

A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias sociales



REVISTA DIGITAL A&H, AÑO 8, NÚMERO 14

MAYO - OCTUBRE 2021

ISSN: 2448-5764

EDITORIAL

Si el verdadero choque de civilizaciones es, como creo, un choque dentro de la persona individual, todas las sociedades modernas están perdiendo rápidamente la batalla, ya que se alimentan las fuerzas que conducen a la violencia y la deshumanización y dejan de alimentar las fuerzas que conducen a cultivar la igualdad y el respeto. Si no insistimos en la importancia crucial de las humanidades y las artes, éstas se desplomarán, porque no generan dinero. Sólo hacen algo que es mucho más valioso que eso, hacen un mundo en el que vale la pena vivir, las personas que son capaces de ver a otros seres humanos como personas llenas, con pensamientos y sentimientos propios que merecen respeto y simpatía, y naciones que son capaces de superar el miedo y la sospecha en favor del debate comprensivo y motivado.

Martha C. Nussbaum. Discurso de recepción del Doctorado Honoris Causa de la Universidad de Antioquia, Colombia el 10 de diciembre de 2015.

Recuperado de: <https://www.parqueexplora.org/aprende/actualidad/discurso-de-martha-nussbaum>

La filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum ha insistido una y otra vez en que el mundo vive hoy una “crisis silenciosa” que no es la de la economía que regenera continuamente la pobreza y la desigualdad, ni tampoco la del terrorismo y la violencia internacionalmente extendidas, sino la profunda crisis en los sistemas educativos que se han ido orientando exclusivamente hacia la capacitación de profesionales o técnicos altamente capacitados para insertarse en el mercado laboral y contribuir al crecimiento del PIB de cada país.

“Si esta tendencia continúa, las naciones de todo el mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona...” dice Nussbaum en el mismo discurso que se cita en el epígrafe de este texto. El problema fundamental es que esta educación que ella llama “para la renta” está orientada por el insaciable afán de lucro y no por el indispensable deseo de construir humanidad que está en el fondo de cada ser humano.

Algunos años después de este discurso y más de una década posterior a la publicación de su libro sobre el tema, la pandemia del nuevo coronavirus ha amplificado los rasgos de esta crisis silenciosa, dejando ver a todos las enormes carencias y peligros a los que está sometida una humanidad dedicada por completo a la producción y el consumo en lugar de darle a esta actividad económica el sitio que debe ocupar pero enfocar los esfuerzos de formación de las futuras generaciones desde una óptica más amplia e integral que contribuya a “formar a las personas que van a cambiar el mundo”, como afirmaba Paulo Freire, el pedagogo brasileño cuyo centenario se ha celebrado en el mes de septiembre de este año.

En ese mismo mes de septiembre, pero del año 2014 nacía A&H Revista de Artes y Humanidades como una decisión colegiada de un grupo de académicos de los posgrados de esta área, pero como decía la editorial de ese número cero con que se presentó esta publicación, también como una apuesta por contribuir a magnificar las humanidades -y las artes- en lugar de sacrificarlas, usando las palabras de otro gran intelectual que también celebró -vivo y lúcido aún- el centenario de su natalicio en julio de este 2021.

Se trataba de una apuesta que estaba sujeta, como toda apuesta, a la incertidumbre. No podíamos entonces garantizar la supervivencia de una publicación dedicada a estas disciplinas tan poco demandadas en el marco de la sociedad de mercado global y en el contexto de la educación para la renta que señala Nussbaum, ni tampoco sabíamos el rumbo que podría tomar, en caso de persistir en el intento, esta revista que buscó desde su origen -como también lo señala la sección editorial de ese número inicial- contribuir a hacer realidad esa parte fundamental de la misión de la UPAEP que es la de “crear corrientes de pensamiento” acordes con el humanismo integral de identidad católica que sustenta el proyecto de la universidad desde su nacimiento.

Crear corrientes de pensamiento para construir un nuevo humanismo a la altura de nuestros tiempos de crisis ha sido y sigue siendo la orientación fundamental de la revista que también apuesta porque estas corrientes apoyen la tarea de formar a los líderes que transformen a la sociedad desde una perspectiva orientada hacia el bien común y no hacia el enriquecimiento individual.

Hace alrededor de tres años, A&H -ya editada por un decanato unificado de Artes y Humanidades de la UPAEP- se fortaleció con el apoyo del Decanato de Ciencias Sociales y decidió ampliar su

apuesta para incluir artículos tanto de disciplinas artísticas y humanísticas como sociales. Esto ha permitido crecer en una visión más compleja e interdisciplinaria para contribuir a la construcción de lo que Nussbaum llama una “Educación para la democracia”, que aporte elementos que contrarresten la corriente de producción de generaciones de “máquinas útiles” al mercado y a la cultura del descarte y promuevan una educación humanista integral que forme a los ciudadanos que el mundo necesita para salvar a la humanidad, realizándola como propone Morin al hablar del cambio de vía indispensable en estos tiempos de catástrofe global.

¿Por qué hacer referencia al origen de esta revista en la editorial que presenta este número 14 después de siete años de trabajo generoso y entregado de muchas personas organizadas en un comité editorial, un consejo editorial con asesores de primer nivel en el ámbito académico dentro de las diversas disciplinas y un cuerpo de dictaminadores y de autores también de alta calidad?

Porque este número que ahora consulta cada lector o lectora, marca el inicio de una nueva etapa para A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales. A partir de este número de otoño 2021 la revista se genera, se construye y se publica en la plataforma OJS (Open Journal System) que es la plataforma de acceso abierto más utilizada alrededor del mundo.

Con esta migración estamos haciendo una nueva apuesta por el desarrollo de una revista dedicada a las disciplinas artísticas, humanísticas y sociales que tenga mucho mayor visibilidad a lectores de todo el planeta de manera totalmente libre y sin costo, porque entendemos la producción y distribución del conocimiento como un patrimonio común de la humanidad al que debe tener acceso cualquier persona interesada en desarrollar su deseo de conocer.

En este número encontramos 10 artículos, 2 reseñas y 1 entrevista que abordan temas diversos, todos muy pertinentes y acordes con la visión humanista que sustenta nuestra revista.

La sección de artículos abre con el trabajo *Antropología filosófica y estética desde la hermenéutica analógica* de Juan Granados Valdéz de la Universidad Autónoma de Querétaro. Este artículo filosófico el autor se propone “...explicitar la relación que guardan la estética y la antropología filosófica desde la hermenéutica analógica. La conexión entre ambas es estrecha, según Mauricio Beuchot, al punto de que puede postularse que la estética depende de la antropología filosófica, ya que para que se dé se requiere de la sensibilidad; y el ser humano es persona, conjunto de intencionalidades y microcosmos”.

El artículo *La vigencia de algunas piezas musicales antiguas en un contexto educativo de primaria en Nayarit*, de José Marcos Partida Valdivia de la Universidad Nacional Autónoma de México reporta una parte de un proyecto de investigación que se propuso "...analizar la vigencia de algunas piezas musicales infantiles que fueron documentadas por Vicente T. Mendoza a mediados del siglo XX. Se aplicó una encuesta electrónica a menores de entre ocho y 12 años de edad (4º, 5º y 6º) en una escuela de nivel primaria del Estado de Nayarit, México. Los resultados obtenidos indican que aún prevalecen en el conocimiento infantil ciertas piezas de música que datan de finales del siglo XIX y que son conocidas por los niños del contexto estudiado".

Por su parte, Marco Alejandro Nuñez-González, de la Universidad Autónoma de Sinaloa presenta el artículo *Honor y clase: una producción violenta de masculinidades honorables del narcotráfico y la narcocultura en México* que plantea una investigación que "...consistió en comprender cómo las nociones de clase y honor producen distintas masculinidades en los espacios del narcotráfico y la narcocultura. Como metodología, desde la sociología comprensiva se analizaron entrevistas, etnografías virtuales y una base de narcocorridos. Los resultados muestran que la clase y el honor generan seis tipos de masculinidades: los pesados honorables y deshonorados, los pesadillos honorables y deshonorados, los tacuaches honorables y deshonorados".

En este número se publican cuatro trabajos sobre educación. El primero de ellos *Una mirada a los factores extrínsecos e intrínsecos de la motivación docente en una institución de educación superior* de María de Jesús Torres Galván de la Universidad Metropolitana de Monterrey. Se trata de un artículo de investigación que tuvo como objetivo determinar los "...factores motivantes de manera extrínseca e intrínseca de los docentes de Institución de Educación Superior. Los participantes en esta investigación son docentes de la División de Posgrado. Este estudio arroja que la mayoría de los docentes de la institución encuestada está satisfecha con su trabajo y en la institución en la que labora".

El segundo artículo del campo educativo es *Reflexiones de un enseñante universitario de larga data: el mensaje de un portafolio electrónico docente* de Marco Antonio Rigo Lemini de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Anáhuac de México. Se trata de un texto construido desde la propia experiencia de un profesor de amplia trayectoria y experiencia, experto en la aplicación de herramientas tecnológicas al aprendizaje y la enseñanza desde una visión socioconstructivista, en el que analiza su propio portafolios electrónico docente y genera una

reflexión original sobre la utilidad y pertinencia de esta herramienta para desarrollar un hábito de práctica reflexiva que lleve a la mejora continua de la propia práctica educativa.

El tercer trabajo sobre educación, realizado en coautoría por Martha Zamora Grant y María Celia Quintana Terés se titula *Las competencias comunicativas avanzadas en el trabajo académico de la educación superior*. Se trata de un artículo de revisión teórica "...sobre las competencias comunicativas -especialmente de lectura de comprensión y producción de textos académicos- en el nivel licenciatura, desde el enfoque de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas y la Alfabetización Académica de Paula Carlino, a fin de explorar una nueva perspectiva denominada Competencias Comunicativas Avanzadas, sus definiciones y la significación que reviste su adquisición y desarrollo para mejorar el desempeño de los estudiantes durante su tránsito en el nivel superior".

El cuarto trabajo ubicado en el campo educativo es el artículo titulado *Enseñanza situada, visualización de la información y gamificación en la educación superior del diseño*, realizado por tres autoras: Iarene Argelia Tovar Romero Jonathan Adán Ríos Flores Mónica Yazmín López López, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Atzacapotzalco. Este trabajo parte de la premisa de que "...Alejar los contenidos que se abordan dentro de las aulas, muchas veces de manera inconsciente, a los intereses y al contexto social que los estudiantes viven, puede impactar directa o indirectamente en la falta de destrezas, habilidades y capacidades enfocadas en la resolución y en el entendimiento de problemas complejos que se le presentan al estudiante". A partir de esta premisa, el artículo realiza una descripción de los conceptos de educación situada, sus características y la viabilidad de usarla en el campo de la enseñanza del diseño. Se presentan como dos herramientas posibles para hacerlo, la visualización de la información y la gamificación.

En el ensayo *Miedo, violencia y democracia: México desde sus víctimas*, Juan Pablo Aranda Vargas, de la UPAEP, parte del análisis del "movimiento estudiantil que culminara en la llamada Megamarcha del 5 de marzo de 2020 en Puebla" como un ejemplo relevante "...para evaluar la afirmación que hiciera Martha Nussbaum en su reciente libro, *The Monarchy of Fear*: "El miedo es monárquico, y la reciprocidad democrática un logro difícilmente conseguido", distinguiendo entre movimientos basados en el miedo, por un lado, y movimientos basados en la confianza ciudadana, la recuperación de los espacios públicos y la virtud cívica".

Por su parte, Lucía Nuñez Lodwick de la Universidad de San Martín en Argentina presenta el artículo *“Prostitución y dictadura”: Las retóricas del feminismo abolicionista de Buenos Aires*. Se trata de un trabajo que se propone “...analizar las narrativas que los movimientos feministas que luchan por la abolición de la prostitución en Buenos Aires movilizaron en las últimas décadas; reactualizando un imaginario asociado a la última dictadura cívico- militar. La figura de la desaparecida, la retórica del secuestro y la prostitución como forma de tortura sexual fueron retóricas resignificadas en el contexto democrático, que visibilizaron discursos de culpabilización y revictimización que recayeron sobre las mujeres”.

El artículo *La pandemia de la desinformación: una afrenta ineludible* de José Francisco Camacho Marín, de la Universidad Loyola del Pacífico es un trabajo que, desde el ámbito de la Comunicación y los medios, parte del incremento de los usuarios de la comunicación a distancia a partir de la pandemia del COVID-19 que dio como resultado un aumento significativo en la réplica de mensajes e informaciones provenientes de fuentes indistintas, que no pueden considerarse realmente periodismo. A partir de esta constatación, este trabajo teórico trata de plantear alternativas para buscar el rescate de la veracidad y el compromiso social “al que están llamados los profesionales de la comunicación”.

Se publican en este número dos reseñas. La primera de ellas analiza el libro *A economia política do patenteamento na América Latina: tecnologia e inovação a favor do desenvolvimento* de Chiarini y Caliarì, editado en 2019, destacando que “...Delante de todo el contexto pandémico que vive nuestra región y todo el impacto socioeconómico, esta obra ofrece a los lectores la oportunidad de comprender mejor la realidad institucional de nuestros países en materia de patentamiento, al mismo tiempo que ofrece algunas pistas para nuevos estudios y estrategias de política pública que busquen la retomada del crecimiento y el impulso innovativo en el continente”. Esta reseña tiene como autor a Carlos Alberto Ramos Torres, de la Universidade Federal do Paraná en Brasil y se titula: *Las patentes en Latinoamérica desde la óptica de la economía política*.

La segunda reseña es de Carlos Asfura Treviño y presenta la muy exitosa y bella obra de Irene Vallejo, *El infinito en un junco*, que desarrolla en forma narrativa la historia del libro y su relevancia para el desarrollo de la humanidad. El texto se titula *La historia de la humanidad en un junco* y resalta que se trata de “...un libro ya clásico (algo poco común para una publicación que no ha cumplido el año) y que será de cabecera para el lector, para consultas posteriores o para el disfrute

pausado (el libro se puede leer de corrido o por capítulo de interés o con el índice onomástico por un tema particular, incluso tiene una amplia bibliografía)...”

Finalmente, este número 14 de A&H presenta una muy interesante y profunda entrevista de Paniel Reyes Cárdenas de la UPAEP al filósofo Daniel R. Herbert. Se trata de un texto en inglés titulado *Philosophy, History and Development: Interview with Daniel R. Herbert*. La entrevista aborda la interacción de la Filosofía y su historia canónica desde el trabajo y la experiencia del Dr. Herbert, que conecta los puntos de la Filosofía teórica y práctica, así como las hebras de la historia de la Filosofía y la importancia de la tradición para la comprensión de nosotros mismos y de nuestra sociedad.

Con este número, significativo por ser el primero que se publica desde su origen en la plataforma OJS -en la que ya están disponibles todos los números anteriores de nuestra revista-, A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales refrenda su apuesta por el ser humano y por la construcción de un mundo en el que se realice progresivamente el desarrollo integral de cada persona y el bien común que permita este desarrollo pleno del deseo de vivir para vivir de todos los seres humanos, sin excluir ni descartar a nadie.

Esperamos que esta nueva etapa siga consolidando un proyecto que quiere responder a la invitación de Nussbaum a destacar la importancia de las artes, las humanidades -y las ciencias sociales- para evitar su desaparición porque no generan dinero sino algo más importante: las herramientas necesarias para construir un mundo en el que valga la pena vivir.

Juan Martín López Calva
UPAEP

DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ
ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS
ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ
ALBERTO JOSÉ SEGRERA TAPIA
ALBERTO ROSS HERNÁNDEZ
ANDREA SALDÍVAR REYES
ANDRÉS LUNA JIMÉNEZ
ÁNGEL MORALES TORRES
ANTONIO PARDO OLÁGUEZ
ARACELI ARELLANO TORRES
ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS
ARTURO BENÍTEZ ZAVALA
AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN
BEATRIZ BIBIANA GAONA COUTO
BLANCA CHONG
CARLA CARRERAS PLANAS
CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚN
CARLOS HERNÁNDEZ MERCADO
CARLOS LEÓN SALAZAR
CARLOS ORNELAS NAVARRO
CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ
CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓN
CECILIA CARRERA HERNÁNDEZ
CELINE ARMENTA OLVERA
CIMENNA CHAO REBOLLEDO
CLAUDIA GUADALUPE DE LA FUENTE
MORALES
CLAUDIA RAMÓN PÉREZ
CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES
DAMIÁN EMILIO GIBAJA ROMERO
DANIEL DOMÍNGUEZ MACHUCA
DANIEL MOCENCAHUA MORA
DELFINA MELGAREJO THOMPSON
DULCE MARÍA CABRERA
EDUARDO FERNÁNDEZ GUZMÁN
ELIECER EDUARDO ALEJO HERRERA
ELIZABETH BALLÉN GUACHETÁ
ELIZABETH VELÁZQUEZ BARRAGÁN

EMILIO CASCO CENTENO
EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA
ERICK HERNÁNDEZ FERRER
ERNESTO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA
ERNESTO TREVIÑO RONZÓN
ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL
FABIOLA LEYTON
FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ
FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ
FERNANDO ZEPEDA HERRERA
FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ
FRANCISCO JAVIER IRACHETA
FERNÁNDEZ
FRANCISCO MORALES VALERIO
FRANCISCO SIERRA GUTIÉRREZ
FRANCISCO VALVERDE DÍAZ DE LEÓN
FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ
GABRIELA CHÁVEZ VILLEGAS
GABRIELA CRODA BORGES
GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO
GENEVIEVE GALÁN TAMES
GIBRÁN SAYEG SÁNCHEZ
GINETH ANDREA ÁLVAREZ SATIZABAL
GONZALO ESCARPA
GRACIELA SÁNCHEZ GUEVARA
HÉCTOR FRANCISCO VEGA DELOYA
HELENA VARELA GUINOT
HERIBERTO ANTONIO GARCÍA
HERLINDA GODOS GARCÍA
HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA
ARROYO
HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ
HILDA GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
ILITHYA GUEVARA HERNÁNDEZ
ISRAEL SÁNCHEZ LINARES
ITZEL LÓPEZ NÁJERA

JAVIER BALLADARES GÓMEZ
JESÚS JOEL PEÑA ESPINOSA
JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO
JONATAN MONCAYO RAMÍREZ
JORGE ARTURO ABASCAL
JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ
JORGE MEDINA DELGADILLO
JORGE REVELO-ROSERO
JORGE RIZO MARTÍNEZ
JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
JOSÉ ADALBERTO SÁNCHEZ CARBÓ
JOSÉ ALADIER SALINAS HERRERA
JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ
JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS
JOSÉ ARTURO DE LA TORRE GUERRERO
JOSÉ DE JESÚS HERNÁNDEZ ROLDÁN
JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ
JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN
JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA
JUAN JOSÉ BLÁZQUEZ ORTEGA
JOSÉ JUAN LÓPEZ PORTILLO
JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ
JOSÉ MANUEL MENÉSES RAMÍREZ
JOSÉ MARTÍN ESTRADA ANALCO
JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER
JUAN CARLOS CASAS GARCÍA
JUAN CARLOS FRONTERA
JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
JUAN PABLO ARANDA VARGAS
JUDITH BEATRIZ ÁGUILA MENDOZA
JUDITH VIRGINIA GUTIÉRREZ CUBA
KARLA MARTÍNEZ ROMERO
KARLA VILLASEÑOR PALMA
LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS
LAURA GAETA GONZÁLEZ
LAURA HERRERA CORONA
LESLIE CASAREZ APONTE
LILIA MARÍA VÉLEZ IGLESIAS

LILIA VÉLEZ IGLESIAS
LIVIA BASTOS ANDRADE
LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ
LUIS ANTONIO VELASCO GUZMÁN
LUIS GERARDO ORTIZ CORONA
LUIS IGNACIO ARBESÚ VERDUZCO
LUIS MEDINA GUAL
LUIS RODRÍGUEZ MORALES
LUIS VERGARA Y ANDERSON
LUIS XAVIER LÓPEZ FARJEAT
LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO
MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA
MANUEL ANDREU GÁLVEZ
MARCELA IBARRA MATEOS
MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
MARGARITA MACEDA JIMÉNEZ
MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES
GUERRERO
MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ
MARÍA CRISTINA TORALES PACHECO
MARIA DAS VITORIAS NEGREIROS DO
AMARAL
MARÍA DE LA LUZ BECERRA ZAMORA
MARÍA DE LOURDES ROSAS
MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA
GONZÁLEZ
MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA
MARÍA DEL CARMEN WILLIAMS PELLICO
MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA
MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ
VALLARTA
MARÍA ISABEL ROYO SORROSAL
MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS
MARÍA MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
MARÍA SOLEDAD GARCÍA
MARÍA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA
MARÍA TERESA DE LA GARZA CAMINO

MARIO RUEDA BELTRÁN
MARISA MEZA PARDO
MARISOL SILVA LAYA
MARISOL OCHOA ELIZONDO
MARITZA CRUZ NARVÁEZ
MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN
MARTA ELENA SMULDERS CHAPARRO
MAURICIO LIMÓN AGUIRRE
MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA
MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO
MIGUEL ÁNGEL RODRIGUEZ
MIGUEL ESCRIBANO CABEZA
MIREIA TINTORÉ ESPUNY
MISAELE ENRIQUE MEZA RUEDA
MÓNICA CHÁVEZ AVIÑA
MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA
MÓNICA MONROY KUHN
MTRO. JORGE ARTURO ABASCAL
ANDRADE
NOÉ BLANCAS BLANCAS
OCTAVIO FLORES HIDALGO
OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA
OSCAR FERNANDO LÓPEZ MERÁZ
OSCAR G. WALKER SARMIENTO
PABLO ARCE GARGOLLO
PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ
PANIÉL OSBERTO REYES CÁRDENAS
PEDRO FLORES CRESPO
PIETRO AMEGLIO PATELLA
PILAR GONZALBO AIZPURU
RAFAEL REYES CHÁVEZ
RAÚL ALCÁZAR OLÁN
RAÚL ROMERO LARA

