sobre las políticas nacionales de los países latinoamericanos y una estrategia comercial y de control productivo.

Así pues, las compañías transnacionales de alimentos, los comerciantes de granos del centro y la industria química como Monsanto y Dupont han recurrido a la OMC para negociar la progresiva desaparición de las protecciones a las agriculturas periféricas. El autor dice que con esta estrategia también se elimina la administración de la oferta y se bajan los precios mediante la exposición de los productores locales a costos diferenciales de la fuerza de trabajo en todo el mundo, que vendría siendo la institucionalización de un orden agroalimentario mundial regido por el modelo neoliberal.

INFLUENCIA DEL PROCESO DE INDUSTRIALIZACIÓN EN EL MEDIO RURAL MEXICANO

El proceso de industrialización en México y su crecimiento económico que viene de 1940 a 1970, periodo conocido como “el milagro mexicano”, Germani (2005), tuvo cambios estructurales que generaron una migración nacional poblacional de las periferias

de los centros urbanos, las zonas semi-rurales y rurales como parte del proceso de desarrollo y la transición hacia una economía capitalista. Este fenómeno migratorio también implicó un incremento de la clase social media y un remplazo de las actividades primarias por las secundarias y terciarias, esta conversión se dio desde un patrón tradicional rural al industrial y de servicios, como también un crecimiento en la urbanización.

Con estos cambios se vio una modificación en la estructura ocupacional de los actores rurales; peones, campesinos, artesanos son reemplazados por obreros, técnicos y profesionistas asalariados, a su vez estos se incorporan a la cultura urbana, (Germani, 2005).

Zenteno y Solís (2006), analizan este proceso de migración rural-urbana, desde las transformaciones económicas y sociopolíticas del campo mexicano que han tenido que ver con la apertura económica de las fronteras nacionales, y posteriormente la caída de la agricultura como principal motor.

El proceso de industrialización vía la sustitución de importaciones abrió las puertas del mercado laboral a la gran mayoría de los sectores menos educados de la población, lo que originó una estructura ocupacional relativamente abierta, con peldaños accesibles para el ascenso social (Escobar, 2001; Cortés y Escobar, 2003; Parrado, 2005; Solís, 2005). Incluso para la población agrícola este optimismo era una característica constante debido a que los procesos de migración interna (rural-urbana) significaban un impulso en la escalada social (Escobar, 2001).

Para 1980 la modernidad está en su auge promisorio, el florecimiento de un nuevo modelo de desarrollo trae consigo la desregulación del Estado, y la privatización, del otro lado están los campesinos, quienes empiezan a sentir a pasos agigantados una extraña incertidumbre económica, que más tarde con los cambios de corte neoliberal se convertiría en una de las mayores crisis sin precedentes en la historia de la vida agrícola del país.

El campo se fue desmoronando paulatinamente ante una descapitalización del sector agrícola para la crisis financiera de 1982 (Fritscher, 1993, p.67), el crédito bancario era ya un fracaso, pues muchas de las atribuciones y subsidios para los campesinos que eran otorgados a través de instituciones de fomento entre las que se encontraban la Compañía Nacional de Subsistencias Populares, (Conasupo,) y el Banco Nacional de Crédito Rural, (Banrural), fueron desapareciendo con el tiempo, ya la asistencia técnica, la inversión en infraestructura se habían desmantelado hasta alcanzar sus peores consecuencias, para el año de 1987 empeora el panorama pues además bajan los salarios reales y empieza la privatización como parte de las medidas de contención de la inflación de la época (Muñoz, 2011, p.159).

Según explica Muñoz, la liberalización de la economía que abrió sus fronteras para dar paso al libre comercio internacional, fue una de las políticas más abruptas generadoras de la explotación masiva campesina, pero de una manera asimétrica.

Es así como la subsistencia campesina se hizo insostenible pues sólo los que tenían los medios para competir podían hacer frente a la invasión de importaciones de granos estadounidenses y los nuevos programas nacionales del momento como Procampo, a duras penas apoyaban a los medianos agricultores. Por ende, con el abandono estatal se remata la encrucijada de la década fatal y por consiguiente se genera el desmantelamiento de la soberanía alimentaria campesina mexicana.

Con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) que entró en vigor en 1994, se asegura el proceso de expansión del capital global que deja como consecuencias una situación de pobreza extrema, al no haber incentivos en la producción agrícola local por las nuevas políticas macroeconómicas que se enfocan hacia la exportación y la importación, sector dominado por las transnacionales y los monopolios agroindustriales.

Según lo explica Puricelli (2017), el retiro de los subsidios para el campesinado generó una baja en la rentabilidad en el campo mexicano a pequeña y mediana escala y la pérdida de la autosuficiencia alimentaria, mientras que por otro lado se canalizaban los apoyos a la agroindustria nacional e internacional, lo que conlleva a la subordinación de este sector a los designios del capital.

Nacionalmente, el campesinado ya no es estratégico para la generación de riqueza nacional a través de insumos industriales, alimentos baratos y determinación salarial. Efectivamente, los campesinos son desvinculados de la reproducción del capital por las siguientes contradicciones: a) el dominio del capital financiero y especulativo sobre el productivo, b) el dominio del capital industrial que margina a los campesinos como productores de bienes baratos, y c) el dominio de precios bajos y subsidios del capital agroindustrial multinacional sobre los campesinos y pequeños y medianos empresarios agrícolas (Rubio 2003, p. 148- 149) (p. 6.).

La investigación de McMichel, relata como el Tratado de Libre Comercio firmado por México con América del Norte, redujo en etapas las cuotas sobre importaciones de maíz, trigo y arroz libres de impuestos aduanales de Estados Unidos a México. Sumado a eso el desequilibrio en la producción nacional que no pudo competir con el coloso del Norte “tan sólo 2,5 familias que se dedicaban a la producción de maíz producían de 2 a 3 toneladas, mientras que en el medio oeste norteamericano se cultivan 7.5 toneladas por hectárea. Las recientes importaciones de maíz altamente subsidiado de Estados Unidos han socavado a 1.8 millones de productores mexicanos” (1998, p.125).

Igualmente, la migración generada durante este periodo entre 400.000 mil y 500.000 mil que cruzaron la frontera por año en México fueron y son el resultado de la destrucción de las economías campesinas provocado por el TLCAN (Guillén, 2011, p. 111).

El panorama se ensombreció con las crisis y reformas económicas de los años ochenta y posteriormente en la devaluación de 1995, cuando las principales ciudades del país entraron en un proceso de tercerización e informalidad económica.

En esta transición de inestabilidad la pobreza y la desigualdad social se incrementan, la buena racha de tiempos atrás se paraliza, y se mantienen los índices durante periodos posteriores, es de resaltar que la economía de tipo informal aumenta en un 50% en la población económicamente activa.

Este nuevo sector de subempleados y marginados urbanos según Guillén, “emigraron del medio rural o de ciudades más pequeñas, pero no lograron ser absorbidos por el sector moderno ubicado en las grandes urbes. A pesar del dinamismo de la industria, al operar ésta con técnicas de producción intensivas en capital importadas del centro, resultó incapaz de absorber la migración procedente del campo, dando origen al fenómeno de la economía informal, que ahora nos inunda” (2011, p. 118).

El caso mexicano se puede analizar desde la perspectiva de Jaime Osorio (1995), quien explica que la fórmula del desarrollo y su proceso de industrialización tuvo dos tendencias, la primera se refiere a la constitución de los grupos monopólicos resultado de las alianzas internacionales, la ampliación de la brecha social y la segunda con la aparición de cordones de miseria y aunado a esto las limitaciones de la industria para solucionar las necesidades sociales y las del agro para su modernización.

Pasando al caso de América Latina, Oswaldo Sunkel (2007), explica que las políticas de desarrollo económico aplicadas en las últimas décadas en L.A no han tenido los resultados esperados. Al igual que otros autores se hace referencia a los mismos factores que han impactado en los estados-nación como el estrangulamiento externo, la inflación, la falta de tecnología y el atraso agrícola en el medio rural. A este argumento se le agrega lo que ya reiteradamente se ha explicado en líneas anteriores, que los Estados acogieron con una extremada obediencia las políticas globales del pensamiento desarrollista hegemónico.

La figura del Estado aparece, así como un aliado de la mercantización de lo humano, lo ambiental, lo cultural y en general le atribuye más poder a una economía que como dice Cardoso (1995) “parecía obedecer a soluciones de una lógica perversa”, esto quiere decir apostar a un desarrollo en L.A. pero con costos sociales que incluyen la marginación de sectores como el agro y la eliminación de los programas sociales que antes eran la imagen gloriosa de un estado de bienestar.

El Estado como figura de organización social, política y económica se transforma en sus funciones para descentralizarse y con el ajuste estructural incorporarse a la administración de la economía global, así como lo explica McMichel (1998), se pretende institucionalizar la agenda neoliberal con reformas al mercado que desde una perspectiva hegemónica es “un movimiento de desterritorialización” con miras a la privatización y al colonialismo financiero.

POSIBILIDADES DE LUCHA Y ALTERNATIVAS DE DESARROLLO DE PROCESOS SOCIALES CAMPESINOS EN LA CORRELACIÓN DE FUERZAS CAPITALISTAS

La conformación de los movimientos campesinos en América latina (indígenas y afrodescendientes) como actores políticos ha sido un campo de resistencia dónde ha habido un reclamo permanente por sus derechos territoriales, culturales y ciudadanos.

En las constituciones políticas y marcos jurídicos de Colombia, Ecuador, Bolivia, Guatemala y México, se llevaron a cabo reformas que de alguna forma intentaron incorporar las demandas indígenas, convirtiéndose en reformas blandas en la mayoría de los casos, aludiendo a un discurso retórico que muy poco o nada se llevó a la práctica.

Los gobiernos han aprendido a responder los reclamos indígenas mediante discursos políticamente correctos de multiculturalismo neoliberal; la privatización en la implementación y diseño de políticas públicas indigenistas mediante la incursión de la banca internacional (BID, FMI, Banco Mundial) en el “desarrollo con identidad” planteado por tecnócratas especializados en asuntos indígenas; sin embargo, el empoderamiento de transnacionales en las zonas rurales campesinas donde la población es generalmente integrada por comunidades indígenas ven en estas políticas sociales de derechos de los pueblos originarios, obstáculos a sus intereses económicos; lo que ha generado conflictos geopolíticos y violación sistemática de los derechos humanos.

Ante este panorama, los movimientos campesinos e indígenas parecen estar frente a una crisis difícil de superar. Desde el punto de vista de Toledo, la incidencia de estos se quedó en el terreno de la dimensión simbólica conceptual únicamente, “donde se construyen socialmente los problemas, se explicitan las demandas, se elaboran discursos públicos, apoyados en determinados valores, marcos de sentidos y sistemas de creencias de la sociedad” (2005, p.48), pero en el terreno de la toma de decisiones de fondo y la formulación de las políticas (*dimensión sustantiva*); y en el terreno de *poner en marcha* los proyectos (*dimensión operativa*) ha habido fracasos.

La desterritorialización transnacional que han sufrido las comunidades de las zonas rurales, que generalmente tienen los principales recursos naturales estratégicos de los países latinoamericanos, Toledo (2005) las resume en varias etapas: primera fase, pérdida

de territorialidad política, soberanía y sometimiento colonial; segunda fase, ampliación de fronteras agrícolas transnacionales y ganaderas en detrimento de las tierras campesinas e indígenas; tercera fase, extracción de sus recursos naturales (bosque, agua, minerales); y cuarta fase, impactos negativos sobre eco-regiones por mega proyectos capitalistas. Así pues, los reclamos territoriales de los movimientos campesinos se convierten en la demanda principal.

Casos de movimientos como el Zapatista en México, del MAS-IPS en Bolivia, han sido resultado de las demandas e intereses de pueblos indígenas y campesinos pobres que han estado exigiendo cambios profundos en el carácter del estado nación¹, y por el otro la condición global de algunos de los movimientos que ha asegurado una perspectiva común con otros movimientos sociales de una naturaleza similar alrededor del mundo, a partir de plantear límites al individualismo instaurados desde el racionalismo instrumental del capital.

Sin embargo, para entender bien el carácter e implicaciones de los movimientos sociales es necesario referirse al contexto en que se han desarrollado. En este sentido, las condiciones que rodearon al movimiento del levantamiento zapatista en Chiapas, por un lado, el abandono y negación histórica de los pueblos indígenas², y por el otro, la integración acelerada de la sociedad mexicana en el proceso de la globalización durante las décadas de los 80s y 90s, que impactó lascivamente con la imposición de las políticas neoliberales, que han significado la reducción de la intervención del estado mexicano en la economía, y el crecimiento asimétrico del mercado como eje central regulador de la vida socio-económica. El Acuerdo de Libre Comercio Norteamericano (NAFTA) se firmó en 1994 y con ello se agudizaron las desigualdades sociales persistentes en la economía mexicana en conjunto, pero particularmente en el campo y en la población rural. Así, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) fue el mismo día en que se firma el Tratado.

El EZLN es un claro ejemplo de la movilización masiva de un movimiento social que ha exigido los derechos políticos, sociales, culturales y humanos para la población entera,

¹ Los indígenas han quedado afuera del imaginario nacional en América Latina, un continente cuya herencia son las sociedades fragmentadas y racialmente divididas...las ideologías étnicas y raciales pernean a los estados-nación; definen los límites de quienes se incluyen y excluyen dentro de estos, es decir, quienes disfrutaban derechos plenos de ciudadanía. Véase en Mattiace p.230

² Desde el periodo posterior a la independencia y hasta la mitad de la década de 1970, la política oficial del Estado consistió en asimilar a los pueblos indígenas a la cultura mestiza...Esteva, en el presente volumen, argumenta que el proyecto nacional mexicano –promovido por elites blanco/criollas- acusa claras tendencias homogenizantes, es decir, intenta subordinar el México indígena a la imposición de un proyecto modernizador...mientras la visión de mundo que se encuentra en el México indígena nunca ha formado parte del proyecto dominante nacional. Véase en Mattiace p.230

pero particularmente para aquéllos históricamente excluidos y de quienes se han visto negado sus derechos. Como bien señala Mattiace (2000), dada la correlación de fuerzas histórica entre las identidades mestiza y nacional, las identidades indígenas confrontan de manera fundamental los puntos de vista predominantes en México sobre el nacionalismo, ya que los indígenas que han participado apoyan con determinación la creación de una nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado.

