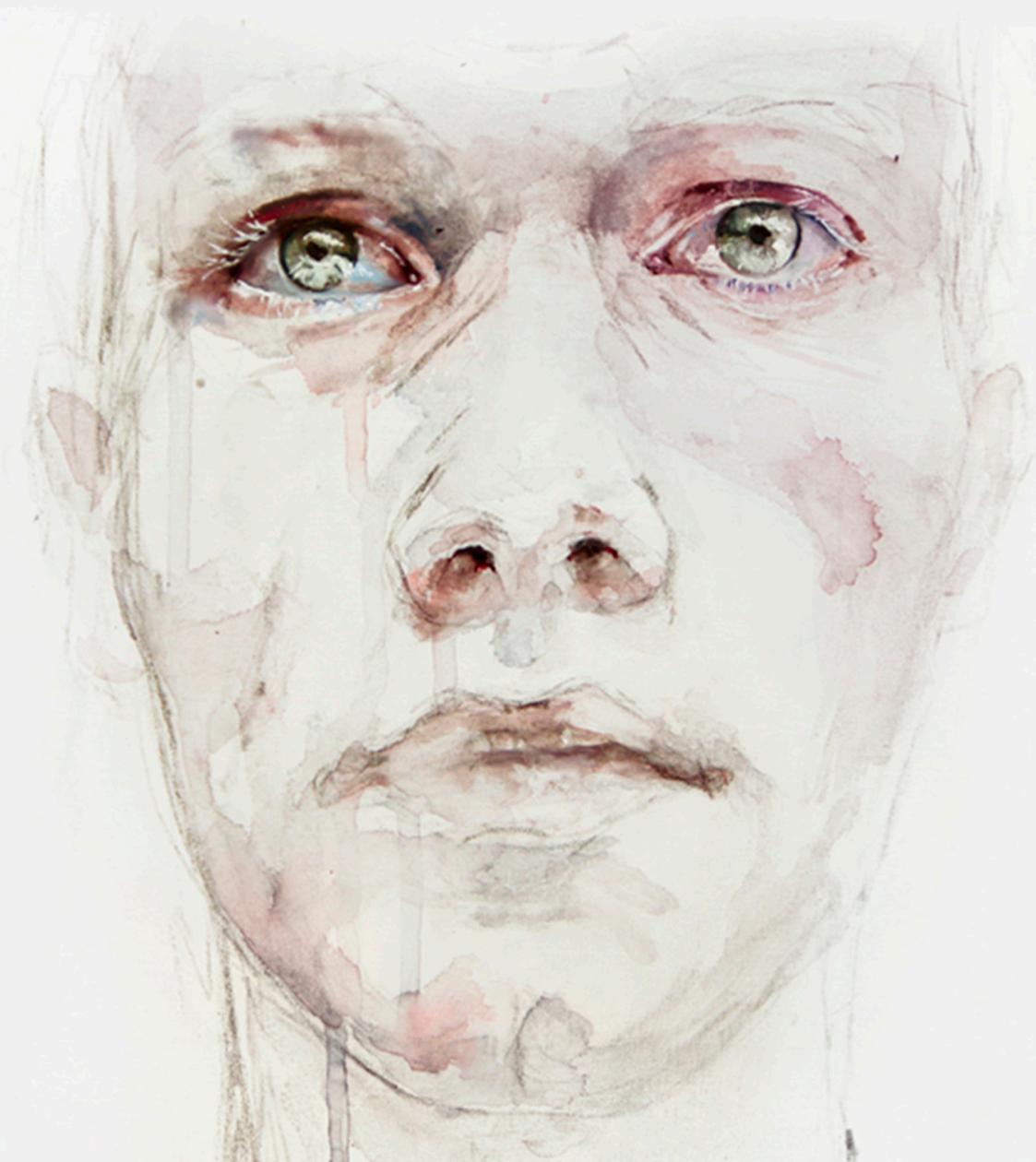


A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales



**Revista Digital A&H,
Año 6 número 11,
octubre 2019 - abril 2020.
ISSN: 2448-5764**

“La vida sin música sería un error” decía Nietzsche. Posiblemente nunca la frase había tenido tanta significación como en este 2020. En medio de la Pandemia causada por el Covid-19 en todo el mundo, surge la oportunidad de revalorar las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales, aquello que da sentido a la vida humana. Así, el número 11 de A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, busca rendir tributo a dichos campos de conocimiento. El primer artículo del número, titulado “Estética del absurdo en el mito de Sísifo o la sensibilidad absurda como sensibilidad estética”, analiza la conocida obra de Albert Camus desde la estética. Así, el autor nos asegura que el punto de partida de la obra y la filosofía de Camus es estético, en el sentido de que de aquello de lo que trata en su obra es la sensibilidad absurda más que de la filosofía absurda.

El siguiente artículo nos presenta una propuesta teórica para el estudio de las disposiciones que se generan en lo social sobre lo político, con el objetivo de superar el concepto de cultura política, muy presente en el debate politológico desde mediados de los años sesenta. Para el autor, lo político supera al ámbito únicamente de la democracia, en que ha sido encasillado a través del estudio de la cultura política. La dimensión social de la educación es una esfera que se explora en los siguientes dos artículos de esta edición. Elvia González del Pliego Dorantes comparte reflexiones sobre el papel de la educación para la paz como una estrategia para la deconstrucción de masculinidades violentas y la construcción de paz bajo una perspectiva de género. Además, ofrece valiosas consideraciones para las intervenciones en contextos de alta marginación y pobreza.

Cierra con algunas observaciones sobre la estructura de la gestión laboral y administrativa del sistema educativo para trabajar este enfoque de manera integral. Por su parte, Jocelyn Mendoza González explora las múltiples y diversas causas del rezago educativo, haciendo un análisis de diferentes concepciones sobre este término e indagando sobre el papel

de los principales agentes y las prácticas educativas en este problema tan complejo. Incluso plantea cómo esta cuestión guarda relación con la percepción del éxito escolar y nuestra manera de entender al otro. Sin duda, en el campo educativo nos queda un gran camino por recorrer y las aportaciones de ambas autoras nos brindan herramientas para afrontar esta labor. En el quinto artículo los autores nos presentan un estudio sobre la obra del Obispo Vasco de Quiroga en su famoso Hospital de Santa Fe desde la categoría de “trabajo decente” planteada por el filósofo Avishai Margalit a finales del siglo XX. Revisando expedientes judiciales del siglo XVI, los autores permiten ver que el Obispo michoacano se adelantó por más de 400 años en la lucha de los derechos de los trabajadores, basado en el concepto de “dignidad”.

El último artículo nos presenta como Sócrates parte de dos principios fundamentales para su labor filosófica: el reconocimiento de que el todo (πάντα/ λον) tiene un orden (κόσμος). De acuerdo con el autor, ese orden debe aplicarse al alma (ψυχή), como identificación de la persona en la vida y en la muerte. Así, el autor propone que el uso de ambos conceptos, Κόσμος y ψυχή, puede considerarse como los principios de la ética de Sócrates.

Como complemento a este número 11, encontramos una reseña y una entrevista. En la reseña del libro *Para leer a Francisco, Teología, ética y política* de Emilce Cruda, Gerardo Cruz González contextualiza dicha obra, ofreciendo un rico bagaje que resalta su pertinencia en un contexto donde prevalecen formas violentas de relacionarnos entre seres humanos, pero donde también existen resistencias que buscan desentretrejer estas prácticas. La entrevista realizada al Lic. Víctor Manuel Sánchez Steinpreis, periodista y profesor, por Alejandra Platas-García cierra este número. Seguramente nuestros ávidos lectores disfrutarán de esta pues se compone de un exquisito recorrido, desde diversos ámbitos y momentos, por el papel de la “verdadera comunicación”.

Como se puede ver, nuestro número 11 se nutre de diversas disciplinas de las Artes, Humanidades y Ciencias Sociales. Con artículos, reseñas y entrevista de filosofía, ciencia política, educación, historia y comunicación, A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales consolida el trabajo iniciado hace más de 5 años como un espacio libre para el estudio interdisciplinario. Esperamos que este nuevo número sea de agrado para nuestros lectores en estos difíciles momentos.

DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ
adelaida.flores@upaep.mx

ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS
benitezarmas@gmail.com

ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ
abetoa@hotmail.com

ÁNGEL MORALES TORRES
mdiangel.moralestorres@gmail.com

ARACELI ARELLANO TORRES
aarellanot@unav.es

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

AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN
ausencia@psicologiahumanizante.com

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

CARLA CARRERAS PLANAS
carla.carreras@udg.es

CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚ
carlosarturo.vega@upaep.mx

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ
carlota@unam.mx

CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓ
carmenmaria.priante@upaep.mx

CELINE ARMENTA OLVERA
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
d.mocenca@gmail.com

DELFINA MELGAREJO THOMPSON
delfina@ucc.mx

ELIZABETH VELÁZQUEZ BARRAGÁN
elizabeth.velazquez@upaep.mx

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA
emmaveronica.santana@upaep.mx

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA
erodriguez@unla.edu.mx

ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL
esalmont@comunidad.unam.mx

FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ
fedilu@hotmail.com

FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ
fms291077@gmail.com

FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ
fidens@yahoo.com

FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ
firacheta@itesm.mx

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 IBAÑEZ CORNEJO
gabriela@iteso.mx

GENEVIEVE GALÁN TAMES
ggalantames@gmail.com

GINETH ANDREA ÁLVAREZ SATIZABAL
ginethandrea@gmail.com

GONZALO MARTÍNEZ ESCARPA
escarpamx@gmail.com

HERIBERTO ANTONIO GARCÍA
heribertoagar@gmail.com

HERLINDA GODOS GARCÍA
herlinda.godos@upaep.mx

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

ISRAEL SÁNCHEZ LINARES
israel.linares@att.net.mx

JAVIER BALLADARES GÓMEZ
javierbgz@gmail.com

JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO
joaquin.ramirez@upaep.mx

JORGE ARTURO ABASCAL ANDRADE
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.com

JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ
alphonsovilla@hotmail.com

JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS
jherrer@edu.ucm.es

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

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ
picoalanis@outlook.com

JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN
franciscocamacho60@gmail.com

JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ 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

JOSÉ MANUEL MENESES RAMÍREZ
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 VIRGINIA GUTIÉRREZ CUBA
vickygcuba@yahoo.com.mx

KARLA MATÍNEZ 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 CÁSAEZ 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 IGNACIO ARBESÚ VERDUZCO
luisignacio.arbesu@upaep.mx

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

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA
pitina@iteso.mx

MANUEL ANDREU GÁLVEZ
pitina@iteso.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

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

MARÍA ESTHER MÉNDEZ 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

MARISA MEZA PARDO
mmeza@uc.cl

MARISOL SILVA LAYA
marisl.silva@ibero.mx

MARITZA CRUZ NARVÁEZ
maritza.cruz@upaep.mx

MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN
continuaenformacion@gmail.com

MARTHA 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 ESCRIBANO CABEZA
escribeza@hotmail.com

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

MÓNICA MONROY KUHN
monica.monroy@upaep.mx

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

NOÉ BLANCAS BLANCAS
noe.blancas@upaep.mx

OCTAVIO FLORES HIDALGO
octavio.flores@upaep.mx

OSCAR GUILLERMO 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

RAFAEL REYES CHÁVEZ
rafareyesch@hotmail.com

RAÚL ROMERO LARA
raul.romero@ibero.mx

ROBERTO CASALES-GARCÍA
roberto.casales@upaep.mx

ROBIN ANNE RICE
robinann.rice@upaep.mx

ROBYN JODI EDWARDS
robynjodie.edwards@upaep.mx

RODOLFO CRUZ BADILLO
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
sandra.soriano@upaep.mx

TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
teresa.brito@iberopuebla.mx

VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
valenmop@edu.ucm.es

VERÓNICA MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
vrmeza@gmail.com

VICTOR ROBERTO CARRANCÁ DE LA MORA
vcarranca@hotmail.com

VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ
victoria.cardoso@upaep.mx

WENDY GONZALEZ GARCÍA
wendygonzalezgarcia@hotmail.com

DIRECTORIO REVISTA ARTES Y HUMANIDADES

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

DR. MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS
VICERRECTOR ACADÉMICO

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA
VICERRECTOR DE POSGRADOS

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DECANO DE POSGRADOS EN 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
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, CO-
LOMBIA

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, CO-
LOMBIA

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

DR. LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA, EDITOR

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

FANNY LAURA MORALES HERNÁNDEZ
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
Estética del absurdo en el mito de Sísifo o la sensibilidad absurda como sensibilidad estética. <i>JUAN GRANADOS VALDÉS</i>	11
Hacia una aproximación conceptual del estudio de la cultura de lo político. <i>CAROLINA STEPHANIA MUÑOZ CANTO</i>	21
Educar para la paz, una estrategia de prevención a la violencia contra las mujeres indígenas. <i>ELVIA GONZÁLEZ DEL PLIEGO DORANTES</i>	32
El rezago educativo. Un problema de construcción social <i>JOCELYN MENDOZA GONZÁLEZ</i>	44
Trabajo Decente en el siglo XVI: Vasco de Quiroga y el Hospital de Santa Fe <i>FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ CLAUDIA GUADALUPE DE LA FUENTE MORALES</i>	58

Κόσμος y ψυχή en Sócrates, ¿principios de la ética
socrática?

ALBERTO QUIROZ ÁVILA

69

Reseñas

Para leer a Francisco, Teología, ética y política,
Emilce Cuda

GERARDO CRUZ GONZÁLEZ

82

Entrevista

Entrevista al Lic. Víctor Manuel Sánchez Steinpreis:
Periodista-profesor católico combatiente y lector
de los sucesos históricos

ALEJANDRA PLATAS-GARCÍA

88

**ESTÉTICA DEL ABSURDO EN EL MITO
DE SÍSIFO O LA SENSIBILIDAD ABSURDA
COMO SENSIBILIDAD ESTÉTICA**

*Recibido: 1 agosto 2019 * Aprobado: 28 febrero 2020*

JUAN GRANADOS VALDÉS

Universidad Autónoma de Querétaro

juan.granados@uaq.mx

Resumen

El mito de Sísifo es el acta fundacional de la Filosofía del absurdo de Albert Camus. Sigue siendo frecuente que se lea para hacer valer su actualidad. En esta línea, en este trabajo se propone una interpretación estética de la obra del filósofo argelino. Si se entiende estética, en primer lugar, como saber de la sensibilidad, y, en segundo, como teoría de lo bello y filosofía del arte, El mito de Sísifo es el punto de partida de una estética como saber de una sensibilidad del absurdo. Se sugiere, a partir de la contextualización de la obra y sus tesis, que la sensibilidad del absurdo que plantea este autor es, pues, una sensibilidad estética y por tanto un saber de la ella. .

Palabras clave: estética, sensibilidad, interpretación, Camus, El mito de Sísifo.

Abstract

The myth of Sisyphus is the founding act of Albert Camus's philosophy of absurdity. It is still frequent to read to assert its relevance. In this line, this work proposes an aesthetic interpretation of the work of the Algerian philosopher. If aesthetics is understood, in the first place, how to know of sensibility, and secondly, as a theory of beauty and philosophy of art, The myth of Sisyphus is the starting point of an aesthetic as know of sensibility of the absurdity. It is suggested, from the context of the work and its theses, that the sensibility of the absurdity posed by this author is, therefore, an aesthetic sensibility and therefore, knowledge of it.

Keywords: aesthetics, sensibility, interpretation, Camus, The myth of Sisyphus.

Introducción

La obra de Albert Camus parece tener una cierta vigencia. Su obra sigue reeditándose. Para algunos la filosofía del absurdo de Camus es una orientación. Aunque no me sumo a sus seguidores, sí me interesa su Estética. De esta área encontré, muy prometedor, el trabajo de Adolfo Monje (2004), titulado <<La Estética del absurdo en Albert Camus (Del héroe trágico romántico al héroe absurdo del siglo XX)>>. Sin embargo, el autor no define ni Estética ni Estética del absurdo. También encontré el artículo de Juan Blanco Ilari (2013), <<Albert Camus: el arte como transfiguración de la experiencia>>, en el que dice la propuesta estética de Camus es la de “mirar el mundo con los ojos del recién llegado” (p. 96). Sin embargo, nada más agrega que permita entender qué entendió Camus por Estética.

Mis pesquisas, puede darse por supuesto, me llevaron a estudios sobre el teatro y la literatura en y desde Albert Camus (Cejudo, 2004; Rufat, 2003-, Lupo, 2003). Pero a esto no se reduce la Estética. Otro estudio prometedor fue el de José Luis Pérez, <<A tentação de evasão: Idealismo e estética nos primeiros escritos de Albert Camus>>. No obstante, de él sólo conseguí que no profundizaría en la noción de estética, porque Camus sólo usa la noción para referirse al “análisis en torno a la experiencia creativa en el arte” (p. 276). Todo lo cual me obligó a emprender otro camino. Este camino me llevó, pues, de una idea a otra, aunque en el mismo marco de intención e interés. Este trabajo se llama Estética del absurdo en El mito de Sísifo o la sensibilidad absurda como sensibilidad Estética” y enseguida se verá por qué.

Propondré a modo de marco teórico (o previo de interpretación), y para acotar este trabajo y distanciarme de los antecedentes, una definición de esta rama de la filosofía. La Estética es la disciplina filosófica que se ocupa de la (propia) percepción o sensibilidad, que orientada por la inteligencia, es el órgano de aprehensión y captación de la belleza, sea natural o artificial. La Estética como filosofía de la sensibilidad conecta con la epistemología y como filosofía de la belleza conecta con la ontología. La sensibilidad o percepción lo es, siempre, respecto a un objeto. Las obras de arte y del Arte han sido los objetos tanto de la sensibilidad, que puede calificarse de Estética, como de estudios privilegiados por ciertas tendencias filosóficas. Así pues, en tercer lugar, la Estética es también filosofía del arte y se enfoca en las condiciones y contextos tanto de la creación artística como de la recepción del espectador. Los resultados de lo anterior se aplican al estudio del gusto (Beuchot, 2012, pp.12-13).

Con esta definición puedo precisar el objeto de mi interés. Si la Estética es filosofía de la sensibilidad, de la belleza y del arte, no pretendo abarcar los tres temas, sino, y tan solo, uno, a saber, el de la sensibilidad, aunque algo diga sobre los otros. Lo que trataré, pues,

en este trabajo, es la sensibilidad en la filosofía de Albert Camus, en El mito de Sísifo. Tratarla se justifica porque en la primera línea de la obra su autor dice: “Las siguientes páginas tratan de una sensibilidad absurda que puede encontrarse dispersa en el siglo, y no de una filosofía absurda que nuestra época, hablando con propiedad, no ha conocido” (Camus, 2001, p.11). Esta entrada que he citado plantea un doble inicio relacionado con la Estética. Inaugura, en primer lugar, una obra fundacional, la de El mito de Sísifo, que además literariamente es notable. En segundo lugar anuncia que la filosofía de Camus tiene un comienzo estético o es, de entrada, una Estética, en su primer sentido, como filosofía de la sensibilidad. Y la sensibilidad de la que se ocupa no es ni toda ni en general, sino de una sensibilidad absurda.

Mi hipótesis es que la sensibilidad absurda es una sensibilidad Estética en El mito de Sísifo. O a modo de pregunta, ¿es la sensibilidad absurda una sensibilidad Estética en esa obra de Camus? Y es este el tema que me propongo exponer en este escrito. La sensibilidad se dice de aquello o aquel que tiene la cualidad de sensible, en dos sentidos, esto es, que percibe y que es capaz de apreciar o reaccionar emocionalmente ante algo. La sensibilidad, en general, es la facultad de sentir, compartida por seres animados, entre ellos los humanos, y, en particular, una manera peculiar de sentir y pensar, esto último más bien propio de la humanidad. La sensibilidad es, además, la posibilidad de tener experiencias o de experimentar (para no decir experimentar y así evitar confusiones). Y hay tipos de experiencias. Entre ellas hay una que se califica de Estética. Ésta nos remite, como dijera Adolfo Sánchez Vázquez, a la primera y más abstracta de las categorías de la Estética, a saber, lo estético (Cfr. Sánchez Vázquez, 2007, pp.145-164).

Se califica de estético algo, en primer lugar, porque se relaciona con la Estética como disciplina o estudio de la sensibilidad. Estético se predica, a partir de una fenomenología de la experiencia Estética, del objeto (cosa o situación) que tiene “la capacidad de conjuntar en nosotros la percepción sensible, la imaginación, la intelección y la emoción” (Beuchot, 2012, p.14). Así podemos decir, entonces, que la sensibilidad Estética lo es porque reúne en una experiencia la percepción sensible, la imaginación, la inteligencia y la emoción en la experiencia de cierto objeto que la provoca. La sensibilidad absurda es Estética porque lo absurdo interpela Estéticamente, de entrada, al ser humano.

Pero ¿qué entiende Camus por sensibilidad absurda? Antes de responder a esta pregunta, se requiere, siguiendo un proceder analítico, desdoblar el concepto. Ahora bien, ya que además estoy interpretando, e interpretar es poner un texto en sus contextos, para responder a la pregunta que orienta este trabajo, ¿es la sensibilidad absurda una sensibilidad estética?, en el marco de la Estética como filosofía de la sensibilidad, en este caso, absurda, del filósofo argelino, en lo que sigue seguiré un camino analítico y hermenéutico, siempre fundado en el texto. Por eso me parece que la mejor manera de responder a la pregunta es desdoblando los conceptos, esto es, antes de decir si la sensibilidad absurda es sensibilidad estética en el Mito de Sísifo del argelino propongo entender primero

los conceptos de sensibilidad, absurdo y sensibilidad absurda. Asumo las concepciones de Estética y estético dichas como marco teórico, sin embargo, excepto por algunas definiciones nominales y reales, trataré de que Camus y su obra me devuelvan lo que ha de comprenderse por sensibilidad, absurdo y sensibilidad absurda.

La sensibilidad

Además de la primera mención, ya citada, de sensibilidad para decir que de lo que trata su obra es la sensibilidad absurda, Camus, en El mito de Sísifo, no vuelve a usar el término hasta el último apartado, "La creación absurda". Refiriéndose a Kirilov dice que "Lo que distingue a la sensibilidad moderna de la sensibilidad clásica es que ésta se nutre de problemas morales y aquélla de problemas metafísicos" (Camus, 2001, p.136). Se encuentra con esto que, además de la sensibilidad absurda, hay una sensibilidad moderna que se nutre de problemas metafísicos y una clásica, nutrida por problemas morales. La primera se ejemplifica en los personajes de Dostoievski, tipos del hombre moderno, que no temen al ridículo y que se cuestionan por el sentido de la vida, de ahí que sus problemas sean metafísicos. Las sensibilidades, podemos inferir, se nutren de ciertos problemas. La pregunta es, ¿de qué problemas se nutre la sensibilidad absurda? Problema es, en una de las acepciones del DRAE, "conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algo". Es decir, es algo con lo que nos la tenemos que ver y con lo cual tenemos una experiencia, la de la dificultad para conseguir o dar consecución a algo. Para las sensibilidades moderna y clásica sus problemas son punto de partida y llegada de dicha sensibilidad. Para la sensibilidad absurda suponemos lo mismo.

Al inicio de El mito de Sísifo, en el primer apartado, "Un razonamiento absurdo", comienza diciendo que "No hay más que un problema filosófico verdaderamente serio: el suicidio" (Camus, 2001, p.13). Aunque Camus dice problema, en singular, y lo califica de filosófico, podemos entender que está englobando ese conjunto de hechos que dificultan la consecución de algo, porque más adelante, en el mismo apartado, dice que considera "como tales [problemas esenciales] a los que ponen en peligro la vida o los que decuplican el ansia de vivir" (Camus, 2001, p.14). El problema del suicidio es un problema esencial porque pone en peligro la vida o duplica el ansia de vivir, y porque es esencial, es que es filosófico. Líneas posteriores conecta el suicidio, como problema, con el absurdo, como problema, que es el que nutre la sensibilidad absurda:

El tema de este ensayo es -precisa el autor de La peste- [...] esa relación entre lo absurdo y el suicidio, la medida exacta en que el suicidio es una solución de lo absurdo. Se puede sentar como principio que para un hombre que no hace trampas lo que cree verdadero debe regir su acción. La creencia en lo absurdo de la existencia debe gobernar, por lo tanto, su conducta (Camus, 2001, pp.16-17).

Enseguida dice que el problema parece, pero no lo es, sencillo e insoluble. Destaco lo siguiente. En estas líneas citadas Camus plantea su método, sacar las consecuencias de una coherencia entre creencia y acción, es decir, entre la creencia en lo absurdo y las consecuencias que ello tiene. Si se cree en lo absurdo, y este es el tema de la tentativa de la obra, ¿es el suicidio su solución? Ya sabemos la respuesta y es que no. Lo que sucede es que el suicidio es una posible solución al absurdo que no soluciona nada, pues el problema del absurdo persiste, permanece y perdura al suicidio. Persisten esos hechos o circunstancias que dificultan la consecución de ese algo que se persigue. Así pues el suicidio no es exactamente el problema, sino una posible solución al verdadero problema que es el absurdo, es él el que pone en peligro la vida o duplica el ansia de vivir. "La Estética del suicidio rebasa cualquier imagen racional que pudiera hacerse de éste" (Hurtado, 2012). Ante él se opta, no de manera directa, como explica Camus, o por el suicidio, como solución, o por la renuncia a la razón y la coherencia (y esto es el ansia duplicada de vivir), cosa que se ve en las filosofías existencialistas que revisa el argelino.

Camus no quiso ser existencialista. Para él los existencialismos, especialmente los religiosos, eran formas de huida, de escape o de evasión, de querer renunciar a ser hombres para dejar nacer a Dios. Si Marx, Comte, Bakunin son deicidas, los existencialistas (religiosos) son homicidas. A nivel de la criatura, según Camus, el acto fundante es la rebeldía. Ésta, a diferencia de la angustia, la náusea, la caída, revela que tenemos una naturaleza. Para Camus el hombre no es proyecto, como para los otros existencialistas, sino que es naturaleza. Recordando a Descartes y a los otros seres humanos, Camus dice "Me rebelo, luego somos" (Xirau, 1990, p.384).

Refiriéndose a El Castillo de Kafka, Camus dice que este literato plantea en su obra <<el problema de lo absurdo en su integridad>> (Camus, 2001, p.178). El problema (o problemas) de la sensibilidad absurda es, entonces, <<lo absurdo>>. Es decir, es lo absurdo de lo que la sensibilidad se nutre. Toca, pues, detenerse en el concepto de absurdo para comprender a qué se refiere Camus con una sensibilidad absurda que, como se dijo, es la facultad de sentir, de apreciar, de tener cierta emoción y de tener experiencias.

El absurdo

¿Qué es el absurdo? Camus lo define de la siguiente manera:

¿Cuál es, pues, ese sentimiento incalculable que priva al espíritu del sueño necesario a la vida? Un mundo que se puede explicar incluso con malas razones es un mundo familiar. Pero, por el contrario, en un universo privado repentinamente de ilusiones y de luces, el hombre se siente extraño. Es un exilio sin recurso, pues está privado de los recuerdos de una patria perdida o de la esperanza de una tierra prometida. Tal divorcio entre el hombre y su vida, entre el actor y

su decorado, es propiamente el sentimiento de lo absurdo (Camus, 2001, p.16).

Es, como podemos notar, un sentimiento, una emoción, que viene de una percepción y una constatación, la de la extrañeza, la extranjería, el destierro, el naufragio y el exilio en un mundo que adolece o, más bien, le falta sentido, en el que o para el cual no hay razones que nos lo hagan familiar. Por eso que el sentimiento de lo absurdo se descubra en el divorcio entre el hombre y la vida, entre el actor y su decorado, como más adelante explicitara cuando trate de la comedia. El mundo, el hombre, la presencia común y el divorcio entre ellos revelan el absurdo, lo promueven o producen como sentimiento.

La experiencia del absurdo, puede decirse, subraya la obra de Camus: "lo absurdo, tomado hasta ahora como conclusión, es considerado en este ensayo como un punto de partida" Camus, 2001, p.11), dice. Camus busca, como ya se dijo, sacar las consecuencias de la constatación de lo absurdo. Una vez instalados en el sentimiento de lo absurdo, es punto de partida. Éste se encuentra en *El Extranjero*, *Calígula*, *Boda* y *La Peste*. La idea del absurdo se analiza, específicamente, en *El mito de Sísifo*. "Suele suceder que los decorados se derrumben" (Camus, 2001, p.25), dice Camus. Este derrumbe o manifestación del absurdo revela la extrañeza del hombre que está en el mundo y no es el mundo.

En el plano de la inteligencia puedo decir, por tanto, que lo absurdo no está en el hombre (si semejante metáfora pudiera tener un sentido), ni en el mundo, sino en su presencia común. Es por el momento el único lazo que los une. [...] Quizá se aclarara esta noción si me atreviera a decir una enormidad: el absurdo es el pecado sin Dios (Camus, 2001, pp.45, 56-57).