ROBERTO ALFONSO RIVADENEYRA
QUIÑONES
ROBERTO CASALES-GARCÍA
ROBIN ANNE RICE
ROBYN JODIE EDWARDS
ROCÍO VALERIANO VÁZQUEZ
RODOLFO CRUZ VADILLO
RODOLFO GAMIÑO MUÑOZ
RODRIGO LÓPEZ ZAVALA
ROSA MARÍA QUESADA
RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA
RUBÉN SÁNCHEZ MUÑOZ
RUTH CORDERO BENCOMO
SALVADOR CEJA OSEGUERA
SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA
SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ
SEBASTIÁN VARGAS ÁLVAREZ
SERGIO GERARDO MÁLAGA VILLEGAS
SERGIO REYES ANGONA
SILVIA BARBOTTO FORZANO
SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO
TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
VALERIA CRUZ ORTIZ
VERÓNICA REYES MEZA
VÍCTOR ROBERTO CARRANCÁ DE LA
MORA
VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ
WENDY GONZÁLEZ GARCÍA
YAZMÍN VARGAS GUTIÉRREZ
YEARIM A. ORTIZ SAN JUAN
YUTZIL TANIA CADENA PEDRAZA

DIRECTORIO

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

DR. MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS
VICERRECTOR ACADÉMICO

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DECANO DE ARTES Y HUMANIDADES

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

CONSEJO EDITORIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DIRECTOR

DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
DIRECTOR EDITORIAL

LIC. LAURA ANDREA VILLARREAL CRUZ
EDITORIA

DRA. GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO

DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

DR. PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS

DR. JUAN PABLO SALAZAR ANDREU

MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR

MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

COLABORADORES

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA
DISEÑO EDITORIAL E ILUSTRACIÓN

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
SILVIA RUBÍN RUIZ
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
Antropología filosófica y estética desde la hermenéutica analógica JUAN GRANADOS VALDÉZ	16
La vigencia de algunas piezas musicales antiguas en un contexto educativo de primaria en Nayarit JOSÉ MARCOS PARTIDA VALDIVIA	37
Honor y clase: una producción violenta de masculinidades honorables del narcotráfico y la narcocultura en México MARCO ALEJANDRO NÚÑEZ-GONZÁLEZ	57
Una mirada a los factores extrínsecos e intrínsecos de la motivación docente en una institución de educación superior MARÍA DE JESÚS TORRES GALVÁN	82
Reflexiones de un enseñante universitario de larga data: el mensaje de un portafolio electrónico docente MARCO ANTONIO RIGO LEMINI	113
Las competencias comunicativas avanzadas en el trabajo académico de la educación superior MARTHA ZAMORA GRANT MARÍA CELIA QUINTANA TERÉS	130
Enseñanza situada, visualización de la información y gamificación en la educación superior del diseño IARENE ARGELIA TOVAR ROMERO JONATHAN ADÁN RÍOS FLORES MÓNICA YAZMÍN LÓPEZ LÓPEZ	148
Miedo, violencia y democracia: México desde sus víctimas JUAN PABLO ARANDA VARGAS	169

“Prostitución y dictadura”: Las retóricas del feminismo abolicionista de Buenos Aires LUCÍA NUÑEZ LODWICK	191
La pandemia de la desinformación: una afrenta ineludible JOSE FRANCISCO CAMACHO MARIN	220
Reseñas	
Las patentes en Latinoamérica desde la óptica de la economía política CARLOS ALBERTO RAMOS TORRES	240
La historia de la humanidad en un junco CARLOS ASFURA TREVIÑO	245
Entrevista	
Philosophy, History and Development: Interview with Daniel R. Herbert PANIEL REYES CÁRDENAS	250

ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y ESTÉTICA DESDE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

Recibido: 9 enero 2021* Aprobado: 16 marzo 2021

JUAN GRANADOS VALDÉZ

Universidad Autónoma de Querétaro

juan.granados@uaq.mx

Resumen

En este trabajo me propongo explicitar la relación que guardan la estética y la antropología filosófica desde la hermenéutica analógica. La conexión entre ambas es estrecha, según Mauricio Beuchot, al punto de que puede postularse que la estética depende de la antropología filosófica, ya que para que se dé se requiere de la sensibilidad; y el ser humano es persona, conjunto de intencionalidades y microcosmos. La sensibilidad se compone de la percepción sensible, la emoción, la imaginación y la inteligencia. Las cuatro son capacidades necesarias para captar lo bello de las cosas. Cada una, con su función, conecta con la naturaleza del ser humano como persona y descubre las intencionalidades que se encuentran en y con el *cosmos* y las artes.

Palabras clave: persona, microcosmos, intencionalidad, sensibilidad, experiencia, símbolo

Abstract

In this work, I intend to make explicit the relationship between aesthetics and philosophical anthropology from analogical hermeneutics. The connection between both is close, according to Mauricio Beuchot, to the point that it can be postulated that aesthetics depends on philosophical anthropology, since sensitivity is required for it to occur; and the human being is a person, a set of intentions and a microcosm. Sensitivity is made up of sensitive perception, emotion, imagination, and intelligence. All four are capacities necessary to capture the beauty of things. Each one, with its function, connects with the nature of the human being as a person and discovers the intentions found in and with the cosmos and the arts.

Keywords: person, microcosm, intentionality, sensitivity, experience, symbol

INTRODUCCIÓN

En este escrito me propongo conectar la antropología filosófica con la estética, esto es, relacionarlas. No pretendo hacerlo con cualquiera, sino con la antropología filosófica que está en consonancia con la hermenéutica analógica, a saber, una antropología filosófica analógico-icónica. Esta antropología subyace a la hermenéutica analógica, porque se concibe al ser humano como análogo e icono del universo. Por otro lado, la idea de hombre de esta antropología se desprende o es resultado de la hermenéutica analógica, ya que se lo ve como compresor, intérprete, dialogante, libre y razonable. El hombre es un análogo del universo, un icono del mundo, un microcosmos y un prudente: es la “analogía hecha carne”, diría Mauricio Beuchot (2011, p. 83). Es este el hombre que hace estética. Para cumplir mi cometido se ha dividido en dos secciones este trabajo. En la primera se desarrollará la noción de antropología filosófica, la ontología de la persona, el concepto de microcosmos y la intencionalidad, característica del ser humano. En la segunda se planteará la conexión entre la estética y la antropología filosófica analógico-icónica. Espero hacer notar cómo la estética, que también sería analógica, se funda en esta disciplina filosófica. Termino con el balance de esta propuesta.

ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA

[*Noción de antropología filosófica*] La antropología filosófica es el estudio filosófico del hombre. La psicología y la antropología científica, que también tratan del ser humano, lo hacen, empero, de manera distinta. La antropología filosófica difiere de la psicología experimental y científica que surge a mediados del siglo XIX, así como de la antropología científica, porque se han dedicado a profundizar el aspecto empírico. Para la psicología se trata de los procesos mentales y el comportamiento de los individuos en relación con los ambientes físicos y sociales. Para la antropología, en cambio, el aspecto empírico consiste en el conjunto de rasgos físicos y culturales de una comunidad humana.

Se ve en la historia que las ciencias han profundizado en este aspecto empírico de los temas humanos, mientras que la antropología filosófica ha elaborado teorías *más* universales o abstractas, esto es, que no se refieren o son válidas para un grupo humano concreto, sino para todos los

humanos, pasados, presentes y futuros. Es cierto que la filosofía debe atender los resultados empíricos de las distintas ciencias, ya que así alcanzará concepciones más amplias y elaboradas acerca de los mismos temas y podrá ofrecer ideas más generales (abstractas o universales) del hombre, que puedan orientar la investigación. Independientemente de aceptar los resultados de las disciplinas científicas, la antropología filosófica tiene un valor intrínseco en cuanto estudio del ser humano. Por ejemplo, normalmente está a la base de todos nuestros trabajos. Subyace una idea general de ser humano en ello, y en esto está el aporte de la filosofía del hombre (Cfr. Beuchot, 2011, pp. 84–85).

La antropología filosófica se ha debatido, como la hermenéutica, entre dos corrientes extremas: la de tendencia univocista y la de predominio equivocista. La primera pretende dar una explicación científica del hombre desde la biología. Se trata de una postura naturalista, ya que busca una explicación natural para cada actividad del ser humano. La segunda quiere explicarlo todo por medio de la cultura, sin hacer caso de lo natural. Se trata de una postura culturalista que lleva al relativismo cultural y que, como el equivocismo en hermenéutica, roza el univocismo en su atomización (Beuchot, 2009b); es decir, mientras que en la práctica se fragmenta al extremo la naturaleza humana, en la teoría se sostiene que todo es un constructo cultural. La antropología filosófica analógico-icónica trata de conjuntar las explicaciones biológicas y culturales, de tal modo que evita reducirse al naturalismo, puesto que ve que muchas conductas del ser humano pueden explicarse desde lo simbólico. Asimismo, no busca quedarse en el culturalismo, ya que busca la naturaleza humana detrás de las manifestaciones culturales. No es posible quedarse a nivel de la biología, se hace necesario acceder al nivel cultural o simbólico, que es donde más se ve lo hermenéutico. Hay que abarcar ambos aspectos, lo natural y lo cultural, para entender al ser humano (Cfr. Beuchot, 2011, pp. 85–86).

Desde la hermenéutica analógica se entiende que la antropología filosófica oscila entre la fenomenología y la ontología. Se pasa de la primera a la segunda en virtud de la hermenéutica. De lo que se trata, pues, es pasar de los fenómenos o los actos humanos, de estos a las facultades del hombre y finalmente al sujeto humano. Este es el orden de la investigación antropológica, sin embargo, para la exposición, el orden será inverso. Se va del sujeto humano a los fenómenos o actos del hombre. Por ello, lo que sigue, en primer lugar, es la ontología de la persona.

[*Ontología de la persona o de la naturaleza analógica del hombre*] Las crisis políticas, económicas y axiológicas de la cultura reciente atentan contra la dignidad y los derechos de la persona; defenderlos es un deber. Esto se ha hecho ya desde la Edad Media y el Renacimiento, periodo este, en el que se tuvo a la persona en alta dignidad (Beuchot, 1995). Y lo que se requiere para conseguirlo es una ontología de la persona (Cfr. Beuchot, 2015, p. 95). El modelo de pensamiento que elige Mauricio Beuchot, por su carácter analógico, y puesto que la analogía es su clave de bóveda, es la filosofía de Tomás de Aquino. Los temas que integran la presentación de la ontología de la persona son la definición de persona, la composición ontológica de esta, la unión de cuerpo y alma, las operaciones y facultades humanas, así como su perfeccionamiento, su dignidad y sus derechos.

Respecto a la definición de persona, Mauricio Beuchot recupera la definición del aquinate, que explica la dada por Boecio, a saber, que persona es “sustancia individual de naturaleza racional” (Aquino, 2001, p. 320). También se dice supuesto o individuo en sustitución de sustancia individual. Tomás de Aquino, en su *Suma de Teología* explica:

Aun cuando lo universal y lo particular se encuentran en todos los géneros, sin embargo, el individuo se encuentra de modo especial en el género de la sustancia. Pues la sustancia se individualiza por sí misma, pero los accidentes se individualizan por el sujeto, que es la sustancia. [...] Por eso también las sustancias individuales tienen un nombre especial que no tienen otras: hipóstasis o sustancias primeras. Pero particular e individuo se encuentran de un modo mucho más específico y perfecto en las sustancias racionales que dominan sus actos, siendo no solo movidas, como las demás, sino que también obran por sí mismas. Las acciones están en los singulares. Es así como, de entre todas las sustancias, los singulares de naturaleza racional tienen un nombre especial. Este nombre es persona. Por eso, en la definición de persona [...] entra la sustancia individual por significar lo singular en el género de la sustancia. Y se le añade naturaleza racional por significar lo singular en las sustancias racionales. (2001, p. 322)

Que sea supuesto o individuo denota que la persona es perfecta, unitaria, autónoma, independiente y suficiente para ser. Con naturaleza racional se significa que tiene espíritu, y como tal posee dos facultades, a saber, la inteligencia y la voluntad. Por tanto, la persona es consciente y libre, o sea, responsable. Las operaciones intelectivas y volitivas no se reducen al organismo, por lo

que muestran la inmaterialidad del espíritu. El conocimiento, que se obtiene por la inteligencia, es universal y reflejo, porque el ser humano forma conceptos abstractos esenciales a partir de lo singular y porque se dobla sobre sí para conocer las propias vivencias, como se hace en un examen de conciencia. La experiencia diaria muestra que *doblarse* o plegarse sobre sí mismo es de índole espiritual y no material (Cfr. Beuchot, 1991, pp. 115–132).

En la persona humana, según lo considera Mauricio Beuchot, en seguimiento de su maestro, se diferencian la esencia de la existencia. El ser finito, en el tomismo, se integra de dos binomios de elementos: acto y potencia, por un lado, y esencia y existencia, por otro. Acto es lo que existe, es decir, lo perfecto; y potencia, lo que puede existir, esto es, lo imperfecto. El acto y la potencia explican el movimiento. Esencia es por lo que es un ser lo que es y sin lo cual no sería. Existir es estar puesto en sí e independiente de la causa. La esencia se da de dos maneras: en otro, y se la llama accidente; y en sí, y se la llama sustancia. Este modo de la esencia es de dos tipos: simple y compuesta. Lo compuesto lo está de materia, relacionada con la potencia, y de forma, relacionada con el acto (Cfr. Steenberghen, 1983, pp. 21–26). El hombre se compone de cuerpo y alma o de materia y forma. Ambas son naturalezas incompletas de cuya unión resulta la persona humana. La forma, acto del compuesto, es perfecta y la materia, principio de potencia, no. El alma es más perfecta que el cuerpo porque sigue existiendo a pesar de la muerte del cuerpo. El alma es incompleta en cuanto a su esencia, no en cuanto su sustancialidad, porque debe unirse al cuerpo para su perfeccionamiento por medio del conocimiento y las virtudes. Pero es completa como *existente*, porque es inmortal. De ella le viene al ser humano su dignidad. La existencia manifiesta la esencia o es su acto de ser. Ahora bien, la esencia humana no cambia con el tiempo. Lo que sí lo hace es la existencia en orden a los accidentes (Cfr. Steenberghen, 1983, pp. 89–93). De esto se desprenden consecuencias como que el hombre es sujeto de todos sus derechos.

La unión del alma y el cuerpo es sustancial, dice Mauricio Beuchot. Esto quiere decir que no lo es por algún intermediario o por yuxtaposición (esto es, afectarse por solo estar juntos). Alma y cuerpo son sustancias incompletas y se unen sustancialmente porque se compenetran mutuamente: el alma impregna al cuerpo y este es apto para recibirla. La influencia es, por tanto, mutua también. Esto se hace claro en las manifestaciones corporales de los estados de ánimo, la embriaguez o la obnubilación de la inteligencia cuando se disfrutan de ciertos placeres. La persona

es una estructura dinámica de tres niveles, el vegetativo, el sensorial y el racional. El primero y el segundo son corporales. El tercer nivel es espiritual. En el nivel vegetativo se llevan a cabo las operaciones de nutrición, crecimiento y generación. En el sensorial se da la vida cognoscitiva y apetitiva, por medio de los sentidos, la imaginación y la memoria, en el primer caso, y por medio del apetito sensible, en el segundo. En el nivel racional se dan las facultades del conocimiento y la voluntad. El primero tiene a su mando la inteligencia, conocimiento simple y unitario, y la razón, conocimiento compuesto y sucesivo. La voluntad es apetito, pero racional y libre. Ahora bien, el ser humano como persona es perfecto, pero como sus facultades carecen de contenido, es imperfecto.

El desarrollo de las habilidades corporales y las capacidades espirituales consistirá en el perfeccionamiento de la persona, en el segundo sentido: "las facultades humanas son potencias (operativas) que dan acto segundo y perfectivo a la substancia, compuesto de cuerpo y alma [...] las facultades pasan al acto en cuanto realizan sus operaciones con respecto de sus objetos" (Cfr. Beuchot, 1991, pp. 115–132). Para Mauricio Beuchot, el conocimiento es lo que mejor actualiza la naturaleza humana y lo conduce a su perfección, porque conocer es lo más propio del hombre y cuando lo hace, se perfecciona. Según Enrique Aguayo "el conocimiento va a provocar el perfeccionamiento tanto de la voluntad como del cuerpo. De aquella porque, al conocer diversos bienes, el ser humano puede elegir de entre ellos el mejor. En el cuerpo, la influencia del conocimiento consiste en que el niño pequeño, por ejemplo, según vaya creciendo, querrá coger este o aquel objeto, previamente conocido, aunque sea de manera incompleta" (Aguayo, 1995).

Aunque de suma importancia, en este trabajo los temas de la dignidad y los derechos de la persona no se tratarán más que lo suficiente, ya que su revisión se decanta más hacia la ética y la política que hacia la estética. La persona humana es, pues, digna sustancialmente porque de su propio espíritu nace su dignidad; lo es accidentalmente porque de las virtudes de la sustancia humana logra realizarse en plenitud; lo es subordinadamente porque es más digna que el resto de las criaturas finitas intramundanas; y lo es coordinadamente porque todos los hombres, en cuanto a su ser sustancial, son iguales (Aguayo, 1995; Beuchot, 1995). Para Mauricio Beuchot, la persona humana no debe ser tratada como un objeto, porque es espíritu. Es el ser más valioso en el mundo. Tiene derechos que dimanar de su ser de persona, cuyo sentido es favorecer su desarrollo y perfeccionamiento. Estos derechos no pueden ser violados ni alienados; por el contrario, hay que

respetarlos, custodiarlos y ayudar a los demás a vivenciarlos (Beuchot, 2002). En síntesis, al conjuntarse hermenéutica y ontología obtenemos una antropología filosófica como ontología de la persona. El ser humano es, pues, persona, lo que en última instancia quiere decir que tiene una alta dignidad de la que derivan sus derechos esenciales o humanos, y que son inalienables.

El concepto de persona es analógico, porque su aplicación no se reduce al ser humano, y porque dicho de cada uno acepta la manera concreta de encarnar el ser persona. Se predica de Dios, respecto al misterio de la Trinidad, el ser persona del Padre, el Hijo y el Espíritu Santo. Así la noción de persona se aplica según la analogía de atribución a Dios y al hombre. Se aplica a los seres humanos, según proporción, según sea más o menos actual lo que implica ser persona. Ya que en el ser humano, como persona, se reúnen alma y cuerpo, espíritu y materia; desde antiguo se lo ha considerado un microcosmos, un universo en pequeño. Y esto, en orden a la exposición, será lo que ha de tratarse enseguida.

[*El hombre como microcosmos*] La hermenéutica, como dice Mauricio Beuchot, es la disciplina de la interpretación de los textos según lo que resulta de ponerlos en sus contextos. Interpretar es obtener el sentido (oculto o escondido) del texto (Beuchot, 2009b). En la hermenéutica hay posturas *literalistas* y *alegoristas*. A las primeras, el mismo filósofo mexicano las ha reunido en lo que ha llamado hermenéutica univocista; y a las segundas, en una hermenéutica equivocista. Lo que hace falta –dice– es una hermenéutica analógica, que tenga en cuenta el sentido alegórico sin renunciar al literal, que se ubique entre uno y otro extremo. El sentido literal empuja a la metonimia, y el alegórico a la metáfora. Una postura univocista da una noción de ser humano *sustancialista*; y una equivocista da una noción de ser humano *relacionista*. Han de unirse las dos nociones en una análoga, que puede encontrarse en la antigüedad: es la del hombre como microcosmos, como compendio del macrocosmos, como síntesis del universo (Cfr. Beuchot, 2011, pp. 91–97). Mauricio Beuchot recuerda que

Esa metáfora del hombre como microcosmos es atribuida a Hermes Trismegisto. En efecto, en su *Tabla esmeraldina* dice: “Como es arriba es abajo”, y de ahí han deducido que hablaba del mundo mayor y del mundo menor. Es una proclama hermenéutica, nacida de Hermes el tres veces grande, llamado así porque era filósofo, sacerdote y rey o legislador. Así pues, la dignidad del hombre estará cifrada en su ser de microcosmos, que lo hace la creatura

privilegiada, el culmen del mundo natural. Los antiguos veían al hombre como el horizonte del ser, como el que reunía en sí mismo y en el que confluían todos los seres, en el que brillaba la gran cadena del ser (Lovejoy). (Beuchot, 2015, p. 47)

El mismo Tomás de Aquino veía al ser humano como un mundo menor. “El hombre se llama mundo menor, en cuanto que en él se da una semejanza del mundo mayor” (*De veritate*, q. 24, a. 5, arg. sed contra), “porque todas las creaturas del mundo se encuentran de algún modo en él” (*Sum. Theol.*, I, q. 91, a. 1).