Para Hervé (2007), la victoria del MAS-IPS en Bolivia, constituye un intento exitoso de articulación de un ciclo ascendente de protesta social, particularmente intenso a partir del año 2000 con las luchas contra la privatización de la gestión del agua en Cochabamba y la creciente presencia de organizaciones sociales, que estuvieron en el origen de este mismo ciclo de protesta. Una de las estrategias políticas que usaron en el ascenso de los cocaleros, se expresó a través de la defensa de la hoja de coca, mediante la adopción de un discurso de matriz culturalista, en el cual la coca era una hoja sagrada representativa de la cultura andina y amazónica. Así, según el autor la experiencia del MAS-IPS aparece singular, por las modalidades inéditas de participación política tan diversa de los grupos sociales allí representados que se vieron materializadas al ser planteadas y teorizadas, a través del concepto de <<instrumento político>>, que cuestiona las estructuras partidarias clásicas al mismo tiempo que favorece un compromiso directo con las organizaciones sociales.

Siguiendo a Stefanoni, el MAS-IPS parece reactualizar el discurso nacionalista revolucionario estructurado por la oposición nación/antinación. Elaborando, una doctrina esencialmente nacionalista, teñida de indianismo y de marxismo, reconstituyendo exitosamente una figura clásica en el discurso político latinoamericano “el “pueblo”, cuyos mejores representantes ya no son los mineros y obreros, o la clase media sino son los indígenas y campesinos³, constituyéndose en un sujeto político: el movimiento campesino-indígena” (2003, p.134).

En la postura del papel del campesinado tanto en México como en L.A. se requiere analizarlo desde su reproducción social y darle más peso a la resistencia, a pesar de la lógica de ganancia y subsunción formal del capital. Este modelo depredador ha generado una dislocación cultural y en muchos países el desplazamiento y marginación tanto de las poblaciones rurales como en la ciudad.

Muñoz, K., (2020). La especificidad de lo rural y su funcionalidad en el sistema capitalista. El papel del campesinado y los movimientos sociales. *Revista A&H* (12), 156- 170.

CONCLUSIONES

La heterogeneidad estructural de las economías primarias en América Latina han generado las asimetrías entre el centro y la periferia, por ende, los obstáculos a su desarrollo, esta tendencia hasta el momento aún se mantiene dado que el modelo económico globalizante regido desde el capitalismo por los países desarrollados en consecuencia mantiene aún su poder económico central con reglas desiguales del mercado mundial, tanto en la producción industrial de insumos y materias primas como en el agrícola. “Los centros capitalistas (con sistemas productivos homogéneos y articulados) son superiores al crecimiento de la productividad en la producción de productos primarios en la periferia (con sistemas productivos heterogéneos, especializados y desarticulados)” (Guillén, p. 1987), significa que los países subdesarrollados no tienen aún un progreso tecnológico el cual se ha concentrado en el centro.

Para Sunkel (2007), las políticas de desarrollo no han sido aplicadas de manera efectiva en un proceso socioeconómico como el latinoamericano, en donde existen formas heterogéneas tanto en las políticas públicas como en las económicas, tratando de resistir el embate de este sistema externo globalizante.

El estado es en algunos países latinoamericanos un ente promotor, planificador y orientador con una apertura hacia la inversión externa y las relaciones multilaterales, en donde la aplicación de políticas de desarrollo en las reformas estructurales de las naciones está influida en las decisiones de organismos multilaterales hegemónicos.

A su vez este autor plantea si la cuestión en el debate del concepto de desarrollo como proceso de cambio, puede generar igualdad en las oportunidades sociales y políticas, se requiere para ellos examinar la realidad latinoamericana en sus especificidades y cuáles son las implicaciones que tiene la coexistencia con sociedades desarrolladas, y de esta forma replantear un proyecto de nación y las estrategias para el tipo de desarrollo que se requiere en cada país según sus características.

Igualmente, Cardoso agrega que “en cierta manera, para enfrentar las fuerzas de la globalización, es necesario fortalecer el Estado que debe crear los mecanismos de sensibilidad para el cambio que tal vez no tenía antes” (1995, p. 124).

El capitalismo puede ofrecer espejismos de incorporación a otros escenarios, no obstante, en esta pugna y derecho por existir también está el estado, que a veces facilita, pero también pone barreras, y en ocasiones da la sensación de que no representa nadie. En su interior hay distintas visiones, proyectos, diversidad de opiniones de cada grupo y sus representantes populares, que se van juntando como pequeños pedazos de luchas

que se convierten a su vez, en una lucha al interior del Estado. Y en el proceso de retiro de estas actividades con la gente, de desmantelamiento de los programas sociales resultado del modelo neoliberal, la posibilidad de hacer presencia institucional es menor y le va restando importancia, por ende, está en una situación de desventaja frente al modelo capitalista, por ello es necesario cambiar las estrategias.

En este aspecto si a la doctrina neoliberal se le dejara operar individualmente en su planeación mundial de estrategias de acumulación económica, sería una fatalidad, la fijación de precios, la política pública social sería selectiva, el estado en este sentido tiene que intervenir para regular y sobretodo apoyar la intervención de los movimientos sociales para generar cambios y ganarle espacios.

El campesinado se reconoce en México como una clase específica y un sujeto político, pero en el debate esta condición estructural exige plantear cómo se asimila en términos de conciencia y su quehacer político, para construir una identidad, en este aspecto ¿cuál es el proyecto que está impulsando esta clase social?

La cuestión de clase campesina o lo étnico y lo ciudadano tiene que superar lo economicista, el énfasis debe estar en la conciencia de clase, pero con un proyecto político y de nación basado en el desarrollo social que trascienda los límites de lo local. Durante muchas décadas se dijo que el campesinado necesitaba de una cabeza proletaria, pero las luchas de los últimos 15 años la han dado los indígenas y campesinos, en el panorama actual se vislumbra un proyecto diferente que está poniendo a la periferia en el centro.

La clase campesina es diversa y las reivindicaciones se atomizan, pues son de corte indígena, de las mujeres, los ecologistas y demás actores que exigen sus derechos como tal, pero como un ejemplo de polarización que se ha organizado para fortalecerse en la unidad, estuvo el movimiento “Sin maíz, no hay país”, ya que diferentes sectores participaron para poner en el debate el tema agroalimentario y otros que se suman para hacer frente a los monopolios, exigiendo además un estado responsable para construir una agenda de trabajo que apunta a un proyecto de cambio social que se articula entre diferentes sujetos sociales.

América Latina, a pesar de una relación de dependencia económica con los países desarrollados, ha generado procesos importantes tanto sociales como políticos que han tenido aciertos constitucionales. Desde las largas caminatas de las organizaciones campesinas, afrodescendientes e indígenas en Colombia con la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia) y el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) y los palenques afros, que han realizado importantes consensos con el gobierno respecto a sus derechos territoriales en la constitución política; como los ‘levantamientos’ de los pueblos

ecuatorianos; la lucha de los Sin Tierra en Brasil, o los cercos aymaras a la ciudad de La Paz, en Bolivia; y posteriormente la toma del poder a cargo de Evo Morales, indígena aymara.

Es preciso situar estos movimientos desde una perspectiva que considera la organización y participación social, como la influencia política e ideológica de los movimientos étnicos y campesinos, desarrollada a principios de los años noventa para exigir sus derechos en México y otros países. Al principio de esta década se desarrollaron organizaciones diferentes y movilizaciones, que desencadenó en la reconfiguración de múltiples formas sociopolíticas de resistencia y acción para el cuestionamiento y rechazo de la conformación de un estado-nación que ha construido pactos políticos, sociales y económicos al margen de los pueblos indígenas.

Las señales de lucha, de resistencia que se han tenido desde diversos rincones, como es el caso de las comunidades indígenas y campesinas, nos muestra un mundo que se está transformando en distintas direcciones y con visiones diversas del futuro por construir, y que han dado sentido y uso de la historia como elemento de cohesión sociocultural, en donde las identidades han sido fundamentales para impulsar la lucha por seguir permaneciendo en la historia.

En esta contienda se inscriben también las problemáticas de carácter étnico, la lucha contra los mecanismos de explotación, la soberanía alimentaria, la dicotomía campo-ciudad, la autonomía y las luchas territoriales.

Igualmente, no se puede aseverar que ya existe una unidad de la totalidad, pues aún se observan distintos proyectos que están en tensión y generan la fuerza necesaria para competir contra esta propuesta, la crisis alimentaria y energética desequilibran la balanza, entonces ¿cuáles serían las posibilidades de lucha actual en esa correlación de fuerzas y con tendencias tan diferentes?

Ahora los movimientos deben crear sus espacios de negociación, los empresarios de la misma manera están lanzando sus invitaciones al diálogo, allí se debe analizar cuál va a ser entonces el interés del capital, ahora que se vislumbran claramente sus límites.

¿En qué consistiría lo radical del cambio del mundo de hoy? Antes implicaba el derrocamiento de un régimen, ahora exige la confrontación multilateral con todos los modelos globales, así que desde los sujetos explotados el planteamiento ahora es diferente, pues algunos de los elementos de antes no están presentes, hoy no hay revolución, ya no se habla casi de clase, el desafío es bastante complejo, pero es más rico y más amplio en otros planos.

Referencias

- Cardoso, Fernando Henrique (1995). "El pensamiento socioeconómico latinoamericano. Las últimas cuatro décadas", en Nueva Sociedad, No. 139, Caracas, Venezuela, 1995, pp. 19-25.
- Do Alto, Hervé, (2007), El MAS-IPS boliviano, entre la protesta callejera y la política institucional en *Reinventado la nación en Bolivia. Movimientos sociales, Estado y poscolonialidad*. CLACSO, Bolivia.
- Escobar, A., Álvarez, S. y Gagnino E. (2001), "Lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos," en *Política y Cultura*, Taurus, Colombia.
- Estay Reyno, J. (1994), "La concepción inicial de Raúl Prebisch y sus transformaciones". En, R.M. Marini y M. Millán, *La teoría social latinoamericana*, Tomo II, El Caballito, México, pp. 17-40
- Fritscher Mundt, M. (1993), "La reforma agrícola salinista" en *Las políticas salinistas: Balance a mitad de sexenio (1988-1991)*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- Germani, G. (2005), "Estrategias para Estimular la Movilidad Social", en *Desarrollo económico*, Vol. I, N° 3., Buenos Aires.
- Guillén R., Arturo (2011). Modelos de Desarrollo y Estrategias Alternativas en América Latina, México.
- MacMichel, P. (1998), Globalización monetaria y estatal: reestructuración agroalimentaria al fin del siglo, en Globalización, crisis y desarrollo en América Latina, Asociación Latinoamericana de Desarrollo Rural, Universidad de Chapingo, Texcoco, México.
- Mattiace, S. (2000). Una nueva idea de nación: autonomía indígena en México (Introducción a la segunda parte) en Shannan L. Mattiace (eds.) *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*, CIESAS-IWGIA, México.
- Muñoz, K., (2011), Las caras de la migración de los expoliados, encrucijadas rur-urbanas, en Robes H. y Santos C. (coord.), *Identidad y Migración en la Formación y Revalorización de los Territorios Rurales*, UAM-XOC, México.
- Osorio, J. (1995). "Las dos caras del espejo. Triana Editores, México,
- Osorio, J. (2008), "Elementos para una construcción teórica sobre América Latina", en *Revista Argumentos*, Nueva Época, año 21, número 58, septiembre-diciembre de, pp. 161-175.
- Puricelli, S. (2017). El movimiento campesino mexicano: luchas, alcances y contradicciones 1970-2004.
- Rincón, L. F. (2018). Consideraciones teóricas de la cuestión agraria y campesina y la explotación del trabajo campesino por el capital. *revista. luna. azul*, 46, 387-408.
- Stefanoni, P. (2003), MAS-IPSP: la emergencia del nacionalismo plebeyo, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Argentina.
- Sunkel, O. (2007). En busca del desarrollo perdido. En publicación *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado*. Vidal, Gregorio, Guillén R., (comp.), México.

- Toledo, V. (2005). Políticas indígenas y derechos territoriales en América Latina: 1990-2004 ¿Las fronteras indígenas de la globalización? en Pablo Dávalos (comp.) *Pueblos indígenas, estado y democracia*, CLACSO, Buenos Aires.
- Zenteno, R. y Solís, P. (2006), "Continuidades y discontinuidades de la movilidad ocupacional en México", en *Estudios demográficos y urbanos*, vol. 21, núm. 3, México.

LA INTEGRACIÓN DE LAS MUJERES EN LA VIDA POLÍTICO-ELECTORAL EN TLAXCALA. CONSTRUYENDO LA PARIDAD

Recibido: 10 julio 2020 Aprobado: 30 agosto 2020*

CAROLINA STHEPHANIA MUÑOZ CANTO

El Colegio de Tlaxcala, A.C.

carolinamunozcanto@gmail.com

Resumen

La integración de las mujeres al espacio político-electoral ha significado un reto por las condiciones estructurales que han mediado su experiencia. En México, se apostó por medidas afirmativas a través de cuotas cuyo objetivo es la búsqueda de la paridad. Este trabajo analiza el caso de Tlaxcala. A partir del análisis histórico de los cambios a nivel legal, de los resultados en la representación a diversos niveles y de entrevistas, se concluye que si bien se han dado pasos, ésta todavía no es una realidad. Actualmente, se requieren acciones más firmes en contra de la violencia política por razones de género, la integración amplia de las mujeres en espacios de poder; pero sobre todo, un cambio cultural, donde la paridad forme parte de las fibras nodales del funcionamiento de los partidos y de la sociedad.

Palabras clave: vida política, participación político-electoral, mujeres, Tlaxcala, paridad.

Abstract

The integration of women into political-electoral space has been a challenge due to the structural conditions that have mediated their experience. In Mexico, to achieve this, affirmative measures were waged through quotas. This work analyzes the case of Tlaxcala. From historical analysis of the changes at legal level, as well as the results in representation

at various levels and interviews, it concludes that although steps towards parity have been taken, this is not yet a reality. Currently, firmer actions are required against gender-based political violence, as well as the broad integration of women, but above all the change in culture where parity is part of the nodal fibers of the operation of parties and society.