Camus renuncia a toda trascendencia. Se queda con esta vida y afirma la existencia del hombre, absurda, sí, pero libre y apasionada. De frente al absurdo Camus se opone a las huidas religiosa y de la fe histórica. Rechaza, asimismo, el suicidio, como se sabe.

La sensibilidad absurda

Camus no vuelve a mencionar <<sensibilidad Estética>> en *El mito de Sísifo*. Con lo dicho, más bien, y agregando un elemento orientador, trataré de dar cuenta de lo que es la sensibilidad absurda.

Según Alberto Herrera (2012), citando el *Mito de Sísifo*, la sensibilidad absurda (o sentimiento del absurdo) para Camus nace de la confrontación entre el llamamiento humano y el silencio irrazonable del mundo, esto es, tiene origen cuando se establece un divorcio entre el hombre y su vida. El hombre puede disponerse a aceptar sus sensaciones o no, sin embargo, cuando el universo hace vana esa disponibilidad, continúa Herrera, nace la

sensibilidad absurda, ya que no hay más que silencio. No se encuentra la claridad que se pide. Absurdo equivale a la contradicción no resuelta entre hombre y mundo.

A lo anterior quisiera sumar una idea complementaria venida de un filósofo alemán. Martin Heidegger, en *El ser y el tiempo*, propone como parte de la constitución existencial del ahí la disposición afectiva o el encontrarse del Da-sein, lo que significa que el ente que tiene el carácter de Da-sein, es decir el ser humano u hombre, en la disposición afectiva se encuentra afectivamente dispuesto, esto es, siempre está en un estado de ánimo, tiene una emoción. Y ésta le abre el mundo y lo pone en condición de abierto para sí mismo. En palabras llanas, el estado de ánimo o emoción predispone a aprehender el mundo de una tal forma (Heidegger, 2016, p.136ss). No es lo mismo el mundo en la alegría que en la tristeza. No hacemos diferencia ahora entre emoción, sentimiento, estado de ánimo y otros términos y conceptos semejantes, pues todos se reúnen en esa disposición afectiva que se vuelve condición, ya que, como señala Camus, el sentimiento de lo absurdo, y por tanto el absurdo, es el punto de partida. Y ese punto de partida comienza abriendo el mundo desde el absurdo, y por eso es condición, porque condiciona el modo como estamos en el mundo. Camus quiere ser coherente con ello y saca las consecuencias para la acción de partir de la creencia en el absurdo. Aquí la sensibilidad absurda se entiende entonces en ese sentido de que es una manera peculiar de sentir y de pensar, no de uno, sino de varios, compartida, después de todo es una posibilidad humana. Y esta manera de sentir y de pensar se orienta hacia la rebeldía.

La sensibilidad absurda como sensibilidad Estética

Lo absurdo como problema que nutre la sensibilidad es también el objeto que conjunta a la percepción, la imaginación, el intelecto y la emoción, en una palabra, a la sensibilidad en una experiencia integral. El saldo de esta experiencia Estética es, de igual manera, el absurdo. El absurdo como problema no tiene solución. Se lo enfrenta con rebeldía, acaso, como señala el filósofo argelino. Como objeto nos devuelve una experiencia vital, pero, en primera instancia, Estética, porque reconcilia percepción, imaginación, emoción e intelecto. No es algo que podamos aprehender o por la pura inteligencia o por la pura percepción sensible, por ejemplo. Nos deja, como decía, un saldo. "Albert Camus dio expresión de un modo estremecedor –en una obra temprana, escrita con motivo de un viaje a Praga– a la experiencia de soledad y de ser extranjero. En una ciudad cuya lengua no entiende, está como desterrado" dice Joseph Ratzinger, citado por Blanco (2013, p. 345). Es este saldo el de la sensación y emoción de absurdo, que es la del naufrago o la del desterrado o, en la terminología de Camus, la del extranjero.

Podemos aplicar nuestro hallazgo a la belleza (de la que sólo hay cuatro menciones en la obra que seguimos) cuando Camus dice:

Lo que es cierto de los sentimientos ya especializados lo será todavía más de las emociones tan indeterminadas en su base, a la vez tan confusas y tan “ciertas”, tan lejanas y tan “presentes” como pueden ser las que nos produce lo bello o suscita lo absurdo (Camus, 2001, p. 22).

Belleza y absurdo producen emociones confusas y ciertas. Y sabemos que la causa puede ser lo bello o lo absurdo por la inteligencia. La realidad que supera a la inteligencia, dice Camus, es el espectáculo más bello y esto es también lo absurdo. En la belleza yace algo inhumano, comenta. No me detendré más en esto.

Todo lo anterior también se puede aplicar a las artes, especialmente el teatro y la narrativa. Esta filosofía de la sensibilidad absurda que hemos expuesto, entresacada del libro, que conmemoramos, de Camus, por supuesto, conecta con, entre otras acciones, que se espera sean coherentes con el sentimiento y la creencia de lo y en lo absurdo, la creación artística. Decía al principio que la Estética es también filosofía del arte y como tal se interesa en la creación y la recepción, además de atender sus condiciones. Camus propone en El mito de Sísifo que una Estética del absurdo, pero como filosofía del arte, se caracteriza, en el proceso creativo, porque “su último mensaje reside en una lucidez estéril y conquistadora y en una negación obstinada de todo consuelo sobrenatural” (Camus, 2001, p.177). La recepción de estas obras se haría, se entiende, del mismo sentimiento de lo absurdo o de la sensibilidad absurda, que es una sensibilidad Estética, porque se conjugan en la experiencia con la obra percepción, imaginación, emoción y pensamiento.

Conclusión

Ya para terminar. El punto de partida de la obra y la filosofía de Camus es estético, en el sentido de que de aquello de lo que trata en su obra es la sensibilidad absurda más que de la filosofía absurda. Es el asombro ante lo absurdo lo que inaugura su obra. Asombrarse es, como requisito aceptado, el inicio de la filosofía. Una experiencia Estética, la de asombrarse, marca el comienzo del filosofar occidental. Camus no es la excepción. La Estética de Camus, como filosofía de la sensibilidad, es una Estética del absurdo, una Estética de una constatación que asombra. La sensibilidad absurda es causa y principio de la filosofía que inaugura el autor de El extranjero. En la sensibilidad absurda el ser humano rechaza la irracionalidad del mundo, de su mundo concreto, porque es éste el que percibe como absurdo. Esta sensibilidad lo es en tanto emoción o estado de ánimo. Es decir, la sensibilidad absurda es la sensación o sentimiento o emoción o estado de ánimo con el que el mundo se nos muestra en su absurdidad. Pero es también la emoción que queda como saldo después de experimentar la irracionalidad del mundo.

Cuando San Agustín describe en sus Confesiones cómo lloraba y esperaba llorar con las obras de teatro a las que asistía, da cuenta de la expectativa con la que iba y del saldo de su participación en la representación teatral. Y traigo a cuento a San Agustín porque estuvo en el inicio de la formación del filósofo argelino. En todo, aunque pondere la emoción, interviene la inteligencia o la razón, la percepción y la imaginación. La Estética del absurdo es también una filosofía de la belleza y filosofía del arte, pues condiciona tanto la creación como la recepción.

Referencias

- Beuchot, M. (2012), *Belleza y analogía. Una introducción a la Estética*. México: San Pablo.
- Blanco, P. (2013), "Bach dialoga con Mozart. La Teología Estética de Joseph Ratzinger" en *An. Teol.* 15, 2, pp. 327-359
- Camus, A. (2001), *El mito de Sísifo* (Trad. Esther Benítez). Madrid: Alianza.
- Cejudo, E. (2004), "Filosofía y literatura: Albert Camus" en *Duererías*, 4, 2004 (Ejemplar dedicado a: La estética como tarea filosófica), pp. 118-133.
- Heidegger, M. (2016), *El ser y el tiempo* (Trad. Jorge Eduardo Rivera). Madrid: Trotta.
- Herrera, A. (2012), *La estética de Albert Camus. El fundamento de la sensibilidad desgarradora*. Trabajo de Fin de Máster en Estudios Avanzados en Filosofía. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA – FACULTAD DE FILOSOFÍA.
- Hurtado, J. M. (2010), "Sobre el absurdo, el suicidio y la condición humana. Aforismos a propósito del Mito de Sísifo de Albert Camus" en *A parte rei. Revista de Filosofía* 68.
- Ilari, J. (2013), "Albert Camus: el arte como transfiguración de la experiencia" en *Revista Criacao & Crítica* 10, pp. 95-106.
- Lupo, V. (2003), "Camus y la pasión por el teatro" en *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, 199 (Ejemplar dedicado a: Albert Camus; tragedia moderna, búsqueda y sentido de una expresión ética y estética), pp. 73-85.
- Monje, A. I. (2004), "La Estética del absurdo en Albert Camus (Del héroe trágico romántico al héroe absurdo del siglo XX) en *A parte rei. Revista de Filosofía* 34.
- Pérez, J. L. (2013), "A tentação de evasão: Idealismo e estética nos primeiros escritos de Albert Camus" en *Princípios: Revista de Filosofia*, 20, 34 (Ejemplar dedicado a: Princípios: revista de filosofía).
- Rufat, H. (2003), "El lirismo poético de Albert Camus: "La posteridad del sol"" en *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, 199 (Ejemplar dedicado a: Albert Camus; tragedia moderna, búsqueda y sentido de una expresión ética y estética), pp. 123-128.
- Sánchez, A. (2007), *Invitación a la Estética*. México: DeBolsillo.
- Xirau, R. (1990), *Introducción a la Historia de la Filosofía*. México: UNAM

HACIA UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DEL ESTUDIO DE LA CULTURA DE LO POLÍTICO

Recibido: 16 diciembre 2019 * Aprobado: 28 febrero 2020

CAROLINA STHEPHANIA MUÑOZ CANTO

El Colegio de Tlaxcala, A.C.

carolinamc@coltlax.edu.mx

Resumen

El artículo tiene el objetivo de avanzar una propuesta teórica para estudiar las disposiciones que se generan en el espacio social sobre lo político, como una vía de trascender el concepto de cultura política, que se ha centrado básicamente en el estudio de la democracia. Anclado en una perspectiva ideacional de la cultura y con fundamento analítico en las categorías de *mise en forme*, *mise en sens* y *mise en scène*; que se relacionan a partir de la dimensión simbólica, se propone que la cultura de lo político sea definida como el conjunto de los elementos que articulan significados y significantes, en los que se funda el sistema de representación colectivo que permite la puesta en marcha de un modo singular de institución societal; y que es aprehendido de formas diferenciadas por los miembros de la comunidad.

Palabras clave: regímenes políticos, simbólico, construcción social, cultura política.

Abstract

This article aims to propose a theoretical motion to study the dispositions generated in the social space referring to the political, as a way of transcending the concept of political culture, which has basically focused on the study of democracy. Anchored in an ideational perspective of culture, and with analytical basis in the categories of *mise en forme*, *mise en sens* and *mise en scène*; related between them by the symbolic dimension, it is proposed that the culture of the political can be defined as the set of elements that articulate meanings and signifiers, in which the system of collective representation allows the implementation of a singular mode of societal institution; that is aprehended in different ways by the members of the community.

Keywords: political regimen, symbolic, social construction, political culture.

Introducción

El estudio de la cultura política se precipitó con la publicación del paradigmático trabajo de Almond y Verba, *The Civic Culture*, donde los autores se abocaron a analizar el constructo en cinco países, entre ellos México (1963). A partir de ese trabajo, realizaron una tipología que se sustentaba en una ambiciosa propuesta teórica-metodológica. Desde la publicación del libro, se despertaron adherencias y críticas al concepto que abarca una dimensión psicológica de la comprensión de las personas sobre la vida en democracia. Los autores estudiaron:

... en los ciudadanos, las orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como su actitud frente a la participación en la esfera política. Las orientaciones para estos autores pueden ser de tres tipos: cognitiva, afectiva y evaluativa (Hernández y Coutiño, 2019, p. 32).

Si se retoma el citado trabajo, se constata que dentro de su reflexión hay una preocupación por la democracia, que era pensada como destino de los países. En el periodo posterior a la Gran Guerra se evidenció en su fragilidad, la posibilidad del surgimiento y articulación de otros regímenes, específicamente del totalitarismo. Bajo este entendido, el presente artículo busca reflexionar sobre una conceptualización ampliada de la cultura, ya no política, sino de lo político, como una propuesta que extiende la noción. Con tal fin, el texto se apoya en un trabajo reflexivo sobre el concepto de cultura y en el trabajo lefortiano sobre lo político, articulándolos a través del plano simbólico.

En la primera parte del documento se abordará la concepción de cultura. Enseguida se retomarán argumentos relacionados con lo político. En tercer lugar, se articula una propuesta conceptual y de estudio de la cultura de lo político; como un constructo que abarca, no solo la vida democrática, sino la vida política en general. Para terminar se avanzan una serie de reflexiones finales.

El concepto de cultura

La cultura es uno de esos términos que se utilizan tanto en el mundo social como en los espacios académicos, y cuya definición sigue siendo objeto de trabajo cotidiano de los especialistas. Se le asocia con los conocimientos, creencias, arte; y en general con todo lo que se adquiere y se construye al formar parte de una sociedad. Se trata de conocimiento socialmente compartido, que se finca en el espacio relacional y cuya asimilación genera que se vuelva parte de un grupo determinado. Todos los miembros de la colectividad viven en la cultura, no hay nadie desprovisto de ella; Enguix (2012) en una clarificadora fórmula afirma que esta es como el tiempo, todos querámoslo o no, estamos inmersos en él. Empero, no se asume de manera homogénea debido a dos factores: que se construye de forma diferenciada de acuerdo con la asimilación de experiencias que se lleva a cabo de manera subjetiva; y, que todos contamos con competencias culturales distintas que son aprendidas mediante la socialización. Así, esta no es homogénea, sabemos que lo “que cada uno de nosotros necesita saber para comportarse de modo aceptable en una sociedad puede ser distinto y no es fácilmente clasificable” (Goodenough citado en Enguix, 2012, p. 37). La cultura es entonces un entramado heterogéneo que se construye a partir de las adscripciones identitarias de las que formamos parte; y de la manera en la que vamos asimilando las experiencias. Empero, es vista de forma homogénea desde el exterior.

La cultura se caracteriza por ser aprendida e integrada (Llobera, 2009, p. 2021). No se trata de un elemento estático, sino que es pensada como proceso, práctica y acción. Además guarda un elemento situacional, pues se manifiesta en los espacios de interrelación con los otros, anclándose en situaciones concretas y facilitando las relaciones. Tanto la parte cognitiva como la concreta, quedan unidas en su construcción, enlazando prácticas y reglas.

Dentro de las múltiples visiones que existen sobre la cultura, en este artículo se apoya en la ideacional, ya que adelanta la dimensión simbólica, que luego podremos hacer dialogar con la conceptualización de “lo político”. Pero no nos adelantemos, de acuerdo con Keesing (1974, en Enguix 2012) se han desarrollado tres aproximaciones desde esta perspectiva: la cognitiva, la estructural y la ya mencionada dimensión simbólica. La primera considera dentro de la cultura, los conocimientos compartidos entre las personas, los marcos de interpretación de la realidad y las normas que fincan la organización de la sociedad.

¹ Taguenca (2019) subraya algunas de las principales críticas: Resulta problemático establecer un modelo causal entre la socialización y las actitudes políticas, hay una separación entre actitudes y comportamiento, donde no se considera el contexto, no había una intención de comprender la red conceptual que vincula al constructo con otros términos que permitan comprender el sistema político. A ello, habría que aumentarle que la tipología se dio a nivel nacional, sin considerar las problemáticas locales y de las subculturas.

La segunda, que se apoya en las ideas del estructuralista Claude Lévi-Strauss, busca comprender cómo se organiza la parte cultural en la mente del hombre. Por último, la simbólica trata de conjuntar las dos aproximaciones antes mencionadas, estudiando a la cultura como un sistema “de símbolos y significados compartidos” (Enguix, 2012, p. 25).

Ya que es importante en este trabajo, ahora se presenta la noción de simbólico. Si bien esta ha sido abordada por múltiples disciplinas, se retoma la visión de Sfez al respecto (1978). El mencionado autor, al estudiar la representación política en aparente crisis permanente, encontró una salida a modo de respuesta en la política simbólica, utilizándola como una vía de generar legitimación. Antes de exponer sus argumentos, es importante mencionar que para que se pueda generar el plano simbólico, previamente se debe haber accedido a los registros concreto e imaginario, que de algún modo lo fundan (Lacan, 1953). Lo simbólico, se construye de forma social y se comparte; a partir de una separación entre la palabra y la cosa, que debe mantener, coherencia intelectual y socio-política en el espacio en el que se manifiesta (Sfez, 1978).

La política simbólica se caracteriza por anidarse en múltiples centros, donde los operadores simbólicos reproducen y movilizan los símbolos, que son los que finalmente le van a dar la legitimidad al régimen. Estos, se apoyan en elementos concretos como banderas y monumentos; pero también en el plano mitológico, de una forma evidente a través de Dios como legitimador del rey en las monarquías medievales; y de forma mucho más sutil a partir de personajes referenciales como ídolos o héroes. A la manera de Veyne (1983), Sfez muestra este plano como generador de cohesión a partir de la creación de sentidos. Cada espacio social desplazará elementos simbólicos previos y se dotará de aquellos que tengan sentido a partir de construcciones colectivas. Es a partir de este posicionamiento, que se buscará hacer la propuesta de conceptualización de la cultura de lo político.

Conceptualización de lo político

Claude Lefort hizo una distinción entre la política y lo político. La política, es aquello de lo que se ocupa el científico social, circunscrito a las relaciones de poder. Lo político, tiene una connotación más amplia, incluye, todo lo que tiene que ver con la polis.

En este sentido, la idea de sociedad significa en el pensamiento lefortiano la inclusión de una dimensión política, que de facto no se circunscribe, a ella, sino que la sobre pasa. Lo político se presenta en lo que llama el modo de institucionalización de lo social. Para referirse a esto que es “un modo específico de diferenciación y de relación de las clases, de los grupos sociales y, al mismo tiempo, de los referenciales que ordenan la experiencia de la coexistencia” (Schevisbiski, 2014, p.128), emplea diversos términos, pero todos envían hacia la idea de una forma particular de disposición social. Lo político se convierte así en un concepto metasocial y metapolítico. Su comprensión permite distinguir una sociedad de otra, a través de la forma que ha elegido para constituirse. A saber, entender

la forma en la que se establecen los modos singulares de institución, por usar otra de sus formulaciones .

Las sociedades, no importando el tipo de régimen en el que se funden, se presentan como una totalidad articulada, pero el principio rector de dicha articulación, se encuentra en el modo de institucionalización que eligen. Lefort (1988), que se ocupó de tratar de entender diversos regímenes, se dio cuenta que además de las diferencias entre las formas de gobierno específicas, es central explicar la manera en la que las sociedades establecen su dinámica particular; y es de hecho esto, lo que para él resulta más importante de comprender.

Lo político siendo una dimensión metasocial, se vuelve constitutivo de la conformación del espacio social. Así, la adopción de un régimen particular incide en las formas de configuración de lo social, generando cambios en las conductas, los referentes, los ritos y la configuración del espacio, solo por mencionar algunos de los elementos que se hacen presentes en el cotidiano. Esto no se genera en una sola dirección, lejos de ello, las sociedades se estructuran en sus interacciones, de forma que en ellas se pueden dar cuestionamientos en los fundamentos de los regímenes -que suceden bajo cierta tensión de cara a los intereses contrapuestos de diversos grupos-, lo que significa que terminan incidiendo en lo político.

Dentro de un régimen en particular, los elementos que lo configuran se encuentran articulados y se van difundiendo gracias a las interacciones entre los miembros. Así, alguien que haya crecido en una sociedad monárquica no entenderá el sentido del voto. Los referentes compartidos hacen que los miembros de los grupos tengan espacios de comprensión de lo que ocurre; es decir, cuentan con un sistema de representación colectivo, que Lefort llama simbólico. Las sociedades construyen una matriz por medio de la que comprenden el espacio social y que se ve determinada por lo político. Así, el trabajo del científico social es tratar de elucidar las matrices y comprender los dispositivos simbólicos que articulan el mundo social.

Para poder hacerlo, Lefort se apoya en la idea de mise en forme (puesta en forma), cuyo sentido es justamente el de la manera en que la sociedad elige para instaurarse. Lefort se ocupa de tratar de aprehender aquello que configura las relaciones sociales y gesta la dinámica social. La mise en forme, se apoya de la mise en sens (generación del sentido), que es el sentido que la sociedad construye; es el momento en el que este orden específico adquiere una interpretación que le da significado; y de hecho, se hace visible

2 Este debate que estuvo en el centro de las ciencias sociales en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, parece renovarse a la luz de lo que ocurre con los procesos democráticos en la actualidad, que se hacen evidentes a través de los líderes electos en distintas latitudes: Trump en Estados Unidos, Bolsonaro en Brasil, solo por nombrar dos ejemplos; así como por la fuerza que han ganado algunas posturas radicales que si bien no han tenido acceso al poder, han generado que discursos antes minoritarios se consoliden en el espacio social; específicamente se hace alusión a la extrema derecha en Europa.

a través una serie de prácticas concretas, articulado con el plano simbólico. En el pensamiento lefortiano, quien construye lo hace desde la posición de agente, lo que lo lleva a introducir el tercer elemento comprensivo; la *mise en scène* (puesta en escena); a través de ella se da la escenificación de la sociedad en el espacio compartido y se visibiliza para ella misma, generando un registro real tanto de la *mise en forme*, como de la *mise en sens*. Dicho de otro modo, para Lefort, las sociedades, a través del régimen que las configura, generan una <<naturaleza>> que les es particular y que permea la construcción de las relaciones sociales, le da significado y la justifica, creando una serie de prácticas que la fortalece; y todo esto ocurre en una escenificación en concreto, que es un lugar de poder (Lefort, 1978). Este espacio es central para la configuración de la sociedad misma, pues sin él no sería y no tendría posibilidad para ella misma.

Es en la puesta en escena donde la sociedad instauro la unidad que la caracteriza y da vida a los principios que la diferencian; para el autor, esto abarca dimensiones económicas, jurídicas, políticas, sociales y culturales. Pues todo lo que ocurre en la sociedad genera articulaciones con la forma de gobierno, haciendo que se desprendan de ello principios del orden social. Quizá, la comparación de lo que ocurría en las sociedades totalitarias y en las democracias -que era una de las preocupaciones de su tiempo en las ciencias sociales, y de este autor en particular- llevó a Lefort a tener evidencia empírica respecto a las diferencias del orden general de vida de quienes de ellas participaban.

Como se puede apreciar, el mencionado autor trasciende la idea de la delimitación formal del estudio de la política, y aunque se ancla en la filosofía política, presupone que quien se interese en ella debe tratar de entender también el orden social (Colonna, 2011, p. 412-413); y más allá, la experiencia que genera, pues todo orden político incide en las ideas, creencias y representaciones que se forman, por el solo hecho de pertenecer a este.

Ahora bien, ¿qué caracteriza el lugar de poder en la vida democrática? Primeramente, Lefort señala que se trata de un régimen donde el lugar de poder está vacío, lo que quiere decir que ningún elemento societal es consustancial al poder -nadie lo encarna-; este simplemente se ocupa durante un periodo determinado de tiempo. Así, en la democracia el poder no pertenece a nadie; se ejerce, pero cada determinado tiempo quien lo detenta lo pone en juego, a través de una serie de reglas que se definen previamente por los actores. Para Lefort, el hecho de que el poder sea un lugar vacío, fue la base de la división en diversas esferas del espacio social; donde cada una de ellas guarda una relación de interdependencia con las otras, pero donde las autoridades no se fusionan.

3 Esto cobra todo su sentido cuando recordamos que la modernidad se construyó dando la espalda a las referencias que los dogmas de la religión creara, cuyo impacto fue significativo en la vida del hombre.

La paradoja de la democracia se funda en que el pueblo es quien elige a sus representantes, que ocupan temporalmente un lugar de poder que consustancialmente está vacío. Se trata de una paradoja, pues el pueblo en la democracia es una categoría difusa y heterogénea, no representa “una unidad real, sino del orden simbólico” (Colonne, 2011, p. 408) y está en constante reconfiguración. La heterogeneidad en la constitución se mantiene como un elemento que genera tensiones haciendo que el conflicto se vuelva central en la vida democrática, de ahí su aparente fragilidad.

La democracia y el totalitarismo se elucidan el uno al otro, guardan una relación en la que el segundo se convierte en un polo extremo del primero (Lefort, 1981). Los totalitarismos “surgen de la democracia, la prolongan de una manera específica, -fantástica- más de lo que la derrocan” (Colonna: 2011, 407, trad. de la autora) . De ahí la importancia de estudiarlos y tratar de comprender las relaciones entre ellos, sobre todo a la luz del escenario político actual. Por ello, la pertinencia de proponer un concepto que permita el estudio de la cultura de lo político de forma amplia, sin acotarlo necesariamente a la democracia.

La articulación entre democracia y totalitarismo se genera cuando se presentan situaciones de crisis, el lugar de poder deja de ser percibido como simbólicamente vacío y se entiende como fácticamente desocupado. Ante aquello, se actualiza la necesidad de constituir un pueblo-uno , pues este brinda puntos que anclan con la certidumbre que se ha perdido. En este caso, la solución parece ser detener el conflicto, y esto se hace a través de la reconfiguración del pueblo que deja de pensarse en tensión. Así, se concibe como una entidad homogénea, de ahí que un líder pueda representar su plena voluntad. Líder y pueblo se fundan en una entidad, -cuerpo y cabeza, dice el autor-, lo que prácticamente significa que no hay separación entre la sociedad y el lugar de poder, haciendo que el espacio privado se desdibuje en detrimento de las libertades políticas; y que la posición del líder se fortalezca y llegue incluso a encarnar el poder (Lefort, 1981).

Más allá de las situaciones de crisis, pareciera que la inestabilidad que se genera en el propio funcionamiento de la democracia genera una atracción hacia la unidad. De ahí la necesidad de aceptar, validar e impulsar el conflicto en el tipo de sociedades que la han elegido. Esto significa que la democracia requiere mantener la tensión, el conflicto. Así, los conflictos no solo son deseables, sino que le confieren la inestabilidad que la caracteriza. La tensión se hace visible en el espacio público a través de las diferencias de opinión que articulan los diferentes ciudadanos, que iguales en dignidad expresan sus diferencias. Esta práctica que Tocqueville describió como uno de los fundamentos de este tipo de régimen, para Lefort es el elemento central de su configuración; pues la hace anclarse en la indeterminación.

4 “Lefort montre qu’il “surgit” de la démocratie, qu’il prolongue [Lefort, 1994, p. 170] d’une manière bien spécifique –“fantastique” [ibídem]- davantage qu’il ne la renverse” (Colonna, 2011: 407)

El pueblo-uno es un concepto que sirve a Lefort para anclar con una representación del espacio social. La representación es la manera en la que se puede acceder al espacio de lo político. (1981)

Las aportaciones de Claude Lefort para el estudio de la cultura de lo político se centran, primeramente, en hacer ver que la política puede ser entendida desde una dimensión amplia a través de lo político, donde se consideren los aspectos constitutivos del régimen que le darán forma a los espacios de relación social. En segundo lugar, se invita a tomar en cuenta que las sociedades se construyen a través de una puesta en forma, la generación del sentido y la puesta en escena, donde el plano simbólico se hace presente. Finalmente, el espacio analítico de lo político podría centrarse el lugar de poder, el conflicto, la construcción del pueblo y las relaciones en el espacio público. Estas dimensiones podrían observarse dicotómicamente; el lugar del poder puede estar vacío o ser consustancial al gobernante; el conflicto verse como algo deseable o a evitar; la categoría de pueblo pensarse homogénea y fusionada con el líder o bien heterogénea; las relaciones en el espacio público se pueden pensar como determinadas o indeterminadas.

Por una definición y elementos para estudiar la cultura de lo político

A partir de los argumentos expuestos, se define la cultura de lo político como el conjunto de los elementos que articulan significados y significantes (la palabra y la cosa), en los que se funda el sistema de representación colectivo que permite la puesta en marcha de un modo singular de institución societal; que son aprehendidos de formas diferenciadas por los miembros de la comunidad.

Una propuesta de tal envergadura permite el estudio de las tensiones que se dan entre la democracia y el totalitarismo. De ahí que considerar el análisis del lugar vacío en el que se funda el poder, la deseabilidad o no del conflicto, la forma en la que el pueblo se construye y cómo son las relaciones en el espacio público, resulte de interés. De cara a ello, la propuesta se enfrenta a la necesidad de buscar nuevas formas de abordar la cultura de lo político. A este respecto se señala que, la cultura política ha sido estudiada básicamente a partir de dos orientaciones; la demoscópica que se apoya en encuestas; y la comprensiva, venida de la sociología y con un acercamiento de tipo cualitativo.