El orden del universo es el fin de todas las creaturas. Pero en el hombre hay cierta semejanza del orden del universo, por lo que se le llama mundo menor, ya que todas las naturalezas confluyen en él de algún modo; así pues, parece que él mismo es en cierta manera fin de todas ellas. (In II Sent., dist. 1, q. 2, a. 3, 2o. arg. sed contra)

Para el aquinate, pues, el ser humano refleja el orden del cosmos y todo se orienta a él como fin. El hombre es microcosmos, porque en él se contienen todos los reinos de la naturaleza: tiene elementos minerales, así como aspectos vegetativos, como la nutrición y el crecimiento; tiene aspectos sensitivos, como los del animal, que son el conocimiento sensible y los apetitos sensitivos, como los instintos; e incluye una dimensión intelectual por la que participa de los espíritus, de los ángeles y de Dios. Si el hombre es microcosmos es porque es icono del universo. Esto quiere decir que es metonimia y metáfora del cosmos, tanto porque lo resume como porque lo representa. Está entre la identidad y la diferencia. El hombre está entre lo biológico y lo simbólico, pero es más simbólico que biológico. Cassirer (1968) lo definía como animal simbólico y Luis Cencillo (1959) como hermenéutico (Cfr. Beuchot, 2011, p. 92). Para Heidegger (1997 [1927]) el hombre es comprensivo o intérprete porque tiene la hermenéutica como una de sus propiedades existenciales (Beuchot, 2009a).

La dimensión metafórica del hombre es la que contiene sus símbolos que lo expanden, distienden o relajan. Para Ricoeur (2001) el símbolo tiene una estructura metafórica. Pero el símbolo, agrega Beuchot, tiene dos caras, el icono y el ídolo. El icono conduce a lo que significa, a lo que representa. El ídolo, en cambio, detiene y exige adoración. El símbolo, como ídolo, deja de cumplir con su función de conducir. Según Jakobson usamos la metáfora para hacer poesía y la metonimia para hacer prosa o ciencia. Pero ambas son complementarias y se requieren una a la

otra. El mismo Nietzsche, que solo aceptaba al principio la metáfora, al final acepta las dos, pues dice que se necesita por la pragmática de la vida. La vida metafórica es poética y *poietica* porque hace construir mundos. Si la metáfora abre, la metonimia cierra, pone límites. Y es cierto que el hombre tiene límites. Uno de ellos es la muerte, el límite de los límites. Otros límites son la enfermedad y el fracaso. La metáfora es desbordamiento y corresponde al principio del placer. La metonimia limita y corresponde al principio de realidad, esto –al menos– desde el psicoanálisis. La dimensión metonímica del hombre lo constriñe e incluso busca su lado como sustrato, como sujeto, como sustancia y sus potencialidades o facultades. En la metonimia se da el aspecto sustancial y, en la metáfora, el relacional. Los dos se conjuntan análogamente. El hombre es sustancia porque no puede ser pura relación, esto es, porque la relación se da entre sustancias, no entre relaciones (Cfr. Beuchot, 2011, pp. 92–94). Mauricio Beuchot nota que después de mucho tiempo el sujeto se ha vuelto a levantar, ya no como sujeto fuerte sino más bien débil, en la línea de los posmodernos. Un sujeto analógico es a un tiempo ontológico y narrativo, ético e histórico, sustancial y relacional (Beuchot, 2009a).

Más aún, en una antropología filosófica ha de tocarse el aspecto religioso del hombre, porque los signos religiosos son eminentemente simbólicos. No debe olvidarse que el símbolo de la presencia lo es de algo trascendente. A los símbolos se los ha querido interpretar de manera unívoca o equívoca: o se trata de traducirlos a la ciencia o la filosofía, de ahí que se haya declarado a los pueblos primitivos como ilógicos; o se piensa que los símbolos no se interpretan, solo se viven, como sostuvo Raimon Pannikar. Una postura analógica sabe que la interpretación del símbolo implica pérdida, pero es posible alcanzar la suficiente interpretación como para comprenderlo, aun si se trata de uno de otra cultura (Cfr. Beuchot, 2011, pp. 94–97). El símbolo es el que da sentido a la vida, su sentido es vital. Es cierto que su referencia es anómala, ya que no refiere algún hecho físico, ocurrido en alguna parte y en alguna fecha, sino que refiere a un hecho humano, que ha de valer para todo tiempo y espacio (Beuchot, 2009a).

El ser humano como microcosmos es analógico porque reúne en él lo sustancial y lo relacional de manera distinta a otros seres, porque vive en el mundo y lo trasciende. Y en este vivir descubre que tiende o se dirige a su perfeccionamiento, a realizarse como lo que es. Esta direccionalidad

revela la intencionalidad característica de él. Y es sobre esto, en la línea de una antropología filosófica analógico-icónica, de lo que ha de decirse algo.

[*El hombre como conjunto de intencionalidades*] El hombre une lo biológico, lo psicológico, lo social y lo cultural. Lo biológico es lo natural, lo sociológico es lo cultural y lo psicológico abarca tanto lo natural como lo cultural del ser humano. En todos estos ámbitos de su realidad es posible ver en él intenciones, por eso ha de considerársele como conjunto de múltiples intencionalidades, como un núcleo de intencionalidad. La noción de intencionalidad viene de Aristóteles, pasa por los medievales –tanto árabes como latinos– sigue en el Renacimiento y llega hasta la Modernidad, en la que la recupera Franz Brentano. Él la transmite a Freud y Husserl. Freud, que estudiaba medicina, llevó tres cursos de filosofía con aquel, y los tres sobre Aristóteles. Allí recibió la noción de intencionalidad que trabaja como *Trieb* o pulsión. La intencionalidad también la recogen Husserl, Heidegger, Gadamer y Ricoeur.

Esta historia nos pone de frente al ser humano como un ser intencional. Según Putnam, esta noción es la única que no han podido desbancar los funcionalistas. Si el hombre es intencionalidad o un conjunto de intenciones o intencionalidades, se descubren en él una cognoscitiva, una volitiva y otra emocional. La intencionalidad es consciente e inconsciente. La primera es la del conocimiento y la voluntad. La segunda es la de las pulsiones, los instintos o las pasiones. Como enseñaba Husserl, la intencionalidad es la tensión o proyección de nuestro ser en sus objetos. Este filósofo alemán también dice que la intencionalidad es significativa que tiene significado. Es por esto por lo que requiere de interpretación, y por tanto de la hermenéutica. El modelo del ser humano es el del que está volcado hacia fuera de sí, hacia los otros. En una antropología filosófica no son los argumentos los que convencen, sino el modelo de ser humano que se presente: si es feliz, si se ve realizado, si está sano mentalmente (Cfr. Beuchot, 2011, pp. 86–88). Esto se debe a que la intencionalidad exige que el hombre se proyecte hacia fuera, hacia el otro, y, en primer lugar, hacia sus semejantes (Beuchot, 2004).

El hombre tiene una intencionalidad ontológica fundamental. En él todo está en tensión hacia el otro y esto tiene fundamento en su propio ser. Es una intencionalidad activa y está a la base de otras intencionalidades. Por eso se ha concebido la intencionalidad como una propiedad trascendental del ser, esto es, de todos los entes. Y las otras intencionalidades son realizaciones de esta primera

(Cfr. Beuchot, 2011, pp. 88–90). La intencionalidad cognoscitiva es la del conocimiento, tanto sensorial como intelectual. Todo comienza en los sentidos. Ya decía Aristóteles que no hay nada en el entendimiento que no haya pasado por los sentidos. Los objetos sensibles son elaborados por la imaginación y de esta pasan al intelecto que les da universalidad y necesidad, hasta llegar a la razón que es el aspecto discursivo del intelecto. El entendimiento es el aspecto intuitivo de la razón, el que intuye intelectualmente. La razón realiza el razonamiento, raciocinio o movimiento discursivo. La intencionalidad volitiva es la del deseo o del amor. Comienza en el apetito sensible, el de las pasiones, y llega al apetito racional que es la voluntad.

En este punto se plantea el problema de la libertad, pues si la voluntad supone la orientación de la razón, y el apetito sensible condiciona la libertad, lo razonable no alcanza. Freud, empero, sostuvo que la libertad se construye, se conquista. El mismo Freud habla de dos impulsos principales: el amor y el odio, eros y tanatos. En esto se parece a los apetitos aristotélicos, a saber, el concupiscible y el irascible. Al primero corresponden las pasiones del amor, el odio, el deseo, la fuga, el gozo y la tristeza, que son parejas de pasiones contrarias. Al segundo corresponden la esperanza, la desesperación, la audacia, el temor y la ira. Esta última no lleva contrario (Beuchot, 2004).

También puede hablarse de una intencionalidad de la acción: la acción moral y la fabricación o construcción, la praxis y la *poiesis*. A la primera le corresponde la virtud de la prudencia y a la segunda la virtud del arte. También se puede hablar de una intencionalidad sentimental, una de las pasiones o de las emociones. Es la del amor y de la empatía. El amor se presenta como benevolencia y concupiscencia. En el primer caso el amor es generoso; en el segundo es egoísta, encierra narcisismo. Este es, en todas las escuelas psicoanalíticas, la enfermedad mental o su origen. La empatía, que es una forma de simpatía, sobre todo la amorosa, es la que une a los seres humanos de manera emocional. Es análoga. Es el amor el que hace que entre los seres humanos no nos utilicemos y tiene un lenguaje simbólico. El símbolo es un signo eminentemente del afecto (Cfr. Beuchot, 2011, p. 89).

Así pues hay una intencionalidad ontológica por la cual el ser humano se aferra la existencia y trata de llevarla a la plenitud; una intencionalidad cognitiva por la que el ser humano se hace lo que conoce; una intencionalidad volitiva por la que el ser humano se adhiere a lo que desea; una intencionalidad de la acción por la cual el ser humano actúa según sus posibilidades de

comportamiento y producción; y una intencionalidad sentimental por la que el ser humano se descubre y descubre que su intencionalidad más propia es el amor y que ésta es simbólica. La intencionalidad de significado posee una orientación. La intencionalidad por eso requiere de interpretación, necesita de una hermenéutica. Esta nos da una interpretación del hombre en el sentido de que nos da un modelo o icono de este, y con ello se descubre su esencia o naturaleza. Es cierto que hay que evitar la postura esencialista pero también la historicista, ya que el ser humano no es pura esencia ni historia, sino esencia histórica. Una antropología analógica no es ni historicista ni esencialista. Acepta una esencia dinámica como icono, cosa que permite definir al hombre, aunque sea con trabajo (Cfr. Beuchot, 2011, p. 90). El ser humano tiene límites y es fácil descubrirlos: la muerte, la enfermedad, el fracaso, la pobreza, etc. Estos límites nos permitirán adelantar algunas definiciones del hombre (Beuchot, 2004).

El ser humano es, pues, persona, sustancia, microcosmos (por tanto abierto y relacional) y, por último, un conjunto de intencionalidades (ontológica, cognitiva, volitiva, emotivas y de acción). En relación con esta estructura se descubre que el símbolo juega un papel relevante en la comprensión del ser humano, ya que el cuerpo es símbolo del alma, como microcosmos es símbolo del universo y en tanto que tiende u orienta su atención a su realidad y a lo que trasciende, construye su cultura simbólicamente. El símbolo y las intenciones –especialmente las sensoriales y las emotivas– conectan con la estética, lo que da pie a plantear la relación de la antropología filosófica con esta desde la hermenéutica analógica, como se ha propuesto.

ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y ESTÉTICA DESDE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

Decía Platón en su *Banquete* (210a-212a), que, por contemplar la belleza, vale la pena vivir. La estética estudia la (propia) sensibilidad, base de la experiencia y el juicio estéticos, y que, dirigida por la inteligencia, capta la belleza. Es, entonces, filosofía de la sensibilidad y filosofía de la belleza, que se descubre en los ámbitos natural y artificial o cultural. Y en este se ha dado prioridad a las artes porque en ellas se encuentra la belleza y motivan la sensibilidad. La estética conecta, pues, con las artes, lo que hace de la estética, también, filosofía del arte. Como tal, son de su interés las

condiciones de la creación artística y de la recepción de las artes. El estudio del gusto resulta del tratamiento de lo anterior (Cfr. Beuchot, 2012, pp. 10–13). A esta definición se suman los dos caminos de acceso a la estética, a saber, un ascendente y otro descendente. El primero va de los hechos a las ideas, de lo particular a lo general, de la práctica a la teoría. Es el camino de la inducción. El segundo, el de la deducción, va de lo general a lo particular, de la teoría a la práctica. La estética se mueve entre ambos caminos, aunque, por ser primero, saber de la sensibilidad, sea más fácil el ascendente (Cfr. Blanco, 2001, p. 19). La hermenéutica analógica ayuda a equilibrar entre ambos, ya que, sin reducir la propia experiencia a las teorías, se les da su lugar (Granados, 2019, 2021). Y sin dispersarse en los gustos, de lo que se dice que no hay nada escrito y se rompen géneros, pone límites al relativismo.

La sensibilidad es la condición de posibilidad de la experiencia estética. Mauricio Beuchot dice que en “la experiencia estética, vemos que ciertos objetos tienen la capacidad de conjuntar en nosotros la percepción sensible, la imaginación, la intelección y la emoción. Inclusive, un conocimiento emocionado, y emocionado gratamente, de modo que provoca ese disfrute típico de lo artístico” (Beuchot, 2012, p. 14). “La experiencia estética no es de pura sensación ni de puro sentimiento; pasa a la imaginación y al intelecto, incluso a la razón” (Beuchot, 2012, p. 94). La experiencia estética es la experiencia que se tiene con los objetos estéticos, de entre los cuales destacan los artísticos. Esta experiencia se posibilita por la sensibilidad que “constituye nuestro aparato para captar la belleza” (Beuchot, 2012, p. 12) y se *compone* de la percepción sensible o los sentidos, la imaginación, la emoción o los sentimientos y la intelección o la razón. El saldo de la experiencia estética es el disfrute que no se reduce al mero placer sensorial, sino que –ya que los sentidos, los sentimientos y la emoción se auxilian de la inteligencia– se capta la belleza y se puede dar *razón* de ello. Es decir, la pura sensación o emoción no hacen a la experiencia estética, sino en consonancia con la imaginación y la inteligencia, que se desdobra en el intelecto y la razón. La experiencia estética es importante, porque es de las pocas experiencias que involucran integralmente al ser humano. Cada facultad es necesaria, pero no suficiente. Cada una cumple una función que –no ha de perderse de vista– es intencional, pero se funda en la ontología de la persona, que enfatiza la racionalidad de esta en la asunción de que se trata de un supuesto o individuo compuesto de alma y cuerpo. A continuación, se presentarán estas facultades de la sensibilidad.

Los sentidos son de suma importancia para la estética. Mauricio Beuchot, en su libro *Belleza y analogía* (2012), dice que su esfuerzo teórico radica en retomar un tema abandonado y ensayar la hipótesis de que la belleza es proporción, y que esta proporción es –en primer lugar– grata a los sentidos, y –en segundo y sobre todo– al intelecto (Cfr. Beuchot, 2012, p. 5). Para Tomás de Aquino “En la belleza predomina el aspecto intelectual, y los sentidos solo le ayudan como ministros” (Beuchot, 2012, p. 126). Los sentidos son los que en otra época se denominaban sentidos externos, a saber, la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto. Es cierto que las obras de arte van más allá de la percepción sensorial, en el sentido de que tienen, además, significado; no obstante, la vía de acceso a las artes es, precisamente, la de los sentidos, de los cuales algunos han recibido más atención que otros, aunque esto esté cambiando. Mauricio Beuchot señala:

También se ha dicho que solo puede hablarse de actitud estética respecto de algunos sentidos, como la vista y el oído, pero no del tacto, del gusto y del olfato; sin embargo, se ha llegado a ver que también son susceptibles de estética, a pesar de que están más pegados a la utilidad. Oler una flor o un perfume artificial, degustar un alimento o una bebida y tocar una superficie agradable pueden ser actitudes estéticas. (Beuchot, 2012, p. 16)

La captación de la belleza es, pues, por los sentidos: “Los sentidos captan la belleza accidental; el intelecto la sustancial, esencial o formal. Aunque comience siendo percibida por los sentidos, la que propia y plenamente capta la proporción es la inteligencia” (Beuchot, 2012, pp. 134–135). La experiencia estética no se queda en los sentidos (Beuchot, 2013, p. 126), llega a la inteligencia, pero, recurriendo o *pasando* también, por los sentimientos o las emociones y la imaginación.

Los sentimientos son necesarios, pero no suficientes, puede decirse. Sin los sentimientos no puede captarse la belleza. “Subjetivamente, lo bello es lo que desencadena ciertas emociones cuando se contempla” (Beuchot, 2012, p. 32). La belleza sigue al ser y su aprehensión, pues, se consigue por medio de los sentimientos, tanto porque se capta como porque se *consigue* en la creación artística:

Un buen poeta, a pesar de que habla de sí mismo, nos habla a todos, o por lo menos a muchos. Muchos, o todos, nos sentimos aludidos por lo que dice de sí mismo, refleja con

exactitud nuestras tristezas, alegrías, emociones y aspiraciones de seres humanos.
(Beuchot, 2012, p. 79)

Además, sin los sentimientos o las emociones el arte no puede ser *expresión*. Mauricio Beuchot dice que:

Algunas obras de arte no parecen tener que ver con la representación, sino solo con la expresión; es decir, no representan nada y, sin embargo, expresan algo, pues dan una gran emoción. Incluso en las obras de arte llamadas figurativas y que representan algo, se dice que la representación en ellas no es lo importante, y que lo que las constituye como bellas o artísticas es la expresión. (Beuchot, 2012, p. 90)

En esta línea, Pablo Blanco propone que el arte, al margen de cualquier definición, es formación, expresión y conocimiento. Y la expresión lo es de los sentimientos o las emociones. Así pues, ella depende de ellos o, en otras palabras, no hay arte sin ellos. Más aún, y en expresión metafísica, el arte es sentimiento o emoción (Cfr. Blanco, 2001, pp. 21–22). Y por eso son también importantes los sentimientos. Pero la experiencia estética no solo es emocional, sino también intelectual. No obstante, *antes* de la intervención de la inteligencia ha de tratarse la imaginación.

La imaginación, con la cual también se capta la belleza, se sitúa entre los sentidos y la inteligencia, que abstrae conceptos. Su papel es doble. Por un lado, es pasiva, esto es, recibe los datos sensibles para elaborarlos como imágenes en la representación. Por otro, es activa, creadora: “la imaginación creativa produce una realidad, a partir de la usual y cotidiana, que va más allá de ella y que la significa y la hace significativa” (Beuchot, 2012, p. 122). Conecta, entonces, lo sensible y lo inteligible además de buscar preservar la objetividad del conocimiento. Para Kant, recuerda Beuchot, “los juicios de gusto no ponen una representación bajo un concepto bien determinado, sino que, a través de la imaginación, relacionan la representación con un concepto no determinado, con una satisfacción sin deseo ni interés” (Beuchot, 2012, p. 45). Esto significa que el juicio del gusto une conceptos generales con percepciones particulares, preparadas por la imaginación, en este caso, pasiva o representativa.

No obstante, el exceso de creatividad ha hecho que para algunos se distorsione la realidad o se pierda el piso, pues su función creadora le permite componer, combinar o construir imágenes desde

los datos sensibles, incluso de cosas inexistentes. La imaginación puede enfermar al ser humano, como sucedió con Don Quijote. A la base de los imaginarios colectivos que estudió Cornelio Castoriadis está la imaginación. Asimismo, la imaginación se conecta con el símbolo, ya que, como lo estudió Charles Baudouin, el símbolo y la imagen poética son actos de la imaginación creadora. Sin embargo, el equilibrio entre la representación y la creación como funciones de la imaginación, es muy necesaria, dice Mauricio Beuchot (Cfr. Beuchot, 2019, pp. 142–148). Ya solo queda, de las facultades de la sensibilidad, hablar del intelecto o la inteligencia y su función.

La experiencia estética es la que involucra a todo el ser humano, completo, en sus potencialidades o facultades. Y de entre estas, la inteligencia es necesaria para el descubrimiento de la belleza. En el marco de la filosofía tomista se entiende que la inteligencia es la facultad de entender y juzgar:

La inteligencia no posee ningún conocimiento innato; es, de sí, como una tabla pulida (tabula rasa) que no contiene ninguna inscripción. Todo su saber lo adquiere a partir de la experiencia, pues esta se manifiesta siempre dependiendo de los sentidos y de las cosas sensibles, de las que toma todas sus ideas. (Steenberghen, 1996, p. 13)

La inteligencia es, para la estética, la que hace captar a los sentidos lo bello de las cosas, a estas como bellas, para los cuales, si solo se los considera a ellos, se presenta como un estimulante o excitante. Esa es su función en la experiencia estética. Pero “se trata aquí de una inteligencia sintiente, de una razón afectiva, no cerebral, sino cordial” (Beuchot, 2018, p. 82). Y esto es así porque lo bello es la manifestación del orden y la perfección de los entes, cosas asequibles al intelecto. Lo bello complace al conocimiento, no al apetito, como lo bueno, y, por tanto, pertenece a la inteligencia captarlo, ya que esta aprehende el esplendor y la proporción del orden (Cfr. Beuchot, 2012, pp. 16, 17, 130–131).

La conexión de la antropología filosófica con la estética –además de enfocarse a la sensibilidad, de la que ya se ha hablado– debe atender la ontología de la persona, la noción de microcosmos y la nota de que el ser humano es conjunto de intenciones, en lo correspondiente a los objetos de estudio de la estética.