Keywords: politic life, political-electoral participation, women, Tlaxcala, legislation, parity, equality.

INTRODUCCIÓN

Las mujeres en México pudieron acceder de modo pleno al goce de sus derechos político-electorales en 1953. Esto, en consonancia con lo que ocurría a nivel mundial, fue puerto de llegada e inicio de una serie de cambios. A partir de los años 90, se ha transitado de las medidas afirmativas a la búsqueda de paridad. No en todos los estados la experiencia ha sido igual, las dinámicas que los particularizan han permeado. De ahí la importancia de desarrollar estudios concentrados en lo local.

El trabajo que se presenta tiene el objetivo de analizar la integración de las mujeres en el ámbito-político electoral en Tlaxcala. Para llevarlo a cabo, se utilizó el método histórico con la idea de conocer el marco legal nacional y el estatal, retrasando sus principales modificaciones. Éste fue complementado con el análisis de los resultados electorales, así como con tres entrevistas abiertas y a profundidad a mujeres que ejercen actualmente cargos políticos, con al menos cinco años de experiencia, elegidas por conveniencia, que pertenecen al Partido Acción Nacional (PAN), al Movimiento Regeneración Nacional (MORENA) y al Partido de la Revolución Democrática (PRD).

El artículo se presenta en cinco apartados. En el primero se desarrollan algunos conceptos clave. El segundo se aboca a las modificaciones a nivel legal. Luego, se analizan los resultados a partir de las gubernaturas, candidaturas a la gubernatura, composición del congreso y presidencias municipales; que son complementados con la información obtenida en las entrevistas. Por último, se esbozan las reflexiones finales.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Durante la Revolución Francesa comenzaron las luchas por el reconocimiento de los derechos políticos de las mujeres, en un momento en el que se tendía a “la ampliación de la ciudadanía [y] el sufragio universal” (Serret y Méndez, 2011, p, 12). El cuestionamiento al orden existente avanzó la idea de la igualdad natural, sin modificar las condiciones de las

mujeres. Ésta se refiere a la posibilidad de gozar de los mismos derechos sin importar las particularidades. Empero, condiciones estructurales limitan la posibilidad en algunos casos. Esto ocurre en el ámbito político. Pese a que los países generen legislaciones que reconozcan los derechos de las mujeres, puede haber condiciones que coarten su participación. El Comité de la CEDAW en el 2004, preocupado por lo recién expuesto propuso el término de igualdad sustantiva, para referirse a que la mujer tenga las condiciones que le permitan conseguir igualdad en resultados; puntualizando que las modificaciones a nivel legal son insuficientes.

Para poder avanzar hacia la igualdad sustantiva se han generado diversas soluciones. Una de ellas, las acciones afirmativas, ancladas en la democracia paritaria. Término que se acuñó en la Declaración de Atenas en 1992 (Peña, 2014) para puntualizar que no basta con que los derechos se reconozcan, sino que se requiere la garantía de la posibilidad de su ejercicio. Sus consecuencias resonaron a través de la búsqueda de mecanismos como las acciones afirmativas, que “pretenden establecer políticas para zanjar las desventajas, o en el sentido inverso, combatir el retraso de la igualdad en el disfrute de los derechos.” (Valle, 2017, p. 27)

De acuerdo con Peña, éstas deben quedar delimitadas a casos particulares, bajo el supuesto que se trata de una discriminación positiva cuyo objetivo final es la igualación de condiciones. Uno de los caminos es el sistema de cuotas, que hace referencia a “la inclusión de un umbral de exigencia mínimo” (Peña, 2014, p. 35). De acuerdo con Fleidenberg (2017), los principales obstáculos para alcanzarla son partidistas, político-institucionales, culturales y estructurales. Los primeros se refieren a las prácticas al interior de los partidos. Los segundos, a la falta de acciones afirmativas y fortaleza institucional. Los terceros a las creencias sobre las capacidades de las mujeres. Los cuartos a los roles tradicionales y las cargas de cuidado que limitan su desarrollo. Las acciones afirmativas tienen el objetivo final de llevar a la paridad. Ésta, es “una medida definitiva porque reformula la concepción del poder político, concibiéndolo como un espacio que debe ser compartido en partes iguales entre hombres y mujeres; un nuevo ‘contrato social’.” (Peña, 2014, p. 35).

LOS CAMBIOS A NIVEL FEDERAL

En México, las luchas por los derechos político-electorales de las mujeres se remontan al siglo pasado. El antecedente más remoto lo encontramos en 1916, cuando Galindo, en el Congreso Feminista, intentó el reconocimiento de la ciudadanía, por la reforma al Código Civil de 1842 (Hernández, Martínez y Hernández, 2019; Reynoso y D’Angelo, 2006). En 1923, el Congreso Feminista, buscó el ejercicio pleno de los derechos político-electorales (Corona, 2015). En 1935 se formó el Frente Único Pro Derechos de la Mujer que atrajo a la agenda pública el tema de los derechos políticos (Hernández, Martínez y Hernández, 2019). La respuesta a nivel social fue conservadora; si bien en 1937, Lázaro Cárdenas, entonces

presidente; impulsó la reforma al artículo 34, con el objetivo de impulsar la plena ciudadanía. Ésta se aprobó un año después. En 1947 se publicó una reforma que permitía la igualdad de condiciones para la participación política a nivel municipal. Aquello fue terreno fértil para que el 17 de octubre de 1953, las mujeres pudieran votar y ser votadas (Corona, 2015).

El derecho a votar y ser votadas no fue sino un primer cambio. A partir de este se buscaron mecanismos, para que se integraran a la fiesta de las elecciones y para garantizar su inclusión amplia. El camino, al menos en el plano formal, fue a través del sistema de cuotas. La primera reforma fue en 1993 cuando se modificó el Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (COFIPE, 1993). En ella se avanzó una recomendación a los partidos para que integraran a las mujeres. En 1996, se llevó a cabo una nueva modificación, que contemplaba que los partidos consideraran en sus estatutos que las candidaturas de diputados y senadores no excedieran el 70% (COFIPE). Es decir, se estableció el sistema de cuotas. Además, se instaba a promover la participación de las mujeres. En el 2002 una nueva reforma delimitó la forma de presentar las candidaturas y también las sanciones. Aquello, significó un avance sobre la especificidad de las formas de inclusión y las consecuencias de no hacerlo (Peña, 2014; COFIPE, 2002).

En el 2008 se modificó el COFIPE, cambiando el término de equidad, por el de paridad. Aquello, conllevaba implicaciones que solo la reforma del 2014 al artículo 41, buscaría garantizar. La reforma del 2008 significó que los porcentajes de inclusión se modificaran. Además, se pasó de tres a cinco candidaturas, bajo la consideración que dos de ellas fueran de diferente género en segmentos intercalados. Para las elecciones del 2009, por primera vez se aplicaron las modificaciones, pero el fenómeno de las Juanitas¹ mostró que era necesario generar candados más estrictos.

Para el proceso electoral del 2012 hubo un intento por parte del Consejo General del IFE de garantizar las condiciones de participación de las mujeres. Se gestó el Acuerdo CG327/2011, seguido de juicios de algunas políticas para proteger sus derechos y una serie de impugnaciones. En el acuerdo se ratificó el porcentaje del 60% de candidaturas máximas, se aludió al seguimiento de procedimientos democráticos al interior de los partidos, se tocó el tema de la verificación del cumplimiento de los porcentajes internos considerados en los estatutos; y se abordó la forma de la integración de las listas de representación proporcional.

En el 2014, se aprobaron cambios en el contexto de la conmemoración del LX aniversario del sufragio femenino, que buscaban afianzar su participación. Se consideró la necesidad de sustituir el COFIPE, por una Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales (LGIFE, 2014) y una Ley General de Partidos Políticos (LGPP, 2014), con visión de paridad (Peña, 2014; DOF, 2014). Entre los cambios más importantes están la paridad en los cargos

¹ Los partidos políticos nominaron candidatas mujeres cuyo suplente era un hombre; de esta forma cumplían con los criterios que establecía la legislación; sin embargo, al momento de tomar el cargo, renunciaron.

legislativos, bajo la asunción de que en las legislaciones locales se pudieran incluir otros; la integración de fórmulas con candidatos del mismo género, la obligatoriedad de hacer pública la forma de garantizar paridad puntualizando la necesidad de impulsar las candidaturas de mujeres en espacios donde pudieran ganar, el incremento en recursos para el desarrollo de liderazgos, la necesidad de presentar listas de diputados que cumplieran con el criterio de paridad, la integración alternada de géneros en las listas de representación proporcional y criterios de paridad para las candidaturas independientes.

En el 2019 se dio una reforma que puntualizó la necesidad de paridad en el nombramiento de los titulares de las secretarías del Poder Ejecutivo, la obligatoriedad de los partidos a la paridad en las candidaturas de cargos de elección, la búsqueda de paridad en los ayuntamientos considerando que las poblaciones indígenas pueden tener normas en el sentido de sus anclajes culturales, paridad horizontal y vertical en las candidaturas de diputados y senadores de representación proporcional, consideración del lenguaje incluyente y con perspectiva de género, así como la integración de los diversos órganos autónomos y jurisdiccionales a partir de concursos considerándola. Esto ha significado un paso importante en la integración femenina, en la medida en la que las reformas anteriores se habían concentrado en el ámbito legislativo principalmente (Cárdenas, 2019).

La última reforma tuvo lugar en el 2020. En ella, se regularon las candidaturas consecutivas para diputados y senadores. En torno a la paridad, se puntualizó lo relativo a la transparencia y a la participación equitativa. Además, se dio una reforma sobre la violencia política de género, que debía ser homologada a nivel estatal² al haberse convertido en un problema mayor que permea la participación de las mujeres³.

LOS CAMBIOS A NIVEL LEGAL EN TLAXCALA

En el 2004 se integró dentro del Código de Instituciones y Procedimientos Electorales en el estado de Tlaxcala el sistema de cuotas, considerando el 70% máximo de participación en las candidaturas a las diputaciones; además de “un ordenamiento [...] por la vía plurinominal por segmentos de tres fórmulas y con la obligación de incluir por lo menos una mujer en por lo menos uno de los tres primeros segmentos” (Instituto Electoral Tlaxcalteca, en Rodríguez y Ramírez, s.f., p. 13; TET, 2016).

En el 2008 se realizaron reformas tanto a la Constitución Política del Estado, como al código. Las primeras, anticiparon el principio de paridad y las segundas establecieron que las candidaturas debían distribuirse a partes iguales. Aquello, que hizo que Tlaxcala se considerara “un estado pionero” (Rodríguez, Periañez y Sánchez, 2020, p.432); no estuvo

² Hasta el momento ha sido armonizada en 16 estados, incluido Tlaxcala.

³ La violencia política ha sido definida como “cualquier agresión física y/o psicológica, ejercida por responsables partidarios y otros actores políticos para resistir la presencia de las mujeres en la vida pública” (Krook y Restrepo Sanín, en Fleidenberg, 2017: 277)

exento de dificultades. Una de ellas, que se preveía la paridad salvo en los casos donde la elección de candidatas pasara por un proceso de democracia interna. Si bien, los partidos no jugaron la carta de forma constante; si incidió en la repartición de candidaturas. Asimismo, las mujeres siguieron siendo nombradas candidatas en espacios donde se sabía que no tenían la posibilidad de ganar. De igual modo, las modificaciones no contemplaron la paridad en el cuarto orden de gobierno. Para las elecciones del 2013, el Instituto Electoral de Tlaxcala emitió el Acuerdo CG-18/2013 (Periódico Oficial, 2013), que pese a buscar garantizar la paridad, no logró que las postulaciones lo fueran.

En el 2014 el escenario local se vio matizado por las modificaciones a nivel federal. El Instituto Federal Electoral, se convirtió en el Instituto Nacional Electoral. Esto conllevó a que se buscaran homologar “criterios, procedimientos, reglas [...] de los procesos electorales” (INE, 2017, párrafo. 3); así como fechas. Asimismo, se tuvieron modificaciones relativas a la búsqueda de generar igualdad sustantiva.

La reforma del 2015 sirvió para regular los procesos del 2016. En ésta se homologó lo local con lo dispuesto en el ámbito federal, modificando el Artículo 95 estatal; así como con la publicación de la Ley de Instituciones y Procedimientos Electorales para el estado de Tlaxcala y la Ley de Partidos Políticos. Además, se estableció el Acuerdo CG-16/2015, en el que se dispusieron lineamientos para partidos políticos, coaliciones y candidaturas comunes en el registro de candidatas y se incitó a observar “la reglamentación emitida por el Instituto Nacional Electoral, así como los criterios y jurisprudencias del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.” (Rodríguez, Periañez y Sánchez, 2020, p. 435). El andamiaje tenía como objetivo que para aquellas elecciones la paridad fuera una realidad. En este sentido, el Instituto Tlaxcalteca de Elecciones, hizo una revisión en la postulación de candidaturas, brindó capacitación e implementó una acción afirmativa que buscaba revertir la subrepresentación en los cargos por representación proporcional. De acuerdo con Rodríguez, Periañez y Sánchez, las acciones redundaron en “el cumplimiento de la postulación paritaria en diputaciones, ayuntamientos y presidencias de comunidad” (2020, p. 437), pero quedaron pendientes la legislatura y los ayuntamientos.

Durante el proceso electoral del 2016 se evidenció que la mayor participación de las mujeres redundaba en violencia en su contra. Conviene mencionar que la Ciudad de México, Tlaxcala, Chiapas y Oaxaca son las entidades que mayor cantidad de quejas en este sentido presentaron entre el 2013 y el 2016 (2020, p.438). A causa de esto, las autoridades locales adoptaron el Protocolo para atender la violencia contra las mujeres. Igualmente, se modificaron los artículos 346 y 347 de la Ley de Instituciones y Procedimientos Electorales⁴.