Se considera que las anteriores resultan insuficientes, por lo que se propone desentrañar la matriz que la cultura de lo político constituye, a partir de la comprensión de la *mise en forme*, la *mise en sens* y la *mise en scène*. La *mise en forme* a partir de un análisis de corte estructural para tratar de desentrañar lo que le da forma a la sociedad, haciendo una descripción de las estructuras y sus cambios, anclados en una visión de la sociología histórica, que permita comprenderlas como procesos en análisis durante periodos específicos de tiempo, así como de la relación de los gobernantes con el lugar de poder. La *mise en sens* a partir de técnicas de corte comprensivo apoyadas en los elementos simbólicos que estructuran el espacio social, tratando de conocer cómo la gente entiende esta esfera de manera amplia; asimismo resulta de interés conocer la forma en la que se concibe el conflicto y las maneras de generación de la identidad colectiva llamada pueblo. Y la *mise en scène* a partir del reconocimiento de prácticas concretas que se despliegan en el

espacio social y que dan forma a las relaciones, de la construcción y reproducción de ritos y mitos. A partir de ello, se pueden generar nuevas maneras para abordar los aspectos que dan forma a la construcción de la cultura en torno al ámbito político, entendido de manera amplia; escapando a la trampa en la que algunos autores han caído, al levantar una dura crítica a los trabajos de Almond y Verba, pero reproduciendo al final las maneras de estudiar la cultura política que estos proponen.

Por último, se precisa hacer notar que la cultura de lo político no puede estudiarse como si toda la población respondiera de la misma manera; como se mencionó en el apartado que compete a la cultura, esta es una construcción que tiene matices diferenciados, de ahí la importancia de hacer estudios de las diversas subculturas, que permitan hacer visible el mosaico amplio del que se compone una unidad territorial a este respecto, pero en la búsqueda de los elementos que la cohesionen.

Reflexiones finales

La idea de entender las disposiciones psico-socio-antropológicas que se generan al interior de una colectividad respecto al ámbito político, ha sido una fuente de constante reflexión desde las diferentes disciplinas sociales. Sin duda, respecto a la democracia, fue Tocqueville en <<La democracia en América>>, quien dejara plantada una semilla, que tiempo después habría de florecer en los trabajos de la cultura política. Si bien, con el paso del tiempo el estudio de esta se ha afinado a partir de los debates que se han gestado en los espacios académicos, introduciendo una serie de matices; se considera que es momento de expandir los límites conceptuales que hasta ahora se tienen.

La cultura política se ha acotado al estudio de la democracia, pero tal como se trata de mostrar en el texto, democracias y totalitarismos tienen espacios de continuidad que hacen que se requiera contar con posibilidades analíticas más amplias, capaces de detectar los eslabonamientos entre ellos. Sobre todo a la luz de los cambios que hemos enfrentado en los últimos años, donde liderazgos fuertes, persecución a los medios de comunicación y la búsqueda de permanencia de ciertos líderes en el poder, encarnándolo; han marcado el espacio político global.

La idea de generar un trabajo analítico conceptual fue abonar a la construcción de nuevas maneras de acercarnos a las disposiciones de los ciudadanos en torno a la política. Para ello, se eligió <<lo simbólico>> como un eslabón de apoyo, donde los significados y los significantes quedan interrelacionados para el desarrollo de abstracciones socialmente compartidas, pero fundados en los contextos específicos bajo los que adquieren coherencia y que sirven como fundamento del régimen. Gracias a esta dimensión, una de las corrientes de estudio de la cultura, la ideacional, y la conceptualización de lo político de Lefort, pudieron entrar en diálogo; haciendo que la cultura de lo político quedara definida como: el conjunto de los elementos que articulan significados y significantes, en

los que se funda el sistema de representación colectivo que permite la puesta en marcha de un modo singular de institución societal; y que es aprehendido de formas diferenciadas por los miembros de la comunidad.

Para poder estudiarla se propone fincar el trabajo en las tres categorías analíticas de Lefort; *la mise en forme*, *la mise en sens* y *la mise en scène*, vinculándolas con el análisis de la relación del gobernante con el lugar de poder, la concepción de los conflictos, la manera de construir la categoría de pueblo y la forma de generar relaciones en el espacio público; cuya comprensión requiere un análisis estructural, uno comprensivo y otro más de las representaciones concretas que se manifiestan en el espacio social. Y esto bajo el entendido de la imposibilidad de establecer una homogeneidad, sino tipos ideales siguiendo la línea de Weber.

La propuesta presentada es una invitación a la generación de trabajos empíricos que se interesen en la comprensión de las disposiciones de los ciudadanos sobre lo político, con el acento puesto en la posibilidad de percibir los cambios que dentro de los espacios sociales se van generando; y un día, poder entender, talvez, parte de los factores que apuntalan o minan la vida democrática, con la intención de cerrar de una vez por todas las puertas a los totalitarismos.

Referencias

- Almond, G., Verba, S. (1963) *The Civic Culture*. Princeton University Press.
- Colonna, P. (2011) La raison publique au miroir de l'un. Claude Lefort vs Rawls. *Revue du Mauss*. (1) 37, pp. 405- 418. Disponible en línea en: <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2011-1-page-405.htm>
- Enguix, B. (2012) *Cultura, culturas, antropología*. España: Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en línea en: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/62086/4/Teor%C3%ADa%20de%20la%20cultura_M%C3%B3dulo%202_Cultura%2C%20culturas%2C%20antropolog%C3%ADa.pdf
- Hernández, M., Coutiño, F. (2019) *Cultura política: una revisión de los distintos enfoques. Hacia la construcción de una propuesta conceptual*. En Hernández, M., Muñoz, A., Meixueiro, G. (2019) *Cultura política en México. El estado del arte y los desafíos de su estudio a nivel subnacional*. México: Universidad de Guanajuato, Sociedad Mexicana de Estudios Electorales, Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca. Disponible en línea en: <https://somee.org.mx/Publicaciones/>
- Lacan, J. (1953) *Le symbolique, l'imaginaire et le réel*. Conferencia pronunciada en el Anfiteatro del Hospital Psiquiátrico de Sainte-Anne, París, el 8 de Julio de 1953, en ocasión de la primera reunión científica de la recientemente fundada Société Française de Psychanalyse. Disponible en línea en: <https://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.5.1.4%20%20LO%20SIMB,%20LO%20IMAG%20Y%20LO%20REAL,%201953..pdf>
- Lefort, C. (1978) *Les formes de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- (1981) *L'invention démocratique*. Paris: Fayard.
 - (1988) *¿Permanece lo teológico político?*. Hachette. Portatil.
- Llobera, J. R. (2009) *El Camp i el Mètode de l'Antropologia Social*. Barcelona: UOC.
- Schevisbiski, R. (2014) *Lo político y la política en Claude Lefort: aportes teóricos para una reflexión sobre la Democracia. Utopía y praxis Latinoamericana*. (19) 64, pp. 125-132. Disponible en línea en: <http://www.redalyc.org/pdf/279/27937087010.pdf>
- Sfez, L. (1978) *L'enfer et le Paradis. Critique de la théologie politique*. Paris: PUF.
- Taguena, J. (2019) *Introducción. Cultura política en México. Estudios a nivel subnacional, resultados y nuevas propuestas*. En Hernández, M., Muñoz, A., Meixueiro, G. (2019) *Cultura política en México. El estado del arte y los desafíos de su estudio a nivel subnacional*. México: Universidad de Guanajuato, Sociedad Mexicana de Estudios Electorales, Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca. Disponible en línea en: <https://somee.org.mx/Publicaciones/>
- Veyne, P. (1983) *Les grecs ont-ils cru à leurs mythes? Essai sur l'imagination constituante*. Paris: Editions du Seuil.

**EDUCAR PARA LA PAZ, UNA ESTRATEGIA
DE PREVENCIÓN A LA VIOLENCIA
CONTRA LAS MUJERES INDÍGENAS**

*Recibido: 19 mayo 2019 * Aprobado: 19 septiembre 2019*

ELVIA GONZÁLEZ DEL PLIEGO DORANTES

UNIVERSIDAD JAUME I

al208653@uji.es

Resumen

El presente artículo da cuenta de la propuesta de intervención realizada en dos escuelas secundarias de Amealco de Bonfil, Querétaro, que consistió en capacitar en temas de género, autoestima y educación para la paz con enfoque de género e intercultural a promotoras y promotores indígenas, así como al profesorado para que, a su vez, éstos formasen en estos tópicos al alumnado, basándose en los contenidos relacionados con estos temas que están presentes en la asignatura de Formación Cívica y Ética, como una propuesta para prevenir la violencia contra las mujeres indígenas en la zona, además de brindar herramientas para fomentar el diálogo y la transformación de los conflictos a las y los adolescentes de las escuelas participantes, que abonen a la deconstrucción de masculinidades violentas y a la construcción de paz con perspectiva de género en su comunidad.

Palabras clave: violencia de género, género, educación para la paz, educación intercultural, paz.

Abstract

This article it's about the intervention proposal carried out in two middle schools of Amealco de Bonfil, Querétaro, which consisted in giving a training in subjects as gender issues, self-esteem and peace education with a gender and intercultural approach to indigenous promoters as well as the teachers of both schools, so they would teach these subjects to the students also based on the contents related to these topics that are present in the subject of Civic and Ethical Education, as a proposal to prevent violence against indigenous women in the area, as well as providing tools to promote dialogue and conflict transformation among the adolescents of the involved schools which help the deconstruction of violent masculinities and the peacebuilding with a gender perspective in their community.

Keywords: gender based violence, gender, education for peace, intercultural education, peace.

Introducción

Este artículo da cuenta de la propuesta de intervención que forma parte de una investigación doctoral, y que fue realizado en el municipio de Amealco de Bonfil, en el estado de Querétaro, del mes de julio del año 2015 al mes de julio de 2016. La intervención consistió en participar, a través del trabajo de cinco promotoras y tres promotores indígenas, en dos escuelas secundarias ubicadas en las comunidades de San Ildefonso y el Bothé, compartiendo información sobre temas de género, identidad, autoestima y violencia de género, así como estrategias de educación para la paz. Todo ello con el fin de brindar al estudiantado y profesorado tanto los conocimientos como las herramientas necesarias para contribuir a la construcción de paz con perspectiva de género e intercultural en sus comunidades, e igualmente, identificar la ideología patriarcal que sustenta y naturaliza la violencia contra las mujeres, desvinculándola así de su riqueza y tradiciones culturales.

El objetivo general de esta investigación consistió en analizar una propuesta de intervención utilizando estrategias de educación para la paz con perspectiva de género, con jóvenes estudiantes de secundaria en una comunidad indígena de Amealco de Bonfil, Querétaro, a fin de promover entre las y los adolescentes el análisis de la violencia cultural que sustenta la violencia directa contra las mujeres indígenas en esa comunidad y que las coloca en situación de vulnerabilidad, naturalizando y justificando la violencia hacia ellas.

A lo largo del texto se utilizará el término de violencia por razón de género para designar aquellos tipos de violencia que se ejercen contra las personas debido a su identidad y/o expresión de género.

Asimismo, se utilizarán de acuerdo a John Galtung, los conceptos de violencia cultural, violencia directa y violencia estructural (Galtung, 2016). La violencia cultural, que hace referencia a aspectos de la cultura o de la esfera simbólica de nuestra existencia que pueden ser utilizados para justificar o legitimar las otras violencias; violencia directa, aquella que es evidente como los golpes y violencia estructural, (Jares, 2004) que es aquella que está presente en estructuras sociales y que es sinónima de la injusticia social. También es importante el concepto de paz positiva, que consiste en considerar no sólo la ausencia de violencia directa y estructural sino la presencia de un tipo de cooperación no-violenta, igualitaria, no explotadora, no represiva entre unidades, naciones o personas (Ferrus, 2012), donde hay justicia y se respetan los derechos humanos, misma que fue enriquecida por las investigadoras feministas al incluir a la noción de paz “la consideración de todos los tipos de violencia contra las mujeres, y no sólo los que les afectan durante los conflictos armados” (Saillard, 2010, p. 10), así como la importancia de la satisfacción de las necesidades básicas.

En cuanto a la perspectiva de género en este trabajo se explica cómo esa mirada que permite analizar la desigualdad de género en los diferentes grupos sociales, estratos sociales y contextos, tomando en consideración los impactos diferenciados que esta tiene en mujeres y hombres, en sus condiciones de vida, durante los conflictos, en las oportunidades laborales, de participación política, de estudio y de recreación, en las responsabilidades familiares y del cuidado, los privilegios, la discriminación, la violencia en el espacio público, privado y virtual, el acceso a la justicia y la validación de derechos humanos, sociales, económicos y políticos, entre otros.

Con relación a la interculturalidad, se considera que, junto con la igualdad, tiene el objetivo de alcanzar las condiciones de igualdad entre los pueblos indígenas y la sociedad en general. El enfoque intercultural supone el reconocimiento en igualdad del otro o la otra, tanto de manera individual como colectiva, así como el establecimiento de relaciones horizontales. Este enfoque está definido en documentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas (Aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de septiembre de 2007), y constituye una respuesta a la demanda de inclusión de estos pueblos.

Es de interés mencionar que inicialmente el proyecto fue planteado para llevarse a cabo en las dos escuelas secundarias, sin embargo, a finales del año 2015 terminando la primera etapa, la escuela de San Ildefonso ya no continuó, lo cual tuvo impacto en el diseño y resultados del proyecto.

Metodología

La metodología utilizada en este proyecto de intervención es de corte cualitativo etnográfico interpretativo, haciéndose con ello etnografía educativa, debido al contexto en el que se llevó a cabo. Se intentó, utilizar técnicas de investigación sutiles para explorar la vida cotidiana desde la voz de las personas involucradas, sin hacer generalizaciones y partiendo de los significados que ellas dan a su conducta, las situaciones y los objetos que están en su contexto. Estas consideraciones también pudieron ser tomadas en cuenta al utilizar la metodología de educación popular con enfoque constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de las y los promotores indígenas que impartieron los talleres al alumnado de secundaria.

Por otra parte, se utilizó una metodología feminista, considerando los constructos de género como principio organizador que incide en sus relaciones y las condiciones de vida. Asimismo, se ha utilizado la perspectiva de género y el enfoque intercultural en el diagnóstico de la problemática a abordar y en el proyecto de intervención.

A fin de utilizar el enfoque intercultural, se partió de conversar con mujeres de las comunidades indígenas para conocer su opinión sobre la violencia contra ellas u otras mujeres y comprender hasta dónde estaba normalizada y justificada en las tradiciones o si más

bien era un aprendizaje propio de la ideología patriarcal. De igual manera, se consideró la mirada de las y los promotores indígenas de tal manera que pudiesen utilizar ejemplos propios, apegados a sus tradiciones para explicar los temas, así como la utilización de su idioma en la impartición de los talleres a estudiantes.

Etnografía educativa

Para la investigación de campo, de acuerdo a las características y necesidades del objeto de estudio que son las y los adolescentes indígenas y mestizos de primer, segundo y tercer grado de secundaria de la escuela secundaria técnica No. 24 Rafael Ramírez en San Ildefonso y la telesecundaria Salvador Novo en la comunidad de El Bothé, ambas en Amealco de Bonfil, Querétaro, se definió que se utilizaría el método etnográfico pues permite la observación de la interacción social.

Durante la primera parte del proyecto en 2015, en la escuela secundaria de San Ildefonso, participaron los grupos de primer grado (14 mujeres y 20 hombres de entre 11 y 13 años de edad), segundo grado (39 mujeres y 25 hombres de entre 13 y 14 años de edad) y tercer grado (10 mujeres y 28 hombres de 14 a 15 años de edad). En esta escuela no se llegó a la segunda etapa en 2016, que incluyó la capacitación al personal docente.

En la telesecundaria de El Bothé, que permaneció en 2016, participaron 90 estudiantes de los tres grados, 52 mujeres y 38 hombres, de entre 11 y 16 años de edad. En cuanto al profesorado, participaron 6 personas, 3 hombres y 3 mujeres, una de ellas la Directora del plantel.

Se utilizaron estrategias como: a) negociación y acceso al campo a través de la vinculación con actores estratégicos en la zona; b) trabajo de campo que involucró el trabajo de recogida de información por medio de análisis de documentos, entrevistas abiertas semiestructuradas a personal de las escuelas participantes, promotoras y promotores indígenas, funcionariado y personal de las OSC que laboraban en el gobierno estatal y municipal. Igualmente se utilizaron el análisis de los cuestionarios de evaluación pre y post formación de estudiantes, promotoras y promotores indígenas y profesorado, focus group con el profesorado, la escritura de microcuentos y cartas por parte del alumnado, las conversaciones sostenidas con personas de las comunidades indígenas y de actores claves que trabajan en ellas; c) observación participativa a través de registros anecdóticos en distintos momentos del proyecto y las observaciones recogidas tanto en los talleres que se impartieron a estudiantes, personal docente, promotoras y promotores indígenas, como en obras de teatro escritas y actuadas por jóvenes indígenas.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

Para este proceso de enseñanza-aprendizaje, las y los promotores tomaron como base los contenidos y ejercicios didácticos sobre identidad personal, identidad de género y colectiva, violencia de género, interculturalidad, derechos humanos y derechos sexuales y reproductivos, diálogo, transformación y resolución de conflictos, que están presentes en la asignatura de Formación Cívica y Ética, utilizando para ello los libros de texto *Comprometid@s con la Convivencia Solidaria* para segundo (Latapí, 2014^a) y tercer grado (Latapí, 2014^b), así como un libro sobre equidad de género y prevención de la violencia por en secundaria (Leñero, 2011) y otro sobre educación para la paz con jóvenes (Gamba y Valenzuela, 2010).

Previamente, las promotoras y los promotores, recibieron desde el año 2013 hasta el año 2015 capacitaciones en dichos temas, así como en metodología participativa para la educación popular.

Cabe mencionar que igualmente en la investigación se utilizó en el análisis el enfoque interseccional, entendiendo por ello “como el instrumento de utilidad para comprender la forma en que funcionan los sistemas cruzados de exclusión que afectan a las mujeres” (Expósito, 2012, p. 12).

Contexto

El estado de Querétaro, según el Censo de Población realizado por el INEGI en el año 2010, es la tercera entidad con mayor número de hablantes de lengua otomí o hñãñho en México 24, 471 (INEGI, 2010). Siendo Tolimán y Amealco de Bonfil los municipios que cuentan con la mayor presencia de población indígena otomí o hñãñho.

En Amealco, las mujeres particularmente, viven en condiciones de violencia cultural, directa y estructural que limitan el acceso y ejercicio de sus derechos sociales y culturales. Las mujeres indígenas otomíes de Amealco, constituyen un grupo en el que las intersecciones de varias desigualdades y opresiones impactan sus vidas. Se pueden observar múltiples discriminaciones que incluyen su origen étnico, la desigualdad de género y la desigualdad social producto de su bajo nivel de formación escolar y por las condiciones de marginación y pobreza en la que viven, además de la violencia física, psicológica y sexual que padecen muchas de ellas, mal interpretada, en muchos casos, como algo que sucede en nombre de la tradición por funcionariado y sociedad civil

Referentes teóricos

Género

El género es el marcador simbólico que involucra la forma del deber ser, sentir, pesar y actuar, e impacta en todas las esferas y ámbitos de la actividad humana, en la estilización del cuerpo, en el deseo sexual y en el ejercicio de la sexualidad. Este marcador genera expectativas sobre el deber ser de la persona, incluso desde antes de su nacimiento. Se construye social y culturalmente desde los primeros días de vida, basándose en argumentaciones psicológicas, biológicas, religiosas y culturales, generando roles y estereotipos para mujeres y hombres, asignando mayor poder a los considerados como masculinos, provocando desigualdad que se traduce social, familiar y laboralmente en discriminación y violencia principalmente contra las mujeres, se ajusten o no a los mandatos de género, delimitados en un contexto, sociedad, grupo religioso y momento histórico.

Violencia contra las mujeres por razón de género

En cuanto a la violencia contra las mujeres por razón de género, en esta investigación se define como cualquier acción u omisión que cause daño de forma intencionada o no, ejercida de forma directa, indirecta o sutil, contra una mujer en función de su sexo, identidad y/o expresión de género, tanto en el ámbito público como en el virtual y en el privado.

Por otra parte, se considera muy relevante incluir en este apartado para el trabajo de prevención los hallazgos de las investigadoras Esperanza Bosch y Victoria A. Ferrer, quienes señalan que la raíz de la violencia contra las mujeres es la misma sea cual sea la forma en que se manifieste y se alimenta de las mismas creencias y se justifica con los mismos argumentos. Estas autoras, han diseñado un modelo piramidal que explica las violencias contra las mujeres por razón de género y mencionan que dicho modelo consta de cinco escalones en donde se encuentran cinco elementos determinantes que desatan la violencia, indicando que en cada uno consideran que es posible que los varones tomen la decisión de renunciar a los privilegios de género y escapar de su influencia, es decir, las autoras parten de que la violencia contra las mujeres “es una elección voluntaria de la que el abusador es plenamente responsable” (Bosch y Ferrer, 2013, p. 243) .

Asimismo, en cuanto a las causas que subyacen en los errores, la confusión y el ocultamiento de la violencia de género, se encuentran los mitos que según Peters (2008, citado por Bosch y Ferrer, 2012, p. 548), “son definidos como creencias estereotípicas sobre dicha violencia, que son generalmente falsas, pero que son sostenidas amplia y persistentemente”. Según estas autoras, los mitos se han estudiado y clasificado en diferentes categorías, estas son: mitos sobre la marginalidad, mitos sobre los maltratadores, mitos sobre las mujeres maltratadas. A estos mitos, se han sumado los neomitos ente los que se

encuentran los que minimizan el problema de la violencia contra las mujeres y aquellos que niegan su existencia (Bosch y Ferrer, 2012). Las autoras presentan evidencias disponibles, basadas en investigaciones realizadas por especialistas y organismos internacionales, que demuestran la invalidez de tales señalamientos.

Con relación a los mitos sobre la marginalidad, Bosch y Ferrer (2002, citadas por Bosch y Ferrer, 2012, p. 548), indican que estos colocan a la violencia de género como algo excepcional, lejano del propio grupo y no como un problema universal. Entre estos mitos, las autoras incluyen el que dice que dicha violencia “solo ocurre en familias/personas problemas (pocos recursos, paro...)” (Bosch y Ferrer, 2012, p. 549).

Los segundos mitos son los que se relacionan con los maltratadores, las autoras indican que ponen el acento en factores personales de un hombre en concreto, lo cual explicarían las razones por las que él habría ejercido dicha violencia, sin embargo, de una forma lo exoneran de la culpa (Bosch y Ferrer, 2002; Peters, 2008, citados por Bosch y Ferrer, 2012). Los ejemplos son argumentos como: “han sido, a su vez, personas maltratadas por parte de sus padres (o han sido testigos de maltrato en su familia de origen) (hipótesis de la transmisión intergeneracional de la violencia de género)”, “consumen/abusan de alcohol y/o drogas”, “la violencia de género se debe a los celos”.

En cuanto a los mitos sobre las mujeres maltratadas, estos colocan la carga de la culpa sobre ellas, responsabilizándolas de lo que les ha ocurrido (Bosch y Ferrer, 2002; Peters, 2008, citados por Bosch y Ferrer, 2012).

Violencia contra las mujeres indígenas

En este trabajo, se considera como violencia contra las mujeres indígenas en México, aquel daño de tipo físico, psicológico, emocional, económico, patrimonial, comunitario y sexual, ocasionado por omisión, difamación o cualquier acto realizado de manera personal, familiar, legal, social, empresarial o por parte del Estado, llevado a cabo de manera directa, indirecta o sutil, con o sin intención de dañar, que vulnere sus conocimientos ancestrales, prácticas medicinales y del cuidado tradicionales, sus tierras y territorios en los que habitan y cualquiera de sus derechos humanos, con la intención o no de hacerlo y que tiene como base de sustento ideológico la ideología patriarcal, las construcciones de género, el androcentrismo, el racismo, el clasismo y el capitalismo, entre otros.

Construcción para la paz con perspectiva de género

A nivel social, la construcción de paz trabaja estratégica y activamente en todos los niveles de la sociedad y busca promover el desarrollo de instituciones sociales, políticas y económicas que sean respetuosas de los derechos humanos, incluyentes y justas. A corto plazo, esta construcción de paz promueve respuestas ante la crisis inmediata que

representa la violencia, y a largo plazo, promueve respuestas al conflicto violento, todo esto partiendo siempre de un análisis sobre las raíces del conflicto. El fundamento para la construcción de la paz es el reconocimiento de que esta es más que la ausencia de una violencia directa (Jantzi y Zook, 2009) y que implica la visión de paz positiva en la que se respetan los derechos humanos y se promueve la inclusión, creando ambientes libres de discriminación, machismo, sexismo, racismo, xenofobia, etc.

La Dra. Carmen Magallón, al hablar sobre la palabra paz, indica que es polivalente pues se puede aplicar en diferentes “circunstancias y ámbitos (individual, familiar, grupal, local, nacional e internacional) y a la vez plástica, pues se adapta a la diversidad de situaciones sin perder su significado central de regulación de conflictos sin violencia” (Magallón, 2006, p. 205). Con base en esto y en coincidencia con la interpretación que la Dra. Magallón da a la palabra paz, la construcción de la paz involucra la realización de acuerdos que ayuden a la transformación de los conflictos, así como para la no repetición de la violencia, la sanación del trauma, la utilización del diálogo, la mediación y la justicia restaurativa.

En cuanto al concepto de educación para la paz, Xesús R. Jares dice que:

Concebimos la educación para la paz como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y al perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1991 y 1992). (Jares, 2004, p. 31).

Igualmente, Xesús Jares (2004) menciona lo que considera son los componentes de la educación para la paz en los que se subrayan ciertos objetivos y contenidos, indicando que dichos componentes integran un mismo proceso educativo e incluye: “la educación para la comprensión internacional, la educación para los derechos humanos, la educación intercultural, la educación para el desarme, la educación para el desarrollo, y la educación para el conflicto y la desobediencia” (Jares, 2004, pp. 33 – 34). A estos componentes, Sophia Herrero desde su investigación en el marco de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la paz agrega: educación del género y educación ambiental (Herrero, 2003). Estos dos últimos componentes agregados por la autora son de gran relevancia para el desarrollo sustentable y acordes a las necesidades y realidades que estamos viviendo. También, la autora agrega que el derecho a la identidad es otro de los aspectos esenciales de la educación para la paz, con lo cual se está de acuerdo, incluyendo en ello la identidad cultural y de género, así como el derecho a la orientación sexual.

Proyecto de educación para la paz con perspectiva de género

En esta investigación interesan los espacios escolares ya que, junto con la familia, es el lugar donde se socializa la ideología patriarcal y se construyen los estereotipos y roles de género que sustentan la violencia contra las mujeres y donde, en muchos casos, el currículo oculto la naturaliza, así también, es donde se reproducen ideologías, discursos y la desigualdad.

El proyecto se dividió en dos fases, la primera incluyó la continuidad de formación a las y los promotores en distintos temas y estrategias didácticas. Posteriormente, en la fase dos se trabajó en la telesecundaria de El Bothé y en la escuela secundaria de San Ildefonso de septiembre 2015 a junio 2016. Por causas ajenas a la investigación, la escuela segunda escuela salió del proyecto en enero 2016.

En ambos planteles se trabajaron los temas de identidad y género en donde se abordó la cuestión de las identidades culturales, autoestima e igualdad de género, involucrando durante la exposición la importancia de los valores a favor de la construcción de paz, como son el respeto, solidaridad, tolerancia dando esto como uno de los resultados la escritura de cartas y microcuentos por parte del alumnado.

En la segunda etapa, que fue de enero a julio 2016, se trabajaron los de derechos sexuales y reproductivos, derechos humanos, violencia de género y transformación de conflictos únicamente en la escuela de El Bothé.

Cabe señalar que el profesorado también fue capacitado en los diversos temas ya comentados y estuvo presente durante los cursos que se impartieron al alumnado. Con esto se pretendió incidir en el currículo real, y de alguna manera en el currículo oculto, en la escuela.

Entre los resultados se encuentran:

* En el proceso de enseñanza – aprendizaje, al analizar las relatorías entregadas por promotoras y promotores, así como en las conversaciones con ellas y ellos, los resultados de los cuestionarios aplicados al alumnado, así como en el análisis de los microcuentos y cartas escritas por el alumnado, se considera que con esta propuesta de intervención se lograron analizar los mandatos de género que justifican y naturalizan la violencia contra las mujeres. Asimismo, a través de las cartas, se pudo notar que comprendieron la igualdad y equidad de género como una cuestión de igualdad de derechos y oportunidades, así como la relación de esto con la construcción de relaciones sociales y de pareja, libres de violencia. Sin embargo, en acuerdo con por (Bosch y Ferrer, 2000; Ferrer y Bosch, 2006, citadas por Bosch, Ferrer, García, Ramis, Mas, Navarro y Torrens, 2007), considerar la posibilidad

de un cambio de conducta a largo plazo, se requieren de actuaciones profundas a nivel social, por lo que habría que enseñar y trabajar con más dinámicas contenidos sobre masculinidades no violentas y, tomar en cuenta el trabajo que se tiene que hacer en las familias y en las comunidades en general, así como con el funcionariado que trabaja en la zona.