Trataré primero la noción de persona, clave para la antropología, en su conexión con la estética, lo que me llevará al arte y la belleza. La persona (en su totalidad), en momentos privilegiados de su existencia, puede tener una experiencia estética, referida a lo natural o artificial (Cfr. Beuchot, 2012, p. 13), y a partir de ella capta la belleza o lo bello de las cosas. De la persona derivan la personalidad y *lo personal* del juicio, ya sea artístico o estético. Esto, desde la hermenéutica analógica, permite sostener que hay verdades personales, pero que no por serlo han de renunciar a la verdad universal o general (Cfr. Beuchot, 2012, p. 93). La aprehensión de lo bello, según el aquinate, depende de factores objetivos y subjetivos. Y de estos puede decirse que se condicionan según las disposiciones de las personas, a saber, edad, sexo, temperamento, carácter, educación, medio social, ideas corrientes, moda, etc. (Cfr. Beuchot, 2012, p. 132). Ahora bien, la captación de la belleza puede darse en el espectador como en el artista, que son personas. Y sobre este, sobre su juicio personal, Beuchot señala que “la invención del artista capta lo ideal en lo real, lo esencial de lo natural, y le imprime su sello personal” (Beuchot, 2012, p. 143). En el arte se reúnen el espectador y el artista. Uno y otro se encuentran en el arte, es decir, la intencionalidad de uno y otro se entrecruza en la obra, ya que ambos no la ven como objeto físico, sino como objeto artístico-estético.

El ser humano es intencional, dice la antropología filosófica defendida por el filósofo mexicano. Lo es en su conocer y querer. Cuando proyecta su intencionalidad sobre el objeto bello busca su significación. El objeto bello es símbolo (Beuchot, 2012, pp. 15–16, 92). Según Mauricio Beuchot:

El símbolo es un fragmento que nos une con el todo; cuando alguien hospeda a alguien, le da el trozo de algo [...] para que él o sus descendientes lo muestren y, al ver que embona con el otro pedazo, esa persona pueda ser reconocida como un viejo amigo. Por eso el símbolo es un fragmento destinado a embonar con otro y completar el todo, remitir a una totalidad más allá de su propia fragmentariedad. El símbolo es algo que evoca otra cosa, a veces difícil de encontrar, de percibir, de captar. (Beuchot, 2012, p. 71)

Espectador y artista se reúnen en la obra, en ella se encuentran sus intencionalidades, a saber, la estética y la artística. El arte cumple, por eso, una función *humana* muy importante: “El arte es símbolo, porque unifica las conciencias, a través de la sensibilidad y la inteligencia” (Beuchot, 2013, p. 109). Esto significa que el arte puede reunir a personas en una comunicación profunda (Cfr. Beuchot, 2012, p. 61). Aquí está el carácter simbólico del arte. Póngase por caso una pintura de Frida

Kahlo, en la que se representa a ella misma como un ciervo herido; este es símbolo de la fragilidad y la indefensión. La saeta representa el dolor humano, del que Frida participó, pero que también toca a todos. Por más que se corra velozmente como el ciervo, el dolor, como esas saetas, nos alcanzan y nos hieren. En la pintura están representados (retrata y alude a) todos los hombres y mujeres, aunque Frida solo buscaba representar una situación personal (Beuchot, 2011a).

Según Mauricio Beuchot “La plasmación de la analogicidad entre el hombre y el mundo es la idea-símbolo del ser humano como microcosmos, como mundo en pequeño o como síntesis del universo” (Beuchot, 2012, p. 100). Al ser humano, en este sentido, se lo puede imaginar como una bisagra que une o conecta la materia y el espíritu, como compendio del mundo. En este sentido el símbolo es clave. “Es que el símbolo une. Conecta el microcosmos, que es el hombre, con el macrocosmos, que es el universo” (Beuchot, 2013, p. 149). Toda obra humana es símbolo de sí y del universo todo, y la obra de arte no es la excepción. Mauricio Beuchot lo expresa así: “La obra de arte es, a su vez, un icono [símbolo] del artista. Es, por ello, un icono [símbolo] del hombre. [...] El hombre análoga la naturaleza a sí mismo, y se análoga a ella, icónicamente [simbólicamente]” (Beuchot, 2012, p. 144). Que esto sea así, pues, se debe a su carácter de compendio o bisagra que tiene el hombre en el mundo.

BALANCE

Ya para terminar, de la aplicación de la hermenéutica analógica se descubre al ser humano como una sustancia completa, pero compuesta de esencia y existencia, acto y potencia, alma y cuerpo. El hombre es también un microcosmos, un icono del universo, es el límite entre el mundo material y el mundo espiritual, es el horizonte entre el mundo natural y el mundo cultural. Como microcosmos se reconocen en él una parte biológica y otra simbólica, una natural y otra cultural, aunque predomine la simbólica, ya que las relaciones humanas se mueven más culturalmente a pesar de la dependencia de las necesidades naturales. El ser humano también es alguien porque pertenece a una tradición, con su sentido común mediante el que entiende los temas. Si bien está determinado por lo natural y lo cultural, alcanza a ser libre, siempre en la medida de que logre ser más consciente y por tanto más responsable. Asimismo, el ser humano resulta que es intencional o núcleo de

intencionalidades, por eso se dice que sea intérprete. Y es dialógico, porque tiene la conversación común, la lógica, la dialéctica y la retórica. Aunque el ser humano es un animal racional, hay ocasiones en la que debemos contentarnos no con lo lógico, sino con lo aceptable, con lo verosímil, que es suficiente. También el hombre, además de sustancia, es conjunto de relaciones. Es alguien que busca la fusión de horizontes en lo cual consiste la verdad. El hombre es análogo. No es solo naturaleza ni tampoco solo cultura, es icónico, lo que quiere decir que es icono de todo lo existente.

La conexión entre la antropología filosófica que propone Mauricio Beuchot con la estética es estrecha, al punto de que puede postularse que esta depende de aquella, ya que para que haya estética se requiere de sensibilidad y esta lo es del ser humano, que es persona, conjunto de intencionalidades y microcosmos. La sensibilidad, se dijo, se compone de la percepción sensible, la emoción, la imaginación y la inteligencia. Las cuatro son capacidades necesarias para captar lo bello de las cosas. Cada una, con su función, conecta con la naturaleza del ser humano como persona y nos descubre las intencionalidades que se encuentran en y con el *cosmos* y las artes.

La relación del hombre con la estética se da en dos sentidos. En primer lugar, en el sentido de que, incapaz de prescindir de su sensibilidad, el ser humano es un ser estético. Constantemente está teniendo experiencias, algunas más, otras menos, que pueden calificarse de estéticas por el alcance que tienen en integrar en las mismas todas sus capacidades. En segundo lugar, la relación sea en la línea de que la estética, como disciplina, una que merece la pena cultivarse por todos, en el entendido de que, con base en la antropología filosófica, orientaría la sensibilidad.

REFERENCIAS

- Aguayo, E. (1995). El concepto de persona en la filosofía de Mauricio Beuchot. *Estudios*, (41), 85-94.
- Aquino, S. T. (2001). *Summa Teológica I*. Parte I. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aquino, S. T. de (1986). *Opúsculos filosóficos selectos*. México: SEP.
- Beuchot, M. (1978). *Antropología filosófica de Santo Tomás de Aquino*. México: CEPS.
- Beuchot, M. (1991). *Metafísica y persona*. Querétaro: UAQ.
- Beuchot, M. (1995). La persona y la subjetividad en la filología y la filosofía. *Crítica Jurídica. Revista Latinoamericana de Política, Filosofía y Derecho* (16), 17-25.
- Beuchot, M. (2002). *Los derechos humanos y su fundamentación filosófica*. México: Universidad Iberoamericana.
- Beuchot, M. (2004a). *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*. Salamanca: Fundación Emmanuel Mounier.
- Beuchot, M. (2004b). *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. México: FCE.
- Beuchot, M. (2004c). *Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino*. Salamanca: San Esteban.
- Beuchot, M. (2009a). *Microcosmos. El hombre como compendio del ser*. Coahuila: Universidad Autónoma de Coahuila.
- Beuchot, M. (2009b). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM-Editorial Itaca.
- Beuchot, M. (2010). *Breve historia de la ética*. México: Editorial Torres Asociados.
- Beuchot, M. (2011a). *Manual de filosofía*. México: San Pablo.
- Beuchot, M. (2011b). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: FCE.
- Beuchot, M. (2012). *Belleza y analogía*. México: San Pablo.
- Beuchot, M. (2013a). *El arte y su símbolo*. Querétaro: Calygramma.
- Beuchot, M. (2013b). *Historia de la filosofía medieval*. México: FCE.
- Beuchot, M. (2015). *La hermenéutica y el ser humano*. México: Paidós.
- Beuchot, M. (2017). *Filosofía y teología en Santo Tomás de Aquino*. México: San Pablo.
- Beuchot, M. (2018). *Teoría Estética. La resurrección del arte*. México: Orfila.
- Beuchot, M. (2019). *Acordes de hermenéutica en la historia*. México: UNAM.
- Blanco, P. (2001). *Estética de bolsillo*. Madrid: Palabra.
- Canals Vidal, F. (1985). *Historia de la filosofía medieval*. Barcelona: Herder.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica*. México: FCE.
- Cencillo, L. (1959). *Experiencia profunda del ser*. Madrid: Gredos.
- Granados, J. (2019). *Hacia una estética prudencial*. Querétaro: Infinita.
- Granados, J. (2021). *Breve presentación de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot*. Querétaro: Infinita.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial universitaria.
- Platón (1993). *El banquete*. Madrid: Alianza.
- Reale, G., Antiseri, D. (2007). *Historia de la filosofía 2. Patrística y Escolástica*. Bogotá: San Pablo.
- Granados, J. (2021). Antropología filosófica y estética desde la hermenéutica analógica. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (14). 16- 36.

Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta-Cristiandad.

Steenberghen, F. van. (1983). *Le thomisme*. Paris: Presses Universitaires de France.

Steenberghen, F. van. (1996). *El tomismo*. México: Publicaciones Cruz O.

LA VIGENCIA DE ALGUNAS PIEZAS MUSICALES ANTIGUAS EN UN CONTEXTO EDUCATIVO DE PRIMARIA EN NAYARIT

Recibido: 13 enero 2021 Aprobado: 5 abril 2021*

JOSÉ MARCOS PARTIDA VALDIVIA

Universidad Nacional Autónoma De México

marcos.maj7@comunidad.unam.mx

Resumen

Este trabajo se deriva de una investigación realizada entre los años 2017 y 2018, en la cual se buscó analizar la vigencia de algunas piezas musicales infantiles que fueron documentadas por Vicente T. Mendoza a mediados del siglo XX. Se aplicó una encuesta electrónica a menores de entre ocho y 12 años de edad (4º, 5º y 6º) en una escuela de nivel primaria del Estado de Nayarit, México. Los resultados obtenidos indican que aún prevalecen en el conocimiento infantil ciertas piezas de música que datan de finales del siglo XIX y que son conocidas por los niños del contexto estudiado. Se reconoce la importancia de profundizar en este tema de investigación a partir del análisis de los procesos de transmisión oral en la familia. Esto quizás contribuya a esclarecer la pervivencia de canciones antiguas asociadas a la infancia, de manera paralela a la popularización de expresiones musicales contemporáneas.

Palabras clave: Canciones, intereses de la infancia, México, música.

Abstract

This work derived from an investigation carried out between 2017 and 2018, which analyzed the validity of some children's musical pieces documented by Vicente T. Mendoza in the mid-twentieth century. An electronic survey conducted on children between eight and 12 years of age (4th, 5th and 6th grades) in a primary school in the State of Nayarit, Mexico indicates that certain pieces of music dating from the late nineteenth century still prevail and are known by children in the context studied. The importance of deepening this research topic based on the analysis of oral transmission processes in the family is recognized. This may help to shed light on the survival of old songs associated with childhood in parallel with the popularization of contemporary musical expressions.

Keywords: Songs, Childhood interests, Mexico, Music.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones realizadas por John Blacking (1995) son un referente importante que ha contribuido al estudio de la música. Conviene resaltar sus descripciones realizadas en la década de los 50, sobre la participación de niños¹ de la cultura Venda en las prácticas musicales de su comunidad. Este trabajo podría ser considerado como pionero en el estudio de la infancia y la cultura musical, ya que analizó la participación del niño en prácticas musicales de su entorno.

Blacking centró su atención en primer lugar en los niños y no en los adultos. Recolectó sus canciones y comparó la frecuencia de sus intervalos musicales, pero fue más allá de estas técnicas musicológicas más tradicionales para una exploración antropológica del trasfondo cultural en el que se crearon las canciones. (Campbell, 2000, p. 345).

Al seguir este interés sobre la dimensión cultural de la música y los niños, Campbell ha dedicado buena parte de su labor académica al análisis de lo que denomina como *culturas musicales infantiles* (Campbell, 2003; Watts y Campbell, 2008); es decir, conocimientos musicales populares entre los niños. Parte de sus trabajos sostiene el involucramiento del niño en diferentes unidades sociales y culturales donde el fenómeno de la música está presente, también argumenta que de esta forma se propicia el desarrollo de un repertorio musical en la infancia.

Este repertorio –entendido como un acervo de canciones que los niños conocen–, parece haberse transformado de forma vertiginosa. A las expresiones musicales consideradas como ‘tradicionales’, se han agregado otras más de distintas raíces culturales, como producto de la influencia musical comercial (Hargreaves *et al.*, 2003). Esto ha propiciado un intercambio de manifestaciones musicales entre las naciones, gracias a medios de comunicación como el internet y la televisión, mediante los cuales se difunden diversas producciones dirigidas al público en general y al sector infantil (Lum, 2008).

Lo anterior podría ser más esclarecedor para nosotros al efectuar un ejercicio reflexivo sobre nuestra propia historia personal, podemos suponer que lo que nuestros abuelos y padres

¹ Por motivos gramaticales, en este trabajo se utiliza el llamado genérico masculino, sin pretender excluir en ningún momento a la población femenina de niñas.

escucharon en su niñez, difícilmente podría compararse con las canciones que habitualmente escuchábamos de pequeños, e incluso con el repertorio de canciones conocidas por la infancia de hoy.

Al tomar en cuenta estos aspectos, la investigación que aquí se expone se dirigió a explorar cuáles son las canciones infantiles antiguas que perviven en el conocimiento de niños de una escuela primaria en Nayarit, entidad ubicada en el occidente de México. Esto se derivó del acercamiento a la obra 'Lírica infantil de México' de Vicente T. Mendoza, en la cual se documentan diversas piezas musicales infantiles populares durante la década de los años 50 y que supone un referente importante acerca de la música infantil antigua en México.

El tema de investigación también surgió al haber efectuado una búsqueda de información en la biblioteca de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en la biblioteca de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Los resultados obtenidos en estas fuentes, indicaron que son escasos los trabajos que hasta el momento se han preocupado por documentar la música popular infantil en México y son nulos los realizados en el estado de Nayarit.

Se parte de la discusión sobre el proceso de 'enculturación musical', un concepto derivado de la antropología cultural y que ha sido retomado por investigaciones en el campo de la educación musical, permitiendo así, tomar en cuenta el proceso mediante el cual los menores aprenden piezas musicales de su contexto. Se expone el proceso de 'transmisión oral', que ha sido explorado por la etnomusicología en el patrimonio musical de México.

Posteriormente, se exponen las características del libro 'Lírica infantil de México' de Vicente T. Mendoza (2003). Se presenta el supuesto de la investigación, el cual considera que sólo algunas canciones documentadas en la obra de Mendoza serían reconocidas por la población infantil que conformó la muestra de este estudio.

Enseguida se presentan datos de la escuela primaria en donde se realizó este trabajo, se describen los instrumentos de recolección utilizados y la metodología seguida. Se finaliza exponiendo los resultados estadísticos obtenidos, los cuales reflejan la popularidad de algunas de las canciones utilizadas. Se elaboran algunas conclusiones sobre el tema de interés de este trabajo. En general, se plantea la necesidad de continuar profundizando en los resultados y de realizar

trabajos de investigación sobre los repertorios musicales que son dominados por la población infantil.

EL PROCESO DE ENCULTURACIÓN MUSICAL Y LA TRANSMISIÓN ORAL

Al estudiar repertorios infantiles es importante tomar en cuenta el proceso de ‘enculturación o endoculturación’, ya que éste puede introducirnos a comprender cómo el niño accede y aprende expresiones musicales populares en la comunidad donde crece. La *enculturación*² es un concepto con particular arraigo dentro de la antropología cultural y ha sido discutido dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música (Morrison *et al.*, 2008, 2013; Ilari, 2015), de hecho, frecuentemente se ha atribuido al maestro de música el deber de transmitir las músicas tradicionales del contexto (Swanwick, 2003; Arévalo, 2009).

El proceso de ‘enculturación’ puede ser entendido a grandes rasgos como el proceso de socialización y asimilación de la cultura donde se desenvuelve el individuo desde sus primeros años de vida (Herskovits, 1949). Campbell señala que durante la infancia se transita por un proceso de “enculturación musical” (Campbell, 2011, p. 61). Sostiene que los menores paulatinamente internalizan la cultura musical en donde crecen, debido a su inmersión en el contexto social que les rodea y en la que existen diversas expresiones musicales:

la enculturación musical y la socialización de los niños ocurre antes y en lugar de la escolarización de manera informal y no planificada. De estos procesos, la enculturación es la más informal; los individuos alcanzan la competencia cultural a través de la ósmosis, absorbiendo las muchas facetas de su entorno familiar, aprendiendo en virtud de vivir dentro de una familia, comunidad o cultura. Los niños continuarán siendo musicalmente enculturados y serán participantes activos en el proceso de socialización musical que les rodea todos los días, incluso cuando los 'escenarios' de su entorno se vean afectados, incluso transformados, por la tecnología, los medios de comunicación y las circunstancias de su entorno. (Campbell, 2011, pp. 66-78).

² Se atribuye a Melville Herskovits (1949) la introducción de este concepto en el campo de la antropología cultural.

En principio, esta apropiación frecuentemente sucede en el espacio doméstico que los niños comparten con otras personas como papá, mamá y hermanos. En este entorno prevalecen situaciones de interacción social que involucran prácticas, valores y creencias asociadas a la música (Lum y Campbell, 2007; Sakai, 2011).

Corrigall y Trainor (2010) consideran que la ‘enculturación musical’ “requiere experiencia con el sistema musical particular de una cultura dada” (p. 195). Esto no significa que el aprendizaje de la música se circunscriba específicamente al estudio de una obra musical, sino que como lo señala Jorgensen (2009), implica la participación directa del sujeto a partir de procesos de instrucción y rituales relacionados con la música en el contexto; además, para esta misma autora la ‘enculturación musical’ supone una apertura disciplinar para la educación musical, como un tema de estudio que atañe a diferentes campos de conocimiento.

A través de los referentes teóricos anteriores sobre la ‘enculturación’, es posible deducir que la música que prevalece en el entorno cultural del niño es susceptible a ser aprendida a través de un complejo proceso de interacción social, lo que propicia a su vez el desarrollo de un repertorio musical; es decir, un compendio de canciones que son conocidas y cantadas por el niño.

En el contexto mexicano existen algunos trabajos referentes al proceso de ‘transmisión oral’ que son cercanos a la noción de ‘enculturación musical’. Uno de ellos es el trabajo de Gonzalo Camacho (2009), en el que se señala el carácter oral asociado a las prácticas musicales del patrimonio musical de México y se exponen algunas reflexiones que resultan útiles para comprender el proceso de aprendizaje de canciones populares:

Su preservación está en la base de la práctica constante, de su materialización en cada ocasión musical, es allí donde se adquiere vigencia y sentido. Se lleva a cabo porque "así es costumbre", porque "así lo enseñaron los abuelitos", por la simple respuesta: así ha sido siempre. (Camacho, 2009, p. 32).

Estas apreciaciones indican que en la vida cotidiana, los niños viven experiencias vinculadas a la música, lo cual supone el acceso a múltiples conocimientos relacionados con diferentes aspectos de su cultura y sociedad, en donde se encuentran –dentro de otros elementos más–, canciones de dibujos animados, cánticos de juego, canciones vinculadas a ritos o celebraciones que son

internalizadas por los menores. Esto sostendría el carácter tácito que existe en el aprendizaje de canciones en la infancia, al vivenciarlas en el día a día, en escenarios como el hogar o el patio de juego. Se vincula a procesos orales que como lo señala Camacho (2009) no quedan registrados de manera escrita, sino en la memoria colectiva de generaciones.

LA OBRA LÍRICA INFANTIL DE MÉXICO

Vicente Teódulo Mendoza³ fue un importante compositor e investigador del folclore mexicano, se encargó de estudiar y documentar diversas expresiones musicales populares del México del siglo XX (Moedano, 1976; Meierovich, 1995). Su obra sigue siendo un referente importante cuando se trata de estudiar parte del pasado musical de nuestro país (García, 2012; García, 2013; Alegre *et al.*, 2016). Además de sus trabajos que abordan temas como la música prehispánica, el romance español, la décima y el corrido, se dedicó a documentar piezas musicales asociadas a la infancia en México, en 1951 publicó por primera vez el texto 'Lírica Infantil de México' (2003).