Las últimas elecciones que tuvieron lugar en Tlaxcala fueron en el 2018. Para apuntalar la paridad se generó el Acuerdo ITE-CG-90/2017 (2017). Pese a ello, se presentaron 379

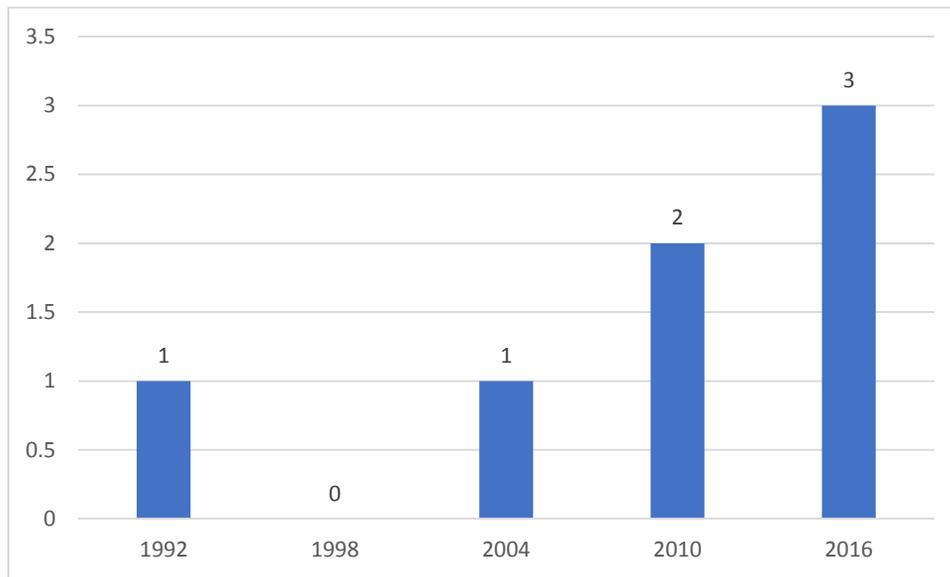
⁴ Es importante señalar que si bien los procesos de participación político-electoral se han visto permeados por la violencia política por razones de género, para comprender esta dimensión se requieren estudios donde se analice su detección y denuncia; el desarrollo de carrera, los recursos y la subjetividad de quienes la sufren.

juicios para la protección de derechos político-electorales (Rodríguez, Periañez y Sánchez, 2020, p. 442), que redundaron en la generación de acciones afirmativas ligadas a la forma de integración de las fórmulas de candidatos independientes y de representación proporcional. Los resultados fueron excepcionales, estableciendo el primer congreso con mayoría femenina.

En el 2020, se llevó a cabo la armonización respecto a la violencia política por razones de género. Gracias a ella, ésta quedó tipificada como delito. La discusión, además de en lo recién expuesto, se centró en la posibilidad de que las mujeres encabezaran las listas de representación proporcional, pero aquello no fue aprobado en el Congreso, pese a la jurisprudencia 11/2018 que propone que las leyes se interpreten en la búsqueda del mayor beneficio hacia las mujeres (Cruz, 2020).

EL AVANCE HACIA LA PARIDAD

Tlaxcala fue el segundo estado donde una mujer fue gobernadora en México. Si bien, luego de Beatriz Paredes Rangel (1987-1992) no ha habido otra, se han considerado candidatas para este nivel. En 1992 hubo una, y a partir de las elecciones del 2004 se corrobora un aumento. Aunque este estuvo emparejado con el establecimiento de las reformas en búsqueda de la paridad, no debemos olvidar que estas se dirigieron al nivel legislativo. En la *Gráfica 1*, se presentan las candidatas mujeres a partir de 1992.



Gráfica 1. Candidatas a la gubernatura del gobierno del estado 1992-2016.
(Fuente: elaboración propia con información de ITE, 2020).

En la Tabla 1 se presentan los partidos que han apoyado candidaturas de mujeres a partir de las modificaciones en las legislaciones. Para el 2004 una coalición autoadsrita a la izquierda; para el 2010 una de centro derecha, pero con el matiz de que la candidata de la coalición del PRD, Partido del Trabajo y Convergencia declinó a favor de esta. Conviene recordar que la primera gobernadora es una reconocida militante del Partido Revolucionario Institucional.

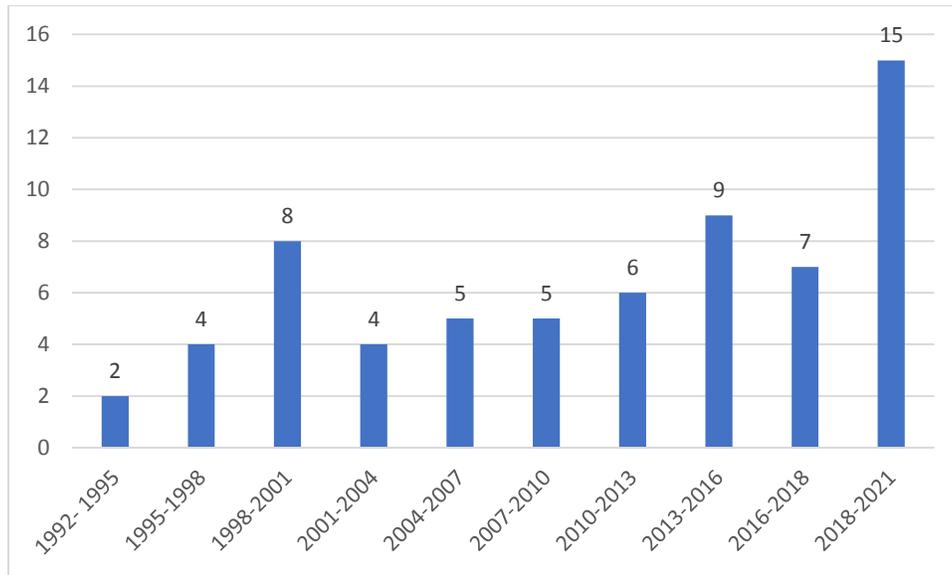
Los procesos de inclusión a las candidaturas se han visto matizados por las dinámicas internas. Una entrevistada comentaba “en mi partido no fue difícil, desde que estaba en las juventudes fui apoyada” (Entrevista A). Sin embargo, para otras, ganar espacios no ha sido sencillo, han debido movilizar redes, hacer demostraciones de fuerza, y probar sus capacidades (Entrevista B).

Tabla 1.
Candidaturas al gobierno del estado por partido político

Años de la elección	Partidos políticos con candidatas mujeres
2004	PRD y Movimiento Ciudadano
2010	PAN, PANAL y PAC // PS
2016	PRD // PAN, PANAL y PAC// Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA)

(Fuente: elaboración propia con información de Cazarín,2018).

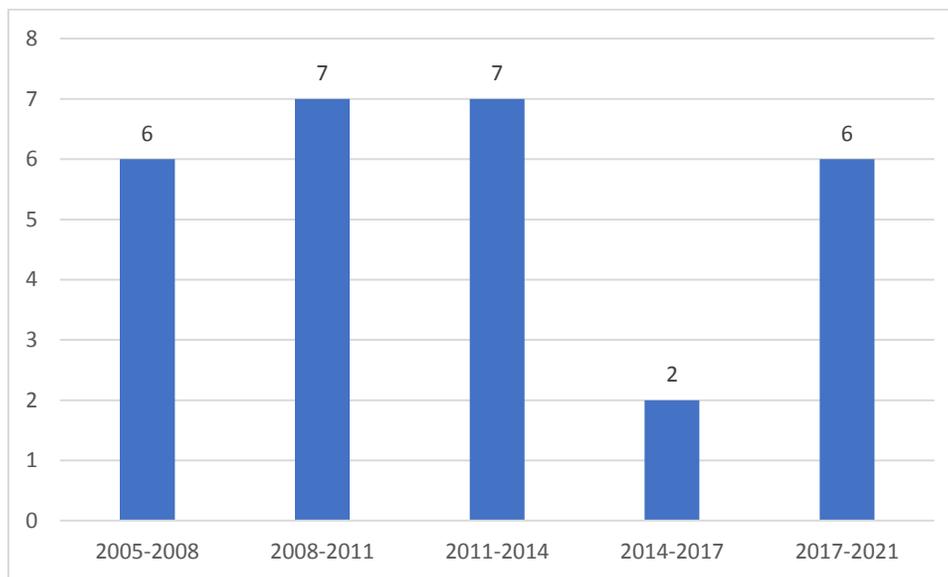
En cuanto al Congreso del Estado, el avance de las mujeres pudiera leerse como producto de la tendencia histórica, tal como ha ocurrido a nivel nacional (Reynoso y D'Angelo, 2006). Incluso después de la reforma en búsqueda de la paridad no se generaron configuraciones que detonaran su integración. Excepcional resulta lo que ocurrió en el 2018 donde se eligió un congreso con mayoría de mujeres (60%). Esto se debió además de a la configuración de los partidos y la participación de un nuevo actor político, al hecho de que éstas encabezaran las listas de representación proporcional, luego del acuerdo ITE-CG-90/2017 (2017) y las resoluciones emitidas en el Juicio de Protección de los Derechos político-electorales del ciudadano TET-JDC-003/2018 (2018).



Gráfica 2. Mujeres en el Congreso 1992-2021.

(Fuente: elaboración propia con información de Cazarín, 2018 y Congreso del estado de Tlaxcala, 2020).

En cuanto al ámbito municipal, Tlaxcala está compuesto por 60 municipios. En el 2002 había solamente una presidenta municipal. Tal como se muestra en la Gráfica 3, el número de mujeres ocupando este puesto ha aumentado a partir de las reformas que impulsaron las acciones afirmativas representando en promedio a lo largo de estos años el 8%. Si bien esto significa un avance, el porcentaje no es significativo.



Gráfica 3. Presidentas municipales en Tlaxcala 2005-2021
(Fuente: elaboración propia con información de CIEG, 2020).

Los avances en el plano cuantitativo dejan ver que se ha dado una progresiva pero insuficiente integración. Tal como fue presentado antes, los principales obstáculos para la igualdad sustantiva pueden ser partidistas, político-institucionales, culturales y tradicionales (Fleidenberg, 2017). Dentro de los partidistas, conviene mencionar que aunque el acceso a las candidaturas y eventualmente al ejercicio de la política comienza a ser más igualitario, todavía hay retos. En algunos partidos la integración no modifica la cultura interna, sino que es visto como un requerimiento. Una entrevistada comentó: “solo integran mujeres para cumplir con las cuotas, piensan que es una moda y va a pasar” (Entrevista B).

En cuanto a los político-institucionales, se han generado andamiajes legales y acciones afirmativas. El gran pendiente, es la violencia política por razones de género, cuya fórmula de regulación sigue en construcción.

Sobre los culturales, el elemento detectado se relaciona con que tienen que mostrar más sus capacidades que sus pares. Al respecto una entrevistada explicaba “Mi marido y yo nos dedicamos a la política, yo siempre teniendo que probar [...] además de capacitarme. Creo que para nosotras es más difícil.” (Entrevista B). Sin contar con que la literatura sugiere que hay un juicio por la imagen que no se da en los hombres (Hernández y Rodríguez, 2019) y el confinamiento a roles tradicionalmente femeninos en el ejercicio de la política (Vásquez, 2010).

Finalmente, para los obstáculos estructurales vale la pena resaltar que las trayectorias siguen siendo diferenciadas. Las de ellas, ligadas a los roles socialmente asignados, lo que redundaría en establecer compromisos entre la vida familiar y personal, así como en una gestión de tiempos, que muchas veces conlleva culpabilidad. Algunas para ingresar a la política postergan su maternidad (Entrevista A); otras se apoyan de los recursos con los que cuentan o se integran tardíamente (Entrevista C). Este se vuelve un tema de discusión que no se presenta en sus pares. Como en otras profesiones, las políticas están condicionadas por las dobles jornadas. Esto las priva de participar en algunos espacios, una comentaba; “los compañeros alargan las jornadas de trabajo, y en esos espacios deciden cosas” (Entrevista B).

Dentro de los obstáculos estructurales se encuentra la violencia. Esta se mantiene normalizada y se muestra cotidianamente a partir de micromachismos que siguen estando presentes. Una entrevistada comentó; “me pidió que les trajera el café a todos, eso no se lo hubiera dicho a un hombre” (Entrevista B). En este sentido, se destaca la importancia de la modificación de la visión hacia la mujer de manera amplia.

Terminan incidiendo en la construcción de la paridad los recursos materiales, simbólicos y sociales con los que cuentan que les permiten enfrentar los retos del ejercicio de la política como profesión. Se mencionaba en una entrevista: “en el partido no querían que fuera candidata. Conté con el apoyo que me dio otra mujer. Ella, me dijo, yo corro con todos los gastos, pero tienes que seguir” (Entrevista B). No todas las mujeres cuentan con estas posibilidades, lo que hace que haya una desigual integración.

Su llegada a espacios de representación, no significa necesariamente la integración de un discurso de género. Las mujeres en la política pertenecen a partidos, cuyos fundamentos permean sus posicionamientos. Al respecto una entrevistada comentó: “Cuando se abordan temas de género, no por ser mujeres se suman; muchas veces los intereses de los partidos pesan” (Entrevista B).

REFLEXIONES FINALES

La integración de las mujeres en el espacio político-electoral ha significado el reto de construir el andamiaje que garantice la igualdad legal, pero que conlleve la posibilidad del ejercicio real de derechos. Lograrlo, significa transformar algo profundo en la vida de nuestras sociedades.

En Tlaxcala se observa que las primeras modificaciones en este sentido tuvieron lugar en el 2004. En el 2008, el estado ya tenía una legislación que apostaba por la paridad. Los resultados, que son producto tanto de las modificaciones en el ámbito legal como del trabajo de los colectivos de mujeres y de algunos aliados estratégicos, muestran que han

sido integradas; pero que queda un largo camino para lograr la paridad. A este respecto conviene destacar que las mujeres han mostrado liderazgo; una gobernadora, candidatas e incluso un aumento de presidentas municipales. Los avances más significativos se han dado en el congreso. El actual, es excepcional, se compone por una mayoría de mujeres que han tenido que seguir construyendo el camino para la paridad, que no se ha dado por sentado.

Al analizar el caso de Tlaxcala se hace latente la necesidad de afianzar una cultura que integre mejor a las mujeres en los partidos con matices diferenciados por sus dinámicas y fortalecer el andamiaje contra la violencia política; pero sobre todo, una modificación a nivel cultural que incida en este plano y en el estructural.