* En las conversaciones con el profesorado durante la capacitación, se identificaron los mitos sobre la marginalidad, la herencia intergeneracional y los de los maltratadores que mencionan Bosch y Ferrer (2012), como parte de las explicaciones sobre la violencia contra las mujeres por lo que sería necesario ahondar la formación en temas de género.

* A través del enfoque interseccional, se identificó que las chicas son víctimas de violencia y discriminación por ser mujeres, por ser indígenas, por su color de piel y por vivir en situación de pobreza y marginación. Fue evidente que no se respetan sus derechos humanos, ni el de una vida libre de violencia en la cotidianidad ni estructuralmente por parte del Estado.

* Según lo comentado por las autoridades escolares, se observó una disminución de la violencia física en la resolución de conflictos entre los chicos, quienes ahora utilizan más el diálogo.

* El profesorado informó que en las relaciones de noviazgo entre el alumnado identificaron que se comprendió que las chicas no son propiedad de los chicos, por lo que ellos no tienen derecho a maltratarles ni a marcarlas, como lo hacían en algunos casos.

Algunas consideraciones

Entre las reflexiones que surgieron al finalizar el proyecto, se considera que si bien fue una metodología de intervención que permitió al alumnado conocer y reconocer el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, así como aprender a utilizar el diálogo, la negociación y la mediación para resolver y transformar sus conflictos, e igualmente imaginar otras masculinidades que no privilegien el uso de la violencia, será necesario que en contextos en condiciones de alta marginación y pobreza similares a este, se tome en cuenta en rezago educativo de las y los estudiantes, así como el de promotoras y promotores para el diseño de los contenidos y estrategias didácticas pues hay brechas de conocimientos sobre las que es muy difícil construir nuevos.

Al abordar los temas de género y los relacionados con los derechos sexuales y reproductivos, se requiere considerar además también las creencias propias de la comunidad con

relación a los roles de género, de tal manera que los contenidos puedan ser enseñados sin provocar rechazo o rupturas familiares o sociales que puedan colocar a las chicas en posiciones que les acarreen más violencia, e igualmente, considerar esto en el caso de los hombres. Con base en esto, al trabajar dichos temas será importante poner el énfasis en los derechos humanos, así como en valores como la solidaridad, la cooperación, la sororidad y el cuidado como algo compartido por ellas y ellos.

Igualmente, es importante capacitar al profesorado y personal directivo en estrategias de educación para la paz, así como en temas de género y derechos humanos, de tal manera que en su práctica docente o en su gestión con la comunidad educativa, sean conscientes de los constructos de género que tienen personalmente, así como de las creencias que les pueden llevar a discriminar y violentar, hasta sin darse cuenta, a las y los jóvenes indígenas, así como a quienes tengan una orientación sexual no heterosexual o una identidad y expresión de género distinta a la de su sexo de nacimiento.

Dadas las condiciones de desigualdad, violencia e impunidad que privan en México, sería una esperanza si se implementara la educación para la paz en las escuelas, considerando para ello la perspectiva de género, mas no solamente en los programas de estudio y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en la gestión laboral y administrativa, de tal forma que las escuelas pudiesen trabajarla de forma integral para lograr una mayor congruencia y abonar a la construcción de paz en diversos ámbitos como lo señala Magallón (2006).

Referencias

- Bosch, E; Ferrer, V.A; García, M.E.; Ramis, M. C.; Mas, M.C.; navarro, C.; Torrens, G. (2007). Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja. España: Universidad de les Illes Balears. Recuperado de: <http://centreantigona.uab.cat/izquierda/amor%20romantico%20Esperanza%20Bosch.pdf>
- Bosch, E. y Ferrer, V.A. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24 (5). Recuperada de: <http://www.psicothema.es/pdf/4052.pdf>
- Bosch, E. y Ferrer, V.A. (2013). El “amor cautivo” como uno de los eventos desencadenantes de violencia contra las mujeres según el modelo piramidal. II Congreso Internacional del IUEM, Género y conocimiento en un mundo global: tejiendo redes. España: Universidad de La Laguna, 25 a 27 de septiembre, Pp. 238 – 247. Recuperado de: <http://www.iuemull.org/publicacion-congreso.pdf>
- Expósito, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España, *Investigaciones feministas*, v.3, pp. 203- 222. [En Línea]. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/viewFile/41146/39358> [Consultado el 24 de noviembre de 2013]
- Ferrus, J. (2012) ¡Irenología, Teorías sobre las necesidades sociales, satisfactores y exclusión social. Indicadores sociales”, Módulo 7 - Asignatura 14, Master en Igualdad y Género en el Ámbito Público y Privado, Universidad Jaume I. [En Línea]. http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/html.php?file=curso/modulos/Especialidad3/indexesp3.php&num_modulo=14&mostrar=no [Consultado el 14 de junio del 2013].
- Gamboa, M. y Valenzuela, M. (2010). *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. México: Grupo Educación Popular con Mujeres, A.C.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa, *Cuadernos de estrategia*, (183), pp. 147-168. [En Línea]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797> [Consultado el 20 de abril del 2017].
- Herrero, S. (septiembre – diciembre, 2003) Reseña de “Educación para la paz. Su teoría y su práctica de Xesús R. Jares”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (33), pp. 285 – 298. [En Línea]. <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503313.pdf> [Consultado el 6 de julio del 2014].
- INEGI (2010) *Censo de Población y Vivienda 2010*. [En Línea]. www.inegi.org.mx [Consultado el 30 de junio del 2015].
- Jantzi, V. y Zook, E. (2009). *Strategies for Trauma Awareness and Resiliencie (STAR)*. Seminario STAR I, México.
- Jares, X. R. (2004) *Educación para la paz en tiempos difíciles*. España, Bakeaz
- Latapí, P. (2014^a). *Comprometid@s con la convivencia solidaria*. Segundo grado. México: Editorial Mc Graw Hill Education
- Latapí, P. (2014^b). *Comprometid@s con la convivencia solidaria*. Tercer grado. México: Editorial Mc Graw Hill Education
- Leñero, M. (2011). *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública
- Magallón, C. (2006). *Mujeres en pie de paz*. España: Siglo XXI.
- Saillard, D. (2010). Los derechos humanos de las mujeres y la construcción de la masculinidad hegemónica. Una visión desde el feminismo antimilitarista. [En Línea]. http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/gizonduz_dokumentuak/es_def/adjuntos/1_los_derechos_humanos_de_las_mujeres_y_la_construccion%20A6%C3%BCn_de_la_masculinidad_hegemo%20A6%C3%BCnica.pdf [Consultado el 25 de septiembre del 2014].

EL REZAGO EDUCATIVO. UN PROBLEMA DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL

*Recibido: 5 julio 2019 * Aprobado: 8 noviembre 2019*

JOCELYN MENDOZA GONZÁLEZ

Universidad Pedagógica Nacional Puebla

jmendozagon@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende explicar las diversas causas que originan el atraso escolar en México desde una perspectiva sociológica, y por qué es una construcción de los principales agentes que participan en el proceso de escolarización. En la primera parte de este escrito se hace un recuento de las diferentes concepciones de rezago educativo y se explica cómo lo ha concebido cada una de las instituciones de gobierno que lo analizan y trabajan en su disminución. En un segundo apartado se explica cómo se construye este aplazamiento a partir de estructuras sociales e individuales como el estado, la escuela, la familia y el sujeto-alumno. Finalmente, se caracteriza al rezago como un problema estructural cuya génesis se puede ubicar en el funcionamiento cotidiano del sistema educativo, de sus instituciones y prácticas.

Palabras clave: rezago escolar, sociología de la educación, educación para la igualdad

Abstract

The main purpose of this paper is to explain the different reasons that cause the educational backwardness in Mexico from a sociological perspective, and why it is a construction of the main actors involved in the schooling process. The first part of this paper gives an account of the different conceptions of educational backwardness and explains how each of the government institutions that analyze it and work on its reduction has conceived it. A second section explains how this postponement is constructed from social and individual structures such as the state, the school, the family and subject-student. Finally, it is characterized as a structural problem whose genesis can be found in the daily functioning of the educational system, its institutions and practices.

Keywords: educational lag, sociology of education, education for equality

Introducción

No se puede abordar el problema del rezago educativo desde una sola perspectiva, ni apuntar su origen a un único agente educativo; más bien, habrá de buscarse un conjunto de explicaciones que contribuyan a entender el fenómeno desde una perspectiva de construcción social y analizar las principales causas que lo originan desde el interior del sistema educativo para identificar los ‘microorganismos’ que lo producen y multiplican como un ‘cáncer’.

El presente artículo presenta un breve recuento de las nociones sobre el rezago educativo que han elaborado las instituciones que pretenden incidir en su disminución. Posteriormente, se analizan las causas que lo generan a partir de los cuatro principales agentes educativos –estado, familia, escuela y sujeto-alumno– y cómo contribuyen a su reproducción y acumulación. Finalmente, se argumenta por qué esta condición de atraso es una construcción social originada a partir de la interacción recursiva entre los agentes mencionados, y no una condición de origen.

Existen estudios que abordan el origen del rezago educativo a partir del estado (Latapí, 1995; Muñoz-Izquierdo, 2009; Schmelkes, 2014). Señalan como causas primarias del mismo la incapacidad de éste para proveer una educación de calidad; la imposibilidad de cubrir la totalidad de la demanda; el implementar instrumentos de selección que niegan a la población en edad escolar la oportunidad de realizar sus estudios.

Otras investigaciones plantean que la escuela es fuente generadora del rezago educativo por la composición social, la gestión escolar, las prácticas de enseñanza, la formación docente, la normatividad, el ambiente, la infraestructura, el sector institucional y el currículum, así como las medidas específicas dirigidas a los alumnos en riesgo (Román, 2009; Rumberger, 2001).

También existen escritos que ponen la mirada sobre el alumno, responsabilizándolo de su condición de atraso escolar (Mena, Fernández y Riviére, 2010); así, la inteligencia, los genes y los dones (Kaplan, 2005), el mérito y el talento de los individuos según los criterios del sistema educativo (Dubet, 2005) serán los responsables del éxito o fracaso escolar, donde sólo “los mejores y los más brillantes son los que triunfan, mientras que los inferiores fracasan debido a su propia naturaleza” (Kaplan, 2005, p. 79).

Pese a las diversas investigaciones que se han realizado en torno al problema del rezago educativo y su origen no se ha llegado a un consenso acerca de las causas que lo generan en el país.

1 Aquellos que están desfasados en edad y grado, o de los que han repetido algún curso (Román, 2009).

Rezago educativo: ¿Una cuestión de atraso?

De forma general, el término de rezago educativo denota una condición de atraso, de abandono de los estudios o de no conclusión de los mismos en los tiempos establecidos para un nivel educativo. Es importante aclarar que no todos los tipos de alejamiento de la escuela ni que todos los modelos de abandono deben ser considerados como rezago educativo (Torres y Tenti, 2000), puesto que no hay una forma única de concebir al rezago educativo.

La Secretaría de Educación Pública emplea el término -rezago educativo- para denotar la falta de acceso a la escuela, la deserción y la no terminación del ciclo obligatorio -primaria y secundaria- y se manifiesta en los índices de analfabetismo y eficiencia terminal, concentrados sobre todo en las poblaciones rurales e indígenas (Torres y Tenti, 2000).

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 1994) el rezago educativo se refiere a la condición de atraso en la que se encuentran las personas que no tienen el nivel educativo que se considera básico dentro de los límites de edad; así la población de 15 años y más que no cuenta con la primaria completa está bajo esta condición, asista o no a la escuela.

El Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018), de acuerdo a la Norma de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano, establece que la población con carencia por rezago educativo es aquella que cumple con alguno de los siguientes criterios:

- * Tener de tres a quince años, no contar con la educación básica obligatoria y no asistir a un centro de educación formal.
- * Haber nacido antes de 1982 y no contar con el nivel de educación obligatoria –primaria completa– vigente en el momento en que debía haberla cursado.
- * Haber nacido a partir de 1982 y no contar con el nivel de educación obligatoria, es decir, secundaria completa.

En México es común utilizar el concepto -rezago educativo- para englobar la cantidad y la proporción de individuos que no completaron la educación básica obligatoria, es decir los niveles de primaria y secundaria dentro de la edad establecida por cuestiones académicas: la reprobación, la repetición, la extra edad, la inasistencia, el ingreso tardío o las salidas anticipadas, entre otras (Rodríguez, 2013).

Así pues, se concibe al rezago educativo como una situación de atraso académico con respecto a los límites de edad; como una condición de desafiliación o salida prematura de la escuela, resultado de un proceso de “desenganche” (Rumberger, 2001, p. 6) causado por la desvinculación entre las prácticas escolares y procesos de enseñanza con el rit-

mo y entorno personal del estudiante, mismo que “no es necesariamente intencional por parte del alumno, sino que se encuentra naturalizado por su entorno próximo” (Mena et al., 2010, p. 134).

Blanco et al. (2004) mencionan que el alejamiento escolar no es únicamente el resultado de las características individuales, sino también producto de la interacción entre estas características junto con un sistema educativo que puede ser más o menos “expulsor” (p. 44).

Los orígenes o causas del ‘sargazo’ educativo

El rezago educativo tiene una doble dimensión (Popkewitz, 1998), pues es producto tanto de causas individuales como colectivas. El abandono escolar –en un primer momento– no responde a una decisión individual. Es el efecto de las fuerzas o funciones que ejercen el estado, la escuela y el currículo, la familia y las características del propio alumno, quienes lo colocan en un papel de rezagado, o mejor dicho, de ‘relegado’.

Los cuatro agentes –estado, familia, escuela y sujeto-alumno– contribuyen al origen del rezago educativo de forma similar a lo que ocurre con el fenómeno del ‘sargazo’ causado por los altos contaminantes que se encuentran en el mar, que fertilizan las plantas, las hacen crecer más rápido y producir más biomasa. Estos cuatro agentes producen –desde el interior del sistema– ciertas ‘sustancias’ que fertilizan, generan y acumulan el ‘sargazo educativo’ en el país.

1. El estado, según Muñoz-Izquierdo (2009), origina el rezago educativo por:
 - * Las bajas inversiones destinadas al financiamiento de la educación pública.
 - * Las reformas educativas diseñadas para responder a los intereses económicos y políticos de los grupos de poder.
 - * La pertinencia de la oferta educativa que depende de la capacidad de negociación que tienen los diversos grupos sociales frente al sistema político.
 - * La ampliación de la matrícula y la cobertura sin la dotación proporcional de recursos financieros a las instituciones escolares.
 - * El desgaste del cuerpo magisterial con la implementación de nuevos modelos educativos y la derogación de leyes de reforma que se presentan cada sexenio.
2. La escuela y el currículo conllevan al rezago educativo al:

- * Establecer mecanismos de selección y fragmentación del currículo (Rossano, 2006).
 - * Imponer evaluaciones estandarizadas y no diversificadas a las que el alumnado “tiene que someterse, por las buenas o por las malas”, así como prácticas que lo ‘expulsan’ de la escuela (Perrenoud, 2008, p. 23).
 - * Disponer la estructura y los contenidos curriculares como mecanismos de selección y fabricación de los juicios de excelencia (Perrenoud, 2008).
3. La familia es raíz del rezago educativo puesto que:
- * Determina la herencia cultural a partir del nivel educativo alcanzado por los padres o tutor y hermanos mayores (Arancibia, 1995; Bracho, 1990).
 - * La situación socioeconómica familiar puede obstaculizar la adquisición de bienes culturales y herramientas para el aprendizaje como libros, diccionarios, computadoras y acceso a internet (Bracho, 1990).
 - * Provoca el logro o el fracaso escolar por el apoyo brindado o no a los miembros de la familia para la continuación de sus estudios (Ruiz, 2001).
 - * Las características del entorno familiar influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes de acuerdo al tipo de relaciones que existan entre los miembros, principalmente, con los padres (Bracho, 1990).
4. El estudiante contribuye al rezago educativo desde la:
- * Particularidad de su inteligencia o talento (Bolívar, 2005), esfuerzo, perseverancia, resiliencia, manejo de emociones y conflictos, entre otras.
 - * Capacidad de adaptación, experimentación, movilización y resistencia (Martín-Barbero, 1998) a procesos nuevos y la forma de enfrentar los problemas frente al colectivo.
 - * Baja autoestima y poca confianza por alcanzar logros académicos.
 - * Necesidad de reconocimiento por parte del ‘otro’ y su relación con el grupo de pares (Arango, 2006).
 - * Confrontación con la autoridad escolar y familiar (Arango, 2006).

El rezago educativo como constructo social

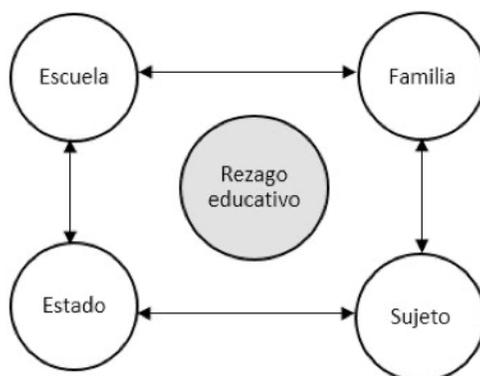


Figura 1. Elaboración propia. Bucle recursivo de los agentes que originan el rezago educativo

El rezago educativo es un proceso de construcción social donde se entrelazan -el estado, la escuela y la familia- como estructuras sociales y -el sujeto-alumno- como estructura individual en la producción y reproducción, donde cada uno de ellos contribuye de diferente manera, como se explicó anteriormente.

Parfraseando a Saraví (2015, p. 29) el atraso educativo no existe fuera de la experiencia vivida por el alumno, y sólo es construido como categoría colectiva histórica o analíticamente. No se trata de una experiencia cualquiera, sino de una experiencia cuya especificidad consiste en estar asociada a la condición de atraso, es decir, a las condiciones educativas de existencia derivadas de la inserción de los alumnos en la estructura socio-educativa.

La relación entre los cuatro agentes crea un “bucle recursivo” (Morin y Pakman, 2004, p. 104), un bucle generador en el cual los efectos y los productos son al mismo tiempo productores y causantes de lo que los produce. Es difícil ubicar el inicio del bucle pero de acuerdo con las jerarquías que establece el estado se puede afirmar que es en él donde se origina este entramado desigualitario.

El poder instituido decide las normas de excelencia y “se imponen a la mayor parte de los actores a él sometidos”, es decir, el sujeto-alumno (Perrenoud, 2008, p. 38); esta escala valorativa no la constituye solo el estado. Hay otras instituciones que están de acuerdo con la aplicación de las normas y brindan seguridad al sistema que las respalda; la escuela es una de ellas.

¹ Se utiliza la primera edición de Cartucho de 1931, por lo que se respeta la edición original con todos los elementos ortotipográficos presentes en dicha edición.

Durante años el estado ha instituido las reglas de control escolar y los criterios para dictaminar si un alumno es aprobado o no. Popkewitz (1987) señala que:

El mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. Todo un grupo de ceremonias están encaminadas a intentar tal demostración, entre ellas: la creencia en un proceso objetivo de evaluación (citado por Torres, 1998, p. 14).

La realidad es que se maneja un doble discurso pues el sistema escolar establece jerarquías de excelencia a la vez que promueve la competencia mediante el mensaje: "quien trabaje duramente y sea inteligente tendrá éxito" (Popkewitz, 1987; citado por Torres, 1998, p. 14); y con ello se responsabiliza al alumno de su éxito o fracaso escolar.

Mientras que, el sistema educativo como -autoridad pedagógica- a través de las instituciones legitimantes (Bourdieu y Passeron, 1981) establece los criterios de evaluación con la intención de medir el avance o atraso de los alumnos en la educación. Sin embargo, el rezago educativo, derivado de estas prácticas evaluativas, presenta un fenómeno social objetivado, puesto que, se construye a partir de una serie de circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales -ordenas y existentes- de manera previa a la existencia del alumno que llega a experimentarse como 'rezagado' (Berger y Luckmann, 1968).

De tal manera, que el alumno transita libremente por el trayecto formativo hasta que el sistema educativo emite, explícitamente, los criterios que señalan la posición que ocupa con respecto a los otros, es ahí donde se establece una condición de atraso para todos aquellos que se encuentran fuera de los estándares establecidos .

La función del sistema educativo es seleccionar a los más 'adaptados', fragmentar (Blanco et al., 2004) a los menos aptos para cumplir con su función productora y reproductora de las desigualdades sociales y asegurar que sólo lleguen a la cima aquellos que sean capaces y estén convencidos de aquellas prácticas de sujeción y subordinación son las mejores para continuar su funcionamiento.

El rezago educativo es responsabilidad y corresponsabilidad de todos los agentes que participan, en mayor o menor medida, en el proceso educativo del país. Jackson lo explica así: "con el tiempo, este hecho puede traducirse en un sentimiento de frustración y fracaso por ambas partes, al no alcanzarse satisfactoriamente ni los deseos individuales de los sujetos ni los objetivos institucionales propuestos" (Jackson, 1998; citado por Mateos, 2008, p. 287).

2 Entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia, es la realidad de la vida cotidiana (Schütz, 1964).

Ahora bien, habría que reflexionar si el alumno abandona la escuela o la escuela lo abandona a él (Gil, 2014). Bolívar (2005) y otros estudiosos (Boudon, 1983; Bourdieu y Passeron, 1981; Dubet y Martucceli, 1999; Perrenoud, 1998) señalan que “la génesis de las desigualdades escolares está también en la propia escuela, en especial para los más desfavorecidos” (p. 43), puesto que el fracaso de los estudiantes equivale a un deterioro del sistema, pues no considera ni analiza qué consecuencias pueden tener las exigencias académicas para los alumnos con mayores carencias sociales, económicas y culturales. Por lo que la escuela, bajo la igualdad formal de los alumnos, no corrige, sino que legitima las desigualdades sociales de origen y las prácticas pedagógicas y evaluativas las agravan (Bolívar, 2005).

La escuela es responsable tanto de la generación como de la acumulación del rezago educativo, pero no es el único. Existen otros agentes como —la familia y el mismo sujeto-alumno— que contribuyen a la generación de éste como reproductores de las prácticas dispares.

La familia como generadora del rezago

Se considera a la familia como la base de la sociedad y posible generadora del rezago educativo por sus características distintivas; el origen étnico y cultural, el nivel de estudios de los padres, la actividad económica; y el nivel socioeconómico alcanzado en el sistema de jerarquización impuesto por el estado y la sociedad. Con esto, se quiere dejar en claro que la composición de la familia y la función que guarda en la sociedad son también producto de una construcción social.

Existe una relación directa entre los elementos estructurales familiares y los de reproducción cultural con el rendimiento académico de los estudiantes, así como con las expectativas de educación y los logros profesionales alcanzados (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007; Bracho, 1990). El elemento más estudiado de los anteriores corresponde la relación que existe entre el grado de escolaridad de los padres —especialmente de la madre— y el desempeño escolar de los hijos (Arancibia, 1995) así como en la asistencia y la repetición.

Es así que las acciones y decisiones que se realizan al interior de la familia inciden de manera directa en el desarrollo cognitivo, social y afectivo del estudiante; la falta de involucramiento por parte de los miembros de la familia en el proceso educativo de los

3 Esta perspectiva es tomada de la propuesta de Berger y Luckman (1968), donde señalan que las rutinas de la vida prodiguen sin interrupción hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema. Y que al ser comparada con otras realidades, aparecen otros significados.

4 De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1981) cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias como para la reproducción de una distribución arbitraria de la cultura, misma que contribuye a la reproducción de las relaciones de desigualdad entre los grupos y las clases.

progenitores, la no convivencia con ellos y sus pares así como la escasa comunicación –abierta y oportuna– entre padres e hijos para conocer sus intereses, situaciones y actividades escolares aumentan la probabilidad de que los descendientes enfrenten solos las funciones ‘expulsivas’ de la escuela y el sistema educativo.

El capital cultural de la familia también desempeña un papel muy importante en el origen del rezago educativo de los hijos por el impulso y las posibilidades que se ofrecen para alcanzar el éxito escolar, de acuerdo a la posición social y económica que ocupe (Bernardi y Cebolla, 2014). Los alumnos procedentes de hogares en desventaja social y cultural reciben menos ayuda –como el sustento económico adecuado para brindar seguridad, alimento, vestido y estabilidad emocional a la familia (Ruiz-López, 1992), lo que acentúa la posibilidad de generar atraso escolar con respecto a los más favorecidos.

Otra causa familiar que conlleva al rezago educativo es la inestabilidad en la relación de los padres. Las separaciones constantes y la conformación de nuevas familias producen caos y desorganización y además afectan el equilibrio emocional de los hijos, lo que se ve reflejado en la posición académica de los hijos y en su comportamiento escolar.

El sujeto-joven ¿rezagado o relegado?

Otro aspecto que hay que considerar en el fenómeno del rezago educativo es la edad. La población entre los 15 y los 17 años es quien más padece esta condición. El índice mayor se ubica en la transición entre secundaria y bachillerato. Tres de cada diez estudiantes en esa etapa decide no estudiar y cerca del 30% de los que ingresan al bachillerato no logra terminar en el tiempo esperado (Backhoff, 2018).

En esta etapa se incorporan códigos, lenguajes, destrezas y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir (Margulis y Urresti, 1998) que ni el estado, ni la escuela, ni la familia están siendo capaces de comprender y atender las características singulares de la juventud actual por lo que existe una diferencia abismal entre los intereses que persigue el estado mediante la escuela y el de los jóvenes, incrementando el abandono escolar y en consecuencia el rezago educativo.

Lo anterior no quiere decir que el sujeto-joven tenga algún problema o deficiencia escolar, psicológica o cognitiva, sino que cada persona significa, es decir construye un significado de manera individual, sin embargo la escuela “no está lo suficientemente enterada de lo que sucede ‘afuera’ y cómo es la construcción del sujeto”. Es al construir subjetividades fragmentadas cuando inicia la ruptura o el desenganche entre la escuela y los alumnos (Díaz, 2005; citado por Patiño-Garzón y Rojas-Betancur, 2009, p. 94).

5 “El éxito escolar es una apreciación global e institucional de los conocimientos adquiridos por el alumno, que la escuela fabrica por sus propios medios, [...] y que ella presenta, si no como una verdad única, al menos como la única legítima cuando se trata de adoptar una decisión de repetición, orientación o certificación” (Perrenoud, 2009, p.45).

El rezago educativo en los jóvenes se constituye a partir de un doble proceso de socialización -interiorización de normas y valores- emanada de las estructuras sociales como son el estado, la escuela, la familia y de la subjetivación del sujeto-alumno (Berger y Luckmann, 1968), resultado de un proceso intenso de convivencia de los jóvenes con otros (Weiss, 2012).

Si bien, el sujeto-joven nace bajo ciertas condiciones socioculturales, educativas, económicas y personales (Román, 2009), mismas que le otorgan un determinado capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1981), éste no cobra sentido alguno hasta que el sujeto se integra a un sistema -el educativo- en este caso, donde convive y es comparado con los otros mediante las escalas valorativas construidas por el mismo sistema. Es así como se origina, se asienta y se reproducen las de atraso escolar de los alumnos con menor capital cultural proveniente desde su nacimiento.

Vale la pena destacar que dichas circunstancias de vulnerabilidad fueron construidas también por el mismo sistema educativo del que formaron parte los antecesores, por lo que la misma escuela “los segrega y los estigmatiza al asumirlos como alumnos carentes de las capacidades y disposiciones para aprender” (Román, 2009, p. 103). Lo que hace creer que es una especie de ‘suerte’ lograr el progreso educativo, social y económico de más desfavorecidos.

Por lo antes expuesto se propone entender el rezago educativo como un atraso escolar, no previamente trazado ni causado. Más bien construido conforme a las normas y jerarquías de excelencia instituidas por la escuela, aunado a las situaciones familiares adversas y a las experiencias escolares que excluyen y segregan a los jóvenes menos favorecidos van dejando ciertos puntos de referencia. Es a partir de éstos, que se genera una situación de desventaja o atraso con respecto de quienes no han tenido que sortear un embrollado y tortuoso camino hacia el éxito escolar .

Consideraciones finales

El rezago educativo puede ser un ciclo sin fin si los agentes que lo generan no ponen un alto o hacen una pausa y analizan con detenimiento las acciones con las cuales pueden evitar su alto crecimiento. Habrían de actuar para que el rezago no se convierta en una plaga, como el ‘sargazo educativo’, que invada el país. La acción primaria le corresponde al Estado por ser el agente de más alta jerarquía.