Dicha obra se encuentra compuesta por 193 piezas musicales, documentadas en diferentes puntos de la República Mexicana. De manera detallada el autor describe la fecha, el lugar y las personas que proporcionaron información sobre estas canciones. Además de la letra de las piezas, se incorpora en cada canción una partitura. Las piezas están clasificadas en las siguientes categorías: 'Canciones de cuna, Coplas de nana, Cánticos religiosos de niños, Cantos de navidad, Coplas infantiles, Muñeiras, Juegos infantiles, Cuentos de nunca acabar, Relaciones, Romances y romancillos, Mentiras y cantos aglutinantes'. Algunas de las piezas musicales datan aproximadamente desde finales del siglo XIX e inicios del siglo XX.

Conviene precisar que la obra de Mendoza no es la única en su tipo, existen otras más que compilan y documentan información relevante sobre música infantil, algunas de ellas son: 'Naranja dulce limón partido' de Mercedes Díaz Roig y María Teresa Miaja (1979), 'La voz de los niños' de Gabriel Celaya (1972), 'Marinero que se fue a la mar' de Lilian Scheffler (1985) y 'Juegos tradicionales

³ Nació en Cholula, Puebla, el 27 de enero de 1894 y falleció el 27 de octubre de 1964 en la Ciudad de México.

infantiles de México' escrito por Francisco Moncada García (1985); todas estas publicadas posteriormente a la fecha de publicación de la obra de Mendoza y con diferentes criterios de clasificación (García, 2012). En el caso de este estudio se tomó como referente el libro de 'Lírica Infantil de México', al ser una de las obras más antiguas escritas en la república mexicana orientada a la documentación de canciones infantiles.

OBJETIVO Y SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo se propuso analizar la vigencia de algunas canciones infantiles descritas por Vicente T. Mendoza. Algunas preguntas que dieron lugar al interés de investigación fueron: ¿Cómo serían reconocidas las canciones recopiladas en la obra 'Lírica infantil de México'? ¿Por qué motivos algunas canciones descritas en la misma obra serían reconocidas por los niños? El supuesto de investigación, sostenía que la mayoría de las canciones no serían conocidas por los niños de la muestra seleccionada y sólo algunas formarían parte de su repertorio musical.

Este mismo supuesto se planteó bajo el argumento de que las condiciones actuales del mundo globalizado, habían popularizado en mayor medida otro tipo de expresiones musicales, en especial aquellas difundidas en medios de comunicación como la televisión y el *internet*. Se consideró que los niños participantes estarían más familiarizados con piezas musicales de dibujos animados, programas de televisión, conjuntos musicales y otras producciones dirigidas a la infancia.

MÉTODO

Se diseñó una encuesta electrónica mediante la plataforma *online e-encuesta*, la cual ofrece el diseño de cuestionarios, el almacenamiento de la información en línea y análisis estadístico. Se consideró pertinente la implementación de esta plataforma porque permitía ingresar diferentes tipos de preguntas y la utilización de contenido multimedia, como videos y audios en distintos formatos. La encuesta realizada para esta investigación se conformó por una serie de instrucciones dirigidas a los niños, con preguntas de opción múltiple y con fragmentos de audio de algunas piezas musicales incluidas en la obra 'Lírica infantil de México'.

Además de la obra de Vicente T. Mendoza, la selección de las piezas expuestas a los niños se apoyó en la página web *Mama Lisa's World* (2019). La página consiste en un repositorio de canciones en diferentes idiomas y de acceso libre. En la categoría de canciones infantiles de México de este sitio, existen algunas piezas que aparecen en la obra de Mendoza, la mayoría de ellas contenía la letra, en algunas se encontraba disponible la partitura, un video o un archivo de audio en formato MIDI con la melodía principal de la canción. Únicamente se seleccionaron aquellas canciones disponibles en formato MIDI ya que este formato permitía analizar la partitura, compararla con la obra de Mendoza y exportar cada pieza en formato de audio *Wav* mediante el *software* de música *Finale*.

La selección de piezas fue un proceso complicado, ya que algunas de las canciones disponibles en la página web y documentadas en la obra 'Lírica Infantil de México', no estaban tituladas con el mismo nombre, o bien, en algunas ocasiones presentaban diferencias en ciertos fragmentos de la letra (Tabla 1). Se optó por utilizar únicamente aquellas piezas que fueran similares a las expuestas en la obra de Mendoza. Al finalizar este proceso de selección, se obtuvieron las siguientes canciones:

Tabla 1
Canciones implementadas en la encuesta

Clasificación de las piezas de acuerdo a la obra <i>Lírica Infantil de México</i>	Canciones implementadas en la encuesta
Canciones de cuna	A lo ru ru niño Señora Santa Ana
Coplas de Nana	Pata de Conejo (b)
Cantos de Navidad	Esta sí que es noche buena Cantos para pedir y dar posada Para quebrar la piñata
Coplas Infantiles	El zopilote La rana
Juegos Infantiles	A la rueda de San Miguel De México ha venido Doña Blanca La muñequita La paloma azul Nana caliche Naranja dulce
Cuentos de nunca acabar	El buco chiquitito
Relaciones, romances y romancillos	El casamiento del piojo y la pulga (b) Los diez perritos Mambrú (a)

Fuente: Elaboración propia (2018)

Como podrá observarse, las categorías en la obra *Lírica Infantil de México* que no fueron incluidas en la encuesta son: Cánticos religiosos, Muñeiras y la categoría de Mentiras y cantos aglutinantes,

debido a que en la página *web Mama Lisa's World* no se encontró ninguna canción perteneciente a alguna de estas clasificaciones.

La encuesta estuvo estructurada en una página de inicio (Figura 1), en la que se describía al niño los propósitos de la encuesta, además de que se le solicitaba que registrara su edad y grado; posteriormente, en secciones individuales aparecían las 19 canciones seleccionadas para que el menor escuchara las veces que quisiera la melodía y eligiera solo una respuesta de tres opciones disponibles: 1) Sí la conozco y sé su nombre, 2) Sí la conozco pero no sé su nombre y 3) No la conozco ni la había escuchado antes (Figura 2). Se decidió ocultar el nombre y letra de las piezas musicales a los niños, con el fin de que el referente principal para reconocer las canciones fuera la propia música.

Figura 1
Página de inicio de la encuesta.

I. ¿CONOCES ESTAS CANCIONES?

Las siguientes preguntas forman parte de una investigación realizada por la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) sobre música infantil. A continuación te presentamos algunas canciones que tal vez conozcas, responde de la manera más honesta posible, no te preocupes si muchas de ellas no las conoces, estas preguntas no serán calificadas y las responderás de forma anónima. Las respuestas nos ayudarán a saber qué canciones son las que actualmente conocen los niños de México.
¡MUCHAS GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN!

The next questions are part of a research conducted by the UNAM (National Autonomous University of Mexico) on children's music. Here are some songs that you may know, answer as honestly as possible, do not worry if many of them you do not know, these questions will not be qualified and you will answer them anonymously. The answers will help us to know which songs are the ones that the children of Mexico currently know.
THANK YOU FOR YOUR VALUABLE PARTICIPATION!

I ¿En qué grado estás? ¿What is your grade? (*)

1°

2°

3°

4°

5°

6°

Figura 2
Ítem de la encuesta

2. SECCIÓN I CA

3 Escucha atentamente la siguiente canción y después responde a la pregunta que sigue. Puedes volverla a escuchar las veces que quieras. Listen carefully to the next song and then answer the question that follows. You can listen to it again as many times as you want.

▶ 0:00 / 0:12

4 ¿Conoces esta canción o la has oído alguna vez? (*)

Sí la conozco y sé su nombre/Yes, I know the song and I know its name

Sí la conozco pero NO sé su nombre/Yes, I know the song but I do not know its name

NO la conozco, ni la había escuchado antes/No, I don't know the song and I had not heard it before

< Anterior Siguiente >

Al ingresar los datos generales en la página de inicio, el niño debía pulsar el botón *Siguiente* para que apareciera una página con un apartado para que él mismo iniciara la reproducción del fragmento de la pieza musical, otro apartado para responder y nuevamente el botón de desplazamiento para pasar a la escucha de la siguiente pieza. A cada menor se le explicaron los propósitos de la encuesta y las instrucciones, además de ofrecerles ayuda para cualquier duda o inquietud que surgiera. Al finalizar el cuestionario, aparecía una página que notificaba a los niños la finalización de la actividad.

CONTEXTO

La institución en donde se realizó este trabajo es una escuela de nivel preescolar y primaria del sector privado en la ciudad de Tepic, en el estado de Nayarit, México. En ese entonces la escuela conservaba una población escolar total de 149 niños. Cada grado se encontraba a cargo de un maestro titular y recibía clases especiales de 'Artes plásticas, Danza, Inglés, Habilidades Digitales y Música'. Esta institución fue informada sobre los propósitos y procedimientos de la investigación y proporcionó los permisos correspondientes. El trabajo de campo de este estudio fue efectuado

durante el ciclo escolar 2017-2018 en la clase de 'Habilidades Digitales'⁴, ya que mi papel como docente a cargo de esa asignatura facilitaba la aplicación del instrumento diseñado para la recolección de información.

PARTICIPANTES

Participaron alumnos de entre 8 y 12 años de edad de la escuela primaria antes mencionada, pertenecientes a los grupos de 4º, 5º y 6º. Se observó en ellos una mayor facilidad para comprender las instrucciones descritas y responder la encuesta diseñada en comparación a otros grados. Esto fue posible de identificar al haber presenciado anteriormente la aplicación de una encuesta electrónica similar a dichos grupos.

APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La encuesta fue respondida de manera simultánea por todos los niños del grupo de 5º grado. Los niños de 4º y 6º grado respondieron la encuesta por turnos, en una computadora destinada exclusivamente para este fin. Para una mejor escucha de las piezas musicales, se brindaron audífonos a todos los niños. La aplicación tuvo una duración de tres semanas y fue testeada previamente con la selección aleatoria de un niño de 4º, dos niños de 5º y una niña de 6º grado. Esta prueba permitió el perfeccionamiento de las preguntas de la encuesta y el ajuste del equipo de cómputo utilizado, principalmente en cuanto a la configuración del volumen de audio. Al percatarse de la presencia de una niña con un mayor dominio del idioma inglés (en el grupo de 6º grado), se decidió hacer la traducción de cada uno de los ítems a responder, con el fin de facilitar la comprensión de las instrucciones y preguntas a la menor.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se efectuó un análisis estadístico con los cuestionarios respondidos, descartando aquellos que fueron realizados parcialmente. Al finalizar se obtuvieron un total de 66 cuestionarios completos, lo cual correspondió al 44% de la población escolar de la institución. Todos los niños del grupo de 4º grado respondieron la encuesta. Del 5º grado se recopilaron 18 cuestionarios (90%); uno de los niños

⁴ Estas lecciones tienen como propósito que el niño aprenda a manejar diversas aplicaciones de computadora.

de este grupo no realizó la actividad ya que dijo tener algunas dificultades auditivas en uno de sus oídos, lo que le imposibilitaba usar audífonos o exponerse a sonidos fuertes. Del grupo de 6º grado se recuperaron en total 25 cuestionarios (96%).

Como podrá observarse, el grupo de 4º grado representó la mayoría de niños que conformaron la muestra. La edad promedio de los participantes fue de 10 años. Las respuestas fueron clasificadas de acuerdo a las piezas musicales seleccionadas para la investigación y se representaron gráficamente, a fin de facilitar el análisis de los resultados obtenidos.

RESULTADOS

El instrumento diseñado permitió realizar la recolección de información de forma eficiente, ya que facilitó la escucha de las piezas musicales implementadas en la encuesta y la captura de respuestas. Fueron pocos los casos de niños que expresaron dudas para responder a la encuesta (4 niños en total); dichas inquietudes consistieron en curiosidad por saber de manera previa el tipo de música que escucharían y sobre cómo introducir los datos de su edad. En algunas ocasiones, los niños preguntaron sobre los botones de desplazamiento en la encuesta y sobre la cantidad de canciones incluidas.

Todas estas situaciones no previstas fueron atendidas de manera oportuna. Los niños que preguntaron sobre qué tan extensa era la encuesta –al parecer porque les parecía larga–, lo hicieron justo cuando estaban a punto de concluir. El tiempo promedio en que los niños demoraron en responder fue de aproximadamente 7 minutos, los niños de 6º grado fueron los más rápidos en dar respuesta a todas las preguntas del cuestionario diseñado.

La población infantil participante mostró un notable interés y cooperación para responder el instrumento de recolección de información. Se observó que hubo una fácil comprensión de las indicaciones y del funcionamiento del cuestionario. En varias ocasiones los niños del grupo de 6º grado preguntaron sobre el momento en que sería su turno de contestar, por lo que en este grupo se identificó un mayor entusiasmo por participar. Fue posible apreciar cierta preocupación en algunos niños cuando finalizaban su cuestionario, ya que señalaban no haber reconocido muchas canciones; ante ello, se les hizo hincapié en que no importaba que conocieran muchas o pocas

canciones, sino que efectuaran la actividad de la manera más honesta posible y eligieran la opción de respuesta que consideraran más pertinente.

Algunos niños comentaron que esperaban escuchar música comercial como música de *reggaetón* o *pop*. Se preguntó a la mayoría de los niños si les había resultado difícil responder el cuestionario, la respuesta a esta pregunta fue en su mayoría negativa. Uno de los niños mencionó que le hubiese gustado que las canciones se escucharan 'normalmente', se le preguntó a qué se refería con esto y en términos generales explicó que hubiera preferido que las canciones fueran en un formato diferente al MIDI.

De los grupos de 4º y 6º participaron dos niñas nacidas en Estados Unidos que recientemente habían llegado a México. La niña de 4º grado era hija de ambos padres mexicanos y manejaba un amplio vocabulario en español e inglés, por lo que aparentemente esto no representó impedimento alguno para entender las indicaciones incluidas en los ítems de la encuesta. La segunda niña de 6º era hija de madre mexicana y padre estadounidense, su lengua materna era el inglés y se encontraba en proceso de aprender el español. Por este caso se decidió traducir los *ítems* de la encuesta para que pudiera responderlos con mayor facilidad.

La canción más reconocida por los niños que participaron en el estudio y que dijeron conocer su nombre (Sí la conozco y sé su nombre), fue la canción titulada 'Para quebrar la piñata'. La canción menos reconocida fue otra canción perteneciente a la misma categoría titulada 'Cantos para pedir y dar posada' (74.24%). Otra canción mayormente reconocida por la melodía, pero no por su nombre (opción de respuesta Sí la conozco pero no sé su nombre), fue el canto de cuna 'A la ruru niño' y representó el 54.55% de respuestas. En las siguientes tablas se concentra de manera detallada los resultados en función de las respuestas recopiladas:

Tabla 2
Porcentaje de respuesta Sí la conozco y sé su nombre

Canciones implementadas en la encuesta	Porcentaje de respuesta "Sí la conozco y sé su nombre"
Para quebrar la piñata	59.09
A la rueda de San Miguel	50
La rama	24.24
La ranhequita	21.21
Naranja dulce	21.21
De México ha venido	18.18
Los diez perritos	16.67
El barco chiquitito	15.15
Mambrú	12.12
El zopilote	10.61
Señora Santa Ana	9.09
Pata de Conejo (b)	9.09
Doña Blanca	9.09
Esta sí que es noche buena	7.58
La paloma azul	7.58
El casamiento del piojo y la pulga (b)	7.58
Nana caliche	6.06
A la rrrra niño	6
Cantos para pedir y dar posada	4.55

Fuente: Elaboración propia (2018)

Tabla 3
Porcentaje de respuesta Sí la conozco pero no sé su nombre

Canciones implementadas en la encuesta	Porcentaje de respuesta "Sí la conozco pero no sé su nombre"
A la rrrra niño	54.55
La ranhequita	53.03
Naranja dulce	45.45
Pata de Conejo	42.42
Mambrú	39.39
Señora Santa Ana	34.85
De México ha venido	34.85
El barco chiquitito	34.85
La rama	33.33
Doña Blanca	33.33
Nana caliche	33.33
Los diez perritos	33.33
A la rueda de San Miguel	31.82
El zopilote	30.3
Para quebrar la piñata	28.79
La paloma azul	28.79
Esta sí que es noche buena	27.27
Cantos para pedir y dar posada	21.21
El casamiento del piojo y la pulga	19.7

Fuente: Elaboración propia (2018)

Tabla 4

Porcentaje de respuesta No la conozco y no la había escuchado antes

Canciones implementadas en la encuesta	Porcentaje de respuesta "No la conozco y no la había escuchado antes"
Cantos para pedir y dar posada	74.24
El casamiento del piojo y la pulga	72.73
Esta sí que es noche buena	65.15
La paloma azul	63.64
Nana caliche	60.61
El zopilote	59.09
Doña Blanca	57.58
Señora Santa Ana	56.06
El barco chiquitito	50
Los diez perritos	50
Pata de Conejo	48.48
Mambrú	48.48
De México ha venido	46.97
La rana	42.42
A la ruru niño	39.39
Naranja dulce	33.33
Para quebrar la piñata	28.79
La muñequita	25.76
A la rueda de San Miguel	18.18

Fuente: Elaboración propia (2018)

CONCLUSIONES

El estudio de repertorios infantiles comprende un fenómeno de amplias dimensiones y múltiples aristas que no se agota con lo que aquí se ha explorado. Se considera que el presente trabajo permite vislumbrar nuevas interrogantes sobre las características de la lírica infantil de México expuesta por Vicente T. Mendoza y su vigencia en pleno siglo XXI.

En el contexto mexicano resulta necesario esclarecer cuestiones más específicas respecto al desarrollo de un repertorio de canciones en el niño como por ejemplo, la identificación de prácticas o costumbres que han contribuido a la pervivencia de algunas piezas musicales antiguas. Discutir estos aspectos permitiría generar una caracterización sobre el patrimonio musical nacional relacionado a la infancia. Esto tiene importantes implicaciones para el campo educativo musical, ya

que conduciría a conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurre en entornos no escolarizados, como lo son el hogar y la comunidad.

La idea de que la mayoría de las canciones no serían reconocidas por los niños fue confirmada. Aunque es menor el índice de respuesta en las opciones que corresponden al reconocimiento de las canciones (Tablas 2 y 3), los resultados sobre las piezas identificadas son interesantes e invitan a profundizar en cómo algunas de estas piezas han permanecido en el imaginario popular infantil mexicano, a pesar de que en la época actual los niños tienen acceso a una considerable variedad de música.

Fue relevante encontrar que la canción más reconocida es la titulada ‘Para romper la piñata’ y la menos conocida por los niños ‘Cantos para pedir y dar posada’, que aparecen en la obra de Mendoza en la misma categoría de clasificación. Ambas canciones comparten en común la característica de ser cantadas en México en festejos tradicionales decembrinos como en las posadas y las pastorelas.

El caso de la canción titulada Para romper la piñata –pieza que fue más reconocida por su nombre y melodía–, hace suponer que fue reconocida debido al profundo arraigo cultural que mantiene en todo México, al ser una de las canciones que habitualmente se canta en las fiestas de cumpleaños mientras se rompe la tradicional piñata. Sobre esto mismo, resulta notable la ausencia de la canción *Las mañanitas* en la obra de Vicente T. Mendoza, ya que esta pieza comúnmente es cantada en los festejos de cumpleaños de México de niños y adultos. Esto también permite evidenciar un posible punto problemático en las denominaciones de ‘música infantil o repertorio musical infantil’, ya que muchas de las canciones que pueden ser clasificadas en estas categorías no parecen circunscribirse únicamente a la infancia. El ejemplo de la canción ‘La cucaracha’ –también documentada en la obra de Mendoza– es congruente con el planteamiento anterior, en México esta canción frecuentemente es asociada a la época de la revolución mexicana y simultáneamente ha sido incluida en producciones musicales comerciales dirigidas a niños.

De manera alterna a lo recuperado por la encuesta electrónica, fue posible apreciar una notable preferencia de los niños participantes por expresiones musicales contemporáneas como el *reggaetón* y el *pop*. Durante la recolección de información, los niños cantaban algunas canciones de este tipo o bien las escuchaban en plataformas como *Youtube*. Muchas de estas canciones

actualmente gozan de cierta popularidad entre la población en general y son ampliamente promovidas por diversos medios de comunicación.

La anterior apreciación es congruente con los resultados encontrados de este estudio, ya que como se refleja en el concentrado de resultados de la opción 'No la conozco, ni la había escuchado antes', esta fue la más recurrente (Consultar Tabla 4). Hubo casos de niños participantes que mantuvieron expectativas diferentes de escucha de canciones, ya que al comenzar o finalizar la encuesta expresaron frecuentemente que esperaban escuchar música distinta a la que fue implementada.

La canción 'A la ruru niño', fue ampliamente reconocida por los niños participantes, pero señalaron no conocer su nombre (Consultar Tabla 3). La caracterización de esta canción como una pieza de cuna, sugiere la posibilidad de que haya sido reconocida por los niños porque les fue enseñada dentro de su mismo núcleo familiar desde bebés; es decir, porque se les ha transmitido de manera oral. Quizá esto sea un indicio de que, en los contextos familiares del México actual, sigue prevaleciendo la práctica del arrullo con algunas de las canciones aquí utilizadas.

Conviene subrayar que se había pretendido explorar la música que habitualmente era escuchada por los niños participantes en su entorno familiar, sin embargo, las limitaciones del estudio no hicieron posible incorporar un análisis sobre esta área. Las piezas que sí fueron reconocidas por los menores parecen indicar que a pesar del transcurrir del tiempo, hay ciertas canciones que datan de siglos anteriores que continúan siendo vigentes en México.