Varios retos se vislumbran; el primero, relativo a la violencia política, todavía es objeto de reflexión. El segundo, la integración amplia de las mujeres en diversos niveles de gobierno que solo se logrará con una modificación de la visión de la mujer y sus roles. De otro modo, la construcción de su carrera seguirá siendo determinada por una estructura en la que no es pensada como igual, donde sus recursos resulten determinantes. Finalmente, la necesidad de un cambio general en la cultura donde formen parte nodal del funcionamiento de los partidos.

Referencias

- Cárdenas, G. (2019) El principio de paridad de género y el incremento de las presidentas municipales en México: análisis comparativo del periodo 2005-2017. *Debate feminista* (57), pp. 83-107. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/2119/1912
- Cazarín, A. (2018) Mujeres y participación política en Tlaxcala. Desempeño parlamentario 2013-2017. *Cuadernos de H ideas* (12)12. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/31/31592004/31592004.pdf>
- CIEG (2020) Mujeres gobernando lo local. *CIEG UNAM*. Recuperado de: <https://cieg.unam.mx/mujeres-gobrenando-lo-local.php>
- Código Electoral de Instituciones y Procedimientos Electorales (COFIPE) (1993) *Código Electoral de Instituciones y Procedimientos Electorales*. México: Instituto Federal Electoral.
- _____(1996). *Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales*. México: Instituto Federal Electoral.

- _____ (2002). Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales. México: Instituto Federal Electoral.
- _____ (2008). Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales. México: Instituto Federal Electoral.
- Congreso del Estado de Tlaxcala (2020) Diputados. *LXIII Legislatura. Congreso Estado de Tlaxcala*. Recuperado de: <https://congresodetlaxcala.gob.mx/diputados-tlaxcala/>
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala.
- Corona, L. (2015) Paridad de género en materia político electoral en México. *Revista de Investigações Constitucionais*. (3)1, pp.109-123. Recuperado de: <https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/45111>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2014). Reforma Político Electoral. México: Secretaría de Gobernación.
- _____ (2018). Ley general de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. México: Secretaría de Gobernación
- Freidenberg, F. (2017) *La representación política de las mujeres en México*. Instituto Nacional Electoral y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, J., Martínez, A., y Hernández, M. (2019) Introducción: de las cuotas de participación a la paridad política en México. En Hernández, M., y Rodríguez, J. *¿Es la paridad una realidad en los Congresos Estatales?* México: Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Juárez, Grañén Porrúa.
- Hernández, M., y Rodríguez, J. (2019) *¿Es la paridad una realidad en los Congresos Estatales?* México: Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Juárez, Grañén Porrúa.
- Instituto Tlaxcalteca de Elecciones (ITE) (2020) Instituto Tlaxcalteca de Elecciones. Tlaxcala: Recuperado de: <https://itetlax.org.mx/>
- Ley de Acceso a las Mujeres a una vida libre de Violencia.
- Ley Orgánica del Tribunal Electoral del Estado de Tlaxcala.
- Ley de Partidos Políticos para el Estado de Tlaxcala.
- Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales (2014). México.
- Ley General de Partidos Políticos (2014). México
- ONU Mujeres (2015) *La hora de la igualdad sustantiva, participación política de las mujeres en América Latina y el Caribe Hispano*. México. ONU Mujeres México. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57716>
- Peña, B. (2014) La paridad de género: eje de la reforma político-electoral en México. *Revista Mexicana de Estudios Electorales*. (14), pp. 31-74. Recuperado de: https://somee.org.mx/rmestudiosselectorales/index.php/RMestudiosElectorales/article/view/135/pdf_5
- Periódico Oficial (2 de abril del 2013) Acuerdo del Consejo General del Instituto Electoral de Tlaxcala, por el que se Adiciona un Párrafo al Artículo 38 de la Normatividad del Régimen de Financiamiento y Fiscalización de los Partidos Políticos, Acreditados y

- Registrados ante el Instituto Electoral de Tlaxcala. Recuperado de: <https://periodico.tlaxcala.gob.mx/indices/Ex02042013.pdf>
- _____ (18 de diciembre del 2017) Acuerdo del Consejo General del Instituto Tlaxcalteca de Elecciones por el que se Emiten Lineamientos que Deberán Observar Partidos Políticos, Coaliciones, Candidaturas Comunes, así como Candidatas y Candidatos Independientes en la Postulación de Candidaturas para Dar Cumplimiento al Principio Constitucional de Paridad de Género en el Estado de Tlaxcala, en el Proceso Electoral Local Ordinario 2018 y los Extraordinarios que Deriven de Este. Recuperado de: <http://periodico.tlaxcala.gob.mx/indices/Ex18122017.pdf>
- Reynoso, D., D'Angelo, N. (2006) Las leyes de cuota y su impacto en la elección de mujeres en México. *Política y gobierno*, (XIII) 2, pp. 279.313. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/pyg/v13n2/1665-2037-pyg-13-02-279.pdf>
- Rodríguez, D., y Ramírez, E. (s.f.) Participación política de las mujeres en el proceso 2013 en el estado de Tlaxcala. *Ponencia*. Recuperado de: <https://somee.org.mx/download.php?t=2&c=3&h=b27994447c5b2a5e5c0933b1e4d60c0ce6c7f404>
- Rodríguez, D., Periañez, E., y Sánchez, N. (2020) Avances en materia de paridad de género en el ámbito local en el estado de Tlaxcala 2015-2018. En William, G., y Gómez, X. (coord.) *Compromisos por la igualdad sustantiva: los organismos públicos locales electorales tras la reforma electoral de 2014*. México: Instituto Electoral Ciudad de México.
- Serret, E., y Méndez, J. (2011) *Sexo, género y feminismo*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, Instituto Electoral del Distrito Federal y Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Tribunal Electoral de Tlaxcala (TET) (2016) Ley de Instituciones y procedimientos electorales para el Estado de Tlaxcala. Tlaxcala.
- Tribunal Electoral de Tlaxcala (2018) Juicio de Protección de los Derechos Político Electorales del Ciudadano TET-JDC-003/2018. Recuperado de: <https://www.tetlax.org.mx/wp-content/uploads/2018/02/Sentencia-TET-JDC-003-2018.pdf>
- UN WOMEN (1995) *The United Nations Fourth World Conference on Women*. United Nations Entity for Gender Equality and Empowerment of Women. Recuperado de: <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/decision.htm>
- Valle, C. (2017) *La ciudadanía de las mujeres*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, Instituto Electoral del Distrito Federal y Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Vázquez, V. (2010) Mujeres y gobiernos municipales, lo que sabemos y lo que falta por saber. *Gestión y política pública*. (19) 1. México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792010000100004

Entrevistas

A. Realizada por la autora el 15 de abril del 2020.

B. Realizada por la autora el 29 de abril del 2020.

C. Realizada por la autora el 3 de junio del 2020.

Fuentes hemerográficas

Cruz, J. (28 de mayo del 2020) Aprueba Congreso sancionar la violencia política contra mujeres; no reserva pluris a este sector. *La Jornada de Oriente*. Recuperado de: <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/tlaxcala/aprueba-congreso-sancionar-la-violencia-politica-contra-mujeres-no-reserva-pluris-a-este-sector/>

INE (28 de agosto de 2017) Homologa INE calendarios electorales locales y federales. *Central electoral. INE*. Recuperado de <https://centralectoral.ine.mx/2017/08/28/homologa-ine-calendarios-electorales-locales-y-federales-2017-2018/>

MARÍA DE ESTRADA. MUJER SOLDADO, ENCOMENDERA Y FUNDADORA DE PUEBLA. AUTOR: JUAN PABLO SALAZAR ANDREU

DRA. GLORIA ARMINDA TIRADO VILLEGAS
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
gtiradovillegas@gmail.com

En el 2009 se presentó la obra 'Cien personajes iniciales de Puebla de los Ángeles (siglo XVI)' de Salvador Cruz Montalvo, cronista de la Ciudad de Puebla, cuyo nombre lleva la Biblioteca del Consejo de la Crónica. El maestro Salvador retoma del escribano Francisco de Orduña quien dejó una lista de los 33 pobladores iniciales de la Puebla de los Ángeles y agrega los siguientes que fueron llegando, hasta encontrar los primeros cien pobladores del siglo XVI.¹

Desde luego María de Estrada no aparece en dicha lista, por ello el texto 'María de Estrada. Mujer soldado, encomendera y fundadora de Puebla' resulta revelador, quién era ella, de dónde venía, cómo pudo llegar en medio de tantas peripecias que vivieron aquellos fundadores, cuanto y más si para una mujer no era nada fácil cruzar el mar y ser conquistadora o soldado. Dice el autor: "en la actualidad la presencia femenina en el interior de ejércitos, no es algo ni extraordinario, ni poco común". María de Estrada llegó acompañando a los soldados, en busca de una fortuna, se enfrentó contra los naturales portando armadura, así el autor busca reforzar la imagen de la biografiada encomendera y cofundadora de una de las ciudades de la Nueva España en el periodo de los Austrias.

De dónde venía, apunta Juan Pablo, era sevillana y por tanto castellana y menciona la teoría de su ascendencia judía y que, expulsados los judíos de la Península Ibérica, fue criada por gitanos, de quienes aprendió la forja de acero y el manejo de la espada. Conforme a los que apoyan esta teoría, ella fue descubierta y sometida a tortura, pero se afirma fue absuelta por orden de los Reyes Católicos, quienes extendieron un perdón y después ella se embarcó rumbo al Nuevo Mundo, donde María contrajo matrimonio, primero con Pedro

¹ Salvador Cruz Montalvo. *Cien personajes iniciales de Puebla de los Ángeles, Siglo XVI*, IMACP. Consejo de la Crónica, FFyL-BUAP, serie fundación, Puebla, 2009.

Sánchez Farfán y al quedar viuda lo haría con otro judío migrante de la Península Ibérica de nombre Alonso Martín Partidor, con quien vivió hasta su muerte por cólera, a la edad de 40 años.

María de Estrada era hija de Juan de Estrada, a quien le dieron mercedes, por parte de los Reyes de España, llega a Cuba, y tuvo un hijo del mismo nombre. El autor retoma una cita de Elizabeth Salas en su libro 'Soldaderas'... quien menciona que la Reina Isabel de Castilla ordena que doce mujeres se embarquen a la conquista de las Indias Occidentales, en 1519, entre ellas, venía María de Estrada, bien pudo realizar labores domésticas o como enfermera de los hombres de Cortés, lo cierto es, como se desprende de la lectura, sabía manejar armas.

Estando en Cuba, María participó en la llamada Batalla de Matanzas, según lo relatado por Bernal Díaz del Castillo el recibimiento fue violento, terrible: "30 personas españolas y dos mujeres" que debían pasarles por el río, "pero los indios los mataron y quedaron tres hombres y una mujer". El cronista la describe hermosa, y haberla visto casada en la misma isla de Cuba con Pedro Sánchez Farfán.

Nuestro autor guía recupera las noticias sobre quién fuera Pedro Sánchez Farfán, el que en 1519 se embarcó con Cortés en su expedición a la que sería después la Nueva España. Y en una lista de las personas que se unieron a Pánfilo Narváez en una segunda expedición, donde se encontró en la sección de mujeres a María de Estrada y en la de los hombres a Francisco de Estrada. María de Estrada era valiente, segura, retoma estos adjetivos de Raquel Gutiérrez Estupiñán en el llamado 'Milagro de Cintla' donde María de Estrada peleó, junto con los soldados castellanos, contra los indios guerreros de Cintla (Tabasco). Más aún, participó también en la batalla conocida como 'La noche triste'. María de Estrada es la única mujer que estuvo junto a Hernán Cortés desde un inicio y una de las sobrevivientes. Replico lo que el autor escribe: "En 'La noche triste', fueron tantas las maravillas que hizo la mujer en estudio, que puso en asombro y espanto a todos quienes la miraban". No era para menos.

No son las únicas batallas en las que participa, sino en la famosa Batalla de Otumba como "la mujer de un soldado español, la cual armada de lanza y rodela (escudo), corría por entre los enemigos hiriendo y matando con una intrepidez muy ajena a su sexo", así la mencionan Diego Muñoz Camargo, Bernal Díaz del Castillo y Juan de Torquemada en sus escritos. Del artículo intitulado 'La milagrosa Otumba' dimensiona la distancia en la proporción de soldados, 100, 000 aztecas contra 400 españoles, que comandaba Hernán Cortés, en esta batalla que ocurre el 7 de julio de 1520, María de Estrada peleó junto a la infantería con una lanza en la mano, como si fuese de los hombres más valerosos del mundo. Cortés ofreció un banquete en Coyoacán para festejar este triunfo. Sería en 1521, después de esta fiesta, cuando contrajo matrimonio con Pedro Sánchez Farfán.

María de Estrada tenía razones, objetivos e intereses claros, así la veo, pues después solicitó a Hernán Cortés poder levantarse y atacar a los indígenas de Tetela y Hueyapan, a cambio de recibir una encomienda. A Pedro Sánchez Farfán Hernán Cortés decidió nombrarlo capitán de Texcoco para que defendiera esa región. En el año 1522, cuando ya estaba casada con Pedro Sánchez Farfán, se les concedió a ambos la encomienda de Tetela.

El derecho premial tuvo su prueba de fuego cuando la corona anunció la abolición de la recompensa más cotizada por el conquistador: la encomienda. Cortés llegó hasta Tetela del Volcán, donde encontró a grupos indígenas dispuestos a resistirse, pero gracias a la decisiva intervención de María de Estrada se logró la victoria castellana, y el matrimonio mereció la encomienda. Como recompensa de su apoyo a Hernán Cortés, Pedro Sánchez Farfán fue regidor de la ciudad de México de 1525 a 1527. La encomienda de Tetela del Volcán la reciben en 1529, para tener una idea de la dimensión de la encomienda, refiero que la cabecera de Tetela tenía 550 vecinos sin más de cien viejos que hay fuera.

Al morir Pedro Farfán, María de Estrada recibe el título de encomendera de Tetela, pero ésta la regresó a la Corona en 1561, cuando nadie demostró ser heredero válido de la misma. Al quedar viuda se casó con Martín Partidor y con él se trasladó a vivir a la ciudad de Puebla.