El problema del rezago educativo se ha convertido en un dilema como el del huevo o la gallina: ¿Qué es primero la condición de atraso del alumno o las prácticas del sistema educativo que lo llevaron a esa condición? Es más que obvio que el alumno no llega a la escuela con esa condición, sino más bien la adquiere con base en las valoraciones que el sistema educativo le pone sobre los hombros.

El rezago educativo, lejos de ser considerado como un problema individual de los estudiantes, debe ser abordado y analizado como producto de una representación de los aprendizajes y procesos cognitivos y de las conductas que denotan atraso escolar y de una interpretación de su sentido con respecto a la posición de los más avanzados (Perrenoud, 2008).

Es un problema estructural que permea todas las formas en que nos relacionamos. El problema del rezago educativo se torna complejo porque no depende solo de decisiones conscientes o actos intencionales, sino porque está inmerso en el sistema educativo, a través de sus instituciones y de las prácticas que ejercen las personas que forman parte de dichas instituciones (Solís, 2017).

Finalmente, habría que remarcar que el rezago educativo constituye una manera particular de observar, percibir y valorar el éxito escolar, a través del entramado complejo compuesto por las concepciones del éxito escolar según las realidades cotidianas en las que se desempeñan los alumnos dentro y fuera del aula.

Este entramado condiciona las expectativas que concebimos acerca de los alumnos, etiquetándolo de 'avanzados' o 'exitosos', o bien, de 'atrasados' o 'rezagados'. Nuestra óptica no es una creación del todo original, responde a nuestras subjetividades; sin embargo, al ser personas –el profesor– o instituciones –la escuela– con poder para legitimar dichas percepciones cobran valor y se convierten en disposiciones para entender o desentender, valorar o desvalorar y reaccionar o disminuir a los demás.

Referencias

- Arancibia, V. (1995). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres: revisión de investigaciones educacionales, 1980-1995. En Cohen (ed.), *Educación, eficiencia y equidad*. Santiago: CEPAL/OEA/Ediciones Sur. 157-213.
- Arango, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Nacional de Colombia.
- Backhoff, E. (2018). El abandono escolar en Educación Media Superior. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/el-abandono-escolar-en-educacion-media-superior>
- Bazán, A., Sánchez, B. A. y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 701-729.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Recuperado de <http://shorturl.at/CIOV4>
- Bernardi, F., y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 146(1), 3-21.
- Blanco, E., Solís, P., y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales*. México: El Colegio de México. 39-70
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- Bracho, T. (1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 20(2), 13-46.
- CONEVAL. (2018). Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México en materia de Rezago educativo 2018. Versión completa. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IEPSM/Documents/IEPDS_2018.pdf
- Díaz, A. (2005). Aproximaciones al concepto de subjetividad política. *Memorias, 30 Congreso Iberoamericano de Psicología*, Buenos Aires: Argentina.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada.
- Dubet, (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Gil, M. (26 agosto 2014). Las grietas de la educación en México. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lbd-q8NZHhg>
- INEA (2018). Estimaciones del rezago educativo al 31 de diciembre de 2018. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/435689/335_est_rez_ent_2018.pdf
- INEGI (1994). Perfil educativo de la población mexicana. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1290/702825416034/702825416034_2.pdf
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En C. Kaplán y S. Llomovatte. (Ed.), *Desigualdad educativa (84-95)*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Latapí, P. (1995). El claroscuro de la política educativa neoliberal. Entrevista de Lourdes de Quevedo. *Revista Pedagógica*, 10(5), 112-119.

- Margulis, M., y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, 3-21.
- Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, 22-37.
- Mateos, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, (19), 285-300.
- Mena, L., Fernández, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145.
- Morin, E., y Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de http://www.posgrado.unam.mx/musica/div/pdf/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Muñoz-Izquierdo, C. (2009). Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: la Experiencia de México. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 28-45.
- Patiño-Garzón, L., y Rojas-Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y educadores*, 12(1), 93-105.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. 4ª ed., Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2009) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Popkewitz, Th. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Rodríguez, R. (2013). *Analfabetismo y rezago educativo*. Seminario de Educación Superior. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1728>
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81.
- Ruiz-López, M. N. (1993). Estilos de vida familiares y rendimiento escolar. *RTS. Revista de Treball Social*, (129), 156-160.
- Rumberger, R. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*. Recuperado de: <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf>
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.
- Schmelkes, S. (2014). El derecho a la educación. En *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Schütz, A. (1964). *Estudios sobre teoría social*. Recuperado de <http://shorturl.at/rCOP3>

- Solís, P. (2017). Discriminación estructural y desigualdad social: con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Torres, J. (1998). El currículum oculto. 6ª ed. Barcelona: Ediciones Morata. 13-22.
- Torres, R. M. y Tenti, E. (2000). Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. México: Secretaría de Educación Pública/ Dirección General de Relaciones Internacionales.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), 134-148.

TRABAJO DECENTE EN EL SIGLO XVI: VASCO DE QUIROGA Y EL HOSPITAL DE SANTA FE

*Recibido: 5 julio 2019 * Aprobado: 25 octubre 2019*

FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ / CLAUDIA GUADALUPE DE
LA FUENTE MORALES

UPAEP / BUAP

fernando.mendez@upaep.mx / clausita_16@gmail.com

Resumen

En el presente estudio, basado parcialmente en el análisis de expedientes judiciales del siglo XVI, se plantea que la labor realizada por el Obispo Vasco de Quiroga en el Pueblo-Hospital de Santa Fe, constituye un antecedente de lo que se conoce como Trabajo Decente, en el marco de las teorías desarrolladas por el filósofo Avishai Margalit en su obra "Sociedad Decente".

Palabras clave: Trabajo, Virreinato, Hospitales.

Abstract

In the present study, based partially on the analysis of judicial records of the sixteenth century, it is suggested that the work carried out by Bishop Vasco de Quiroga in the Town-Hospital of Santa Fe, constitutes a forerunner of what is known as Decent Work, within the framework of the theories developed by the philosopher Avishai Margalit in his work "Decent Society".

Keywords: Work, Viceroyalty, Hospitals.

1Doctor en Derecho, Director de la Facultad de Derecho de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Miembro del Consejo Ciudadano de Seguridad y Justicia del Estado de Puebla, Miembro del Instituto Colombiano de Historia del Derecho. Fernando.mendez@upaep.mx Tel. 2222299400 ext. 7596

2Doctora en Economía Política del Desarrollo, Catedrática de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, especialista en temas relacionados con Derechos Humanos de segunda generación. Correo-e: clausita_16@hotmail.com

Introducción

La condena religiosa de “ganar el pan con el sudor de su frente” se ha convertido en una alegoría que observa al trabajo como un castigo o un factor de pesadumbre sobre la humanidad; sin embargo, es por todos conocido que el trabajo siempre dignificará al hombre, ya que le hace consciente no tan solo de su utilitarismo en el plano social, sino también del desarrollo de sus propias habilidades, límites y aptitudes. A lo largo de la historia se ha buscado que la labor diaria que realiza toda persona para mantenerse asimismo y a su familia, y alcanzar un mejor nivel de vida sea una amalgama de derecho, obligación y prerrogativa, y que cuente con una protección jurídica que la garantice. Fue desde los inicios del siglo XX, que esa protección encontró eco y observancia en la mayor parte de las legislaciones alrededor del mundo, como muestra de una evolución de lo que la sociedad conceptualiza como “digno” y relativo al ser humano; sin embargo, y sin que se considere propiamente un Derecho Laboral o del Trabajo en strictu sensu, en la historia se pueden ubicar diversos ejemplos de cómo, algunos pensadores o ejecutores, buscaron alcanzar esa dignidad en el trabajo para aquellos que en algún momento carecieron de la misma.

Ejemplo de ello fue el célebre Vasco de Quiroga quien, en su actividad religiosa y política en el Nuevo Mundo, desarrolló también los denominados Hospitales, que no deben confundirse con la noción moderna, y menos en el pensamiento del Obispo de Michoacán, que lo consideró un lugar para recoger a los huérfanos, hospedar a los peregrinos y albergar a los indígenas. (Muriel: 1990, 59-60)

(De Quiroga) Mas, como lo concibe al mismo tiempo como un pequeño estado, al referirse a él lo llama la “república del hospital”, o sea la república, en donde a todos se recibe afablemente, diríamos hoy que tiene los brazos abiertos para todos.

Un: título le da: Santa Fe, para significar con él, que es la fe cristiana el cimiento y la razón de ello [...] (Muriel: 1990, 59-60)

El Hospital fue además un centro de trabajo, que llegó a ser objeto de disputa jurídica tras la muerte de su fundador; pero lo más relevante, fue la manera en la que se presentó el trabajo en dicho Hospital, en donde las labores alcanzaron indudablemente un puntaje alto dentro de lo que actualmente la Organización Internacional del Trabajo (OIT), reconoce como “Trabajo Decente” y que en las siguientes líneas se propone estudiar.

Cabe señalar que no se busca establecer un anacronismo respecto a figuras y tendencias que pertenece a siglos distintos y, por lo tanto, a contextos sociales y jurídicos muy diferentes. El propósito del presente trabajo de investigación busca establecer la labor del Obispo de Michoacán como un antecedente de lo que después se conocerá como Trabajo de Decente conforme a la visión de autores contemporáneos.

Concepto de Decencia

Antes de profundizar en el concepto de Trabajo Decente, es necesario detenerse en el debate relativo al concepto de “Decencia”, ya que para la sociedad es un término que puede rayar en lo peyorativo, al considerar que se refleja en la vida privada de las personas.

Para poder abordar e instrumentar el término “decente” es conveniente tomar, como sustento conceptual, las ideas del filósofo Avishai Margalit en su obra “La Sociedad Decente” (2015) y en el que el término “Decente” hace referencia a lo necesario, satisfactorio, de calidad, aunado a todas las características que encierra el concepto de “Dignidad”.

Dignidad se deriva del latín dignitas, que a su vez proviene de dignus, cuyo sentido implica una posición de prestigio o decoro, “que merece” y que corresponde en su sentido griego a axios o digno, valioso, apreciado, precioso, merecedor. (Martínez: 2013, 43) Por lo tanto, el ser humano es distinto a los demás seres vivos “en tanto que estos se encuentran determinados biológicamente en su totalidad, mientras aquel, si bien en gran medida también está determinado por la naturaleza, tiene capacidad de actuar de manera autónoma y de guiar su futuro y tomar decisiones” (Pico De la Mirandola: 1984, 105-106), en resumen, el trabajo decente implica que el trabajo debe ser necesario, satisfactorio y de calidad; y el trabajador valioso, merecedor de ese trabajo.

Retomando lo anterior, el filósofo Avishai Margalit, desde la perspectiva de la filosofía moral y política, plantea la idea de sociedad decente, proponiendo una definición general en el que la base o fundamento, se encuentra en las instituciones públicas o privadas que evitan a toda costa “humillar” a las personas que están bajo su poder, autoridad o jerarquía.

Una sociedad decente es aquella cuyas instituciones no humillan a las personas. Y distingo entre una sociedad decente y una sociedad civilizada. Una sociedad civilizada es aquella cuyos miembros no se humillan unos a otros, mientras que una sociedad decente es aquella cuyas instituciones no humillan a las personas. (Margalit: 2013, 15)

Para Margalit (2013, 17), la “humillación es una conducta o condición” donde la persona considera que se le “ha faltado al respeto”. Otra de las acepciones que maneja Avishai estipula que existirá una sociedad decente, cuando las instituciones no creen razones para humillar a las personas.

Una sociedad decente es aquella que combate las condiciones que justifican que quienes forman parte de ella se consideren humillados. Una sociedad es decente si sus instituciones no actúan de manera que las personas sujetas a su autoridad creen tener razones para sentirse humilladas. (Margalit: 2013, 22)

Desde el momento en que una sociedad decente supone el respeto hacia los humanos y que humillar a cualquier ser humano es algo malo, no debería trazarse distinción alguna entre los miembros de una sociedad y las personas de su órbita que no pertenecen a ella. Es por esa razón que no defino una sociedad decente como la que no humilla a sus miembros, sino como aquella que amplía el concepto hasta incluir a cualquiera que está bajo su jurisdicción. (Margalit: 2013,125)

Y al hablar de sociedad decente, no se puede dejar de lado la vida decente, y esta última se caracteriza por contar con condiciones de vida adecuadas, las cuales se obtienen por medio de diferentes actividades, una de ellas, son aquellas que otorga el trabajo y se puede decir que nadie renunciaría a estas, debido a su dignidad humana.

...renunciar a un nivel de vida decente significa renunciar a las condiciones de una existencia humana honorable. Las condiciones de una existencia decente, lo que se percibe como dignidad humana, constituyen un concepto relativo que depende de la sociedad y de la historia. (Margalit: 2013, 28)

La labor del Oidor Quiroga es un importante antecedente de lo que ahora propone Margalit, especialmente si se considera los cambios que el Obispo provocó en el concepto y calidad de vida y trabajo en el que se mantenía a los indígenas, especialmente durante las primeras décadas del periodo virreinal. El principal objetivo de Vasco de Quiroga fue evitar que los indígenas se encontraran sujetos a distintos tipos de humillaciones y tratos inhumanos por parte de los conquistadores castellanos, basado en un humanismo castellano propio de la Baja Edad Media que se caracteriza por ser integral y cristiano, fundamentado en las obras de Santo Tomás Moro y Tomasso Campanella, abarcando la vida privada, la política así como la religión. Su profundo sentido humano, en especial relación con el indígena, se verían reforzadas en su concepto de la bondad natural de los oriundos americanos, que se convertiría en la doctrina del buen salvaje, de Juan Jacobo Rousseau (Muriel: 1990, 57-58). Dicha filosofía, tiene una profunda relación con la visión de la decencia presentada en líneas precedentes, con estrecha relación con la teoría lus naturalista de la Escuela Española en la que se asevera la existencia de criterios previos al positivismo de la norma, tales como el bien moral y la justicia, que son previos al origen de todo, configurando lo individual a fin de realizar el orden general, y manifestaciones inmediatas del orden determinan la configuración e interpretación de lo menos inmediato, por lo que el iusnaturalismo suministra al individuo criterios para su decisión moral y para un enjuiciamiento propio (Specht: 1990, 343).

La labor desarrollada por el Oidor de la Segunda Audiencia encaja perfectamente con lo contemplado por Margalit, considerando que todas las personas, en virtud de su "hu-

manidad”, son acreedoras de los derechos humanos y estos tendrán su justificación en la idea de que son pensados para proteger la ya tan mencionada dignidad humana; no obstante, se reitera, se habla de dos momentos históricos muy apartados uno de otro, convirtiéndose el trabajo del Obispo de Michoacán en un importante antecedente de la búsqueda por mejorar la calidad de vida de las personas.

Algunos datos sobre Don Vasco de Quiroga.

La fecha del nacimiento del célebre Oidor y Obispo es hasta la fecha objeto de discusión, señalándose como posibles años de esta los de 1470, 1478, 1479 y 1485. Lo cierto es que ocurrió en Madrigal de las Altas Torres, perteneciente a la actual Comunidad Autónoma de Castilla y León. Su padre era Don Felipe Vasco Vázquez de Quiroga, de origen gallego, quien fue gobernador del priorazgo de San Juan, cerca de Bracamonte y poseedor de haciendas y mayorazgos; su madre era Doña María Alonso de la Cárcel, originaria de Arévalo. El lugar de los estudios del futuro Obispo, son también objeto de discusión académica, inclinándose algunos por Valladolid y otros por Salamanca, pero concordando todos de que fue en Derecho. (Campo: 2009, 70).

De Quiroga aparece actuando como juez bajo el reinado de los Reyes Católicos en Granada y Orán a finales del siglo XV. Participó en la corte del Rey-Emperador Carlos en 1529, mismo año en el que se plantea la necesidad de renovar la Primera Audiencia de la Nueva España por los abusos cometidos por Nuño de Guzmán. La orden que convirtió a Vasco de Quiroga en Oidor provino de la emperatriz Isabel. Así, el 30 de diciembre de 1529, el nuevo oidor llega al Puerto de Veracruz y el 9 de enero de 1530 a la Ciudad de México-Tenochtitlan (Campo: 2009, 71).

La República Hospital

Entre 1531y 1532, Vasco de Quiroga funda su “República Hospital de Santa Fe” con la debida aprobación del Real Consejo y el Rey.

Es por cuanto por parte de vos don Vasco de Quiroga obispo de la provincia de Michoacán me ha sido hecha relación que vos habéis comenzado a hacer en la dicha ciudad de Michoacán un hospital para que en él se acojan los pobres enfermos así españoles como indios e un colegio donde los hijos de los españoles legítimos e mestizos y algunos indios por ser lenguas para que puedan mejor aprovechar con ellas depren dan gramática e juntamente con ella los indios a hablar nuestra lengua castellana cosa muy útil e necesaria e nos habéis suplicado tomásemos el título de patrones del dicho hospital y colegio porque estando en nuestro nombre e siendo nos patrones de ellos serán más mirados e favorezca dos e los pobres y estudiantes más bien aprovechados. (AGI: 1543, 28-29)

La Corona le otorga al Oidor unos terrenos para el hospital que se situaban a dos leguas al poniente de la ciudad. Don Vasco, de sus rentas y salarios dotó a su hospital de cuanto pudo, al grado que Don Juan de Zumárraga escribe al rey:

“Todo lo que S. M. le da de salario lo gasta a no tener un real y vender sus vestidos para proveer a las congregaciones cristianas que tiene en dos hospitales”. Y en su juicio de residencia se dice que aun los criados se quejaban, pues dejaba vacía su casa porque “ahí en el hospital lo echaba todo”. (Muriel: 1990, 60)

De Quiroga consiguió los materiales para los edificios, y pagó salario a los indígenas que participaron en su edificación, “proveyendo lo necesario para la vida de los naturales, que lo habían seguido [...] Además procuró obtener del gobierno mayor ayuda pues los indios se multiplicaban” (Muriel: 1990, 60). Para 1533 el presidente de la Audiencia dirige una misiva a la emperatriz en la que se habla de la obra ya concluida por De Quiroga; sin embargo, y considerando que el número de naturales interesados en trabajar en el proyecto se incrementaba, el obispo presidente de la Audiencia, pide en el mismo año a la emperatriz mil quinientas hanegas de maíz para alimentar a sus indios, así como las tierras baldías que se hallaban vacantes en las cercanías del hospital, para que los indios congregados pudieran trabajar, las cuales se le conceden por Real Cédula en 1535, pero se le entregan realmente por el Virrey Antonio de Mendoza hasta 1539 (Muriel: 1990, 60-61).

El arduo trabajo del Obispo tuvo frutos rápidamente, ya que con el trabajo de los indígenas que de voluntad propia trabajaban las tierras del Hospital de Santa Fe, así como las donaciones que el prelado obtenía de otros indígenas nobles, la empresa fundada por De Quiroga pronto contó con amplias tierras de cultivo, rentas, molinos, batanes y telares con las que se desarrollaron industrias diversas (Muriel: 1990, 61); sin embargo, el sueño del Oidor también contó con muchos enemigos a quienes molestaba la manera en la que Vasco de Quiroga trataba a los indígenas. Ejemplo de lo anterior fue el conflicto jurídico que, en la quinta década del siglo XVI, De Quiroga mantuvo contra el regidor Gonzalo Ruiz y su hijo Francisco Ruiz, quien había vejado a unos indígenas del Hospital junto con unos esclavos, bajo el pretexto de una invasión a la propiedad de su padre, retirándoles sus animales e instrumentos de labranza. Padre e hijo acusaron al Oidor y a “los indios que lo tomaban por señor” de que sin tener derecho alguno sobre las extensiones de terreno y sin dar el tributo correspondiente a la Corona, se las habían adjudicado para el Hospital. (AGI: 1557-1558, 1-6)

Ante las acusaciones, Vasco de Quiroga respondió a través de su procurador, que no se atribuía “más jurisdicción de la que con derecho debe e pertenezca” (AGI: 1557-1558, 8) y por el contrario acusa al Regidor y a su hijo de ser copartícipes en el delito de despojamiento de tierras en perjuicio de los naturales que habitaban en las cercanías del pueblo de Santa Fe, por lo que siendo acusado de un delito, no puede ser acusador, apuntando

que la verdadera intención de los Ruíz era el desviar la atención de la justicia de su propio ilícito, así como ejercer una venganza en contra del Obispo, por ser el protector de los indígenas. Además, era la segunda ocasión en que se el Regidor Ruíz acusaba a Vasco de Quiroga de las mismas faltas, siendo la primera cuando el Oidor de la Audiencia tuvo su primera Visita (AGI: 1557-1558, 8).

El conflicto tiene particular relevancia si se considera que dentro de las declaraciones e interrogatorios, es reiterativo el señalamiento de los castellanos de que las extensiones de tierra deberían mejor dárseles a los europeos, acusando que el Obispo de Michoacán había favorecido mucho a los dichos indios de Santa Fe desde su labor como Oidor de la Real Audiencia hasta la fundación del Pueblo-hospital, al que los castellanos llamaban “Cueva de ladrones”.

Pero en lo que respecta a los indígenas, a tal grado llegó el interés por trabajar sin ser humillado o maltratado, que el mismo Regidor Ruiz declara que muchos indios salen de sus lugares de origen para vivir en Santa Fe en “perjuicio” de los encomenderos, además de que Vasco de Quiroga permitía también que muchos esclavos negros se refugiaran en el Hospital escapando de sus amos, (AGI: 1557-1558, 212-216) lo que ciertamente demuestra el interés del Obispo de Mechoacan por lo que Margalit denominaría una “sociedad decente”, que se refuerza al leer en los testimonios y respuestas a interrogatorios constantes reiteraciones de la obra piadosa del prelado, además de su pobreza en beneficio de los naturales y del Hospital y pueblo de Santa Fe.

“[...]el dicho licenciado Quiroga ha gastado mucho en hacerlo que ha hecho e que está muy pobre e que su propósito no fue sino por servir a Dios en ello e que en Dios [...] no gasta lo que tiene vanidades ni van glorias e que por esto es de considerar lo que dicho tiene e que es la verdad e lo que de este caso sabe so cargo del juramento que hizo (AGI: 1557-1558, 48-50)

Trabajo decente en el siglo XVI

En el conflicto entre Vasco de Quiroga y el regidor Ruiz, resalta el testimonio del Excentísimo Fray Juan de Zumárraga, primer Obispo de la Iglesia de México, en el que debe atenderse de manera particular la mención del trabajo de los habitantes del pueblo-hospital:

[...]que sabe como el dicho licenciado Quiroga fue a la dicha provincia y en ella hizo harto fruto como en la dicha pregunta se contiene e que después acá que el fuese han hecho o cinco o seis monasterios e que este testigo tiene relación cierta del mucho fruto que se hace en ellos e cada día crese en la epiandad e policía hasta adobar cueros e hacer suelas e zapatos e chapinas e otras cosas en que ellos ganan

de comer e que en la idolatría cada día se enmiendan e casan allí e bendición e que el hospital de Santa Fe que allí fundo el dicho licenciado esta mucho alimentado y es gran refugio espiritual e temporal de los dichos naturales de aquella tierra e que tiene relación cierta este testigo e de los religiosos de aquellas partes que los chichimecas que están por conquistar de poco acá se vienen allí a las buenas nuevas e viendo las buenas obras que allí residen de piedad y de epiandad por lo cual algunos religiosos estar de voluntad de ir a los chichimecas a las predicas e que es público e notorio[...]dijo que sabe de cierta ciencia que los dichos hospitales e con los indios pobres gasta tiene e que tan poco tiene sobra como el obispo de México en cabo del año e que esto es publica voz (AGI: 1557-1558, 130-131)

El trabajo en el Hospital de Santa Fe rindió frutos considerables con el paso del tiempo, pero los problemas a los que tuvo que enfrentarse sobrepasaron a la vida de su mismo fundador, acontecida en marzo de 1565, se presenta una petición a la Real Audiencia sobre el patronazgo de Santa Fe y el Colegio de San Nicolás (AGI: 1566, 1-5).

El Obispo de Michoacán, fallecido ya desde marzo de 1565, había elevado en su testamento una súplica al Rey y a la Real Audiencia para que protegieran a los naturales, señalando las rentas de su obispado y hospital en el que adquirió ganado, cultivó trigo, y edificó molinos como fuente de financiamiento de dicha protección, suplicando al Rey Felipe que:

[...]haga cumplir el acuerdo de presidente y oidores que por tiempo fuere después de nuestros días de la audiencia y chancillería real que reside la ciudad de México cuyo hijo yo soy y donde estaba y residía cuando los dichos hospitales fundaba de mis salarios como es dicho/y por patrón protector y defensor principal así del dicho colegio de San Nicolás como de los dichos hospitales de Santa fe dejamos a su majestad real del rey de Castilla y de las Españas don Felipe señor natural y ayudador de estas obras pías como su majestad por favorecer y hacer merced al dicho colegio.

[...]muchos años de tener orden eclesiástica alguno ni renta de iglesia movido de vocación y compasión de la miseria e incomodidades graves huérfanos y miserables personas naturales de estas partes donde por ello muchos de ellos de edad adulta se vendían a sí mismos y permitían ser vendidas y las menores y huérfanos eran y son hurtados de los mayores y son vendidos y otros andan desnudos por los tiángueces aguardando a comer lo que los puercos dejan y esto demás de su derramamiento grande y falta de doctrina epiana y moral exterior y buena policía funde y dote a mi costa y de mi propios salarios con el favor de Dios nuestro señor y de su majestad del emperador y rey don Carlos nuestro señor dos hospitales de indios que

intitule de Santa Fe conformando el título con la obra e intención de [...] una en la provincia de México y otra en esta de Michoacán es todo en esta Nueva España a dos o tres leguas poco más o menos de las ciudades cabeceras de cada una de estas dichas provincias donde cada uno de los dichos, hospitales está fundado con este orden intento y voluntad que los constituya y [...] fuesen con todos sus títulos, tierras, estancias y granjerías que nos les dimos pusimos y compramos y les hube de su majestad según que al presente lo tienen y poseen y parecer por las escrituras de compras y merced de ello la sustentación y doctrinas y espiritual como oral exterior y buena policía de Dios pobres y miserables personas pupilos, viudas, huérfanos y mellizos que dicen mataban las madres por no los poder criar por su gran pobreza y miseria y estos todos que sean ciertos y perpetuos y tantos en número cuantos cada uno de los dichos hospitales puedan cómoda y buenamente sustentar y suplir cada uno según sus facultades [...](De Quiroga: 1565, 1-3).

Como puede observarse, Vasco De Quiroga no sólo busca la protección del monarca, sino que también, revela su interés por mejorar la vida de los más necesitados a través de su Hospital; sin embargo, para 1566 se presenta un interés de incorporar Santa Fe al Hospital Real de Indios por el Regimiento de la Ciudad de México, el cual buscaba en realidad apropiarse de las ganancias del Hospital, que entre sus diversas industrias producía alrededor de tres mil pesos oro al año (AGI: 1566, 4). El peso de oro tenía un valor aproximado de quinientos maravedís, y cada maravedí a su vez era el equivalente a un gramo de oro de dieciocho a veinticuatro kilates (García: 1968, 356-357), lo que hace de esos tres mil pesos, una cantidad considerable que se producía del trabajo de los indígenas en los terrenos adquiridos por el Obispo de Michoacán, lo que demuestra el éxito que tuvo éste en su empresa; sin embargo, dicho éxito vino acompañado de una visión del trabajo inspirada en la "Utopía" de Santo Tomás Moro, en el que el trabajo era comunal abarcando la ciudad con diversas industrias, así como el campo con la agricultura y la ganadería; además, el reparto de trabajo obedecía a un sistema rotativo en el que cada indígena aprendía y ejecutaba una labor específica durante dos años, procurando que siempre quedaran maestros expertos, para enseñar a los novatos.

El producto del trabajo común de los habitantes del hospital se repartía entre todos, dándose a cada uno lo suficiente para sus necesidades del año. El sobrante se destinaba en parte a los gastos de la enfermería y la comunidad. De lo restante, tras asegurar las cosechas siguientes, para evitar que la población pudiese pasar hambre, se destinaba a los pobres que había fuera del hospital. El dinero de la comunidad se guardaba en una caja de tres llaves que tenían el rector, el principal y el regidor más antiguo. La codicia y el lujo estaban proscritos mediante severas reglas. Había solamente dos clases de vestidos: unos para hombres y otros para mujeres. Todos estaban

hechos al color natural de la lana y en forma sencilla. Allí el vestido no tenía más objeto que el defender contra el frío y cubrir el cuerpo, en razón de la honestidad. El atavío de las mujeres solteras se diferenciaba del que usaban las casadas en que aquéllas traían la cabeza descubierta, en tanto que éstas usaban una toca blanca. (Muriel: 1990, 64)

Inspirados posiblemente en las ideas de Margalit, la Organización Internacional del Trabajo, conceptualizó al Trabajo decente como:

[...] las aspiraciones de la gente durante su vida laboral. Significa contar con oportunidades de un trabajo que sea productivo y que produzca un ingreso digno, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración a la sociedad, libertad para que la gente exprese sus opiniones, organización y participación en las decisiones que afectan sus vidas, e igualdad [...] (OIT: 2016)

Ciertamente sería un error contextualizar un fenómeno y figura del siglo XVI con los mismos criterios del siglo XX, en el que muchas estructuras, tendencias y pensamientos, han cambiado de manera radical de un espacio temporal al otro; sin embargo, se ha hablado mucho de Vasco de Quiroga como un defensor de los Derechos Humanos, que son también un concepto perteneciente a otro contexto en el tiempo.