Los aportes de la 'enculturación musical y la transmisión oral' sostienen teóricamente que las prácticas dentro de la familia y la comunidad posibilitan la permanencia de ciertas canciones, pero la especificidad de estas aún sigue siendo una interrogante que merece ser esclarecida. Probablemente esto pueda ser dilucidado recurriendo a trabajos que permitan realizar acercamientos empíricos sobre lo que ocurre en la vida cotidiana de los niños, no solo en el contexto en donde se realizó el presente trabajo, sino en otros lugares de la república mexicana. Este tipo de investigaciones podrían contribuir a describir a mayor detalle la vinculación entre el conocimiento de canciones del niño, su núcleo familiar y las manifestaciones musicales populares de su entorno.

REFERENCIAS

- Alegre, L. A., Camacho, G., Reyes, L. y Hernandez, J. M. (2016). Surcando el lado oscuro de la luna Mujeres fandangueras. En A. B. Zapatero y E. Roselló (Coords.), *Mujeres en la Nueva España* (pp. 181-204). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Históricas
- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica de LEEME*, 23, 1-14. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9779/9212>
- Blacking, J. (1995). *Venda children's songs a study in ethnomusicological analysis*. Londres: The Chicago University press.
- Camacho, Gonzalo. (2009). Las culturas musicales de México: un patrimonio germinal. En F. Híjar Sánchez (Coord.), *Cunas, ramas y encuentros sonoros: doce ensayos sobre el patrimonio musical de México* (pp. 25-38). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Campbell, P. S. (2000). How musical we are: John Blacking on music, education, and cultural understanding. *Journal of Research in Music Education*, 48(4), 336-359. <https://doi.org/10.2307/3345368>
- Campbell, P. S. (2003). Ethnomusicology and music education: crossroads for knowing music, education, and culture. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/1321103X030210010201>
- Campbell, P. S. (2011). Musical enculturation: sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music. En M. S. Barrett (Ed.), *A cultural psychology of music education* (pp. 62-82). Nueva York: Oxford University Press.
- Celaya, G. (1972). *La voz de los niños*. Barcelona: Laia.
- Corrigall, K. A. y Trainor, L. J. (2010). Musical enculturation in preschool children: acquisition of key and harmonic knowledge. *Music Perception*, 28(2), 195-200. <https://doi.org/10.1525/mp.2010.28.2.195>
- Díaz, M. y Miaja, M. T. (1979). *Naranja dulce, limón partido: antología de la lírica infantil mexicana*. México, D.F.: El Colegio de México.
- García, R. R. (2012). *La lírica tradicional infantil de México: letra y música*. [tesis de Maestría, El Colegio de San Luis A. C.]. <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/325/3/La%20l%C3%ADrica%20tradicional%20infantil%20de%20M%C3%A9xico%20letra%20y%20m%C3%BAsica.pdf>
- García, M. C. (2013). Catálogo de la correspondencia personal de Vicente T. Mendoza (1954-1966) tercera de tres partes para complementar el instrumento de consulta del ramo correspondencia [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. FFyL/Colegio de Historia. <http://132.248.9.195/ptd2014/enero/0707694/0707694.pdf>

- Hargreaves, D., Marshall, N. y North, A. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, 147-163. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005357>
- Herskovits, M. J. (1949). *Man and his works: the science of cultural anthropology*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Ilari, B. (2015). Rhythmic engagement with music in early childhood: A Replication and Extension. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 332-343. <https://doi.org/10.1177/0022429414555984>
- Jorgensen, E. (2009). En busca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 23, 1-12. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9782/9215>
- Lum, C.-H. (2008). Home musical environment of children in Singapore on globalization, technology, and media. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 101-117.
- Lum, C.-H. y Campbell, P. S. (2007). The sonic surrounds of an elementary school. *Journal of Research in Music Education*, 55(1), 31-47. <https://doi.org/10.1177/002242940705500104>
- Mama Lisa's World (2019). *Músicas y culturas internacionales México*. Recuperado de: <http://www.mamalisa.com/?t=sc&c=50>
- Meierovich, C. (1995). *Vicente T. Mendoza artista y primer folclorólogo musical*. Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades.
- Mendoza, V. T. (2003). *Lírica infantil de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moedano, G. (1976). *Vicente T. Mendoza y la investigación sistemática del folklore en México*. México: IIS- UNAM.
- Moncada, F. (1985). *Juegos tradicionales infantiles de México*. México: Imagen editores.
- Morrison, S., Demorest, S., Campbell, P. S., Bartolome, S. y Roberts, C. (2013). Effect of intensive instruction on elementary students' memory for culturally unfamiliar music. *Journal of Research in Music Education*, 60(4), 363-374. <https://doi.org/10.1177/0022429412462581>
- Morrison, S., Demorest, S. y Stambaugh, L. (2008). Enculturation effects in music cognition the role of age and music complexity. *Journal of Research in Music Education*, 56(3), 118-129. <https://doi.org/10.1177/0022429408322854>
- Sakai, W. (2011). Music preferences and family Language background: a computer-supported study of children's listening behavior in the context of migration. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 174-195. <https://doi.org/10.1177/0022429411406172>
- Scheffler, L. (1985). *Marinero que se fue a la Mar (juegos y entretenimientos de los niños de México)*. Puebla: Premia editora.
- Swanwick, K. (2003). *Music, mind and education*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203402894>
- Watts, S. H. y Campbell, P. S. (2008). American folk songs for children: Ruth Crawford Seeger's contributions to music education. *Journal of Research in Music Education*, 56(3), 238-254. <https://doi.org/10.1177/0022429408327176>

HONOR Y CLASE: UNA PRODUCCIÓN VIOLENTA DE MASCULINIDADES HONORABLES DEL NARCOTRÁFICO Y LA NARCOCULTURA EN MÉXICO

Recibido: 13 enero 2021 Aprobado: 9 abril 2021*

MARCO ALEJANDRO NÚÑEZ-GONZÁLEZ
Universidad Autónoma de Sinaloa
marconunez@uas.edu.mx

Resumen

El narcotráfico y la narcocultura en México repercuten en millones de personas y las masculinidades intervienen en la dinámica de estos fenómenos. El objetivo de esta investigación consistió en comprender cómo las nociones de clase y honor producen distintas masculinidades en los espacios del narcotráfico y la narcocultura. Como metodología, desde la sociología comprensiva se analizaron entrevistas, etnografías virtuales y una base de narcocorridos. Los resultados muestran que la clase y el honor generan seis tipos de masculinidades: los pesados honorables y deshonorados, los pesadillos honorables y deshonorados, los tacuaches honorables y deshonorados. En este sentido, se observó que las clases dominantes usan el poder para conservar sus capitales y la violencia para condicionar performances masculinos honorables en las clases dominadas.

Palabras clave: masculinidades, narcotráfico, narcocultura, clase, honor.

Abstract

Drug trafficking and narcoculture in Mexico affect millions of people and masculinities intervene in the dynamics of these phenomena. Based on empirical findings, the objective of this research was to understand how class and honor produce different masculinities, practices and relationships between men. Three interviews were used, three virtual ethnographies and 12,000 drug ballads, a qualitative content analysis and a phenomenological understanding were applied. The results show that class and honor generate six types of masculinities, the dominant classes to preserve their capitals use power and violence to condition the honorable male performances of the dominated class, giving these behaviors a rational meaning and not only with according to values, since practicing them allows us to

preserve safety in this industry. This shows the power of drug trafficking over male bodies and partly contradicts the apologetic narrative of drug culture.

Keywords: masculinities, drug trafficking, narcoculture, class, honor

INTRODUCCIÓN

El narcotráfico en México tiene una historia de aproximadamente 100 años y sus inicios se ubican en el norte de este territorio. Los pequeños productores evolucionaron hasta convertirse en grandes organizaciones transnacionales conocidas como cárteles. Esta industria tiene impactos sociales de gran alcance, como violencia, inseguridad, corrupción gubernamental, adicciones, control de territorios, procesos de migración forzada, lavado de dinero y muchos más.

Una de las repercusiones del narcotráfico en México es la narcocultura. América Becerra (2018) señala que son aquellos significados justificadores de la existencia de esta actividad delictiva al simbolizar positivamente diversos elementos de este mundo social, como las armas, el dinero o la violencia. La autora señala que estos significados legitimadores pueden estar anclados a mercancías como canciones, películas o series televisivas, las cuales conforman una industria cultural consumida por millones de personas y algunas producciones alcanzan los primeros puestos de popularidad. Sin embargo, es conveniente señalar que el término de narcocultura fue creado fuera de la academia y su especificidad es variable; para este trabajo retomamos la propuesta de Becerra, la cual permite entenderla como un conjunto de significados en torno a la legitimación de esta actividad delictiva, y no solo existen en mercancías audiovisuales sino también como parte de las creencias compartidas entre los miembros de los grupos sociales.

Por su relevancia, tanto el narcotráfico como la narcocultura son analizados continuamente por la comunidad académica. Entre las perspectivas de estudio de estos fenómenos están los estudios de género, los cuales proponen la existencia de una pedagogía de género en los cuerpos a partir de su sexo biológico y esto produce un binarismo sexual que establece relaciones de dominación entre el macho/masculino/hombre sobre la hembra/femenina/mujer y las demás identidades sexo-généricas más allá de este binarismo. El análisis de esta estructura ayuda a entender la vida de los

grupos sociales, pues produce entre sus participantes interacciones, expectativas, roles, subjetividades, identidades, deseos, jerarquías y más (Núñez, 2016).

Existen tres enfoques principales para estudiar el género: el feminista, el de la diversidad sexual, y en los estudios de los hombres y las masculinidades (Núñez, 2016). La última perspectiva tiene relevancia por el rol central de los varones en esta actividad delictiva y mercancías de la narcocultura; por ejemplo, Cruz (2011) apunta que los hombres jóvenes son el grupo donde se presentan más homicidios en esta actividad; por su parte Miller, Barrios y Arroyave (2019) señalan a las mercancías de la narcocultura con un carácter marcadamente androcéntrico pues los hombres son quienes producen y protagonizan estos productos.

El concepto de masculinidad se refiere a una identidad única y el término de masculinidades visibiliza la diversidad de hombres que existen a partir de categorías como la clase, raza, etnia, edad, nacionalidad y otras más (Hernández-Hernández, 2008). Por ello, los estudios de género de los hombres y las masculinidades estudian cómo los significados y prácticas sobre la hombría construyen distintas formas de ser hombre en determinadas sociedades (Núñez, 2016). Por lo tanto, las masculinidades moldean las experiencias de los hombres, sus prácticas, identidades e interacciones, pero también la vida de las sociedades: de allí la relevancia de su análisis (Minello, 2011).

De acuerdo con Núñez y Espinoza (2017) el narcotráfico es un dispositivo de poder sexo-genérico que hace género entre sus miembros con características hetero/patriarcales y resulta ser una dimensión fundamental para la operación de esta industria, pues mediante estas identidades posibilitan la reproducción de los capitales. Así, las masculinidades construidas por el narcotráfico se relacionan a la violencia, el poder, la riqueza, los excesos y los placeres; además, dicha industria posibilita estos performances masculinos y es uno de los motivantes por los cuales los hombres se incorporan a este sistema.

Ante esto, es importante señalar el contexto de desarrollo del narcotráfico y la narcocultura en México se caracteriza por ser espacios patriarcales, capitalistas y con fuerte apego a la defensa del honor. Rubin (1986) señala que el género instauro un sistema de relaciones sociales patriarcales a partir de los cuerpos y el sexo biológico, además propone que el capitalismo retomó estas formas

de organización social y las adaptó a este modo de producción social, por ello consideramos que la clase económica cobró relevancia en relación al género. Además, de acuerdo a Bradley Tatar (2010), en la narcocultura en México existe un fuerte sentido del honor relacionado a los territorios del norte, los cuales en las épocas de conquista utilizaban el honor como una forma de control social. Por ello consideramos que las categorías de clase y honor forman parte de los modelos hegemónicos del narcotráfico y la narcocultura en México.

Esto resulta clave pues en trabajo de campo recopilado para investigaciones anteriores se detectó una intersección entre las categorías de la clase y el honor, las cuales producen una diversidad de hombres y masculinidades en el narcotráfico y la narcocultura, lo que da sentido a algunas interacciones de poder y violencia ocurridas en estos espacios. Al revisar la literatura, se detectó que la clase y el honor han sido analizadas de forma individual pero no de manera conjunta. Además, los estudios disponibles se han enfocado en conocer las cualidades comunes en las masculinidades en estos ámbitos, pero no han profundizado en la diversidad de hombres que es posible encontrar en estos espacios.

Ante lo anterior, la pregunta de investigación fue ¿cómo la clase y el honor generan distintas masculinidades en el narcotráfico y la narcocultura, y propician relaciones de violencia y poder entre los hombres? Para el análisis se contemplaron tres entrevistas a profundidad, una base de datos de aproximadamente 12,000 narcocorridos y 3 sitios de redes sociales para realizar etnografía virtual. A las tres fuentes de información se les aplicó un análisis de contenido cualitativo y una interpretación fenomenológica para dar respuesta a la pregunta planteada.

Para el análisis se construyó un aparato teórico con las categorías de campos sociales, capitales y clases sociales de Pierre Bourdieu, además de conceptos relacionados a los estudios de género como el de sistema sexo-género, masculinidades y performances. Por último, se propuso el concepto de performances masculinos honorables o deshonorosos, al observar que algunas prácticas masculinas producen honor a los hombres que se conducen bajo las expectativas de comportamiento de un grupo social y están contenidas en las nociones de virtudes, ética, valores y moral.

Mediante el aparato teórico conceptual, el narcotráfico y la narcocultura se interpretó como un campo social con clases masculinas que se diferencian entre sí por el volumen total de los capitales poseídos y la presencia o ausencia del capital simbólico de honor, el cual se adquiere mediante prácticas performativas masculinas que denotan las virtudes, la ética, los valores o la moral que existen en estos espacios.

Los resultados proponen la existencia de seis masculinidades a partir de la intersección entre clase y honor masculino: los pesados-viejones, los pesados-mangueras, los pesadillos-viejones, los pesadillos-mangueras, los tacuaches-viejones y los tacuaches-mangueras. Los pesados y pesadillos tienen determinada cantidad de capitales que les otorga una posición de poder sobre los tacuaches al poseer pocos capitales. Las jerarquías de poder otorgan a las clases superiores la figura de patriarca en los grupos de hombres, y son ellos quienes establecen los comportamientos honorables deseados y sancionan su transgresión mediante relaciones de violencia.

Aunque los resultados coinciden con las investigaciones que muestran la existencia en el narcotráfico y la narcocultura de prácticas performativas con rasgos de una masculinidad honorable por demostrar las virtudes, ética, valores y seguimiento de la moral, el hallazgo más interesante es que algunas de estas prácticas son producto del mecanismo de poder y violencia resultante de la intersección entre clase y honor. Esto revela al narcotráfico como un dispositivo de poder sexo-genérico que produce las masculinidades que le son útiles para asegurar la conservación, reproducción e incremento de sus capitales (Núñez & Espinoza, 2017), en este caso el honor.

Interpretar las prácticas de honor masculino como un requerimiento del sistema sexo-género del narcotráfico, revela el control que existe en esta industria ilegal sobre los cuerpos de los hombres, pues en caso de no cumplir con estos cánones sociales ellos pueden ser violentados de manera extrema desde golpes, intimidaciones, homicidio o asesinato de familiares. La idea de una honorabilidad forzada contrarresta las narrativas de la narcocultura que significan los comportamientos masculinos como individuales, legítimos, admirables y honorables, lo que a su vez contrarresta el discurso honorable de la narcocultura y las implicaciones que estos puedan tener en el grueso poblacional.

MARCO TEÓRICO

SISTEMA SEXO-GÉNERO, MASCULINIDADES Y PRÁCTICAS PERFORMATIVAS

El género corresponde a una serie de símbolos relacionados a las diferencias de los cuerpos y los sexos, que asigna a los varones una cultura masculina y a las hembras una femenina, esto produce socialmente hombres y mujeres (de Lauretis, 1989). El género como categoría científica señala que el binarismo sexual impuesto instauro un sistema sexo-género el cual produce una organización social a partir de un sistema de relaciones jerárquicas, identidades, prácticas, subjetividades, formas de organización social y más dinámicas sociales que pondera lo masculino sobre lo femenino (Butler, 1990; Rubin, 1975; Scott, 1996).

Para Bourdieu (2000) el género implica un esquema de oposiciones homólogas que traza el límite entre lo masculino y lo femenino, otorgando a la masculinidad los polos dominantes de estas dicotomías: alto/bajo, arriba/abajo, delante/detrás, derecha/izquierda, recto/curvo, seco/húmedo, duro/blando, sazonado/soso, claro/oscurο, público/privado, fuera/dentro, salir/entrar, entre otras. Esta dicotomía produce los “artefactos sociales” que son los hombres viriles o las mujeres femeninas, y dicho sistema se encuentra inscrito en el cuerpo en forma de habitus, en lo más profundo de las disposiciones corporales.

Minello (2011) dice que la masculinidad moldea la vida de los hombres, sus relaciones sociales, sus prácticas, sus experiencias, su cotidianeidad, identidad y muchos aspectos más. Hernández-Hernández (2008) señala que el concepto de masculinidad conlleva la noción de una identidad única la cual debe pensarse en plural para contemplar la multiplicidad de hombres y masculinidades que existen. Connell, Hearn y Kimmel (2014) apuntan que las estructuras sociales configuran de manera distinta la vida de los hombres, como la raza, la clase, etnia, edad, nacionalidad y otras más.

Desde la perspectiva performativa, Judith Butler (1990) considera que las identidades de género no son estables en el tiempo y estas se construyen a partir de performances reiterativos. De esta manera, las categorías de hombre y mujer se observan en prácticas recurrentes relacionadas a uno de los dos polos. Sin embargo, Butler señala que el género puede disputarse a través de prácticas disruptivas que cuestionan las identidades hegemónicas desde un acto de agencia, y ante esta perspectiva el género se puede deshacer. Salvador Cruz (2014) retoma la perspectiva performativa

de Butler para el estudio de las masculinidades y propone el concepto de prácticas performativas de la masculinidad, las cuales son aquellos actos que denotan masculinidad, como riesgo, avasallamiento, provocación, intimidación y más. Así, desde este enfoque las masculinidades se observan en las acciones reiterativas.

CLASE, HONOR Y MASCULINIDADES

La clase es un sistema de estratificación central en el análisis sociológico. Se refiere a las divisiones económicas que existen en la estructura de una sociedad y las inequidades que esta genera; difiere del estatus pues este se ocupa del prestigio o la estima. La clase coexiste con otras estructuras y generan una organización social jerarquizada, lo que produce distintos hombres y masculinidades (Morgan, 2005). La clase es una de las dimensiones de las masculinidades dominantes, muestra la división sexual del trabajo con respecto a las mujeres, pero también con otros hombres (Flores, 2010). Esta posición jerárquica confiere autoridad y poder que permite establecer relaciones de dominación (Darhendorf, 1962), es decir, un control sobre los cuerpos.

Para Bourdieu, las clases son un "conjunto de agentes ocupando posiciones similares que, situados en condiciones similares y sometidos a condicionamientos similares, tienen todas las posibilidades de tener disposiciones e intereses similares, luego de producir prácticas similares y parecidas tomas de posición" (1989, p. 30). La posición se consigue a partir de el volumen total de los capitales y los tipos de capitales poseídos y pueden ser: 1) económicos: como el dinero o recursos materiales, 2) sociales: son los vínculos sociales les permite el acceso a los capitales de los otros agentes; 3) culturales: pueden ser conocimientos interiorizados o reconocidos por organizaciones sociales; 4) simbólicos: que son significados anclados a los agentes del campo, como la masculinidad. Uno de los aspectos claves de la noción de clases en la perspectiva bourdiana es que estas no se conforman únicamente a partir de los capitales económicos como en la tradición marxista, pues propone e incorpora otros tres capitales y a partir de ellos se estructuran las clases de un campo social.

En este ámbito de términos, para el sociólogo francés el espacio social es un esquema gráfico parecido a un plano cartesiano de dos ejes, que representa visualmente las clases del campo a partir de las dos distinciones de capitales descritas. Señala que entre estas clases sociales existen

posiciones de jerarquía y relaciones de fuerza que caracterizan a los campos sociales, y aunque disputan los capitales entre sí, los conflictos no deben ser necesariamente abiertos. Además, entre los miembros de una clase no debe existir un reconocimiento entre sus integrantes y no tienen un objetivo en común. Por lo tanto, el concepto de clases desde esta perspectiva permite visibilizar a los agentes que son similares entre sí y distintos a los demás, y que por sus posiciones tienen similares condiciones de vida, no solo a partir de los capitales económicos sino del conjunto de ellos.

Bourdieu (2000) señala al honor como una de las características atribuidas a los hombres y a la masculinidad, que refiere como una virilidad ética, un sistema de exigencias, o una fuerza superior gobernante de los hombres sin obligarlos mecánicamente. El honor produce hombres honorables, de acciones nobles, con prácticas que permiten a los hombres obtener y reproducir el capital simbólico de una masculinidad honorable. Por ejemplo, Núñez (2013) muestra como en comunidades rurales de Sonora, México existen los hombres serios y los léperos, los primeros relacionados a prácticas honorables y los segundos con performances deshonorables de masculinidad.