Alonso Martín Partidor llevaba veinticinco años viviendo en Nueva España y fue uno de los primeros vecinos de la Puebla de los Ángeles, se casó en segundas nupcias con María de Estrada, él tenía dos hijas, la fecha no es precisa, ocurre entre 1537 a 1545, aunque en una relación de vecinos de Puebla de 1534 se encuentra a los hombres casados con mujeres provenientes de España Alonso Martín Partidor, segundo esposo de María de Estrada.²

María de Estrada murió de una enfermedad epidémica, aunque no se anota cuándo. El autor nos lleva sobre varias pistas en documentos localizados en distintos repositorios del Archivo General de la Nación, como del Archivo General de Indias y varios otros archivos de Cuba, de Perú, por fortuna, estos últimos están en línea.

En esta investigación plenamente sustentada descubre a una personaje sin igual, ya que hasta antes sólo se habían mencionado algunas mujeres viudas y a las que el Cabildo les dio repartimiento, pero entre ellas no aparece María de Estrada.³ Únicamente me resta felicitar a Juan Pablo Salazar por este empeño que siempre pone a su oficio de cronista y de historiador. Les invito a leer esta aportación.

² En esta lista Alonso Martín Partidor aparece como "Vecinos no conquistadores casados con mujeres de Castilla", en *La presencia femenina en la Puebla Novohispana. Siglos XVI y XVII*, Archivo General-Honorable Ayuntamiento de Puebla 1996-1999, 1999, p. 18.

³ Aparecen Mariana Muñoz, Catalina Vélez Rascón, Catalina Fuentes, Ana de Castillo, Francisca Muñoz, Leonor Rodríguez; la caballera, Catalina Niño, Beatriz Nuñez y María Muñoz, en *La presencia..., op. cit.*, p. 23.

IMAGINARIO SOCIAL: EL PETRÓLEO COMO ELEMENTO DE LEGITIMIDAD

JESÚS EDUARDO NAVARRO MORALES

Universidad Iberoamericana

eduardonmorales@icloud.com

El petróleo es un elemento central del desarrollo, sobre todo en las regiones con un crecimiento económico medio, donde el extractivismo compone en buena medida las relaciones internacionales y por ende, su posición política mundial. Si bien esta aproximación económica al hidrocarburo es la que domina en la literatura latinoamericana, en 'El petróleo en el imaginario social mexicano: Nación, patrimonio y soberanía', Josafat Morales aborda el tema desde las ciencias sociales.

Dicha obra presenta un recorrido histórico que dilucida el establecimiento del petróleo como elemento del imaginario social, así como el surgimiento de éste con la finalidad de legitimar al partido oficial ante la sociedad mexicana hasta nuestros días, siempre dentro del contexto político tanto interior como internacional.

Con el objetivo de hacer una reseña precisa de esta obra es conveniente presentarla en bloques de acuerdo con la curaduría propuesta por el autor en la capitulación del libro, la cual, podría agruparse en: establecimiento, consolidación, confrontación y resurgimiento.

ESTABLECIMIENTO

Los capítulos correspondientes a este bloque parten del proceso legislativo que dio origen a la Carta Magna y del contexto de la natural confrontación entre las visiones e intereses que influyeron. El General Carranza cedió la posición a otros grupos, respecto a varias de las promesas que abanderó la lucha, por lo que debió encontrar un punto susceptible de consenso que permitiera su legitimidad política ante los demás grupos y la sociedad mexicana para impulsar la nueva Constitución y su gobierno. Este momento constituye el vínculo inicial entre soberanía-petróleo como elemento fundacional del México post revolucionario.

Desde 1917, la regulación y posición del gobierno respecto al petróleo respondió a una cuestión estratégica de geopolítica por la presión norteamericana y simultáneamente, buscando legitimidad por el reconocimiento del gobierno norteamericano, esto es de entenderse ya que en el momento no existía una estructura nacional industrial avanzada que permitiera un mayor rango de aprovechamiento de la industria; es decir, aunque el

peso económico no era suficiente como para considerarse estratégico al interior, sí políticamente útil.

Tras la identificación del autor sobre el origen del imaginario social en torno al petróleo, es posible entender que sólo pudo conformarse por el interés en la legitimación política, cuestión por la que el debate público en el tema energético, siempre es detonado por la legitimidad.

El autor lleva la explicación de una forma orgánica, completamente comprensible a lo largo del texto, por lo que evidencia el momento cumbre que estableció el petróleo dentro del imaginario: la expropiación petrolera. Sin embargo, buscando legitimidad política debido al contexto, se vinculó como la consumación de la revolución, permitiendo mayor permeabilidad en el imaginario.

Incluir a las masas y justificar la expropiación a partir del detonante sobre una afectación a los trabajadores fue también la raíz del sistema político de la época, corporativo y autoritario, por lo que podría entenderse el reforzamiento del imaginario gracias al sistema político de aquella época. Para lograrlo, el gobierno utilizó tanto al brazo corporativo de organizaciones laborales y partidistas, como a los mecanismos propagandísticos que difundieron el hecho como un acto puro de soberanía, creando la atmósfera de pertenencia en la decisión, reforzando el sentimiento nacionalista desde la idea de estar con la expropiación y el petróleo o no ser mexicano.

En este bloque, Morales señala lo siguiente: “Para el régimen, el gran desarrollo que se dio en nuestro país en esos años no se hubiera dado sin la posesión de los hidrocarburos, pues se hubiera dependido de empresas extranjeras en un área estratégica del desarrollo nacional” (2020, pp.51-52). Si bien es lo que el régimen consideraba y cómo utilizó el imaginario, es discutible hoy en día, ya que no existen suficientes elementos para descartar probables resultados positivos o negativos de otro modelo de desarrollo. En este sentido, se aprecia el mismo imaginario actuando en la obra, ya que lo reproduce sin cuestionarlo dándolo por verídico, aunque es claro que el libro no tiene por objetivo criticar el establecimiento del imaginario, es importante hacer esta anotación.

CONSOLIDACIÓN

Se sitúa en la época post Cardenista. Para casi cada organización y gobierno subsecuente, era importante apropiarse de aquella decisión desde la visión nacional para impedir que un solo un gobierno y grupo político obtuviera el crédito y así, poder extender la legitimación, por lo que las celebraciones, conmemoraciones y discurso fueron utilizados de manera bidireccional entre gobiernos y sociedad, los cuales a la postre permitieron crear una industria petrolera nacional en el periodo de consolidación.

En el contexto de la Segunda Guerra Mundial y por cuestión de geopolítica, México se vio obligado a utilizar el imaginario para convocar a la unidad nacional con la finalidad de desarrollar la industria. A pocos años de distancia el petróleo ya era un elemento de legitimación política por ser parte del imaginario social.

El petróleo se muestra convertido en la punta de lanza tanto para el apoyo político-electoral a través de Petróleos Mexicanos (PEMEX) y su sindicato, así como para las políticas de desarrollo interior que dominaron hasta el tercer cuarto del siglo XX; es decir, sin él no habría sido posible legitimar la industrialización, la sustitución de importaciones y el apoyo a la iniciativa privada nacional, dejando de lado el reparto agrario que fue causa y promesa de la revolución, permitiendo así a cada gobierno adaptar el meta relato de la revolución desde la expropiación y no desde el origen.

Morales brinda una explicación magistral sobre qué tan fuerte y profundo se consolidó el petróleo para volverse indispensable en la vida pública nacional, desde el discurso de soberanía, desde la inclusión de la industria eléctrica, hasta la expresión cultural en la composición de Agustín Lara con motivo petrolero.

Durante todo este proceso de consolidación, diversos mecanismos propagandísticos alimentan el imaginario, por lo que es importante destacar la difusión de gobierno hacia la sociedad para continuar la legitimación del proyecto político dominante. Al igual que en la Alemania nazi, el consenso con la sociedad no se alcanzó sin propaganda, algo entendible en el auge nacionalista.

El siguiente giro en la política petrolera, es apreciable en la reorganización de PEMEX durante la década de los 70's, donde se afianza en el andamiaje institucional que el verdadero objetivo de la empresa paraestatal es político y no rentista. Se puede decir que, para el autor, las decisiones petroleras serían un factor más del conocido estilo personal de gobernar, donde el control característico del sistema político era evocando a la revolución.

Al final del bloque, existen dos efectos del imaginario que se presentan por el autor, que pueden considerarse vigentes; primero, el petróleo se plantea como única solución a los problemas nacionales, en este sentido un elemento externo, al parecer, podría explicar por qué es casi imposible hablar, por ejemplo, del sistema fiscal como elemento de desarrollo: porque no forma parte del imaginario, y segundo, ésta consolidación tan profunda explica por qué en el siglo XXI, para los mexicanos tiene sentido considerar y conservar el petróleo en busca de soluciones económicas y energéticas.

CONFRONTACIÓN

Este tercer momento tiene por objetivo central demostrarnos cómo el petróleo puede ser retomado e interpretado desde otro punto de vista, como lo es el neoliberalismo con la integración de conceptos como productividad, gracias a que es un elemento del imaginario y no una ideología. Las reinterpretaciones nuevamente pasan por el espectro político por dos razones principales, vinculadas al sistema político y la liberalización política, con la escisión del partido hegemónico y la apertura de espacios a la oposición, por lo que voces distintas al gobierno fueron escuchadas en torno a su posición o propuesta sobre el tema petrolero.

Las propuestas de reforma evidencian que el gobierno desea tomar una nueva narrativa sobre el petróleo distinto al metarrelato postrevolucionario y trata de ponerlo sólo en la aproximación económica, pero simultáneamente utilizarlo políticamente para legitimar el

cambio. Este punto y contra punto surge en el debate con cada intento de modificar el sector petrolero.

Con las interpretaciones distintas del imaginario retomadas por diversos grupos políticos, podría explicar por qué el espectro político en México está también determinado por su posición en torno al petróleo, es decir, la identificación de izquierda mexicana desde el imaginario se entiende socialmente como próximo al nacionalismo y el elemento que lo clarifica, es el petróleo.

RESURGIMIENTO

Demuestra cómo resurge imaginario y se retoma para el fortalecimiento de un proyecto político que responde a retomar el imaginario en términos de la época de consolidación, desde el nacionalismo y la soberanía con el fin de contrastar y señalar como entreguistas y corruptos a quienes pretenden permitir la participación privada en el sector petrolero, es decir, buscar el lucro del sector en lugar de orientarlo al servicio de los mexicanos.

Este contraste es posible porque el imaginario no es estático y se debe al contexto del líder político del movimiento que defiende el petróleo; es decir, el actuar de López Obrador hace más entendible que el imaginario tenga mayor fuerza en su proyecto porque su desarrollo personal y político se dio en torno al desarrollo nacional y recursos provenientes del petróleo, como el establecimiento de la industria en su entidad o el bloqueo a los pozos tras perder la elección. Así, en su camino al poder se posicionó en contra de la más reciente reforma energética retomando el discurso de soberanía. Al llegar a la presidencia hizo uso del imaginario para legitimar que el Estado volviera a ser actor central en el tema energético y las imágenes de Cárdenas para ganar legitimidad ante una crisis política y combate al crimen organizado del sector energético.

En este sentido, el cierre del libro demuestra cómo continúa actuando el imaginario en la vida pública y permite entender la plataforma política y discursiva del actual gobierno, basada principalmente en evocar al imaginario por su aceptación en los términos de la consolidación, podría decirse que devela al gobierno, dando elementos para su análisis.

La obra de Morales (2020) como todo producto de buen nivel académico, deja líneas abiertas susceptibles de investigación sobre el imaginario social en otros campos, pero principalmente evidencia la estrecha relación que hasta nuestros días tenemos con el petróleo, permitiendo identificar el actuar del imaginario en torno al debate y cómo influye políticamente en nuestro contexto político, un gran aporte que permite ver desde las ciencias sociales cómo es que sigue condicionando la vida política de México.

Referencia

Morales, J. (2020). *El petróleo en el imaginario social mexicano: Nación, patrimonio y soberanía*. México: Tirant Lo Blanch

ENTREVISTA AL DR. MARIANO JABONERO

20 de mayo de 2020

ENTREVISTADORAS:

DRA. GABRIELA CRODA BORGES

DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

PRESENTADORA:

MTRA. SILVIA RUBÍN RUIZ

INTRODUCCIÓN

La contingencia sanitaria por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2 ha producido retos educativos inéditos a nivel mundial. Las Instituciones de Educación Superior (IES) en los distintos países de Iberoamérica han realizado esfuerzos importantes para seguir ofreciendo de manera virtual los servicios a los estudiantes. Sin embargo, los contextos de enormes desigualdades en Latinoamérica han generado nuevas problemáticas y desafíos que priorizan la necesidad de producir conocimiento sobre lo que está ocurriendo en la región y en México, en particular, y sobre los efectos inmediatos y a más largo plazo en el terreno pedagógico y personal tanto de los estudiantes como de los profesores en el nivel superior, ante el confinamiento sanitario. A través de la entrevista al Dr. Jabonero se analizan temas sustantivos en materia educativa en el nivel superior trastocados por la contingencia sanitaria (currículo, prácticas y formación docente, gestión institucional, políticas educativas) que permitan reflexionar y plantear nuevos horizontes a corto y mediano plazo para la Educación Superior.

PROSPECTIVA PEDAGÓGICA

GC: ¿Cuáles han sido las principales respuestas educativas de las IES y los desafíos que se presentan en los planes de continuidad ante el cese temporal de las actividades presenciales?