Conclusión

Se considera pertinente en el presente trabajo, no el calificar la labor realizada en el Hospital-Pueblo de Santa Fe como un trabajo decente per sé, pero sí un importante antecedente que demuestra el interés humano por mejorar las condiciones de vida y de trabajo que imperan en su momento histórico.

La conquista de los Derechos Económicos Sociales y Culturales se ha dado a lo largo del tiempo, ha sido resultado de procesos como revoluciones industriales y de lucha por parte de la población que busca mejores condiciones de vida. El Trabajo decente y la sociedad decente de Margalit como base, se encuentran dentro de esta generación de derechos humanos, no obstante, siguen siendo herederos de una búsqueda todavía inacabada de la humanidad de alcanzar esa "dignidad", palabra que, en el contexto jurídico, político y social, sigue siendo un reflejo de las luchas constantes que cada generación debe librar para alcanzar una vida digna, bienestar y la tan añorada felicidad.

Referencias

- Cédula Real del Emperador Carlos V, de 1 de mayo de 1543. Ordenando a Vasco de Quiroga los Hospitales. Justicia 171 N2. 1566. AGI.
- Consejo de México contra Deán y Cabildo de Michoacán. Justicia 171 N2. 1566. AGI.
- De Quiroga, V. Testamento del Obispo Vasco de Quiroga. 24 de enero de 1565.
- AGI. El Deán y cabildo de Michoacán con el fiscal, sobre el patronazgo de los dos hospitales de Santa Fe y Colegio de San Nicolás. Archivo G-446-4. Justicia. 208.N4. fecha 60.
- García Martínez, B. (ene-mar 1968). "El sistema monetario de los último años del Periodo Novohispano" en *Historia Mexicana*, XVII:3. pp 356-357. en <http://www.aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/29810/1/17-067-1968-0349.pdf>
- Margalit, A. (1997). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.
- Muriel, J. (1990). *Hospitales de la Nueva España. Fundaciones del siglo XVI*, México: UNAM.
- OIT. (2016). "Perspectivas laborales y sociales en el mundo". *Tendencias 2016*. Ginebra: OIT.
- AGI Proceso Judicial promovido por el Obispo Vasco de Quiroga contra el fiscal de Hacienda por adeudo de su Salario como Oidor y como Obispo de Michoacán. Archivo G-446-3. Justicia. 204.4.3.R3. 1557-1558..
- Specht, R. (1990). "Derecho natural español. Clasicismo y modernidad". *Anuario de Filosofía del Derecho*. N° VII. 343-359.

ΚΟΣΜΟΣ Υ ΨΥΧΗ EN ΣÓCRATES, ¿PRINCIPIOS DE LA ÉTICA SOCRÁTICA?

*Recibido: 8 julio 2019 * Aprobado: 28 febrero 2020*

ALBERTO QUIROZ ÁVILA

Universidad Católica Lumen Gentium

betoqa@yahoo.com

Resumen

Las reflexiones de Sócrates se centran primordialmente sobre la ética, su filosofía parece ser más práctica que especulativa. Sin embargo, existen algunos elementos que podrían considerarse principios, en términos aristotélicos, que darían soporte a las nociones socráticas sobre los actos ordenados y el alma como ordenadora de la persona. Estos elementos, κόσμος y ψυχή se presentan en Sócrates como innovaciones frente a la especulación filosófica de sus predecesores. En el presente ensayo se desarrollan como en la reflexión de los filósofos presocráticos evolucionan estos conceptos hasta Sócrates y cómo esto influyó en el modo en el que concibe las acciones humanas como buenas o no.

Palabras clave: Sócrates, Aristóteles, ética

Abstract

Socrates' reflections are centred primarily on ethics: his philosophy is considered more practical than speculative. Moreover, there are a few elements that can be taken as principles, in Aristotelian terms, which support the Socratic notions of: a) ordered acts; and, b) soul as the order entity of the person. These elements, κόσμος and ψυχή, were developed by Socrates as innovations in comparison with the philosophical speculation from its predecessors. In this essay, the evolution of those concepts from Pre-Socratic philosophers up to Socrates will be presented, and how those concepts influenced the way he conceived human actions as good or not.

Keywords: Socrates, Aristotle, ethics

Introducción

El carácter de Sócrates se conoce, entre otros, por los textos de Platón, que son considerados históricos (Gómez Robledo, 1994, p. 32.). De entre ellos, vale la pena destacar el siguiente, al comentar el pasaje sobre la respuesta negativa a la pregunta expresa al oráculo sobre si habría alguien más sabio que él: “Yo tengo conciencia de que no soy sabio, ni poco ni mucho” (Platón, 2018a, 21b).

Siguiendo ese mismo diálogo (Platón, 2018a, 30b), el propio Sócrates reconoce como su misión: persuadir a los atenienses de no ocuparse de los cuerpos ni de los bienes antes que del alma (ψυχή). En esa misma línea, en el diálogo Cármi-des, expone que es del alma donde provienen todos los males y los bienes para el cuerpo y para toda la persona y para lograrlo, ofrece como remedio para ello la moderación (σωφροσύνη) (Platón, 2018c, 156e-157a). Es conocido que en dicho diálogo no se ofrece una definición consolidada de qué entendemos por moderación, pues el propio Sócrates señala que ha llevado mal sus pesquisas, señalando que la moderación es un gran bien y quien lo posee es feliz (Platón, 2018c, 175e).

Sin embargo, examinando el comienzo de la discusión con Cármi-des, a pregunta expresa de Sócrates éste presenta la siguiente definición: “la (moderación) parecía algo así como hacer todas las cosas ordenada (κοσμίος) y sosegadamente [...] parece que es algo así como tranquilidad por aquello que preguntas.” (Platón, 2018c, 159b)

A partir de este punto del diálogo, la discusión se concentra en hablar sobre si la moderación es tranquilidad, pudor u ocuparse de las cosas de uno mismo, no volviendo al punto de <<hacer las cosas ordenada y sosegadamente>>. En el Gorgias, un diálogo posterior considerado de transición (Alegre Gorri, 2018, p. LXXIII, y Gómez Robledo, 1982, p. 84), Platón coloca en Sócrates la siguiente afirmación:

Dicen los sabios, Calicles, que al cielo, a la tierra, a los dioses y a los hombres los gobierna la convivencia, la amistad, el buen orden (κοσμιότητα), la moderación (σωφροσύνη) y la justicia, y por esta razón, amigo, llaman a este conjunto cosmos/orden (κόσμον) [...] (Platón, 2018d, 507e-508a)

Cabría preguntarse si dicho pasaje recoge los principios, entendidos como aquello que sin ser intrínseco, ésta comienza a hacerse de mejor forma (κάλλιστα) y donde principia el movimiento (κίνησις) (Aristóteles, 1998, 1012b34-1013a14), que ordenan el pensamiento de Sócrates sobre la virtud y la ética, en general. Así, el

orden (κόσμος) jugaría un papel primordial, en relación con la mayor virtud identificada por Sócrates, la moderación (σωφροσύνη) y la preparación del alma (ψυχή).

En el presente ensayo, se señalará cómo Sócrates parte de dos principios fundamentales para su labor: el reconocimiento que el todo (πάντα/ὅλον) tiene un orden (κόσμος). Y que ese orden debe aplicarse al alma (ψυχή), como identificación de la persona en la vida y en la muerte.

Para ello, se realizará una exposición breve del significado del κόσμος y su posible influencia en el pensamiento de Sócrates. Asimismo, se indicará cuál sería la aportación socrática al utilizar la ψυχή como el alma, dándole un significado distinto al usado en su época. A modo de conclusión, se examinará cómo el uso de ambos puede considerarse como los principios de la ética de Sócrates. La tradición reconoce que Sócrates destacó por su estudio de las virtudes, así como de la búsqueda de conceptos universales (Aristóteles, 1998, 1078b 17-19). Como ya hemos expuesto, él mismo señaló que no poseía sabiduría alguna y, sin embargo, podía refutar a aquellos que creyéndose sabios, demostraban no serlo (Platón, 2018a, 18b).

Sócrates demuestra que aún bajo los supuestos que el mismo se plantea de negar cualquier conocimiento de las cosas celestes (Platón, 2018a, 18b), puede argumentar sobre cómo debe ser esa cierta sabiduría de las cosas de los hombres (Platón, 2018a, 20d).

En el Gorgias, donde busca plantear su oposición al pensamiento de Calicles de la ley del más fuerte (Platón, 2018d, 483b-d) y la afirmación de que lo bello y lo justo es dar cabida a todos los deseos (Platón, 2018d, 492d), Sócrates expone la importancia del cuidado del alma y la moderación para mantener el orden tanto interno como del mundo, según se ha expuesto anteriormente. En ese sentido, conviene examinar si los elementos del pasaje aludido pueden corresponder a los principios que sostienen esa cierta sabiduría de la que habla durante la Apología. Se cree que esto permitiría demostrar que, incluso bajo la premisa de la docta ignorancia de Sócrates, toda ética está fundamentada en una metafísica, confesada esta o no.

En este caso, los principios que se ha identificado, κόσμος y ψυχή habrían sido innovaciones socráticas en su aplicación, si consideramos su uso por sus contemporáneos. Sobre el κόσμος, vale la pena señalar cómo su uso pasó de las cosmogonías de los filósofos jónicos a las cuestiones de la ciudad y la educación (Bassu, 2011).

Sobre la ψυχή, habría una concepción bastante lejana del alma viviente en la tradición homérica, pues señala Werner Jaeger que el alma (ψυχή) en Homero

sería apenas la sombra de la persona muerta (Jaeger, 2011, p. 78). En ese sentido, debió ser extraño para los atenienses que Sócrates les hablara del cuidado de ella. Podemos argumentar que hay ahí también una innovación socrática (Burnet, 1990, p. 27). Así, convendría realizar una investigación sobre el alcance de estos dos conceptos como innovaciones propias de Sócrates al desarrollar esa cierta sabiduría y, por ende, fundamentar en esos principios su ética.

Κόσμος: de los filósofos presocrática a Sócrates.

Se habla de filósofos presocráticos, reconociendo dos cosas: hubo pensadores que trataron de dar explicaciones racionales a las preguntas clásicas del porqué y el para qué de las cosas antes de Sócrates. Y también que existe una diferencia considerable entre la obra de los antecesores de Sócrates y el de las escuelas que se fundaron de manera posterior a su muerte.

En este punto, conviene preguntarse, qué orientó la reflexión de estos pensadores previos a Sócrates. Al menos, se reconoce que parten de la tradición mítica de Homero y Hesíodo y comienzan con ello sus reflexiones sobre el porqué de las cosas (Burnet, 2012, pp. 24-25.).

De los filósofos presocráticos, conviene destacar las ideas de los filósofos milesios como iniciadores de la especulación filosófica y por el uso del término κόσμος. Este término, al tener una variedad de acepciones, resulta problemático, pues lo mismo puede significar orden, buen orden, decoración, universo (Lähteenoja, 2017, p. 10.).

Puede señalarse con claridad que el término aparece ya en la tradición homérica (Bassu, 2011, p. 2; Lähteenoja, 2017, p. 15), aunque en los filósofos operará el tránsito entre el “orden” y el “mundo”. En ese sentido, conviene señalar de manera sintética cómo operó este tránsito entre los presocráticos y cómo es concebido la idea del κόσμος en tiempos de Sócrates.

De los filósofos milesios, se conservan algunos fragmentos transmitidos a través de las fuentes doxográficas. En el caso de Tales de Mileto, existe controversia sobre si las fuentes conservan efectivamente sus ideas; aún así, tenemos este pasaje citado por Galeno:

τὰ μὲν οὖν πολυθρύλητα τέτταρα, ὧν τὸ πρῶτον εἶναι ὕδωρ φαμὲν καὶ ὡσανεὶ μόνον στοιχεῖον τίθεμεν, πρὸς σύγκρισίν τε καὶ πήγνυσιν καὶ σύστασιν τῶν ἐγκοσμίων πρὸς ἄλληλα συγκεράννυται (Lähteenoja, 2017, p. 29 (DK 11 B 3)).

Si bien podría objetarse la autenticidad de este párrafo por el simple hecho de mencionar a los “conocidos cuatro”, lo cual es parte del pensamiento de Empédocles que habría vivido un siglo después de él (Burnet, 2012, pp. 46, 168), al menos, la referencia al verbo γκοσμέω parece ser original (Lähteenoja, 2017, p. 30.).

Anaximandro, señalado como asociado de Tales, es reconocido por la aplicación de la geometría a la comprensión del origen de las cosas (Jaeger, 2016, p. 156). En este caso, examinaremos el siguiente texto recogido por Hipólito:

[...] οὗτος ἀρχὴν ἔφη τῶν ὄντων φύσιν τινὰ τοῦ ἀπείρου, ἐξ ἧς γίνεσθαι τοὺς οὐρανοὺς καὶ τὸν ἐν αὐτοῖς κόσμον. Ταύτην δ' αἰδίον εἶναι καὶ ἀγήρω, ἣν καὶ πάντας περιέχει τοὺς κόσμους. [...] Τὰ δὲ ἄστρα γίνεσθαι κύκλον πυρός, ἀποκριθέντα τοῦ κατὰ τὸν κόσμον πυρός, περιληφθέντα δ' ὑπὸ ἀέρος (Lähteenoja, 2017, p. 40 (DK 12 A 11)).

Dos cosas se señalarán de esto: que entre las propiedades que da Anaximandro al πείρον se encuentra su capacidad para dar orden al cielo. Estas propiedades se mantienen cuando especifica cómo se separó todo en el origen, ordenándose todo del fuego al aire y de ahí a los otros elementos.

A partir de esta idea, Anaximandro concibe la idea de la oposición de contrarios como origen, donde el predominio de un elemento frente a otro, debe ser pagado como injusticia (Diels, 1906, DK 12 A 9). La injusticia parece centrarse en la idea del orden del tiempo (χρόνου τάξιν). Jaeger hace una comparación entre este elemento del pensamiento de Anaximandro y el de Solón sobre la justicia, ambos como mantenimiento del orden (Jaeger, 2016, pp. 158-160).

De Anaxímenes, discípulo de Anaximandro, se destaca el siguiente pasaje, rescatado por Aecio: οἶον ἢ ψυχὴ, [...], ἡ ημετέρα αἴρ οὔσα συγκρατεῖ ημας, καὶ ὅλον τον κόσμον πνευμα καὶ αἴρ περιεχει (Jaeger, 2011, p. 226, nota 24).

Se observa cómo Anaxímenes retoma de Anaximandro su teoría sobre el papel del aire (αἴρ), volviéndolo el elemento principal en el origen de las cosas. En el texto que se analiza, conviene hacer notar el símil hecho entre el alma (ψυχὴ) y el espíritu (πνευμα) como elementos que contienen y dan orden.

1 “Los conocidos cuatro [elementos], de los cuales el agua fue primero, y lo colocamos como el único, así como se contrastan y también se unen en una composición que los ordena (ἐγκοσμίων).” Salvo que se indique otra cosa, las traducciones del griego son nuestras.

2 “El principio de las cosas sería de naturaleza ilimitada (ἀπείρον) que convierte los cielos (οὐρανοὺς) y los ordena (κόσμον). Ésta [naturaleza] es imperecedera (αἰδίον) y no envejece (ἀγήρω); contiene todo (πάντας) en sus órdenes (κόσμους). [...] También los astros se convierten en ruedas de fuego, separándose del orden (κόσμον) del fuego (πυρός), rodeado también de aire (ἀέρος).”

En este punto, se afirma junto con Lähteenoja que a los filósofos milesios debe reconocérseles que sus planteamientos no sólo se refirieron a la naturaleza, ganándose por ello el título de φυσικοί y que se debería de verlos como pensadores holísticos (Lähteenoja, 2017, pp. 74-75).

Si bien la especulación filosófica tuvo después de Anaxímenes otros exponentes, al concentrarse en Anaxágoras de Clazomene por la continuidad que da al pensamiento de los filósofos milesios, así como por los límites que descubre al modo físico de pensar (Burnet, 2012, pp. 214-215; Jaeger, 2011, p. 160). De Anaxágoras, citaremos dos textos:

a. πάντα χρήματα ἦν ὁμοῦ· εἶτα νοῦς ἐλθὼν αὐτὰ διεκόσμησεν (Diels, 1906, DK 59 A 1)

b. θεωρῆσαι τὸν οὐρανὸν καὶ τὴν περὶ τὸν ὅλον κόσμον τάξιν (Diels, 1906, DK 59 A 30)

De la filosofía de Anaxágoras es plenamente reconocido el papel que dio a la inteligencia (νοῦς) como ordenadora de los elementos. Ello se nota con claridad en el primer texto citado. Tal como hemos seguido la discusión sobre el κόσμος, notaremos que utiliza el verbo διακοσμέω, que sigue significando ordenar, aunque originario del lenguaje militar; sin duda influido por el periodo que le tocó vivir (Burnet, 2012, pp. 213, 215).

En el segundo texto citado, se observa al menos una transición: Anaxágoras en tres palabras usa dos veces el concepto orden: κόσμον τάξιν, haciendo depender uno de otro y ligándolo al todo (ὅλον). En todo caso, pudo decir “Para admirar los cielos, así como el orden en que se ordena el todo”, aunque en español sea cacofónico. Al menos, vemos que tiene que especificar que κόσμον se refiere al orden del todo, utilizando un verbo distinto.

Con ello, se afirma que al menos hasta el tiempo de Anaxágoras, en la Atenas del siglo de Pericles, el uso de κόσμος se mantiene en el sentido de orden más que de mundo. Y ello, tiende a reproducir el esquema de Anaximandro de que ese orden requiere cierto equilibrio, que evite que “unos elementos predominen sobre otros”.

En este punto, cabría preguntarse qué contacto tuvo Sócrates con estas ideas. Con certeza se sabe que las conocía, al menos de oídas, pues en su juicio, al señalarle a Menito que él no comparte la idea de que “el sol es una piedra y la luna, tierra”, señala que de esto están llenos los libros de Anaxágoras (Platón, 2018a, 26d). Al menos implica que los conocía para poder decir que no compartía esas ideas.

Otro vínculo entre el pensamiento de Anaxágoras y los φυσικοί es la cercanía que parece existió entre Sócrates y Arquelao, discípulo del de Clazomene (Gómez Robledo, 1994, pp.60-61). Reconocemos, junto con Taylor, que la caricatura hecha por Aristófanes en Las nubes hable de un primer momento donde Sócrates conoció las teorías cosmológicas (Taylor, 1990, p. 60), aunque como él mismo relata, para el momento de su juicio, no tiene nada que ver con esas teorías, sin menospreciarlas (Platón, 2018a, 19c).

Ψυχή: transformación del concepto en Sócrates.

Se ha señalado antes que Sócrates identifica en la Apología el cuidado del alma en los atenienses como su misión (Platón, 2018a, 30b). Tal como diversos autores lo afirman, éste es el centro de sus trabajos (Gómez Robledo, 1994, p. 141; Jaeger, 2016, p. 417). Justo en este punto, se afirma el uso distintivo que dio a la palabra ψυχή para designar al alma, como identificación del yo, como sujeto de conocimiento.

En este punto, tanto Jaeger como Gómez Robledo coinciden en que el uso de ψυχή es innovador en Sócrates (Gómez Robledo, 1994, p. 141; Jaeger, 2016, p. 417). Burnet señala que tal afirmación, el cuidado del alma, hubiere resultado en una sacudida, o incluso debió parecer algo ridículo, pues tanto el término ψυχή como su cuidado resultaban del todo ajenos al pensamiento griego (Burnet, 1990, p. 27). Examinaremos de manera somera los significados que hasta antes de Sócrates tuvo la palabra ψυχή y, en función de ello, cuáles serían la innovación socrática.

Siguiendo a Burnet y a Gómez Robledo en su recorrido por el uso del término ψυχή/alma, ambos comienzan por señalar cómo en Homero, el alma sería sólo una sombra. Se encuentra en la *Ilíada* que Homero al menos dos acepciones: la primera, referida a aquellos espíritus que moran el Hades (Homero, 1996, I, 3; V, 654; XI, 445) y el espíritu como aliento que se escapa al morir (Homero, 1996, V, 696; XIII, 518 y XXIV, 168).

El primer uso, recordaría el mito de Caronte llevando las almas en su barca a través del Estigia, siendo simples sombras (Burnet, 1990, pp. 31-32). El segundo, el de aliento que se escapa al morir, aunque sería más cercano a nuestro concepto de alma, parece que no tiene durante la vida ninguna función. En seguimiento a

³“Así como nuestra alma (ψυχή), que es aire, nos mantiene unidos (nos da orden), así el espíritu (πνευμα), que es aire también, ordena (κόσμον) el todo (όλον) y lo contiene.”

⁴Burnet presenta algunos argumentos de cómo en Jonia, a pesar de la invasión persa, pudo conservarse el pensamiento de los filósofos anteriores (Tales, Anaximandro y Anaxímenes). Y en ese tenor, destaca el papel de Anaxágoras no como simple comentarista del trabajo de los anteriores, sino como continuador hacia nuevos derroteros, que tendrá como espejo su cambio de residencia de Jonia a Atenas.

⁵“Todas las cosas se encontraban juntas, luego la inteligencia (νοῦς) las ordenó (διεκόσμησεν)”.

ello, Jaeger señala que Homero se refiere al alma como conciencia de los vivos como θυμός, destacando su carácter eminentemente físico, asociado al corazón, al diafragma o a algún otro órgano (Jaeger, 2011, p. 78).

En esa línea, Burnet recuerda el uso de la palabra φιλοψυχία (amor a la psique) como cobardía, entendida como aferrarse al destino inevitable de la muerte. Así, la ψυχή tendría esta connotación simple de aliento que se escapa del cuerpo sin ningún valor, atestiguado desde la tradición homérica hasta al menos el siglo V a.C., la época de Sócrates (Burnet, 1990, pp. 39-41).

Habría en los filósofos presocráticos una derivación de esta acepción de ψυχή. Anaxímenes, último representante de la escuela milesia (Burnet, 2012, p. 74), señala: “οἶον ἢ ψυχή [...] ἢ ημετέρα αἴρ οὔσα συγκρατεῖ ημᾶς, καὶ ὅλον τὸν κόσμον πνεῦμα καὶ αἴρ περιεχει”. De este texto, destacamos como la ψυχή sigue siendo ese aliento, pero ahora ha evolucionado a no sólo manifestarse en la muerte, sino contenernos y hermanarnos con el espíritu (πνεῦμα) que ordena el todo (ὄλον). Aristófanes retrata a Sócrates como afecto a esta doctrina, diciendo que, para conocer de las cosas celestes, debió acercarse su pensamiento (νόημα) con su símil, el aire (ἀέρα) (Aristófanes, 2015a, 228-230).

En Heráclito, se establece la distinción entre los dos estados de la conciencia (Burnet, 2012, p. 37), uno del sueño y otro de la vigilia, tan opuestos entre sí como la vida y la muerte: θάνατός ἐστι ὀκοσα ἐγερθέντες ὀρέομεν, ὀκόσα δὲ εὐδόντες ὕπνος (Patrick, 1889, f. LXIV). Al ser todas las cosas transformaciones del fuego y el fuego transformación de todas las cosas (Patrick, 1889, f. XXII), el alma como el cuerpo está en constante movimiento (Patrick, 1889, f. LXVIII). Con ello, se ve que el alma es parte del todo, a lo que siempre tiende, de donde ésta proviene. Pareciera que no hay en esta alma heracliana conciencia específica, pues estaría emparentada con el sueño.

Cabe añadir, siguiendo el propósito del ensayo, que Heráclito al menos distingue que hay que conocerse uno mismo (Patrick, 1889, f. LXXX), aunque sin llegar al discernimiento socrático del cuidado del alma, pues destaca la imposibilidad de conocer sus límites (Patrick, 1889, f. LXXI). Jaeger reconoce que con ello, Heráclito vuelve los ojos al hombre y al alma, apartándose del resto de los físicos (Jaeger, 2016, pp. 176-177).

Ante el desarrollo de la filosofía por los jonios, existe una reacción en el siglo VI a.C. que busca volver a las tradiciones religiosas (Burnet, 2012, p. 75; Jaeger,

6 “Así como nuestra alma (ψυχή), que es aire, nos mantiene unidos (nos da orden), así el espíritu (πνεῦμα), que es aire también, ordena (κόσμον) el todo (ὄλον) y lo contiene.”

7 “Muertas están las cosas que vemos al despertar; como sueños es todo mientras dormimos.”

2016, p. 164). De entre los diversos movimientos, conviene hacer notar el papel de la concepción órfica del alma (Burnet, 2012, p. 76; Jaeger, 2011, pp. 63-67): ésta sería un dios caído, atrapado en el cuerpo. El propósito de los cultos órficos sería promover purificaciones necesarias para liberar al alma tras la muerte y enviarla al Hades sin mancha alguna (Burnet, 2012, p. 76).

Existe un debate abierto sobre cuál fue el influjo de los cultos órficos en la filosofía posterior al siglo VI (Jaeger, 2011, p. 63; Jaeger, 2016, p. 541.). Para el propósito de este texto, conviene hacer notar que al menos la escuela pitagórica y los filósofos posteriores tuvieron contacto con estos cultos tanto como el resto de la sociedad griega (Jaeger, 2011, p. 92). Aristófanes incluso incluirá parte de la teogonía órfica en *Las aves* (Aristófanes, 2015b, 691 ss).

Así, al comienzo del siglo de Pericles, del cual Sócrates es parte, se tiene por un lado la concepción homérica del alma como una sombra que sólo se manifiesta al morir. Por otro lado, está la noción de los filósofos del alma como un parte del todo sin una conciencia individual (πνέυμα/ψυχή), del que nada se dice que pueda conocer. Por último, el alma en los cultos órficos sería un dios atrapado, un otro que espera liberarse tras la muerte.

En este escenario, Burnet identifica que el término ψυχή en este siglo adquiere una connotación diferente: ésta se convierte en el asiento de los sentimientos que pertenecen a “esa oscura parte de nuestro yo que tiene mayor afinidad con la conciencia de los sueños”. Así, ψυχή se convierte en la sede de caprichos y apetitos descarriados (Burnet, 1990, p. 39-45).

En este escenario, Sócrates desempeña su misión: el cuidado de las almas de los atenienses (Platón, 2018a, 30b). Y esto lo logra con el conocimiento de uno mismo (Platón, 2018c, 165a), es decir, el conocimiento que el alma adquiere de sí. Se tiene entonces, una concepción distinta en Sócrates del alma, no cómo un fragmento del aire, ni como un dios encerrado, menos aún como una sombra: tenemos una concepción del alma como la sede donde residen las capacidades intelectuales y morales del hombre.

Sin duda, sus críticos sirven para ejemplificar lo revolucionaria de su concepción de la ψυχή. Aristófanes, en *Las aves*, habla de Sócrates y su concepción de las almas del siguiente modo: Προς δε τοις Ζκιάποσιν λίμεν / τις ‘εστ ‘αλουτος ού / ψυχαγωγει Ζωκράτες (Aristófanes, 2015b, 1553-1555).

En este corto pasaje se observan dos cosas: a) el desprecio hacia Sócrates al llamarlo sucio o “sin lavarse” (αλουτος) y b) utiliza el verbo ψυχαγωγέω cuyo sig-

⁸“Cerca de los Esciápodos (región de los muertos) hay un lago en el que Sócrates, que nunca se lava, conjura las almas”.

nificado más cercano sería “conducir las almas” en referencia a guiarlas fuera de su camino.

Puede verse que Aristófanes no comprende el significado que Sócrates ha dado al término ψυχή pues lo entiende en el sentido de esa sombra donde residen nuestras bajas pasiones. Eso explicaría porqué señalaría durante la Apología a Aristófanes, pues no sólo por su supuesta inclinación hacia las teorías cosmológicas, sino también sobre la comprensión del significado de ψυχή (Platón, 2018a, 19c).