Respecto al honor, Alonso (1997) señala que todas las clases económicas pueden aspirar a este estatus, pues los recursos de las clases solo establecen expectativas y límites de las prácticas consideradas honorables. Peristiany (1965) dice que en una sociedad, las pautas de comportamiento otorgan honor como premio a las personas cuando las llevan a cabo, y vergüenza a quien no las ejecuta de tal modo. Para Pitt-Rivers (1965) el honor es un fenómeno social, pues requiere de testigos para que sea otorgado; por ello, otorga respeto o reconocimiento de los otros.

VIRTUDES, ÉTICA, VALORES Y MORAL

En los comportamientos esperados por una sociedad se pueden observar las siguientes categorías: virtudes, ética, valores y moral. Esta propuesta surgió del análisis de los narcocorridos que se desglosan en los resultados, pues los comportamientos que son reconocidos como positivos en los narcocorridos se relacionan a las cuatro categorías mencionadas.

Primero, de acuerdo a Aristóteles (2001) la felicidad entendida no como un estado anímico o emocional, sino como la más excelente clase de vida se alcanza mediante el “ejercicio de las actividades del alma de acuerdo con la excelencia o virtud” (p. 16). Las virtudes son justos medios,

cuando mediante la razón las personas evitan caer en los excesos y obran en tiempo, ocasión y modo correcto.

Aristóteles (2001) refiere cuatro virtudes: prudencia, valentía, templanza y justicia. Rachels y Rachels (2011) señalan que las virtudes permiten observar a las personas desde una concepción de lo que es una buena persona y añade a la lista de virtudes aspectos como benevolencia, justicia, paciencia, civilidad, amistad, prudencia, compasión, generosidad, sensatez, escrupulosidad, honestidad, autodisciplina, cooperatividad, laboriosidad, autosuficiencia, coraje, justicia, tacto, cortesía, lealtad, consideración, confianza, moderación y tolerancia.

Por otro lado, Maturana (1992, 2016) señala que los valores son configuraciones relacionales para la convivencia, como la honestidad, cooperación, respeto, lealtad, generosidad, responsabilidad, justicia y muchos más. La ética se basa en conductas que evitan dañar al otro a partir de su legitimidad, mientras que la moral se enfoca en el conjunto de reglas que tiene una comunidad. Los comportamientos que van en contra de las virtudes, los valores, la ética o la moral generan sanciones del resto de la sociedad, lo que lo vuelve un mecanismo para controlar el comportamiento de las personas.

ESTADO DEL ARTE

TIPOS DE MASCULINIDADES, CLASE Y HONOR EN LOS ESTUDIOS DEL NARCOTRÁFICO Y LA NARCOCULTURA

La literatura muestra que en estos espacios las masculinidades se distinguen por: 1) el rol laboral desempeñado en en esta actividad (Córdova & Hernández, 2017); 2) la pertenencia a cierta categoría social, como la raza (Valencia & Sepúlveda, 2016); 3) el performance de una práctica masculina, por ejemplo la violencia (Cruz, 2014); 4) la encarnación de figuras características de estos espacios, como los narcojuniors (Nuño-Parra et al., 2019); 5) un modelo teórico a partir de las prácticas observadas en ellos, como el de las masculinidades sensibles (Vásquez, 2017b).

Los estudios disponibles señalan que las prácticas performativas de masculinidad que estimulan este sistema sexo-género son aquellas relacionadas a la valentía (Tatar, 2010; Valenzuela, 2002),

violencia (Dominguez, 2017; Parrini, 2016; Valencia, 2010), supresión emocional (Córdova & Hernández, 2017; Vásquez, 2017a), androcentrismo (Núñez-González, 2017), heterosexualidad (Hernández-Hernández, 2012; Meneses, 2015; Núñez, 2017), honor (Giraldo, 2016; Núñez-González & Núñez, 2019; Solís, 2018; Valencia, 2016; Vásquez, 2018) y riqueza (Núñez-González, 2018).

Aunque no se encontraron investigaciones que analicen cómo la intersección entre clase y honor generan diferentes masculinidades, se rastrearon investigaciones donde se analizan ambas categorías por separado y algunas proposiciones sobre su relación. En el narcotráfico, la clase se forma a partir de cinco capitales: económicos, sociales, culturales, simbólicos y bélicos (Núñez-González & Núñez, 2019). A partir de la distribución de los capitales se proponen tres clases: 1) la clase alta, representada por los “jefes de jefes” (Dominguez, 2017) o “pesados” (Núñez-González, 2018) que se caracteriza por tener vastedad de capitales que les confieren poder; 2) una clase baja, integrada por halcones, punteros, vendedores al menudeo que integran los eslabones más bajos y obtienen menor sueldo, les llaman “tacuaches” y se les dificulta cumplir los modelos de éxito (Córdova & Hernández, 2017; Muehlmann, 2014; Núñez-González, 2018); 3) una clase media que podrían denominarse “pesadillos”, representada por jefes de comandos o familiares de pesados que tienen acceso a capitales pero no de la magnitud de los jefes de jefes (Núñez-González, 2018; Nuño-Parra et al., 2019).

El control de diferentes capitales permite a los hombres el acceso a lujos y excentricidades (León, 2016; Marmolejo, 2019), pagar para que les compongan narcocorridos (Dominguez, 2015), dominar mujeres (Cabañas, 2012; Pobutsky, 2013), vínculos corruptos con políticos y policías (Pobutsky, 2013), ejércitos armados para seguridad y asesinar (Nuño-Parra et al., 2019), ser el más importante en los lugares (Pobutsky, 2013), tener poder sobre los otros (Biron, 2015), proveer y cuidar a la familia (Biron, 2015), realizar acciones de caridad (Pobutsky, 2013), entre otras acciones.

En el caso del honor, son muchas las virtudes, valores, rasgos éticos o estructuras morales que se pueden rastrear en la literatura; por ejemplo, la valentía, temeridad, el valor de la palabra (Núñez, 2017), honestidad, honradez, silencio y discreción económica (Hernández-Hernández, 2012), abnegación, deber, capacidad para enfrentar el sufrimiento, generosidad, el apego a la familia, la patria y la bondad (Vásquez, 2017a), caridad y generosidad hacia los otros (Pobutsky, 2013), entre otros.

Núñez-González y Núñez (2019) proponen la existencia de una masculinidad honorable que nombran como “viejona”, a partir de observar que los hombres en el narcotráfico y la narcocultura realizan performances masculinos honorables de violencia, androcentrismo e importancia y obtienen respeto por ello. Caso contrario, la masculinidad “manguera” despliega su masculinidad sin honor (Núñez-González, 2017), similar al “gandalla” (Dominguez, 2017) o los villanos (Vásquez, 2017a). En tanto la relación que existe entre clase y honor es posible encontrar una serie de proposiciones teóricas, donde se obtiene honor al realizar las siguientes acciones:

1. Utilizar los capitales para luchar contra los poderes establecidos, como la clase alta y el gobierno (Holguín, 2011).
2. Ser generoso con la población mediante obras de beneficencia o ayudar a otros a resolver problemas (Holguín, 2011; Pobutsky, 2013, Vásquez, 2018).
3. Proveer económicamente a la familia (Biron, 2015).
4. Ser humilde y no presumir los capitales que se poseen (Aragón, 2017; Núñez-González, 2017; Núñez-González & Núñez, 2019).
5. Castigando el jefe las transgresiones morales de los trabajadores, esto para proteger sus intereses económicos (Hernández-Hernández, 2012).
6. Respetando el honor y las propiedades de las masculinidades dominadas, siendo el narcotráfico la masculinidad dominante (Hernández-Hernández, 2019)

Ante la revisión del estado del arte no se encontraron investigaciones que señalen la multiplicidad de masculinidades que surgen a partir de la clase y honor, tampoco profundizan cómo estas imbricaciones producen relaciones de violencia entre los hombres o cómo este mecanismo forma parte del sistema sexo-género que existe en el narcotráfico y la narcocultura a partir del poder que otorga la clase.

MÉTODO

Para la recolección de datos se utilizaron tres técnicas: entrevistas, etnografía virtual e investigación documental. Se utilizaron tres entrevistas a profundidad, conducidas mediante un guión semiestructurado diseñado en torno a la categoría de violencia entre hombres en los espacios

del narcotráfico y la narcocultura; estas entrevistas se realizaron originalmente para una investigación anterior. Las entrevistas ocurrieron de manera fluida, pues se construyó con anterioridad la suficiente confianza para considerar la información fiable. Duraron aproximadamente una hora, se grabaron en audio y fueron transcritas para su posterior análisis; por común acuerdo durante las conversaciones se omitieron datos como nombres o lugares precisos; los que se presentan son ficticios.

La primera entrevista se hizo a Alfredito, un joven no narcotraficante que acostumbraba acudir a fiestas relacionadas a la narcocultura. La segunda entrevista se realizó a María, una mujer joven de 24 años que fue novia de José, un distribuidor de droga al menudeo que tenía 5 empleados y se puede considerar el patriarca de ese grupo de hombres. La tercera entrevista fue realizada a Régulo, un hombre joven escolta de un narcotraficante de medio nivel que transitaba entre los espacios del narcotráfico y la narcocultura. Las entrevistas muestran la vida social desde la perspectiva y posición de las personas entrevistadas, lo que ayudó a comprender cómo ocurren las interacciones en distintos niveles estructurales y desde perspectivas diferentes.

La segunda fuente de información se basó en técnicas de investigación documental y se recopiló una base de datos de aproximadamente 12,000 narcocorridos de 253 agrupaciones musicales rastreadas en Youtube. Se utilizó esta técnica porque se observó que en estas canciones es común la palabra “hombre” seguida de diversos adjetivos como “hombre cabal”, lo que caracteriza a los protagonistas de las canciones y su masculinidad. Se localizaron 2330 oraciones con la palabra hombre que se categorizaron mediante un análisis de contenido cualitativo inductivo. El resultado permitió construir las siguientes categorías: hombre sencillo, humilde, de ley, derecho, de convicción, decente, cabal, honrado, bueno, bien intencionado, noble, de bien, de valores, respetuoso, fino, atento, servicial, ayuda, agradecido, bondadoso, generoso. Esta serie de categorías empíricas fundamentan los conceptos de nociones de virtudes, ética, valores y moral que existen en la narcocultura. Nuestra propuesta es que estos elementos –tanto teóricos como empíricos– permiten a los hombres en la narcocultura adquirir honor.

Por último, se realizaron observaciones a modo de etnografía virtual en sitios de Facebook y Youtube relacionados a la narcocultura como “El Pirata de Culiacán”, “El Chanito de Culiacán” y “Markitos Toys”, pues se detectó que existían distinciones a partir de la clase y el honor, además de

procesos de poder y violencia relacionados a ellos. Se consideró esta técnica porque los comentarios, fotografías y videos ayudan a comprender las interpretaciones que los asiduos a la narcocultura hacen de las prácticas masculinas.

A la información se le aplicó un análisis de contenido cualitativo auxiliado por las categorías descritas en el marco teórico. La triangulación metodológica que surge al emplear tres fuentes de información diferente y la saturación teórica alcanzada mediante el análisis de contenido, permite considerar como válidos los resultados.

Para la interpretación de los resultados se utilizaron nociones de la sociología comprensiva de Max Weber y también de la fenomenología social de Alfred Schutz. Weber (1964) propone que la sociología busca, a través de la interpretación, entender los motivos internos de las acciones sociales para poder explicarlas causalmente. Por ello, el análisis de la acción social pone en el centro la experiencia vivida desde la perspectiva de los propios actores mediante la interpretación del sentido subjetivo y mentado que los propios actores dan a sus comportamientos en relación a los comportamientos o expectativas de los otros. Existen cuatro tipos de acción social: 1) racional con arreglo a fines; 2) racional con arreglo a valores; 3) afectiva y 4) tradicional.

Sin embargo, no solo interesa interpretar la subjetividad, sino también desde la sociofenomenología de Alfred Schütz (1993) se recupera la noción de intersubjetividad para entender que los actores no solo pueden dar sentido a sus acciones sino también a las de los otros, pues se incorporan, aprenden y viven en mundos previamente significados, lo que posibilita compartir el sentido de las acciones con los otros, un sentido común, lo que permite la socialidad entre los sujetos. Así, importa el análisis tanto de la intersubjetividad, como del sentido común y la sociabilidad, no solo de la subjetividad del sujeto sino de los significados del mundo que son compartidos en un grupo y posibilitan la vida cotidiana de los actores sociales. Para el investigador, es necesario desprenderse de las ideas preconcebidas, suspender los valores propios y percibir los de los sujetos analizados para lograr comprenderlos.

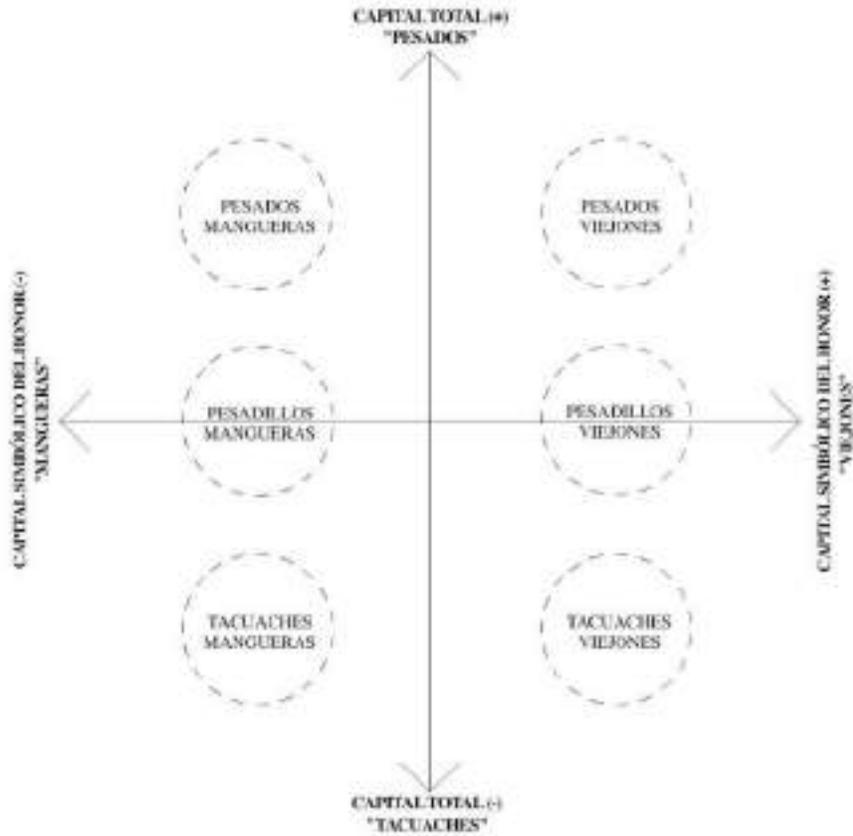
RESULTADOS

Se encontraron cuatro resultados centrales en los que se articula la interpretación y discusión de la investigación. El primer resultado muestra que existen seis masculinidades diferentes a partir del honor y la clase: pesados viejones y mangueras, pesadillos viejones y mangueras, tacuaches viejones y mangueras. En la figura 1, el eje vertical distingue a las clases a partir del volumen total de los capitales que poseen: económico, social, cultural, simbólico y bélico. Los pesados poseen la mayoría de los capitales que se materializan en poder; Domínguez (2017) los identifica como los “jefes de jefes”. Los pesadillos se caracterizan por tener capitales económicos, bélicos y sociales mediante relaciones con los pesados, pero no en el nivel de los pesados, sobre todo las relaciones con políticos y funcionarios. Los tacuaches están bajo el mando de los pesadillos e indirectamente de los pesados, poseen pocos capitales.

El eje horizontal distingue a las clases a partir de la presencia o ausencia del capital simbólico de una masculinidad honorable; la distinción se propone siguiendo a Núñez-González y Núñez (2019) sobre una masculinidad honorable que es la “viejona” y la “manguera” que no lo es. Nuestra propuesta es que este honor se obtiene por las prácticas performativas de la masculinidad que muestren virtudes, ética, valores y apego a la moral.

Figura 1

Espacio social y clases masculinas en el narcotráfico y la narcocultura



El segundo resultado muestra las relaciones de poder y violencia que existen entre estas clases, sobre todo de las clases dominantes sobre los tacuaches manguera. Régulo, escolta de un narcotraficante, relató que en ocasión en un bar no había mesas disponibles y le solicitó una a un hombre joven que tenía tres mesas, lo que Régulo consideró un abuso pues una la usaba para poner la cubeta con cerveza, otra para un ramo de rosas que había comprado para su novia y la tercera donde estaba sentado con su pareja. Régulo señaló que ese hombre se veía presumido y nada humilde, pues era una exageración la cantidad de espacio que estaba usando. Además, no fue cooperativo, cortés o generoso pues se negó a compartir una mesa, además se burló al no prestarla lo que puede considerarse como irrespetuoso. Un mesero se acercó a Régulo y le advirtió que no se metiera con él porque era sicario, revelando que el joven no era discreto sobre su profesión. En ese

momento, la posición que alcanzó el sicario hablador era de poder, y para Régulo, Edén humilló a los otros, lo que consideró reprobable. La interacción entre ellos continuó semanas después:

Régulo: Y ya que pasó eso... como a las dos semanas me habla el patrón, pues yo estaba descansando y me habla: -ey wey, caile [ven], estoy en tal bar- pues ahí voy en la madrugada y ya fui, llegué. Coincidentemente estaba el bato (Edén) (...) resultó que era gente nueva del patrón, que acababa de entrar. Y pues me vio llegar y peló unos ojos acá medio como... valió madre. (...) Llego yo a la mesa del patrón pues, lo estoy tuteando y la chingada, y dije... pues va la mía. (...) Y le dije al patrón: -¿Eh wey, que crees? (...) lo que pasa es que el otra vez fui a un bar y el bato la aplicó así y así... fanfarrón- Y el patrón se me quedó viendo.

Patrón: -¿A poco sí?-

Régulo: Pues ya el bato empezó a decir que sí, que me ubicaba de una fiesta. Pues se agarró el patrón y le dijo: -¿Ah sí? pues vamos a hacer una cosa, vas a quitarte de la mesa, vas a quitar a tu morra, le vas a dar tus dos mesas y te quiero a ti y a tu morra sentados a un lado de él y lo que se le ofrezca tú se lo vas a traer.- (...) No puedo decir que sentí alegría, sino que simplemente yo nomás intenté mandar un mensaje de que no fuera tan cagazón con la raza pues, de que se puede topar raza que ni al caso y no sabe ni que pedo ¿me entiendes? (...) De que él no tenía, a la mejor en ese momento la capacidad económica, pero tenía una capacidad de intentar humillar a la otra raza, wey (...) ¿cuál es la necesidad de decirle a todo el mundo que tienes? Pa' empezar menos en un ambiente de que parece que no, pero todos se fijan, es muy sencillo pues, cuando vayas a un bar y van sobre ti ¿quién es? el que le gusta comprarse cuatro o cinco botellas, si es de los que van a un bar y se compran cuatro o cinco botellas.

La etnografía virtual también muestra este tipo de interacciones en la narcocultura. “Markitos Toys” es un youtuber joven que tiene una buena posición económica con una narrativa que se apega al trabajo y humildad. Ayuda a otros hombres, como “El Pittín” que se encuentra internado en una clínica para tratar su adicción a las drogas y él lo apoya económicamente, al “Jaimico” quien tiene secuelas de meningitis en su infancia, también reparte despensas en asentamientos con pobreza,

prácticas que le confieren honor de parte de los internautas. Por ello se ha ganado la admiración de sus seguidores.

En el video titulado “Aclarando la situación de Jaimico” Los Toys responden algunas acusaciones que les hicieron en un video de que Jaimico se veía triste porque ellos eran abusivos con él, acusaciones que refutan y señalan que Jaimico tiene algunos comportamientos poco honorables, como celar a Markitos, humillar al Pittín o cobrar por mandar saludos a las personas por lo que Marquitos señala que lo regaña porque no tiene necesidad ya que le paga un buen salario, además relata cómo lo ayudó incluso antes de hacerse famoso y ha tratado de educarlo para que se porte bien. Esta dinámica no ocurre con otros dos personajes como “El Chiquete” y “El Vitolias”, que pertenecen a la clase media.

En las dos interacciones se observa la figura del patriarca, que Isis Giraldo (2016) señala que en la narcocultura los hombres se vuelven el centro y disponen de los cuerpos y vidas de las mujeres a su alrededor. Sin embargo, los resultados muestran que esta centralidad también se extiende sobre los hombres, sobre sus cuerpos, sus prácticas y su vida a partir de las posiciones, distancias y distinciones de clase que existen entre ellos. Estos patriarcas evalúan el comportamiento de los hombres y son los encargados de establecer los mecanismos pedagógicos correctivos necesarios en caso de una desviación ética, una especie de paladín de la moral.

Las reprimendas son distintas cuando los hombres no son del mismo grupo, pues al carecer de obediencia se recurre a amenazas de violencia física para controlar a los hombres villanos, una especie de héroe. Por ejemplo, María relató cómo en una discoteca su novio José, quien era un distribuidor de droga al menudeo, la jaló del brazo y se la llevó del lugar en un vehículo. Óscar, amigo de ella, era un pesadillo sobrino de unos pesados y los persiguió en una camioneta llena de hombres armados, pero no logró alcanzarlos. José huyó a prisa de la discoteca porque se percató que Óscar trataría de ayudar a su amiga, y cuando este último le dijo que mataría a su novio si le hacía algún daño, ella señaló que eso era digno de agradecerse, otorgándole una posición honorable.