MJ: Realmente es una situación insólita, nunca se había planteado nada parecido, es más, se ha recurrido a una terminología casi militar; en estos días publicaba un artículo en un diario de gran difusión en el cual hablaba de esa terminología militar. De repente la guerra, la pandemia, la lucha, el frente, el enemigo, es decir, es algo como si hubiese ocurrido un cataclismo como si estuviésemos de nuevo en el año treinta y nueve o en el catorce con una guerra de por medio, con conflicto y, de repente, todo esto se produjo en muy poco tiempo. La reacción que ocurrió en este muy poco tiempo fue básicamente la siguiente en cifras: casi 180 millones de niños, niñas y jóvenes de esa región [Iberoamérica] salieron de sus aulas, están en sus casas, en sus hogares. De esos casi 180 millones, unos 30 millones son estudiantes de educación superior y que están en su casa por imperativo sanitario no legal, porque lo primero es cuidar la salud de todos ellos. Eso ha supuesto pasar a un escenario educativo distinto y además insólito; jamás se había dado algo parecido, entonces, esa es una cuestión que se produjo en muy pocos días. ¿Cuál es la reacción de gobiernos y organismos como el caso de la OEI frente a eso?, una reacción de entrar rápidamente, casi diría de forma gráfica, casi en tromba, y conseguir que estos alumnos, estos estudiantes que estaban en sus casas tuviesen, digamos, alguna compensación educativa o argumento operativo. Bien, lo que básicamente desde la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quiero decir o hacer referencia a que el trabajo colaborativo que estamos teniendo entre la Unesco, la OEI y EL Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) es muy intenso, muy fuerte; me siento muy orgulloso de haber trabajado conjuntamente y hacerlo conjuntamente. Acabo de colgar el teléfono a Francesc Pedró, que es el Director de Educación superior de IESALC-Unesco...[sobre] proveer a estos estudiantes de contenido educativo digitales o visuales que pudieran compensar en la distancia su carencia de actividad presencial, lo hicimos yo creo muy rápidamente y con una intensidad muy alta; nosotros pusimos la OEI a disposición de los estudiantes y de los ministerios educativos de recursos para intentar compensar esto y en el caso de educación superior, una actividad que ha sido muy fuerte, ha sido la referida a programas, cursos, becas para cursos de formación de educación virtual. Hicimos una convocatoria para 180 becas y recibimos mil solicitudes, por lo tanto, digamos fue aquello una cuestión masiva, al final ya vamos por 800 becas, pasamos de 180 a 800 y vamos a seguir ampliando esta oferta formativa. Todo esto es una lógica que yo calificaría de acción-reacción, claramente que es lo que hay y en muy poco tiempo, desde el día once de marzo en adelante, lo que hemos descubierto en todo este proceso, hemos descubierto en primer lugar que la situación de desigualdad en esta región es muy grave que lo sabíamos

teóricamente pero no sufríamos y, la pandemia nos ha puesto de manifiesto con una crueldad absoluta de que la desigualdad es muy importante y muy grave y sobre todo porque hemos descubierto que de esos 180 millones de niños, niñas y jóvenes que están en sus domicilios, solamente tienen acceso y conectividad aproximadamente un 60%, nos dejamos fuera de esta acción todavía a un 40%, lo cual es muy grave y es un tema que pone en manifiesto que llevamos 20 años en nuestra región alimentando políticas públicas de las que se llaman uno más uno. Pero resulta que después de 20 años de alimentar, debatir al respecto un 60% no tiene eso, digamos que es un tema muy importante. Yo creo que hay que poner en marcha para compensar esta situación.

En el caso de educación superior, que es el tema que más puede ocupar a la UPAEP, nos encontramos que de esos 180 millones de estudiantes que están en sus domicilios, pues aproximadamente unos 30 millones son estudiantes de educación superior y son estudiantes que, en su mayoría, tiene más acceso a conectividad, sin embargo, tienen otros elementos de educación presencial que son muy importantes y que en este momento pueden estar limitados, los cuales son prácticas en laboratorios, talleres, prácticas en empresas en las cuales es difícil que solamente tengan atención educativa en ese sentido. Creo que en el caso de educación superior abrimos un escenario que es cualitativamente distinto al régimen del resto de enseñanzas. Ahí creo que merece que tengamos un trabajo especial y pensemos en la salida de la crisis, que seguro que va a ser diferente.

LG: ¿Qué aprendizajes puede ofrecer la interrupción escolar para la reanudación de actividades presenciales en las IES?

MJ: Yo creo que, en caso de la educación superior y, como decía antes, en estos días, hemos publicado algún informe, algún artículo, algunas reflexiones sobre el tema. La primera reflexión surgió de un seminario que convocó la OEI que fue en la ciudad de Aloha, que fue justo los días antes del confinamiento, creo que fue la última cita presencial que hicimos y que se refería a educación a distancia, es curioso, parecía un poco premonitorio de todo esto. Fue justo los días antes del día 11 de marzo. Para estudios de educación superior creo que hay dos o tres reflexiones que hay que tenerse en cuenta. En primer lugar, y es que como ha sido un informe de la OEI, recién de hace unos meses se hace un diagnóstico donde en su primer renglón se ha percibido un crecimiento en la región acompasado entre demanda y oferta. La demanda, 30 millones de estudiantes de educación superior, jamás en América ha habido 30 millones de estudiantes de educación superior. De oferta, casi 3,000 Instituciones de Educación Superior, jamás ha habido tantas Instituciones de Educación Superior en la región y creo que esto merece una reflexión, hay que hacer una revisión sobre ese escenario.

El escenario de 30 millones de estudiantes de educación superior es un escenario frágil y siento decirlo, pero son 30 millones de estudiantes de educación superior de los cuales el 70 por ciento de ellos procede de nueva clase media que ha salido

de la pobreza y que ha confiado que a través de la educación superior sus hijos e hijas va a tener un mejor futuro. Por lo tanto, estamos atendiendo a una población en la que jamás en sus familias hubo nunca ninguna persona que piso un aula universitaria, eso genera una expectativa muy fuerte y una posibilidad de frustración muy importante. Segundo, las Instituciones de Educación Superior en la región hemos llegado a 2600; yo estoy seguro que este informe se acabó hace tres meses y ya vamos por muchas más en crecimiento exponencial, que requiere un ejercicio de transparencia sobre Instituciones de Educación Superior para saber cuáles son de la región y cuáles son sus prestaciones reales.

La situación es muy asimétrica, hay países como el caso de Argentina, como el caso de Uruguay, el caso de Chile, hay una importante regulación y que la población sabe qué Instituciones de Educación Superior son las que existen en el país y las que prestan servicios en ese sentido. Creo que esa es una obligación que debemos de tener en cuenta sobre todo cuando estamos pensando y hablando de que una institución de educación superior debe tener garantizada la movilidad, la movilidad del conocimiento, de títulos y competencias y una serie de elementos que son favorables, esto, por una parte. Por otra parte, en cuanto a Instituciones de Educación Superior hay un tema que es muy importante y que augura la final de esta crisis, y es que hemos pasado de un sistema que era fundamentalmente presencial, básicamente presencial y con una parte de educación a distancia, que pone de manifiesto que el país que tiene una fuerte educación a distancia es Brasil, pero el resto de la educación a distancia es muy poco representativa y que va a pasar a un sistema, en el cual la garantía de calidad va a ser una garantía de calidad híbrida, de forma que haya una educación presencial imprescindible y una parte de educación a distancia también necesaria. ¿Por qué? Porque el tema de la educación a distancia, de la educación on-line, abierta es una oferta que no sustituye la anterior pero que abre muchísimas oportunidades de aprendizaje para muchos alumnos, los cuales, por otra vía sería bastante probable. Es un elemento de calidad, por una parte, un elemento de universalización y un elemento de equidad.

Si queremos que la enseñanza que saquemos de la crisis, tanto con la educación básica, como secundaria como para la educación superior, es que teneos que ir apostando por un modelo híbrido en el cual, al mismo tiempo todos los alumnos compartan la doble oferta presencial y a distancia. Este es un tema que es clave y de hecho lo que está ocurriendo es que este momento de crecimiento que está habiendo en la educación a distancia en la región, sin ser un crecimiento y un modelo maniqueo de que lo presencial es bueno y lo otro no lo es, o al revés, de que una cosa es buena y la otra no lo es, pero que digamos que coexistan me parece ser que puede ser una opción futura que asegure por una parte igualdad y por otra parte, equidad.

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

GC: ¿Cuáles son los nuevos retos que enfrentan los docentes de educación superior respecto a su formación profesional y continua?

MJ: Mire usted, Gabriela, yo creo que hay aquí un tópico habitual que decir, cualquier crisis es una oportunidad, y creo que hay que hacer lectura a esta crisis como una oportunidad. Y de esta crisis que estamos hablando, se pone de manifiesto una gran desigualdad, y luego la desigualdad es un hecho real negativo y de cero intervención pública; creo que al mismo tiempo es una oportunidad, es una oportunidad porque estamos llegando a un grupo de población que se puede llegar más creo su horizonte no acaba ahí es más personal al cual podemos alcanzar desde UPAEP o cualquier universidad desde la OEI o cualquier otro tipo de entidad y no estar pensando en los colectivos entre comillas cautivos, cautivos a medida que están digamos en la zona cómoda de nuestro ámbito institucional. Fuera de nuestro ámbito institucional cómodo hay otra gente, y otras oportunidades y que hay que llegar a ellos y es que es fácil llegar a ellos bajo procedimientos muy diferentes. En segundo lugar, yo creo que hay una cuestión que es un lema que ya hace años que se sentía y se decía por ahí tenemos que empezar a pensar que hay que enseñar y aprender y en una de esas digitar, enseñar a aprender y enseñar a digitar es algo inevitable, es algo diferente y creo que es un tema que tenemos que rediseñar nuestros mundos de trabajo en ese contexto.

Y, por otra parte, yo creo que con el mundo docente, vamos a ver, yo les voy a poner un ejemplo que yo estos días he puesto en alguna ocasión y que es un poco provocador. Me gusta provocar de vez en cuando, a nadie se le ocurre ir a un médico de ninguno de estos países y decirle que le hace falta una resonancia magnética y que el médico le diga no se leer una resonancia magnética, es así, cualquier médico en los últimos diez años se ha capacitado para leer instrumentos de diagnóstico digital. Pues bien, tenemos un curso de docentes con un porcentaje significativo que no usa competencias digitales, en la enseñanza no es de recibo, porque hay un estudio, que se hizo en la UNESCO, -por cierto lideró en su momento Francesc Pedró-, el cual demuestra que sus docentes usan competencia digitales en su vida cotidiana pero en el mundo activo, en el mundo docente no se utilizan, en ese evento no es recibo, con respeto, el que haya un ámbito docente la cual no recurra a competencias digitales y no se dice habitualmente. Creo que es una cuestión que no podemos, no se puede, honestamente, ya transigir en ese sentido cuando dicho en referencia que se ha puesto en marcha probable formación para que los docentes visualicen habilidad digital y que además ha sido masiva que tenemos un problema, tenemos un problema no atendido y es que hay miles millones, millones de docentes que no recurren a sistemas de competencia digital y que en este momento sus alumnos los utilizan todos los días, sus alumnos usan todos los días, sus alumnos viven en una sociedad un aprendizaje ubicuo según la teoría de Burbules, sus alumnos

están en la escuela, están escuchando al docente o están en la universidad escuchando al docente y después cuando salen de la puerta para afuera agarran sus celulares y comparten bibliografía, información, sus trabajos. Los alumnos están viviendo en un mundo digital y creo que al mundo docente digamos, hay que insistirle, hay que entrar en esa sociedad de aprender y enseñar en universidad digital.

Por otra parte, hay otro contexto también para mí que ha sido muy importante y que además me recuerda la frase de un tocayo mío que se llama Mariano Fernández Enguita, catedrático de Sociología de la educación de la Complutense, el cual dice hay que insistir en que más escuela, más facultad, más universidad y menos maestros, creo que la universidad UPAEP o cualquier universidad, la escuela secundaria X representa un proceso educativo y ése es el referente y no lo que cada docente activo en lo particular haga en su clase de acuerdo con sus competencias. Creo que utilizar el centro educativo, la universidad, la facultad, la escuela, o el centro educativo como referente es un atajo para superar estas situaciones las cuales no puedo permitir que un colectivo de millones de docentes se inhiban ante comerciales digitales que creo yo creo no, he puesto el ejemplo de medico pero fue un ejemplo muy gráfico, fue un ejemplo de empleado de banca que debemos que hacerlo de casa, creo que son ejemplos muy básicos y que nuestro mundo docente tiene que en ese sentido sufrir un cierto remezón de que esto no puede seguir siendo así.

LG: ¿Cuáles son los desafíos para la formación en la investigación y la innovación educativa?

MJ: Si, yo creo que toda administración, para nosotros la hemos abordado desde la parte de ciencia de la OEI que, como les recuerdo es educación, cultura y ciencia y lo primero que hemos hecho ha sido poner en un común, a través de una aplicación que pueden encontrar en la página web de la OEI, es todas las investigaciones que se están haciendo en América latina en torno al COVID. Les invito, porque además es muy interactivo y muy gráfico, si se va pinchando de país a país parece que investigación se está haciendo en cada país y cuál es el nombre de la investigación.

Creo que una cuestión que planteamos desde el principio es la vinculación que tiene la pandemia, que es una crisis de salud, pero es social y política, creo que tiene una dimensión más allá de la salud. Yo repito de forma ya cansina, creo que aburro, de que tenemos a la vista ya nomás tres frentes. Un primer frente que es luchar contra el virus, en el cual la OEI podemos hacer muy poquito en ese tema, es un tema sanitario, es un tema médico y es que esto pase cuanto antes. En segundo lugar, es luchar contra los efectos del virus que son el deterioro, digamos el problema que se está generando en el sistema de salud, de educación, de presión social y de derechos ciudadanos. La tercera parte es luchar contra la retórica hueca, la retórica hueca quiere decir que es hacer declaraciones, pero

debajo de esas declaraciones, hay política, no hay compromiso; eso ha ocurrido muchas veces y ya estamos vacunados en que después de la declaración política hay compromisos, esto no se oye mucho, ha ocurrido tantas veces que ya estamos un poco hastiados de ese tema. Todo esto en la vida debe aportar evidencia, aportar evidencia de forma que se pueda construir políticas públicas de reacción frente a la pandemia, a partir de evidencia que garantice ciertas posibilidades de éxito.

Otra de las cosas que yo aburro (sic.) en la OEI, mis funcionarios están cansados de oírlo es que tenemos que contribuir a crear políticas públicas a partir de la evidencia y no de la ocurrencia, como ocurre con mucha frecuencia. Aquí hay toda una línea de investigación que estamos trabajando y que les invito a que participen en ella, es en relación al impacto y cómo es el efecto del COVID sobre la región. La primera investigación que hicimos, que fue la semana siguiente de empezar, es que efecto puede tener el aislamiento o confinamiento en los estudiantes, en los alumnos y alumnas que están sufriendo este confinamiento. Encargamos a unos profesores de Economía, curiosamente, que hicieron un estudio comparativo de lo que podría ocurrir y ese fue un informe que tuvo muchísimo éxito. Mostraban que el COVID supone una pérdida de aprendizaje del 11 por ciento de un curso escolar en los chicos que están confinados. Un 11 por ciento es mucho y marca de tal forma, que esos mismos investigadores demostraban que cuando sean mayores esos chicos y chicas van a ganar menos plata, van a estar peor retribuidos en su vida futura por haber vivido la penalización de haber sido estudiantes a quienes se les ha hurtado una parte de la educación.