Conclusión

Tras la revisión somera de los conceptos κόσμος y ψυχή, se puede volver a la pregunta inicial, ¿estos son los principios de la ética socrática? Expresado en otro modo, cuestionábamos si el pasaje en Gorgias resumía estos principios (Platón, 2018d, 507e-508a).

Al revisar en la sección I, la idea de κόσμος como orden era parte de la tradición de los φυσικοί: antes de adquirir la connotación de mundo, se refería al orden que se establecía por los principios (αρχή) que cada uno fijó. De hecho, se podría afirmar que si algo une el pensamiento de los filósofos milesios con sus predecesores es la necesidad de describir ese orden.

Se sabe que Sócrates al menos considera que el no sabe “ni mucho ni poco” sobre estas cosas (Platón, 2018a, 19c). Cabría preguntarse si hay un vínculo existente entre este orden y el interés principal de Sócrates, que es el cuidado de las almas. En Cármides, el propio Cármides al tratar de definir la moderación (σωφροσύνη) dice: “la (moderación) parecía algo así como hacer todas las cosas ordenada (κοσμίως) y sosegadamente [...] parece que es algo así como tranquilidad por aquello que preguntas.” (Platón, 2018c, 159b)

Aunque el final del diálogo es de sobra conocido: la claudicación a encontrar una única definición de la moderación, en ningún punto posterior a esa intervención Sócrates refuta la idea de que σωφροσύνη sea hacer las cosas ordenadamente. Sus argumentos se dirigen a refutar que el sosiego sea la moderación.

Esta idea, de la moderación como orden, y éste como la salud del alma, recuerda un pasaje ya citado de Anaxímenes donde se dice que como el espíritu ordena el todo, el alma nos mantiene juntos y nos da orden.

Lo que se veía en Sócrates sería la aplicación práctica de esta teoría de Anaxímenes: el alma (ψυχή), nuestro segundo principio, no sería una entidad ajena (aire en Anaxímenes). Hemos revisado cómo en Sócrates opera un cambio fundamental para convertir ψυχή en la sede del conocimiento y no sólo de las bajas pasiones.

La ψυχή socrática, se convertiría en ese principio ordenador de las acciones. En el Gorgias, Sócrates dice específicamente que para obrar el bien, se debe operar como el artesano que “coloca todo lo que coloca en un orden determinado y obliga a cada parte a que se ajuste y adapte a otras, hasta que la obra entera resulta bien ordenada” (Platón, 2018d, 503e).

La ética socrática se descubre de manera tan simple como eso: el alma ordenando las acciones del cuerpo, haciendo la labor del artesano. El orden que observa Sócrates para el alma no es otro que las costumbres y la ley (νόμιμος/νόμος) (Platón, 2018d, 504d).

En Critón, la prosopopeya sobre las leyes amplifica el sentido que las costumbres y la ley tienen para Sócrates: ellas le habrían dado vida, al permitir que su padre desposara a su madre (Platón, 2018b, 50d). Sócrates es sin duda un hombre práctico, apegado a las costumbres y la ley, a la que le reconoce incluso la posibilidad de la vida.

Así, pareciera que las ideas socráticas estarían reflejadas en el párrafo ya citado del Gorgias al inicio de esta sección. Si cabe la duda sobre qué tanto ello manifiesta el pensamiento de Sócrates y que tanto anuncia los pasos subsecuentes de Platón (Gómez Robledo, 1994, p. 22), se ha mostrado pruebas de cómo el concepto de κόσμος es de suyo corriente en ese tiempo para referirnos al orden de las cosas más que al universo. Se tendría un testimonio adicional de la relación de Sócrates con el κόσμος (Jenofonte, 1993, 4.3.13.). La innovación socrática sobre el papel de la ψυχή radicaría en darle dimensión práctica a lo dicho por los φυσικοί: hay un orden también para el alma que debe ordenar nuestros actos.

De las hipótesis planteadas al inicio, queda por señalar si κόσμος y ψυχή serían principios. Como señalamos al inicio, seguimos a Aristóteles en el uso del término principio (Aristóteles, 1998, 1012b34-1013a14), si lo definimos como aquello que sin ser intrínseco, ésta comienza a hacerse de mejor forma (κάλλιστα) y donde principia el movimiento (κίνησις). La noción de principio que utilizaríamos sería la de aquello que es intrínseco y permite que las cosas se hagan de mejor forma y comiencen el movimiento (Tomás de Aquino, 1950, pp. 208-210 [nn. 749-762]).

Este principio, de carácter fundamentalmente metafísico, permite observar cómo es que en la reflexión socrática κόσμος y ψυχή permiten engendrar un concepto que es fundamental en su ética: σωφροσύνη, la moderación es la expresión de ese principio: esa virtud como facultad del alma que ordena todo, reconociendo cuáles son los extremos que hay que evitar.

Así, la noción de κόσμος es el marco en el cuál los actos de las personas se mueven. Pues como se ha visto, el orden nos es dado por las costumbres y la ley, que

incluso pueden dar lugar a la vida. La ley es la manifestación humana del orden universal, o κόσμος.

Sobre la ψυχή, se ha hablado de su capacidad para ordenar los actos. Es decir, sería un principio entendido como aquello según cuyo designio se mueven las cosas. Ello en tanto que por su designio se ordenan los actos, pudiendo ser conforme las costumbres y la ley o no.

Sin duda, en Gorgias estos principios salen a relucir al exponerse el pensamiento socrático a su opuesto: el desorden y la negación de una ley que respete el orden. Si Calicles por ratos abandona la conversación con Sócrates (Platón, 2018d, 505c, 513c), puede deberse a que no encuentra cómo cuestionar los principios de la ética socrática.

Aunque podría ser objeto de una reflexión posterior, al menos pueden dejarse anotadas preguntas como, qué determina ese orden y cómo conocemos ese orden del cual se desprende el modo en que el alma ordena los actos.

Referencias

- Alegre Gorri, Antonio, 2018, "Estudio Introductorio", en Platón. Diálogos, Madrid, Gredos
- Aristófanes, 2015a, "Las nubes" en Comedias II, trad. Luis M. Macía Aparicio, Madrid, Gredos
- Aristófanes, 2015b, "Los pájaros" en Comedias II, trad. Luis M. Macía Aparicio, Madrid, Gredos
- Aristóteles, 1998, *Metafísica*, ed. Valentín García Yebra, Madrid, Gredos, 1998
- Bassu, Sébastien, 2011, "Ordre et mesure, kosmos et metron de la pensée archaïque à la philosophie platonicienne" en S. Alexandre y E. Rogan (dir.), *Ordres et désordres*, Zetesis – Actes des colloques de l'association, No. 2, 2011. Disponible en: <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/3211/files/2015/04/2Bassu.pdf>
- Burnet, John, 1990, "Doctrina socrática del alma" en *Varia Socrática*, trad. Antonio Gómez Robledo, México, UNAM
- _____, 2012, *La aurora del pensamiento griego*, trad. Orencio Muñoz, México, Ediciones Coyoacán
- Diels, Hermann, 1906, *Die fragmente der Vorsokratiker*, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. Recuperado en: <https://archive.org/stream/diefragmenteder00krangoog>
- García-Baró, Miguel, 2009, *Sócrates y herederos. Introducción a la historia de la filosofía occidental*, Sígueme, Barcelona.
- Gómez Robledo, Antonio, 1982, *Platón. Los seis grandes temas de su filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica
- _____, 1994, *Sócrates y el socratismo*, México, Fondo de Cultura Económica
- Homero, 1996, *Íliada*, Intr. Emilio Crespo Güemes, Madrid, Gredos
- Jaeger, Werner, 2011, *La teología de los primeros filósofos griegos*, trad. José Gaos, México, Fondo de Cultura Económica
- _____, 2016, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, trad. Joaquín Xirau y Wenceslao Roces, México, Fondo de Cultura Económica
- Jenofonte, 1993, *Recuerdos de Sócrates*, trad. Juan Zaragoza, Madrid, Gredos
- Lähteenoja, Viivi, 2017, *The Concept of Cosmos in Milesian Philosophy*, tesis para obtener el grado de maestría en Filosofía, Universidad de Helsinki. Disponible en <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201709085371>
- Patrick, G.T.W., 1889, *The fragments of the work of Heraclitus of Ephesus on Nature*, Baltimore, N. Murray. Recuperado en <https://archive.org/stream/thefragmentsofth00herauoft>
- Platón, 2018a, "Apología de Sócrates", trad. Julio Calonge, en Platón. Diálogos, Madrid, Gredos
- _____, 2018b, "Critón", trad. Julio Calonge en Platón. Diálogos, Madrid, Gredos
- _____, 2018c, "Cármides", trad. Emilio Lledó, en Platón. Diálogos, Madrid, Gredos
- _____, 2018d, "Gorgias", trad. Julio Calonge, en Platón. Diálogos, Madrid, Gredos
- Taylor, Alfred E., 1990, "Biografía platónica de Sócrates" en *Varia Socrática*, trad. Antonio Gómez Robledo, México, UNAM
- Tomás de Aquino, 1950, *In duodecim libros Metaphysicorum Aristotelis expositio*, Turín-Roma, Marietti.

PARA LEER A FRANCISCO, TEOLOGÍA, ÉTICA Y POLÍTICA, EMILCE CUDA

Presentación del libro (2020)

GERARDO CRUZ GONZÁLEZ

Asociación Mexicana de Promoción y Cultura Social A.C.

gerardo.investigacion@imdosoc.org

Para situar la radical importancia del tema del libro, hay que ir más allá de lo escrito en él, hasta la realidad misma. Para ello es pertinente traer a la memoria algunas de las reflexiones del teólogo suizo, Hans Urs Von Balthasar quien en su obra *Gloria*, una estética teológica, elabora una propuesta con la intención de completar la visión del verum y del bonum, con el pulchrum (Von Balthasar, 1992). Esta es una referencia que hace la propia Emilce Cuda:

Hay épocas en que el hombre se siente degradado y humillado hasta tal punto ante la profanación y la negación de las formas, que diariamente se ve asaltado por la tentación de desesperar por la dignidad de la existencia y renegar de un mundo que rechaza y destruye su propio ser imagen. El tener que encontrar, a partir de este vacío aterrador, la imagen que el Autor originario diseñó para nosotros, puede parecer una tarea casi inhumana. Quizá solo sea posible realizarla de una manera cristiana (...) (Cuda, 2016).

Textos como el que tenemos en las manos, y que comentamos, son útiles para entender propuestas y acciones, en este caso la teología del Papa Francisco, que buscan desentretrejer formas violentas de relacionarnos o des-relacionarnos como seres humanos. Apenas al abrir las redes sociales, leer los periódicos, nos percatamos de una realidad tan dura como indiferente: Tres tiroteos en los Estados Unidos con motivaciones racistas y supremacistas, un migrante centroamericano baleado en las inmediaciones de la casa de Saltillo para migrantes, niños separados de sus padres y familiares y enjaulados en los Estados Unidos ...

Por ello, ese "quizá sólo sea posible realizarla de una manera cristiana" de Von Balthasar (1992: Madriden realidad es la posibilidad de recobrar lo perdido en el origen del plan de Dios para la humanidad. Lo que nos presenta la Dra. Emilce Cuda en su texto <<Para leer a Francisco>>, es una herramienta que se interesa en poder entender las ideas y

las acciones de un Papa, jesuita, latinoamericano, argentino, porteño, que ha conjugado en su pensar y hacer teológico pastoral, la tradición de la formación teológica dura, la académica de cuño eurocéntrico, y la propia de la nacida como actualización de la constitución del Vaticano II, *Gaudium et spes*, que recoge la riqueza de Medellín, hasta su consumación en Aparecida.

Perdón por insistir, en este momento de la historia, cuando estamos en una situación parecida a lo que genera la torpeza y el mal propios del hombre creado por los cabalistas, en el Golem, que Borges poetizó:

Si (como afirma el griego en el *Cratilo*)
el nombre es arquetipo de la cosa
en las letras de 'rosa' está la rosa
y todo el Nilo en la palabra 'Nilo'.

(...)

Adán y las estrellas lo supieron
en el Jardín. La herrumbre del pecado
(dicen los cabalistas) lo ha borrado
y las generaciones lo perdieron (Borges, 1969).

Antes de hacer una invitación a leer el libro y describir su estructura, quiero advertir que su lectura requiere una precisión hermenéutica: Cada término que se plasma en la obra, se asume desde una determinada esquina categorial. Cuando Cuda habla de –pueblo–, lo hace desde la tradición teológica latinoamericana, pero un tanto alejada de la teología de la liberación y circunscribiéndose a la teología del pueblo, y todavía más, bajo la aportación a la misma idea que hizo desde su postura post-marxista, Ernesto Laclau. La novedad en este punto que propone la Dra. Emilce Cuda es que propone el binomio Pueblo y Cultura dando su lugar a la teología de la Cultura o teología del Pueblo. Otro ejemplo es el uso que se da de la palabra –revolución–.

También cabe en la pertinencia pensar cada término desde un específico campo de significado, y no desde el que cada lector le quiera dar. Así, cuando se refiere a la recategorización, respecto del término –pueblo–, nuestra autora reconoce que Lucio Gera, uno de los eminentes postuladores de la teología de la cultura, recoge una vieja disyuntiva: civilización o barbarie; proposición de Domingo Faustino Sarmiento en su famoso *Facundo*. Gera, de lo que da bien cuenta Cuda, torna un giro: no se trata de elegir entre lo urbano y lo rural, alternativa sarmientina, sino que el teólogo hace énfasis y opción por el pueblo, para hablar de la sabiduría que descansa en el pueblo y la religiosidad popular.

Respecto de Emilce Cuda, lo que se valora, en un primer momento, es la múltiple adscripción en diversas ciencias sociales. Ciencia política y teología son dos campos de saber concretos que se complementan en la obra de Emilce Cuda y que para el actual estudio de la teología, la interacción de las diversas ciencias sociales es de vital importancia. Por ello su campo académico y profesional se mueve entre la democracia, el populismo, el trabajo, el sindicalismo, la estética y la teología.

Desde esos campos la teología pastoral de Francisco, como nombra nuestra autora a la teología del Papa, puede ser leída sin dejar de considerar el entre cruce epistemológico que representa la fusión de horizontes del quehacer teológico del Papa. Para Cuda, la actual propuesta del Papa Francisco en temas como Ecología, Democracia, Opción Preferencia por los Pobres, tienen un acercamiento multidisciplinario. Es importante señalar que el prólogo de este texto, Para leer a Francisco, Teología, ética y política, lo ha escrito el padre Juan Carlos Scannone SJ, quien fue formador de Jorge Mario Bergoglio y el más destacado teólogo impulsor de la Teología del Pueblo.

Estructura y Contenido

Pues bien, la estructura del libro descansa en cuatro apartados, el primero titulado propone la teología del Papa Francisco como misionero, profeta que anuncia a conversión y denuncia la injusticia. Pero también es una llamada a reflexionar sobre una antropología, la de Francisco, que se apoya en la relacionalidad y la importancia del otro. Por eso la unidad es posible, porque a partir de las diferencias se puede reflejar en la humanidad lo que se vive en la Trinidad. En esa línea Cuda propone la continuidad de lo asumido en el Vaticano II, en concreto en la Constitución Pastoral *Gaudium et Spes*; en Medellín y toda la rica tradición del magisterio del CELAM.

En *Gaudium et Spes* se asumió metodológicamente la preocupación de leer los signos de los tiempos y por ahí sigue el pensamiento teológico del Papa Francisco. Ante ello hay una premisa, la lectura de los tiempos ha de ser a posteriori de compartir la vida con el Pueblo, y poder oírlo, aprender de su sapiencia. La Teología del Pueblo asume la idea de pueblo precisamente pero también la de pobres.

Precisamente ese es el cometido del capítulo 2do. Reconocer el devenir histórico de la Teología del Pueblo, la importancia de los teólogos Rafael Tello, Lucio Gera y el propio Juan Carlos Scannone a quien le dedica un apartado. Justamente a estas alturas nuestra teóloga expresa un punto fundamental en la teología del pueblo que es precisamente la idea de Pueblo-Pobre-Trabajador. El pueblo, según nos ayuda a entender nuestra autora, no es un sujeto pasivo, no es una masa, no es objeto; sino que es sujeto capaz de articularse actuar, de pensar su realidad bajo sus propias categorías.

Cuda cita *Civitas Dei*, para reasignar el papel fundamental de pueblo pobre; sin lugar a dudas, como propone San Agustín en la obra clásica de la filosofía política que representa la

Ciudad de Dios, la crítica que se hace a los sabios del mundo es que precisamente, según la sabiduría bíblica, estos sabios, tienen -pensamientos insustanciales-. Lo dicho en el Antiguo Testamento, se confirma en la obra paulina y en la obra del obispo de Hipona, los elegidos para la revelación de la resurrección fueron unos pobres iletrados, quienes fueron portavoces de la propia resurrección y a quienes incluso algunos filósofos les creyeron.

El pueblo para Francisco, según reconoce Sacannonne, en la teología del pueblo como tal, no es una masa, ni siquiera de un grupo de personas, sino que en el Papa Francisco, la voz pueblo remite a dos significados, por un lado, está la idea de un conjunto de personas con una cultura común, y por el otro está la idea bíblica de Pueblo de Dios. Precisamente la teología del pueblo concibe a éste como pueblo-pobre-trabajador.

Si ya se ha sentado la idea de pueblo, todavía muy general en mi comentario, pero muy profunda en el texto de la Dra. Emilce Cuda, la idea pobre también, desde la línea de toda la teología latinoamericana, la formulación de la idea de pueblo pobre trabajador da sentido a toda la teología pastoral de Francisco. Pero cabe hacer un comentario sobre las causas de la pobreza que es una preocupación fundamental tanto en la teología del Pueblo como en el discurso y pensamiento profético del Papa Francisco y en especial en la línea teológica de Lucio Gera. Cuda afirma que dicho teólogo argentino, en la década de los años setenta, destacó el papel de la Iglesia para liberar económicamente a los pobres de América Latina, lo que acarreó una nueva ola de sospechas sobre esos teólogos que vinculaban la teología con la política. En ese sentido, la liberación que postula esta teología es escatológica y económica; es decir, que no se trata de dos liberaciones sino de dos dimensiones de la misma liberación.

Respecto de la categoría de pobre, que tiene mucho sentido desde los anawim evangélicos, el análisis propuesto por la teóloga cuya obra nos ocupa es muy importante. Los pobres causan sospechas, ¿Cómo pueden ellos tener sabiduría? ¿Cómo pueden revelar a Dios? ¿Cómo pueden ser sujetos activos de su propia historia? Son, los pobres, la barbarie (Sarmiento, 1990); los que les falta algo para contar (Ranécire, 2005). Lo que no pueden contar son bienes, tierras, apellidos, títulos nobiliarios o universitarios, tradiciones familiares. Pero para la Teología de la Liberación ese iletrado, ese incómodo, ese nadie como dice el poeta Eduardo Galeano, pueden decir verdad.

Se habla de trabajador, aunque el llamado trabajador no tenga empleo, aunque no pertenezca a la clase trabajadora, aunque sea subempleado, aunque su empleo sea cada vez más precarizado, aunque no sea obrero o campesino, aunque no tenga horario de trabajo y prestaciones laborales; es trabajador porque tienen que arreglárselas para subsistir, y eso quiere decir en algunos casos para resolver que medio comer en el día a día. No es clase trabajadora, para constituirse en ello falta que se organice y articule políticamente sus demandas.

La parte tercera es una aproximación a la gran influencia de la teología pastoral del Papa Francisco, el teólogo jesuita Juan Carlos Scanonne. El método que usa la autora es la analéctica, que a diferencia de la dialéctica, ya sea hegeliana o marxista, no tiene el camino de la negación de la negación, o la privación, y sobre todo en Hegel como la totalidad dialéctica; sino que, la anadialéctica o analéctica, pasa de una primera afirmación a la afirmación por eminencia, sin negar la negación de lo negativo. En el plano social, el rol analéptico de la resistencia cultural es la primera afirmación de identidad cultural, a pesar de la dependencia económica y política. El pueblo tiene un ethos histórico cultural y sabiduría teologal, el pueblo sabe la vida, sabe resistir la vida, habitar humanamente la vida, es el ethos encarnado. Analogía y analéctica, son los métodos que propone teológicamente la autora como la Circumcisión y la Encarnación.

La última sección aborda directamente el ministerio del Papa Francisco. Para la teóloga Emilce Cuda la auto-referencialidad es un modelo, ya sea individualista liberal o socialista colectivista, tanto como el modelo comunional y participativo, ambos son paradigmas ético-culturales y ético-políticos que se contraponen y responden a una concepción propia del hombre y de Dios.

La pertinencia del texto radica en que en estos tiempos donde las subjetividades hacen de las opiniones el reino de la especulación, propone una hermenéutica de conceptos bien guardados y asumidos. El rigor metodológico de esta obra, le otorgan sentido y coherencia en el contexto de una Iglesia en salida y en la urgencia de regresar los ojos a la encíclica *Laudato Sí* para replantearnos el lugar que tenemos en el mundo.

Si bien la hechura de la pastoral teológica del Papa Francisco es de cuño latinoamericano, está propuesta de pensamiento social busca crear espacios de unidad sin negar ni excluir la diversidad. El libro cumple uno de sus cometidos: ser una fuerte interpelación a quien lo lee.

Referencias

- Cuda, E. (2016) *Para leer a Francisco, Teología, ética y política*, Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Von Balthasar, Hans Urs, (1992) *Gloria*. Madrid: Encuentro.
- Borges, J.L., (1969) *El otro, El mismo*. Buenos Aires: Neperus
- Sarmiento, D.F. (1990) *Facundo: civilización y barbarie*. Madrid: Cátedra.
- Ranécire, N. (2005). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cuda, Emilce, *Para leer a Francisco, Teología, ética y política*, Manantial, Buenos Aires, 2016, 258 pp.

**ENTREVISTA AL LIC. VÍCTOR MANUEL
SÁNCHEZ STEINPREIS: PERIODISTA-
PROFESOR CATÓLICO COMBATIENTE Y
LECTOR DE LOS SUCESOS HISTÓRICOS**

ALEJANDRA PLATAS-GARCÍA

BUAP

aplatasg@gmail.com

El 14 de mayo de 2019 el Lic. Víctor Manuel Sánchez Steinpreis recibió la distinción de Profesor Emérito del programa académico en Comunicación y Medios Digitales de la universidad UPAEP, Puebla. La idea de esta entrevista surgió con la intención de difundir algunas experiencias del Profesor Emérito en torno a algunos ámbitos específicos de su vida que se entrelazan entre sí, a saber: su experiencia como lector, escritor, periodista, profesor y comunicador. Agradezco a su esposa, la Sra. Carmen Gutiérrez García por su importante ayuda para realizar esta entrevista .

En las respuestas que el Lic. Víctor Manuel ofrece, se comprende que él es y ha sido a lo largo de su vida: (i) un periodista-profesor católico para quien su fe y el ejemplo de los santos han sido elementos esenciales para desarrollar su labor con los estudiantes universitarios (periodista-profesor, porque estas dos profesiones se han relacionado estrechamente en su vida); (ii) una persona que ha aprendido a combatir en favor de la Verdad poniendo su confianza en Dios, incluso, teniendo que navegar contra corriente; y (iii) un lector atento de los sucesos históricos, lo que le ha permitido comprender su vinculación interna y prever acontecimientos a futuro.

APG: Estimado Lic. Víctor Manuel, agradezco su tiempo para realizar esta entrevista, la primera pregunta es la siguiente: Usted tiene una biblioteca que se compone de un gran número de libros que ha leído y releído a lo largo de su vida: ¿cómo podría describir algunas etapas, en su vida como lector, que le han permitido llegar a ser el lector experimentado que ahora es?

¿Cómo llegué a ese complemento básico de la lectura que es la comprensión? Pues, desde muy temprana edad, yo tenía 5 años cuando terminó la Segunda Guerra Mundial, 1945; desde entonces, la Historia jaló mi existencia. Mi niñez estuvo alimentada por la religiosidad que me infundieron mis padres, paralelamente a los sucesos, grandes sucesos que aparecían en las planas de los periódicos todos los días, año 1946, 47, 48, 49, 50. Eso me hizo valorar la Moral según el amor a Dios y la fortaleza de la Iglesia Católica en la que yo creí y practiqué sus verdades. Todo esto contrastaba con la cruel persecución que había caído en Europa con el Comunismo que avanzaba y que Winston Churchill definió como “cortina de hierro”. Muchos países católicos fueron abatidos, ocupados y masacrados por los ejércitos comunistas.

¿Cómo me enteraba yo de todos estos acontecimientos? Por la lectura de los periódicos en mi hogar. Por ejemplo: el martirio de los grandes cardenales católicos Stepinac, en Yugoslavia; el cardenal Mindszenty en Hungría en el 48; el cardenal Wyszyński, en Polonia en el 48, 49. La crueldad comunista se manifestaba con otros atropellos como el bloqueo de Berlín, también desde 1948, es decir, yo veía el avance de ese criminal sistema. Los libros que leía tanto en Secundaria como en Preparatoria, me fueron recomendados por mis maestros, algunos de los cuales habían sido testigos de la tiranía comunista, como el gran escritor español Luis Recasens Siches quien fue discípulo del gran filósofo José Ortega y Gasset.

Entonces, lecturas y enseñanzas de maestros fueron aglutinándose, fueron alimentándose. Desde esa temprana edad, leyendo, aprendí que la Historia es una maestra que te advierte sobre el futuro que te va a afectar, más allá de lo que ves en el horizonte histórico. En 1956, yo tenía apenas 15, 16 años y me tocó seguir cada jueves, a otro de mis grandes maestros: el doctor Ángel María Garibay, quien era uno de los grandes funcionarios y monseñores de la Basílica de Guadalupe. Expuso un curso que duró varios años sobre el libro del Apocalipsis. En ese curso del Apocalipsis, el padre Garibay me recomendó, entre uno de tantos libros, uno titulado

Lo que los biógrafos de Napoleón no han dicho, que hasta hoy sigo difundiendo y regalando a mis alumnos, (desde luego, les saco copias y se los rifo).

En ese libro el obispo húngaro Guillermo Tower demuestra que la Historia es maestra de vida y de fe y que el gran dictador Napoleón Bonaparte, lleno de soberbia, se creyó todopoderoso cuando persiguió a la Iglesia y hasta encarceló a dos Papas, pero que ese mundo que pretendía dominar, se le volteó en la derrota de Waterloo. Sus enemigos, los ingleses, lo humillaron, lo capturaron y lo encarcelaron hasta su muerte, en la isla de Santa Elena, aislado y olvidado por el mundo. ¿Qué aproveché del contenido, y sobre todo de la manera como lo trató el autor, este gran arzobispo húngaro, Guillermo Tower? Esto: si olvidas o ignoras los errores de los seres humanos en la Historia, estás condenado a repetirlos.

Al ingresar a la universidad, a los 17 años, fundé un periódico llamado Brecha universitaria que combatió la ideología comunista, que en aquel entonces era propagada en la universidad por los agentes castristas de la revolución cubana. Hay que recordar que Fidel Castro tomó el poder en 1959, pero que su actividad comunista, en la Sierra Maestra en Cuba, ya estaba difundándose y estaba avanzando. En las páginas de ese periódico, apliqué las enseñanzas de la Historia comparada. Debíamos aprender que el mundo es como una vecindad, todos estamos compartiendo lo que hacemos: bueno y malo, edificante y destructivo, amoroso u odioso. Entonces aprendí que los sucesos no son aislados, nunca llegan solos, hay que saber discernir su origen, su significado, su intencionalidad y sus objetivos a futuro; es decir, qué pretenden el día de mañana.

Estos cinco años de enseñanza práctica en la universidad desembocaron en mi introducción al periodismo nacional al fundarse el periódico El Sol de México, en junio de 1965. Ahí, el director y fundador de ese periódico, Don Salvador Borrego, me asignó la elaboración de la Sección Internacional, a la que dábamos mucha importancia: dos planas enteras. Así se integraba diariamente el gran rompecabezas de acontecimientos que tienen una ligazón invisible. Este es un concepto para

mí, básico: la Historia es un rompecabezas, si lo comprendes, vas a ir como encuadrando los acontecimientos, como ligando en una inteligencia invisible que es lo que los hace que los analices y que analizándolos, haciendo tu rompecabezas, entonces, entiendas perfectamente la Historia.

Este quehacer periodístico me dio los elementos históricos del saber analizar. Estos elementos me enriquecieron para acceder a la cátedra universitaria a partir de 1966 en la Universidad de la Salle y a elaborar mi tesis de licenciatura que se tituló La ideología política en la información internacional. ¿Qué hice yo ahí? Una síntesis, un resumen de acontecimientos que fui registrando desde el año 65. Me tocaron muchísimos acontecimientos: el Concilio Ecuménico Vaticano II, el asesinato de John Kennedy, la muerte del Che Guevara, el ascenso del mundo islámico, dentro y fuera de Europa. En esa tesis, yo demostré que las ideas juegan un papel fundamental en la elaboración de ese rompecabezas de acontecimientos que tienen, como ya dije, una ligazón invisible. Quiero agregar que esta tesis me valió la felicitación expresa del rector de la UNAM en aquel entonces, Javier Barros Sierra. La tesis la elaboré y la presenté en 1969 (yo había salido en el 66).