Entonces, todo esto creo que son temas que demos de abordar y creo que el trabajo con ustedes, con universidades como es la UPAEP es muy interesante, es trasladar a los poderes públicos la evidencia de que esto tiene consecuencias, esto no es gratis. Esto tiene consecuencias y estos chicos y chicas que hoy están en sus casas van a tener menos aprendizajes y van a tener, en consecuencia, menos retribuciones económicas. Van a estar penalizados en el mercado de empleo porque proceden de unas cohortes de población en las cuales su nivel de competencia fue menor.

Para nosotros es un tema crucial y lo supimos desde el principio, desde el primer momento. Ayer mismo tuvimos un *webinar* sobre la enseñanza de las matemáticas, creemos que, en ese sentido, tiene que tener mucho *back* con esas competencias que son científico–tecnológicas y digitales; y el *webinar* que el tema era sobre la enseñanza de las matemáticas que podía parecer un tema muy marginal, muy pequeño que tuvo un seguimiento masivo, creo que es trabajar en esas líneas. Para nosotros ese aspecto de ciencia es muy importante y creo que la alianza con centros como es el caso suyo, es muy enriquecedor.

Les invito a que entren a la aplicación de la OEI y vayan viendo, país a país qué investigaciones se están haciendo sobre el COVID en cada caso con el nombre de la investigación aparecerá ahí y pueden compartirlo y ver lo que sucede en Uruguay, Paraguay, en Argentina, en México, en Chile, en Perú, en Colombia, en

Portugal o en España; creemos que compartir esa información está resultando muy importante.

AUTONOMÍA Y AUTOGESTIÓN DE LOS ESTUDIANTES

GC: ¿Cómo deben prepararse los estudiantes para el regreso a clases después del confinamiento?

MJ: Pues mire Gabriela, yo voy a compartirles una perspectiva que tendría que ser lo más objetiva y al menos en España hay un término que se utiliza 'buenísimo', que quiere decir que todo es bueno, alegres y felices y que huye un poco de la realidad. En estos días por todas partes se está diciendo que de la crisis saldremos, claro que saldremos. Tarde o temprano todos saldremos, es una crisis, es una pandemia, es una situación insólita que, al final, las medidas sanitarias, sociales han resultado. También es verdad que en estos días se ha recordado mucho a Albert Camus, el autor de La Peste en el cual decía que trabajar con la hipótesis era alarmante siempre, y saldremos a pesar de las hipótesis. Las hipótesis al principio de esto eran que no ocurre nada, que esto no es nada y ahora hablan de finales casi que son de historias directamente. Yo, después de la crisis, creo que saldremos, pero me revelo a suscribir un planteamiento 'buenista' como decían antes, saldremos menos, porque muchos miles han fallecido lamentablemente y saldremos más pobres. América Latina como ha dicho ya la CEPAL, va a vivir su peor crisis económica desde la gran crisis de 1929.

En España, el país en el cual yo resido, aunque soy iberoamericano, en este día, hoy ha llegado su nivel de endeudamiento mayor proporcionalmente desde el año 1909. ¡Imagínense, vamos a salir más pobres!

En tercer lugar, saldremos, más desconfiados, más inseguros. Porque esto que empieza con que alguien en un lugar a mil kilómetros cogía un bicho y se lo come y el efecto mariposa va a generar en todos muchas inseguridades. Frente a toda esa situación, yo creo que la enseñanza más fuerte es que debemos confiar mucho más en nosotros mismos que somos una comunidad muy fuerte, somos 800 millones que hablamos español y portugués, es una comunidad muy creciente, somos la comunidad lingüísticamente más creciente en el mundo y somos una comunidad que partimos de una investigación de que tenemos una gran capacidad de materias primas y nos falta construir conocimiento.

Entonces, yo creo que ésa es la apuesta, construir conocimiento. A partir de ahí, yo soy muy optimista, pero tenemos que debemos de tener en cuenta que ya nada va a ser igual que antes, yo no creo en la nueva normalidad, la normalidad no es nueva, es normalidad. Sí creo en la nueva cotidianidad, en lo que va a ocurrir en el día a día, que ahí va a ser diferente. Ojalá volvamos a una cotidianidad, como hemos podido disfrutar y como me gustaría disfrutar con nuestros hijos y con nuestros nietos, creo que esa es la lógica.

En fin, yo creo que después de la crisis va a salir otra sociedad distinta, eso es evidente. En el mundo educativo creo que ya empezó, creo que ya he hecho referencia anteriormente, creo que va a ser una sociedad en la cual la demanda del conocimiento va a ser mayor, porque es la apuesta, al conocimiento no lo va a afectar el virus, creo que ese es el gran valor. La apuesta educativa que se hizo en toda Europa después de la guerra de 1945 y es que la guerra se llevaba por delante fábricas, granjas... todo, pero el que era licenciado, doctor o ingeniero tenía capacidad. La puesta del conocimiento y ahí estaba el futuro.

Por otra parte, la última reflexión que hago es que de aquí salimos juntos o no salimos, eso es así de claro. Aquí las salidas, cuando alguien plantea una salida unilateral y voy a hacer una referencia concreta, el presidente Bolsonaro de Brasil, -con todo respeto-, pensó que podría salir de una forma directamente; ayer fallecieron en Brasil casi mil doscientas personas. No sale uno solo y creo que eso es una medida y ahí lo que yo estoy haciendo es un reclamo a la Banca Federal y al Fondo Monetario Internacional para que inviertan dinero al flujo de capital para que todo esto pueda ser compensado. Ayer, y voy a hacer referencia distante del tiempo pero que está ahí, Gabriel López se planteó medio billón de euros para afrontar la crisis en Europa, si no hay esa plata, o esa lana como dicen ustedes en México, no sé cómo. Eso lo tenemos que exigir y exigir, que hay un esfuerzo económico para que todo esto se pueda compensar. Porque no son situaciones particulares, es la peor crisis de América desde el año 1929 y el mayor movimiento en España desde el año 1909, antes de la primera guerra mundial. Estamos en quiebra y creo que es una parte política, pero estoy convencido de que, si el mundo académico trabaja en ese sentido, todos juntos conseguiremos que haya gente sensata que reaccione.

A mí me da pánico cuando estos días me llega información de todos los países de América, la OEI son 27 países y todos los días hablando con ministros de educación y pienso en contar un mensaje que me va llegando y es que hay gobiernos que empiezan ya a reducir los gastos en educación, en cultura y en investigación, a mí me aterra eso, la primera reacción que están teniendo es restringir gastos, que si un país le recorta en el presupuesto un 20 por ciento, otro suprime de la dirección general de formación profesional por un total mayor, es la peor regresión posible, y por qué ocurre eso. Lo estoy viendo, les insisto, en estos días, todos los días tengo conversaciones con ministros y hacemos *webinar* con seis u ocho, con lo que piensan.

En segundo lugar, hay un tema que también quiero plantear porque yo creo que es importante y es que hay un comportamiento político de pensar que todo depende de las decisiones que tomen los técnicos y los científicos...no, no vale, me gustaría saber qué diferencia hay entre técnico y científico o expertos y científico, es una diferencia que a mí me gustaría conocer porque los expertos o científicos no toman decisiones, aportan información, y son los políticos los que deben tomar decisiones y creo que ese es el punto que en este momento sobre eso hay que tener en cuenta.

En fin, yo veo que todo eso es muy complicado y que salir de la crisis va a ser complicado, yo no soy en ese sentido, inocente, de pensar que esto ya es nada y

que en quince días nos abarbaros todos otra vez, yo creo que es mucho más complejo que todo eso y que creo que el papel de la educación superior y, podéis comprobar que, en el caso de la OEI, estamos dando y estoy aportando muy insistente con el tema de la educación superior porque tiene un papel de liderazgo muy importante en este momento, sois motores del cambio.

LG: ¿Cuáles son los desafíos de los estudiantes para lograr un óptimo aprendizaje?

MJ: Sobre lo que plantea yo intentaré ser breve, cosa que me cuesta, dejo tres referencias. Una de ellas es el modelo de gobernanza de educación que es un modelo de gobernanza deficiente por completo, es un tema que lo estaba planteando de hace tiempo, es más la próxima revista de educación de la OEI, la RIE la revista dedicada a la educación que ya lleva muchos años y está muy acreditada va a dedicar este número a la gobernanza de la educación, esta revista se publicará calculo que en ocho días ese número de la revista. La nueva gobernanza es una gobernanza distinta a la anterior es más presentable, más participativa, más abierta, es un modelo de gobernanza que no es tan jerárquico como el clásico.

El caso de los estudiantes, creo que hay una cuestión que es fundamental y es generar y desarrollar la capacidad de autoaprendizaje y autogestión de sus aprendizajes. Este estudiante que está trabajando a distancia desde casa con la computadora, debe estar consciente de que tiene que trabajar en un modelo distinto en el cual su proactividad es fundamental hasta el extremo de valoración. En estos días se está planteando un debate tremendo de si es evaluación presencial, de si esa evaluación tiene confiabilidad a distancia y creo que en ciertas condiciones de garantía pueda ser a distancia.

En general, y lo doy como una opinión gratuita, yo apuesto por la valoración presencial, será un clásico mi mundo de estudiante y profesor de universidad, eso pesa en la historia de cada uno, pero bueno eso creo que lo hace incluso hasta social, tiene rastro de tener en cuenta que aparece frente al maestro, la maestra rinde cuentas, evalúa, y también tiene en cuenta que hay un proceso de evaluación que va a tener que ser a distancia, en estas condiciones. Es formar una competencia en el estudiante de forma que el estudiante no dependa solamente que va a una clase medio adormilado, asiste a una actividad presencial de la cual recibe unos insumos, recibe unos encargos para evaluarse, lo que va a hacer todo más, más complejo, creo que es un tema que es importante.

Después, un tema que aparece por ahí, en la propia configuración de las universidades va a suponer que el profesorado y otro tipo de personal de apoyo va a tener que gestionar otros roles diferentes; en este momento cualquier universidad, toda esa parte de gestión telemática, digital e informática es ya un activo muy importante en cada universidad. Hace 30 años eran unos señores que venían a arreglar la computadora, hoy ya es otro mundo distinto por completo,

forman parte del corpus académico de la propia universidad porque garantizan procesos que son considerados importantes, y creo que ahí se produce un cambio radical también, y un cambio radical que, sin obviar la parte presencial, en aquellas universidades como es el caso de UPAEP que son presenciales, que son presenciales pero que tenéis que abrir un espacio, vais a abrir un espacio diferente y en el caso de universidades que son a distancia, hay algunas conocidas en la región, las conocéis todos, y pues las hay la mayoría hay que conservar la parte presencial de la evaluación presencial también, pero yo creo que los alumnos tienen que empezar a acostumbrarse que buena parte de su seguimiento de su actividad académica va a ser en línea.

SR: Dr. Mariano Jabonero tiene alguna reflexión final o algún mensaje que haya quedado fuera de los rubros de los cuales nos ha hablado y que usted quisiera hacer alguna aportación adicional.

MJ: Bueno, yo creo que lo que hemos conversado ha sido un repertorio bastante amplio de los temas que pueden ser importantes, y todo esto da para seguir hablando mucho tiempo, hablando y escribiendo, escribiendo mucho tiempo yo creo que es importante, yo siempre mantengo una frase que digo muchas veces que a lo mejor ya me la han escuchado y es de Flaubert, este escritor francés decía que “Concluir es pretencioso”, o sea concluir es de gente pretenciosa y en la educación concluir, es imposible, es imposible, es siempre hay un espacio abierto para seguir avanzando y comentando pero, yo sí diría que en el caso de la educación superior en la región tenemos una apuesta y tenemos una presión muy fuerte por la transparencia, una transparencia de que es lo que el sistema ofrece por una parte, y por otra parte digamos acoger a todos, y todos son ya muchos millones y creo que eso es una apuesta, es un hecho histórico que para mí es invaluable.

Por otra parte, otro compromiso que tenemos en la Educación Superior de la región y que la he visto trabajando en ello y que es por una parte que la educación superior debe estar haciéndose internacional, internacionalizar la actividad de la educación superior. En nuestra región es, diría -con perdón de la expresión- un poco endogámica, muy de dentro, entonces en la medida que consigamos internacionalizar nuestra actividad de educación superior, ganaremos activos en calidad y en presencia de reputación, y eso tiene que pasar también absolutamente por la movilidad, la movilidad es un elemento de calidad también, nos está hablando de espacio del conocimiento. Sin embargo, somos la segunda región en el mundo con menos avance en movilidad, pues aquí de ‘menos predicar y más dar al trigo’ que diría la frase, creo que es una apuesta y la movilidad en este momento tiene un frente abierto muy interesante, que es el frente digital, el frente digital es movilidad que no genera costes añadidos y es una movilidad que

genera alta visibilidad estándar. Tenemos una pantalla, una ventana de oportunidades que a través del mundo digital y una crisis que nos va a ofrecer mayores posibilidades.

Creo que es cuestión de que pensemos, el informe que hicimos de educación superior sobre América latina ha parecido todo muy llamativo y es que entre las 200 universidades de mayor reconocimiento en esas clasificaciones que se hacen por ahí, en esos rankings del mundo había muchas de la región, había muchas de América y esto no se cuenta y hay universidades con departamentos que son líderes mundiales en su materia y esto no se cuenta. Cuente conmigo como cómplice porque tenemos que aportar a la educación superior un lugar que requiere de cambio, movernos en un escenario metodológico distinto, presencial y a distancia, y tercero, potenciar una imagen que genere calidad y proyección internacional, ahí cuenten con la OEI abiertamente. Muchas gracias.

GC: Muchas gracias Doctor Mariano Jabonero por este tiempo, por este espacio, por las reflexiones que nos comparte y que nos ayudan a comprender mejor la situación que hoy vivimos y los desafíos. Gracias, sobretodo, también por su cercanía con la UPAEP desde la OEI, esta propuesta y esta posibilidad de complicidad en todo lo que represente una mejora académica y para el bien de la educación. Muchas gracias Mariano.

MJ: Muchas gracias a ustedes