Creo que con esto más o menos te doy a entender cómo es que llegó a mí ese interés, cómo hice de la lectura un valor e instrumento fundamental para entender, discernir e interpretar la Historia.

APG: Sobre esto último, ¿tuvo algún asesor de tesis?; es decir, ¿hubo una persona que lo guiara? o ¿siempre fue algo muy natural para usted eso de ir guardando las ideas para su tesis?

No hubo propiamente alguien que me dirigiera porque yo ya tenía años trabajando en el periódico. Te digo que yo sacaba de un escritorio los papeles de aquella época del 65, 66, 67, 68 y ¡mira que me tocaron acontecimientos durísimos! Entonces, yo eso lo demostré en mi tesis. Tenía un entendimiento, se podía comprender perfectamente y eso hice, por ejemplo: la revolución del 68 en Francia, el ascenso del Papa San Pablo VI.

Sí me valí también de consejos, sobre todo del entonces director del periódico, que era el que me llevó, Don Salvador Borrego. Fueron muy importantes algunos consejos de él: “oiga ponga esto, no se le olvide esto,

destaque aquello”, etcétera. Él fue el que me enseñó a hacer coetáneas a las noticias, es decir, a vincularlas, a descubrir su vecindad, su entendimiento. A mí me llegaban, como jefe de la Sección Internacional, más de mil notas de cinco o seis agencias. Yo introduje en México, como director de esa sección, a la Agencia Reuters, a fines del 65. Aparte manejábamos de France Press, unas 200 notas; de Associated Press, otras 200, según los acontecimientos que se iban dando, porque había acontecimientos que jalaban otros y entonces eran más de 200. Yo desde las doce de la tarde ya estaba recolectando noticias de los teletipos.

APG: Su quehacer como docente se ha desarrollado principalmente con estudiantes universitarios a quienes ha solicitado comúnmente la escritura de un texto argumentativo relacionado con su materia, ¿podría describir ciertos cambios que haya notado (a lo largo de sus años de experiencia) en la forma de escribir textos académicos por parte de los universitarios? En otras palabras, ¿qué cambios ha notado en el desarrollo de la habilidad para escribir textos académicos por parte de los estudiantes universitarios de las distintas generaciones con quienes usted ha interactuado?

Para mí esto ha sido importantísimo porque, desgraciadamente, al paso de los años, se ha ido dejando (ya de por sí existía abandono), se ha ido abandonando la disciplina hermosísima de la Gramática. De acuerdo a cómo tú escribes o hablas, de esa manera te comunicas. Y hoy, desgraciadamente, hemos llegado al teléfono celular que nos pone en riesgo de confundirnos. Nos trae tempestades (todas las mañanas, todas las tardes, todas las noches), tempestades de noticias, pero todas deshilvanadas, todas, incluso, enfrentadas. Y entonces, el contenido de los escritos ya no es esa introducción al ejercicio de una escritura analítica e interpretativa.

La verdadera escritura, la verdadera receptividad del escrito, consiste en enseñar al estudiante a destacar, en sus lecturas, lo esencial de lo superfluo; lo primario, de lo secundario; ésto es altamente significativo, ésto es banal e intrascendente. En una palabra, separar la paja del trigo. Ejemplo: ¿por qué sobrevino la devaluación de la moneda mexicana en los últimos meses del régimen de Luis Echeverría? Esta es una pregunta que yo les hago a mis alumnos, me hayan dicho o no me hayan dicho que leen, se supone que lo conocen por la Historia. En el año 1976 fue uno de los grandes acontecimientos, no solamente por las consecuencias que trajo, sino porque el régimen de Echeverría constituyó en sí un esquema ideológico, un programa ideológico, como el de Fidel Castro. Llegó a decir “lo que le hacen a Cuba se lo hacen a México”. Así lo llegó a decir: como ahora, por ejemplo, uno de los funcionarios de López Obrador ha

dicho que solamente el Comunismo puede darle un entendimiento a la Historia de México.

Hoy tenemos una gran batalla. Por eso yo regalo libros, Lo que los biógrafos de Napoleón no han dicho; de Santa María Goretti, Mártir de la Pureza, su biografía Una Azucena Ensangrentada. Regalo libros, porque ahí está la moralidad de las acciones de la persona: una niña, María Goretti, que fue asesinada a los 11 años por defender su pureza. Y así, todos los libros que selecciono. Es más, han venido alumnos aquí y me dicen: “¡Ay!, maestro este libro” y yo le saco copia, le sacamos copia.

Entonces, ¿en qué consiste esta batalla que seguimos dando? Consiste en lo escrito (como en biblioteca), contra las pantallas del Internet. Hoy, desgraciadamente, con la aparición y extensión de la llamada información virtual, en las redes digitales, se ha abandonado el carácter prolijo, detallado, y significativo de la información, sea escrita o hablada, no sólo en la consulta, sino también en la redacción de los textos y en los titulares que les ponemos a esos textos periodísticos.

El titular de un periódico es como un anzuelo, si tú das en el clavo del significado de ese acontecimiento, de los datos que tiene esa noticia, tú sabrás ponerlo en titulares que deben de ser síntesis apretadas, pero al mismo tiempo, llamativas. El título es un anzuelo. Para provocar el interés de los lectores y que digan: “¡ah, caray esto!, ¿qué dice?”, ¿me entiendes? Esto de los títulos no hay que despreciarlo, porque el texto con un titular significativo de lo que contiene de información (sea escrito o hablado), no sólo en la consulta, sino también en la información, debe estar conectado precisamente, en un contexto periodístico.

Un buen periodista hace que sus lectores guarden sus periódicos, y si tú ves, por ejemplo, cinco periódicos del mismo día, tú verás cinco Méxicos distintos, cada periódico, cada director de periódico, le imprime su sello a su periódico, a su conjunto de noticias que están ordenadas en eso que llamo yo el mapamundi de la información. Las noticias están integradas en una ingeniería intelectual, que tú tienes que realizar basado, precisamente, en cómo recibes esa información, cómo

la ubicas. Si no hay reflexión y análisis, pues, también en la composición de los textos habrá desorden.

Hoy, por ejemplo, se difunden mentiras que cruzan el Planeta por la vía virtual, la vía digital, que es lo que nos hace decir que el Internet es el caos, no hay nada legal, ni atendido a la verdad. Esto del Internet está ya tocado por la falta de comprensión de los lectores, porque los lectores lo único que hacen es expulsar, es difundir lo que se les ocurre en el momento, sin análisis, sin el entendimiento de la sana lectura y de la razón de los acontecimientos.

No sólo se ha empobrecido el vocabulario, ahora se han pisoteado los cánones de la Gramática, de la Redacción, de la Ortografía, lo más elemental. Por ejemplo, lo que se escribe ha perdido significado y trascendencia. La trascendencia de los clásicos, Miguel de Cervantes, José Ortega y Gasset, José Martínez Ruiz Azorín, José Vasconcelos, los grandes maestros, Don Miguel de Cervantes, en su Quijote, ¿qué es lo que dicen precisamente? Debemos hacer buenas lecturas, la buena lectura hace que aprendas a escribir bien y con la escritura ordenas tu pensamiento. Una buena escritura compromete, debe haber congruencia entre lo que escribo y lo que pienso y hago. Lo escrito queda escrito para siempre.

Hay alumnos que creen que pueden obtener un diez de calificación simplemente copiando, que es el problema de hoy. Los jóvenes van al menor esfuerzo: “copio y pego”. Hay que poner atención a lo solicitado. ¿Qué es poner atención? Al contenido, al formato, al género literario; pero, hay quienes hacen cada trabajo a su antojo. En los géneros literarios está la gran variedad de escritos: la noticia, la entrevista, la crónica, el reportaje, la columna periodística, etcétera. Hay quienes hacen las cosas a su antojo y así no pueden elaborar o entender lo prolijo y lo variado que es difundir las noticias. Por eso yo les encomiendo a mis alumnos el trabajo de lectura analítica, discursiva, interpretativa.

APG: ¿Y en esos trabajos de lectura que les deja a sus alumnos, les da alguna retroalimentación después de haberlos leído?

¡Ah, claro, claro! Por ejemplo una noticia X donde aparece el Congreso y el nombre de Porfirio Muñoz Ledo, o el nombre de Manuel Bartlett Díaz, nombres que no les dicen nada a los jóvenes de hoy. Entonces yo les ordeno: historia del 70 al 76, régimen de Luis Echeverría y les doy datos. Y algunos alumnos me han dicho: “Oiga Maestro, ¿y cómo se aprendió tantas cosas?” a lo que les contesto: “Yo lo que sé, me lo sé de memoria”; pero claro, es un trabajo que ha significado un largo camino, eso que anteriormente te dije de “armar los rompecabezas”.

APG: El Periodismo ha sido su formación académica principal, y si nos detenemos a dialogar específicamente sobre su labor como periodista-escritor sabiendo que ha escrito múltiples textos en que ha referido acontecimientos y ha dado su interpretación a los mismos, la pregunta es: ¿sigue algunos pasos de forma habitual para la escritura de un artículo periodístico?

Sí, claro que sigo pasos, inclusive, ya como cosa mecánica, como cosa que ya he hecho por años y años.

Primero, documentarse sobre lo que se escribe, tener archivos. Yo te puedo enseñar recortes de hace 10, 15, 20 años, aunque hay unos más significativos que otros, y más impactantes. Por ejemplo, yo guardo en mi archivo un texto que les pongo a mis alumnos como un documento altamente significativo: la carta que escribió un gran periodista, Miguel Ángel Quevedo, fundador de la revista Bohemia en Cuba en la década de los 50's. En este texto él escribe su despedida de la vida. Esa carta es la que se publica en el último número de Bohemia que él dirigió y en la cuál él explica por qué se suicida. Es tremendamente significativo, ahí alude, por ejemplo, al caos de la anarquía en la Cuba castrista. Él se mató en 1975, ya tenía 15 años la dictadura comunista; pero es desgarrador, y yo lo mantengo, lo pongo como un documento que debemos entender, no solamente como texto, sino en qué contexto. Ya Castro estaba instalando su dictadura, ya estaban soldados cubanos en África, estaba interviniendo y ya había intervenido desde hacía meses y años en Chile con la instalación de la dictadura de Salvador Allende.

Este es un ejemplo que te pongo: documentarse sobre lo que se escribe, conservar algún archivo original, por ejemplo, en esta nota titulada Mala Compañía, un periodista habla del Internet, del teléfono celular. Ya que tienes todos esos datos y documentos, de un tema determinado, de un asunto, de un suceso el segundo paso

es ordenar y separar lo significativo de lo superfluo porque hay paja. Tú ya debes tener cierto camino andado para destacar: “¡Ah, mira esto que dice aquí, se puede unir con esto que dice acá, perfecto!”, así separas en un apunte.

Destacar lo significativo, por ejemplo: Anwar el-Sadat, presidente de Egipto que busca la paz en un acto audaz de ir hasta Tel Aviv a entrevistarse con el primer ministro Menájem Beguín y casi obligarlo a firmar la paz entre Egipto e Israel; pero, ¿sabes qué fue lo significativo ahí? Entre otras cosas, fue que los mismos árabes condenaron a muerte a Anwar el-Sadat y lo terminaron asesinando. Al día siguiente, aparece la declaración de Gadafi y Arafat, jefes del Islam, que dijeron: “Anwar el-Sadat ha firmado su sentencia de muerte”. Ahí destaco lo significativo, de lo superfluo; destaco lo importante, de lo intrascendente y lo guardo. Y no tardé mucho tiempo en publicarlo como editorial cuando asesinaron a Anwar el-Sadat, quien además había dicho que Egipto tenía muchas raíces cristianas porque allí habían huido Cristo, la Santísima Virgen y San José para protegerse de Herodes.

¿Te das cuenta cómo se va destacando lo importante y se va quedando lo superfluo? O lo ocultas, ¡cuánta gente hay que oculta los acontecimientos! Lo que yo digo ahorita: saquen la carta de lo que dijo Fidel Castro Ruz a la revista *Paris Match* en Francia, en una entrevista que le hicieron en octubre de 1994 (bastantes años todavía antes de morir). Declaró, entre otras muchas cosas: “yo cuando me muera me voy a ir al infierno y ahí me voy a encontrar con Marx, con Engels, con Lenin y con muchos capitalistas”. Él lo dijo y no cambió. Su hija rechazó su nombre por desprecio a todo lo que su padre había hecho en la vida. De Alina Castro a Alina Fernández: “yo no soy Alina Castro” y hasta escribió un libro: *Yo Alina: la hija rebelde de Fidel Castro*. Te das cuenta cómo se concatenan todos los acontecimientos, pero solamente que tengas tus archivos y que estés acostumbrado a relacionarlos, aún sin escribir.

El tercer paso sería destacar lo importante. Por ejemplo: en el atentado que sufrió San Juan Pablo II en 1981, me pareció importante destacar como un gesto caracte-

rístico de su generosidad, el haber externado su perdón a su hermano agresor cuando despertó de la anestesia en el hospital Gemelli. Pero no quedó ahí. Lo vimos unos meses más tarde visitarlo en la cárcel Rebibbia de Roma. Sentados cara a cara, tomándolo del brazo y hablando en la intimidad que permitían los medios de comunicación que los fotografiaban. Destacamos lo importante que es demostrar con hechos el perdón a su fallido asesino: la congruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

El cuarto, el título que engloba a todas las partes del rompecabezas, es un rompecabezas ¿qué título le vas a poner? Ahí es en donde entra lo que te dije del anzuelo, tú presentas un anzuelo apetecible intelectualmente a quienes leen, les haces pensar: “a ver, ¿cómo está eso?” Por ejemplo el título Mala Compañía, es el título de un periodista que desde el primer párrafo de dos líneas te dice: estamos prisioneros del Internet, estamos prisioneros del teléfono celular. El título engloba, pues, a todas las partes del rompecabezas.

El quinto es introducir, desarrollar y concluir el tema, puede ser breve, o puede ser un artículo largo. Y lo que siempre debes hacer cuando ya tienes terminado un texto es revisar la redacción, ¿qué quiero decir?, pues revisa todas las partes de la Gramática. Yo les doy a mis alumnos sus trabajos escritos pero aquí [sobre el papel] con tachones y comentarios escritos, les voy corrigiendo la Sintaxis, la Ortografía, la Prosodia. Les enseñé desde el principio “no se les olvide, un texto es sujeto, verbo y complemento, punto; aparte, sujeto, verbo y complemento; aparte; singular con singular, plural con plural, presentes con presentes, pasados con pasados, etc.”. Llegan, en los primeros trabajos, con unos “chorizos” de 20 líneas, con sujetos, verbos, complementos revueltos y les digo: “a ver, ¿dónde está el sujeto de este verbo?” Ni me lo saben decir. Entonces, esa revisión es básica; es, digamos, la parte final (de lo que hiciste primero) para terminar exitosamente. Esos son los pasos para desarrollar lo que me preguntabas de la forma habitual para la escritura.

APG: Usted es un Profesor Emérito que continúa impartiendo clases en la actualidad, y si me permite decirlo, lo hace a pesar de su edad y dificultades de salud; pero, sabiendo que cuenta con todo el apoyo y amor de su esposa, la Sra. Carmen Gutiérrez García, ¿qué lo motiva a seguir en contacto con los estudiantes para guiarlos y transmitirles su experiencia, en su área de conocimiento?

Te voy a dar una respuesta que aparentemente no tiene que ver. Hay tres enunciados que me provocaron una reacción de significado, de entendimiento, de discernimiento y finalmente del combate que yo he implantado en mi quehacer. Yo no puedo entender mi Cristianismo sin un combate; lo significativo de este combate es que el mismo obispo que a los 25 años me impuso el sacramento de la Confirmación, me condenaba en un artículo por un escrito que yo hice, precisamente elogiando el periodismo de combate, diciendo que los periodistas católicos debemos ser combatientes, como lo fue Maximiliano Kolbe, con su Milicia de la Inmaculada. Fue un artículo que escribí que se llamó “Catolicismo militante” y ahí llamaba yo al combate, estábamos en plena lucha contra el comunismo castrista en la UNAM. Yo estaba en la universidad todavía, y ya había empezado a practicar el Periodismo.

Los enunciados son: “El que no está conmigo, está contra mí, y el que no recoge conmigo, desparrama” (Mt 12, 30); “Sin Mí nada podéis hacer” (Jn 15, 5); y “vosotros sois la sal de la tierra. Mas si la sal se desvirtúa, ¿con qué se la salará? Ya no sirve para nada más que para ser tirada afuera y pisoteada por los hombres” (Mt 5, 13).

Hoy ya nadie habla de combate, hoy ya nadie habla de definición, todos son arreglos, subterfugios, “dale vuelta por acá, dale vuelta por allá”. Por allí escuché al Superior Jesuita decir (no hace mucho): “el Papa no es el jefe de la Iglesia, el Papa es el obispo de Roma” : y lo peor es que dices: “bueno, ¿en dónde está la aclaración de esta farsa, de esta mentira?”.

Así, en esta pregunta que tú me hiciste: ¿qué me motiva a seguir en contacto con los estudiantes para guiarlos y transmitirles mi experiencia? Esto precisamente, las palabras de Cristo que hacen reaccionar a quienes las escuchan. En mis clases (sigo impartiendo clases en dos universidades), he aprendido a leer en los ojos de mis alumnos, su aprobación o su rechazo. Hay quienes te agachan los ojos, no quieren saber más; alguno puso en una evaluación docente: “me choca cuando habla de religión”; ni modo, “yo no vine a hacer tu gusto, yo vengo a cumplir una misión que es enseñar”. He aprendido que hay quienes te miran a los ojos; hay algunos que

ni siquiera levantan la mirada; veo que todo el rostro se dibuja con la verdad, o se desdibuja con el rechazo y hasta con el odio. Eso es lo que yo veo.

Les repito sentencias llenas de lógica y razón, por ejemplo, en una discusión, en un debate: “nunca escupas al cielo, porque mientras más fuerte escupas, más fuerte te caerá en la cara”, no sólo en esta clase, en cualquier acontecimiento de tu vida, no escupas al cielo, no traiciones tu identidad, no traiciones tu sabiduría, lo que tú has aprendido, tu moral. “El que con lobos anda, a aullar se enseña”.

Trato de llamar a mis alumnos por su nombre; exalto lo que alguien dijo valioso; observo su sonrisa o su indiferencia; les pregunto cuando menos se lo esperan. ¿Qué cosas les pregunto? Algún dato que se supone deben saber, por ejemplo, “¿qué te llamó la atención de esta página o de este trabajo que les puse a estudiar?”

Y me acuerdo de alguien: le pregunto: “¿qué carrera sigues?”, –“Comercio Internacional”–me responde, e inmediatamente le pregunto: “¿Capital de Camboya?” [no me responde]. Entonces, le digo: “¿Comercio Internacional y no sabes dónde está Camboya?, ¿qué sucedió en Camboya?, ¿en qué año?, ¿cuándo fue la guerra civil en Camboya? Fue el exterminio de más de dos millones de camboyanos, ¿cuándo fue?” No sabía. Le dije: “hay más de un millón de calaveras humanas en unos anaqueles en los campos de exterminio que el Pol Pot comunista realizó en Phnom Penh y en todos los campos llamados de exterminio; se recogieron la mayoría de las calaveras que se quedaron en el fango y ahí están. Son objeto del atractivo turístico, ¿cómo no vas a saber eso si te vas a dedicar a una disciplina que se llama Comercio Internacional?”

Luego, algunos dicen: “no, ¡yo qué tengo que estar estudiando!” A lo que respondo: “tú eres el ocupante de un lugar privilegiado en la sociedad. Son universitarios, van a la vanguardia de la Historia, su educación es carísima, son privilegiados de la gran mayoría de conciudadanos, de compatriotas. Entonces, si yo te despierto, al menos, el interés por el aprendizaje histórico, ya me doy por satisfecho”.

¿Y cuál fue la vía? La vía fue esa, estos enunciados: “El que no está conmigo está contra mí” (Mt 12, 30); “Sin mí nada podéis hacer” (Jn 15, 5); “Vosotros sois la sal de la tierra...” (Mt 5, 13) ¿Cómo no iba a tener conciencia de esta realidad sobrenatural frente al contexto histórico que tuvimos los católicos en el pontificado de Su Santidad San Juan Pablo II? Fueron veintitantos años de una verdadera labor de magisterio pontificio, con la palabra y con el ejemplo.

Una vez una chamaca me preguntó, interrumpiéndome: “¿cuál fue el máximo ejemplo para usted del Papa Juan Pablo II?”, como diciendo ‘aquí no va a saber qué responder’. ¿Sabes cuál fue?: lo que viene después del atentado, cuando a un año de haber sido casi asesinado por Ali Agca, el Papa visitó a su asesino fallido en la cárcel de Rebibbia en Roma, ¡lo entrevistó y lo perdonó! Para mí, eso es lo más significativo. Y esa visita hizo que meses después, la mamá de Ali Agca fuera a Roma para pedirle perdón al Papa. Ella ni siquiera le anunció al Papa, un periódico publicó: “está en Roma la mamá de Ali Agca, viene a pedirle perdón al Papa”; a los dos días, la recibía el Papa y le dijo: “Señora, su hijo está perdonado”. Esos son los hechos históricos, esos gestos, esas actitudes que son verdaderas cátedras de enseñanza. Entonces, a mí me motivan mucho, te repito, estos enunciados y lo que me han enseñado.

APG: Quien ha tenido la fortuna de escucharlo hacer la reseña de un libro de forma oral sabe que tiene el don de invitar al oyente a la lectura de ese libro porque parece que “animara” el texto, pues, parecería que proyectara una película en el cine empleando gestos con su cuerpo y cambiando la tonalidad de su voz, ¿cómo logra transmitir el mensaje que quiere?, mientras habla, ¿a qué elementos está atento para conocer la recepción que de su mensaje tienen los oyentes?

Acuérdate tú que en la Oratoria viene la virtud de la elocuencia, que se da con la comprensión del texto. Tienes primeramente que comprender lo que estás leyendo antes de leerlo en voz alta. No estás leyendo un memorándum de una empresa “hay 80 cajas y esto...”, estás describiendo pensamientos y sentimientos humanos, actitudes humanas. Yo me acuerdo que tengo por ahí un texto que escribieron en Polonia, y luego lo tradujeron al español en la revista *Selecciones*: la descripción del porqué del asesinato del sacerdote polaco Jerzy Popieluszko en Varsovia, Polonia en 1984. Es un texto escalofriante porque te hunde en ese odio al que el padre Popieluszko responde simplemente con el amor y la defensa de los obreros polacos. Claro, concitó el odio de

las autoridades rusas que eran las que verdaderamente gobernaban, todavía, en Polonia. Acuérdate que Polonia fue comunista hasta el 89, con la caída del muro de Berlín.

En esa lectura, tú tienes que asumir el papel del padre Popieluszko. No puedes dejar de estremecerte, de consentir, de sentir “con”, y, entonces, ahí viene lo de saber transmitir con elocuencia, en esa lectura, al padre Popieluszko, no a Víctor Manuel Sánchez. Para que comprendan, para que entiendan, para que discernan qué es lo que les están transmitiendo: fue asesinado a golpes y los que lo mataron lo tiraron en el río Vístula, envuelto en un costal y después de varios días lo descubrieron. Y ¿sabes qué tenía que no le lograron quitar?, sufrió la golpiza, pero no separaron las manos del rosario que le había regalado Juan Pablo II. Entonces, ¿entendiste lo que leíste?, ¿cómo no vas a transmitir?, ¿cómo vas a leer simplemente como si fuera un memorándum?, ¿dónde está tu elocuencia?, ¿dónde está tu sentimiento?, ¿dónde está esa transmisión significativa que le tienes que dar a quienes te están escuchando?

APG: Por último: en esas ocasiones que sabe que debe combatir y que sabe que es hasta final, ¿no le da miedo?

No. Mira, ¿qué es el miedo? En todo caso, el miedo nos debería llevar a evitar el mal: “¿oye, y por qué debemos comer esta manzana?”, “porque serán como dioses” (Gn 3, 5), “¡No, yo no soy Dios, le tengo miedo a esto!” ¿Y sabes qué es lo fabuloso? Esta técnica periodística mía, la confirmé todos los días. Preveo qué puede suceder. Me acuerdo que en 1976, tenía yo 36 años, Luis Echeverría no pudo llegar a ser Primer Ministro, ya había sido Presidente y quería ser Primer Ministro. Entonces, yo atacé a su secretario Porfirio Muñoz Ledo y lo acusé de querer ocupar la silla del entonces nuevo presidente, José López Portillo. Al día siguiente de haber aparecido mi artículo en el Heraldo de México (yo estaba en Monterrey), me llama el Director del Heraldo que era el hijo del dueño y me dice: “Víctor, te esperamos aquí mi papá y yo”. Yo estaba nervioso.

Al día siguiente me fui volado a la Ciudad de México, tomando el primer vuelo, y llego al mediodía como a las doce y media, y subiendo las escaleras me dice: “¡Usted ha creído que este es un periódico de usted, atacó a mi

amigo, a mi hermano, atacó al próximo Presidente de México!” Esto era en 1976, en octubre. Y yo le contesté: “Don Gabriel, ese no va a ser presidente”. [Me contesta:] “No diga eso, no se atreva a decir eso”. [Le digo:] “Ese no va a ser presidente, en México no puede haber dos presidentes, y él ya se siente presidente de México”. Porfirio Muñoz Ledo, era Secretario de Educación.

Al final de ese mes me fui a un viaje a Europa. Llegando bajamos en Barcelona y la compañía aérea nos regalaba el desayuno porque habíamos llegado tarde. Entonces, me fui a un restaurante de los pasillos, estaba yo sentado, iba molesto por la regañada (porque me la dio en público), y veo el periódico ABC de Madrid, y lo compro; empiezo a recorrer y llego a la sección internacional que es una sección muy breve, pero tenía un artículo breve de México y decía: “Renuncia en México el Secretario de Educación”. Lo leí, lo releí, fueron cuatro párrafos pequeños. Estaba yo feliz, todo ese viaje fue una felicidad para mí. Es que aprendes a navegar contra corriente, aprendes a no ser parlanchín de otros. O como decía el Papa [Juan Pablo II] “Duc in altum”, naveguen contra corriente, “¿que te van a hacer algo?” ¡No tengas miedo. Tú di la verdad!

A mi regreso, me traje el periódico y dije: “me voy al Herald”. Llego al Herald, digo: “Oiga, ¿me permite pasar con Don Gabriel Alarcón?, dígame que estoy aquí y que quiero verlo”. Entro y, de repente, le grité: “¿Qué le dije Don Gabriel, qué le dije? En México no puede haber dos presidentes, este señor no podía ser presidente”. Me responde: “Cállese Licenciado, ¿sabe?, le mandaron su renuncia en un sobre cerrado con un teniente del Ejército”. Le respondí: “Usted me dice esto a posteriori, yo se lo dije antes de, porque yo estoy acostumbrado a ver para adelante, ver qué viene, ver qué va a pasar, ¿a dónde nos llevan?, ¿por qué esto es significativo y esto no?”. Es muy fácil navegar a favor de la corriente, lo difícil es navegar contra corriente. La verdad cuesta trabajo, la verdad muchas veces no peca, pero incomoda; y muchas veces, mata.

Así que, ¿miedo?, ¡miedo al miedo! ¿Qué pasa cuando San Pedro se tira al agua y empieza a caminar en el agua? Empieza a caminar y le dice Jesús: “Ven, ven”; y

luego ya que se da cuenta que está caminando sobre el agua, empieza a hundirse. Le dice Nuestro Señor: “no temas” [(cf. Mt 14, 22-33)].

Entonces, eso es lo que hay que hacer en la vida y a mí eso me lo enseñaron como te dije, desde pequeño, mi madre, mis maestros. En la universidad la batalla que dimos; en el periódico; cuando yo tenía mi programa de radio, me llamaban y me amenazaban “¡vas a ver tal por cual, ta, ta, ta, ta!”; entonces, yo los grababa y se los pasaba (en el 68): “Amigos radioescuchas, escuchen a los que hablan de democracia, los que hablan de libertad, y los que hablan de liberación” y les pasaba la grabación. Entonces, los atacábamos directo... y seguimos siendo así.

APG: Muchas gracias por su tiempo y por sus respuestas.

Primeramente demos gracias a Dios por esta oportunidad de reunirnos. A ti te agradezco muchísimo el que me abras las puertas y me des la oportunidad de mostrar mi alma de periodista católico y pues, vamos a seguir ahí hasta que Dios lo permita. Esta entrevista que me has hecho es un ánimo para mí, es un impulso para mi carrera.