Alfredito narró que vendió un carro a un cultivador de marihuana y el comprador intentó cancelar la compra, argumentando que era robado, lo que se descartó mediante una verificación vehicular. El comprador insistió hostilmente en devolver el vehículo e intimidó al vendedor, y un

amigo de este último era familiar de un jefe de seguridad del narcotráfico que pidió le avisaran cuando llegara el reclamante para hablar con él. Así ocurrió y cuando el hombre que intentaba intimidar a Alfredo reconoció a aquel pesadillo, desistió de su petición y ya no volvió.

Estas interacciones llevan a reflexionar sobre las relaciones de poder que existen en estos espacios y que –contrario a lo pregonado en las mercancías de la narcocultura donde los protagonistas se describen sin límites y todopoderosos– no se revelan las condiciones de dominación bajo las que viven, de parte de sus mismos patrones, y que se llegan a profesar como lealtad, pero también envuelven un control sobre ellos, sus cuerpos y sus prácticas, a riesgo de ser violentados y ultrajados por el patriarca que los valora y cuida.

El tercer resultado muestra que los pesados y los pesadillos viejones, aunque existe cierta regularidad en sus comportamientos honorables, en ocasiones rompen estos códigos, lo que muestra que ellos pueden comportarse de una u otra manera sin enfrentar repercusiones de las clases inferiores, pero los subordinados sí se ajustan a los lineamientos impuestos por los jefes:

Régulo: Sí, pues éramos más tranquilos (la escolta personal del patrón), era la disciplina pues, de qué cosas que a él no le gustaba cuando andabas con él y había ocasiones que él era el único que las podía hacer y las hacía. (...) Pues de que a veces si te veía, estabas tú en una fiesta, se acercaba una morra (...) y aquel (el patrón) anda sobre ellas o llega y les fanfarronea a las morras pues de que “mira, ya viste mi pinche reloj, como 150 mil dólares y la verga” y le empieza a sacar dinero “y la chamarra original” y la verga, pues eso para mí es fanfarronear pues, pero pues fanfarronea el patrón, y no fanfarronea así en público pues, fanfarronea pa’ la morra que se quiere chingar, a la que le quiere llenar el ojo.

Los resultados muestran que es común que los hombres de todas las clases tengan performances deshonorosos, lo que representa continuas contradicciones entre lo esperado socialmente y lo actuado por los agentes. Las rupturas ocurren para conseguir ciertos capitales, como un estatus de importancia o conquistar mujeres, beneficios individuales más que colectivos. Ainhoa Vásquez (2018) señala que en las novelas de la narcocultura las fronteras éticas son difusas, en ocasiones las acciones de los narcotraficantes se colocan en el lado del bien y en otras en el del mal.

Estas difusas fronteras éticas son posibles para los pesados y pesadillos, pues la distinción de clase genera resultados distintos ya que evita que los pesados sean castigados por ello, contrario a las clases bajas que tienen poco margen para la transgresión a riesgo de castigo del patriarca. Un ejemplo de esto se observa en la investigación de Córdova y Hernández (2017) donde se señala que el jefe de un grupo de sicarios no tuvo repercusiones cuando mandó golpear a uno de sus trabajadores que le solicitó el pago de los sueldos pendientes, lo que representa dos injusticias: la primera, el incumplimiento del pago en los tiempos acordados y la segunda, el abuso de su posición para castigar al trabajador que le reclamó lo justo pero que afectaba sus capitales económicos.

El último hallazgo interesante muestra la utilidad del honor: es lo dicho por Régulo, quien al preguntarle su opinión sobre los fanfarrones contestó que no hay necesidad de hacer ese tipo de acciones, pues ponen en riesgo la vida de los narcotraficantes, lo que muestra que en el narcotráfico las prácticas performativas honorables no solo tienen un sentido con arreglo a valores sino uno racional con arreglo a fines, que es el de preservar la seguridad, retomando las ideas del sentido de la acción social de Weber (1964):

Régulo: ¿Cuál es la necesidad de decirle a todo el mundo que tienes? Pa' empezar menos en un ambiente de que parece que no, pero todos se fijan, es muy sencillo pues, cuando vayas a un bar y van sobre ti ¿quién es? el que le gusta comprarse cuatro o cinco botellas, si es de los que van a un bar y se compran cuatro o cinco botellas.

Hernández-Hernández (2012) encontró en la película "El Infierno" que los patrones exigen a sus trabajadores prácticas de honestidad, lealtad, no delatar o ser discretos, y señala que estos comportamientos son útiles para salvaguardar los intereses económicos del jefe, pues así no lo roban o delatan, recibiendo un castigo si lo llegan a hacer. Lo dicho por Régulo resulta similar; en un ambiente de extrema violencia es conveniente ser precavido, no generar envidias, fricciones, tal vez porque ser así es lo correcto y bueno, pero también porque no serlo pone en riesgo la vida. Esto ilustra una idea del libro contextualizado en el narcotráfico mexicano titulado "La Reina del Sur" de Arturo Pérez Reverte: "Cuando se vive torcido, no hay otra que trabajar derecho".

Ante esto, conviene recordar al narcotráfico como un dispositivo de poder sexo-genérico, como lo hace Núñez y Espinoza (2017) para proponer que una dimensión de las identidades masculinas

que genera son los performances honorables. Con ellos se salvaguardan los capitales de los jefes, se evita la captura o muerte, se asegura la obediencia de los cuerpos como capital bélico y con ello asegura la reproducción de la vida del campo en el narcotráfico. Un sistema de reglas que en el fondo tiene una racionalidad económica, pero que en la forma apelan a los hombres a través de una masculinidad honorable que busca controlarlos.

CONCLUSIONES

Los resultados se organizan en cuatro principales: 1) existen seis masculinidades definidas por su clase y performance masculino honorable; 2) los pesados o pesadillos establecen los lineamientos morales de un grupo y castigan su incumplimiento, lo que les otorga el papel de patriarcas; 3) la transgresión del honor de parte de los pesados o pesadillos no tiene repercusiones, a diferencia de los tacuaches; 4) los performances éticos masculinos también son racionales y no solo tienen arreglo a valores, pues practicarlos permite preservar la seguridad personal en esta industria.

Interrelacionados, estos resultados muestran que en el espacio social del narcotráfico y la narcocultura existen diferentes masculinidades estructuradas a partir del honor y la clase. Esto otorga la posición de poder a los pesados y pesadillos, quienes desempeñan el papel de patriarcas y deciden sobre los cuerpos de los tacuaches, por lo que son los designados para sancionar las transgresiones del honor de las clases inferiores y ellos, al tener la posición dominante no tienen repercusiones, en parte porque forma parte del *habitus* de los agentes del campo, pero también porque los comportamientos deshonorosos ponen en peligro los intereses del jefe y del grupo, por lo que se ocupa evitarlos mediante el poder y la violencia. La racionalidad que conlleva portarse correctamente bajo los cánones de las virtudes, valores, ética y la moral, apunta a visibilizar que la exigencia de honor masculino a los hombres es parte del dispositivo de poder sexo-género que permite la reproducción de los capitales de esta industria. Esto ocultaría el miedo y las relaciones de dominación, opresión, violencia que llegan a sentir los hombres en estos espacios, pero que en la narcocultura no se muestran así, narrativa contraria a la que las mercancías de la narcocultura difunden.

Aunque los pocos artículos que reflexionan sobre el honor en el narcotráfico y la narcocultura analizan que son categorías que permiten clasificar las masculinidades en estos espacios y divide a los hombres entre buenos o malos, son nulos los que analizan la manera en que esta dimensión es un mecanismo de un sistema sexo-género que permite el control de los cuerpos masculinos y que las clases altas utilizan sobre las clases bajas del narcotráfico, pues las evidencias muestran el control de los cuerpos de las clases bajas para preservar la seguridad y la ausencia de sanciones a las clases altas. Esta idea permite reflexionar que la vida y el performance masculino de los hombres en el narcotráfico y la narcocultura está condicionada por una serie de relaciones de poder que ponen su vida en peligro si no cumplen con estos cánones.

En tanto a las limitaciones, las evidencias dejan vacío en el conocimiento sobre las relaciones entre los pesados y los pesadillos; además, es conveniente señalar que haría falta más entrevistas con narcotraficantes o personas cercanas a ellos, lo que no es fácil de lograr. Otra objeción posible es que no se propone que todos los hombres sean honorables en todo momento a partir del poder que se ejerce sobre ellos; de hecho, el mismo sistema sexo-género les pide en el narcotráfico ser deshonorables cuando de enemigos se trata para maximizar la ganancia económica: mayor cantidad de capitales para ganar territorio, sorprender a las víctimas con varias camionetas para asesinarlos, utilizar al Estado para asegurar la destrucción del otro, es decir, se pide honor para con el grupo y deshonor para con los otros.

Esto abre una brecha de preguntas para indagar sus respuestas, pues el análisis se concentra al interior de los grupos de hombres que conforman células en el narcotráfico o grupos de socialización en la narcocultura. Por ejemplo ¿cuándo un pesado transgrede la moral, es sancionado por otro que no forma parte de su organización o priva la lógica económica? ¿las sanciones a los pesados de parte de otros pares, obedece a una búsqueda del restablecimiento moral o a una lógica de expansión económica? O por último ¿cómo es la otredad de los enemigos en las narrativas del narcotráfico y la narcocultura?

REFERENCIAS

- Alonso, A. (1997). *Thread of blood: colonialism, revolution, and gender on Mexico's northern frontier*. Tucson: The University of Arizona Press.
- Aragón, S. (2017). *Are there any machos in the house? Contemporary manifestations of machismo*. Austin: University of Texas at Austin.
- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco* (J. L. Calvo Martínez (trad.)). Madrid: Alianza Editorial.
- Becerra, A. (2018). Investigación documental sobre la narcocultura como objeto de estudio en México. *Revista Culturales*, 6(2018), 1–39.
- Biron, R. (2015). NarCoMedia: Mexican Masculinities. *Letras Hispanas*, 11, 186–199.
- Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las “clases”. *Estudio sobre las culturas contemporáneas*, III (7), 27–55.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of gender*. New York: Routledge.
- Cabañas, M. (2012). Narcotelenovelas, gender, and globalization in Sin tetas no hay paraíso. *Latin American Perspectives*, 39(3), 74–87. <https://doi.org/10.1177/0094582X11434303>
- Connell, R. W., Hearn, J., & Kimmel, M. (2014). Introduction. En I. SAGE Publications (Ed.), *Handbook of Studies on Men & Masculinities* (pp. 1–13).
- Córdova, R., & Hernández, E. (2017). En la línea de fuego: Construcción de masculinidades en jóvenes tamaulipecos ligados al narco. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 71(2), 559–577.
- Cruz, S. (2011). Homicidio masculino en Ciudad Juárez: Costos de las masculinidades subordinadas. *Frontera norte*, 23(46), 9. <https://doi.org/10.17428/rfn.v23i46.830>
- Cruz, S. (2014). Violencia y jóvenes: pandilla e identidad masculina en Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Sociología*, 613–637.
- Dahrendorf, R. (1962). *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- de Lauretis, T. (1989). Technologies of Gender. En *Essays on Theory, Film and Fiction* (pp. 1–30). Macmillan Press.
- Dominguez, H. (2015). Atisbos a la subjetividad de los victimarios en el cine y el ciberespacio en México. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 79(36), 93–110.
- Dominguez, H. (2017). Crueldad y masculinidad en las narrativas del narcotráfico en México. En A. Vásquez Mejías (Ed.), *Narcocultura de norte a sur. Una mirada cultural al fenómeno del narco*. (pp. 115–132). UNAM / Universidad Autónoma de Chihuahua / CISAN.
- Flores, J. (2010). Una propuesta teórico metodológica para el estudio de las masculinidades contemporáneas. En *Memorias del IV Congreso Nacional de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres. Prácticas contemporáneas de la sexualidad masculina*. (pp. 122–
- Núñez-González, M. (2021). Honor y clase: una producción violenta de masculinidades honorables del narcotráfico y la narcocultura en México. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (14). 57- 81.

- 134). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fuller, N. (2012). Repensando el machismo latinoamericano. *Masculinities and Social Change*, 114–133.
- Giraldo, I. (2016). Machos y mujeres de armas tomar. Patriarcado y subjetividad femenina en la narco-telenovela colombiana contemporánea. *La Manzana de la Discordia*, 10(1), 67. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v10i1.1596>
- Hernández-Hernández, Ó. (2012). Performance de narcocultura y masculinidad. En Ó. Hernández-Hernández & L. Álvarez (Eds.), *Sociedad y cultura en El infierno. Ensayos sobre una película mexicana* (pp. 33–56). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Hernández-Hernández, Ó. (2019). Autodefensas y masculinidad contestataria en Tamaulipas. *Ra Ximhai*, 15(5), 35–50.
- Hernández, Ó. (2008). Debates y aportes en los estudios sobre masculinidades en México. *Relaciones*, XXIX (116), 231–253.
- Holguín, C. (2011). Dining with the Devil: Identity Formations in Juarez, Mexico. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 18(5), 415–436. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2011.654739>
- León, A. (2016). *El movimiento alterado en la ciudad de Querétaro. El performance de una masculinidad juvenil en la narcocultura*. México: El Colegio de México / Centro de Estudios Sociológicos / Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
- Marmolejo, A. (2019). *The Man Who Had It All but Her : The Construction and Destruction of the Macho Image in Four Mexican Novels (thesis)*. University of Massachusetts Amherst.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas. <https://doi.org/10.1007/bf03022132>
- Maturana, H. (2016). *¿Moral o ética?* <https://sonria.com/glossary/moral-etica/>
- Meneses, E. (2015). Masculinidad y contramasculinidad de los narcotraficantes Homosexuales, Femeninos y Queer en el barrio bravo de Tepito. En *VIII Congreso Nacional de la AMEGH La agenda política de los hombres para la construcción de la equidad de género: perspectivas feministas multidisciplinares*.
- Miller, T., Barrios, M. M., & Arroyave, J. (2019). Prime-time narcos: the Mafia and gender in Colombian television. *Feminist Media Studies*, 19(3), 348–363. <https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1434223>
- Minello, N. (2011). Preámbulo. El orden de género y los estudios sobre la masculinidad. En O. M. Hernández, et al. (Ed.), *Masculinidades en el México contemporáneo* (pp. 17–28). México: Plaza y Valdéz Editores.
- Morgan, D. (2005). Class and masculinities. En M. Kimmel, J. Hearn, & R. . Connell (Eds.), *Handbook of Studies on Men & Masculinities* (pp. 165–177). Sage Publications.
- Muehlmann, S. (2014). “When I Wear My Alligator Boots”. En *When I Wear My Alligator Boots: Nacro-Culture in the U.S. Mexico Borderlands*. California: University of California Press.
- Núñez-González, M. (2021). Honor y clase: una producción violenta de masculinidades honorables del narcotráfico y la narcocultura en México. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (14). 57- 81.

- Núñez-González, M. (2017). Masculinidades en la narcocultura: el machismo, los buchones y los mangueras. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 5(14), 109–126.
- Núñez-González, M. (2018). Masculinidades y condición de clase en la narcocultura: los “pesados” y los “tacuaches”. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 81–96.
- Núñez-González, M., & Núñez, G. (2019). Masculinidades en la narcocultura de México: “los viejones” y el honor. *Región y sociedad*, 31(e1107), 1–23.
- Núñez, G. (2013). *Hombres Sonorenses. Un estudio de género de tres generaciones*. México: Pearson Educación.
- Núñez, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, 9–31.
- Núñez, G. (2017). “El mal ejemplo”: masculinidad, homofobia y narcocultura en México. *El Cotidiano*, 202, 45–58.
- Núñez, G., & Espinoza, C. (2017). El narcotráfico como dispositivo de poder sexo-genérico: crimen organizado, masculinidad y teoría queer. *Estudios de Género de El Colegio de México*, 3(5), 90–128.
- Nuño-Parra, L., Enciso-Arámbula, R., Alejo-Santiago, G., Estrada-Esquivel, A. L., & Aburto-González, C. A. (2019). Masculinidad en narcocorridos del movimiento alterado en México. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 27(76), 70–80.
- Parrini, R. (2016). *Falotopías. Indagaciones en la crueldad y el deseo*. Bogotá/México: Universidad Central / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Peristiany, J. G. (1965). Introduction. En J. G. Peristiany (Ed.), *Honour and Shame. The Values of Mediterranean Society* (pp. 9–18). London: Weidenfeld & Nicolson.
- Pitt-Rivers, J. (1965). Honour and Social Status. En J. G. Peristiany (Ed.), *Honour and Shame. The values of Mediterranean Society* (pp. 19–78). London: Weidenfeld and Nicolson.
- Pobutsky, A. (2013). Peddling Pablo: Escobar’s Cultural Renaissance. *Hispania*, 96(4), 684–699. <https://doi.org/10.1353/hpn.2013.0104>
- Rachels, J., & Rachels, S. (2011). *The Elements of Moral Philosophy* (Seventh Ed). Ney York: McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0149.1987.tb01234.x>
- Rubin, Gayle; (1975). The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex. *Toward an Anthropology of Women*, 157–210.
- Rubin, Gayle. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, VIII(30), 95–145.
- Schutz, A. 1993. *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265–302). México: PUEG.
- Solís, O. (2018). *Andar arreglado y vestido a la moda: la masculinidad propuesta por el movimiento*
- Núñez-González, M. (2021). Honor y clase: una producción violenta de masculinidades honorables del narcotráfico y la narcocultura en México. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (14). 57- 81.

- alterado* (L. Ayala & L. Rodríguez (eds.)). Universidad Autónoma de Querétaro / Colofón.
- Tatar, B. (2010). Hombres Bravos, Mujeres Bravas: Gender and Violence in the Mexican Corrido. *Asian Journal of Latin American Studies*, 23(4), 83–117.
- Valencia, S. (2010). *Capitalismo Gore*. Madrid: Editorial Melusina S.L.
- Valencia, S. (2016). Género(s) y narcocultura. En J. C. Ramírez Pimienta (ed.), *Camelia la texana y otras mujeres de la narcocultura* (pp. 239–262). Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Valencia, S., & Sepúlveda, K. (2016). Del fascinante fascismo a la fascinante violencia: Psico/Bio/Necro/Política y Mercado Gore. *Mitologías hoy*, 14, 75–91.
- Valenzuela, J. (2002). *Jefe de jefes*. México: El Colegio de la Frontera Norte, A.C.
- Vásquez, A. (2017a). Los narcos también lloran: narcoseries y melodrama. En A. Vásquez Mejías (Ed.), *Narcocultura de norte a sur. Una mirada cultural al fenómeno del narco*. (pp. 201–223). México: CISAN-UNAM/UACH.
- Vásquez, A. (2017b). Narcoseries: machos sensibles y mujeres poderosas. *Hispanorama*, August, 4–8.
- Vásquez, A. (2018). Esas difusas fronteras éticas. El Zurdo Mendieta en la narco-literatura de Élmer Mendoza. *Visitas al patio*, 12, 227–240.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad* (Segunda ed). México: Fondo de Cultura Económica.

UNA MIRADA A LOS FACTORES EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS DE LA MOTIVACIÓN DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Recibido: 15 abril 2021 Aprobado: 5 agosto 2021*

MARÍA DE JESÚS TORRES GALVÁN

Universidad Metropolitana de Monterrey

mari.torresgalvan@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación es identificar los factores motivantes tanto extrínsecos como intrínsecos de los docentes de Institución de Educación Superior. El docente funge un papel primordial en la educación; es uno de los pilares de ésta y cumple el rol de agente impulsor para la trasmisión de conocimiento. Ocasionalmente al docente no se le brinda el lugar que merece dentro de las instituciones públicas o privadas o en la cultura en la cual se encuentre inmerso; sin embargo, a través de los años y pese a todo, siguen existiendo docentes que trabajan con motivación, pasión y con altos estándares de calidad. Existen dos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca. La primera tiene que ver con todo aquello que motiva a una persona a realizar una acción, pero que los agentes motivantes se encuentran fuera de ella, se necesita de un estímulo para una reacción. La segunda tiene que ver con un gusto o placer innato por realizar la acción, no se necesita de factores externos para realizarla. En este estudio se pretenden investigar los factores

motivantes de manera extrínseca e intrínseca de los docentes de Institución de Educación Superior. Los participantes en esta investigación son docentes de la División de Posgrado. El tamaño de la población es de 77 docentes y el tamaño de la muestra fue de 75 docentes, lo que representa un nivel de confianza del 99%, que se traduce en información confiable. Este estudio arroja que la mayoría de los docentes de la institución encuestada está satisfecha con su trabajo y en la institución en la que labora, algunos ítems que arrojan más del 90% de satisfacción son los siguientes: el 97.33% está satisfecho con las materias que imparte ya que corresponden a su formación profesional, el 98.67% tiene claros los objetivos de las materias, el 94.67% dijo estar satisfecho en cuanto a la libertad de cátedra establecida por la institución, el 93.34% mencionó estar satisfecho de laborar en la institución educativa en cuestión, se ahondará con detenimiento en la sección de resultados cada uno de los ítems.

Palabras clave: docencia, motivación, educación superior.

Abstract

The objective of this research is to identify the extrinsic and intrinsic motivational factors of teachers in a Higher Education Institution. Teachers play an essential role in education; they are one of the pillars of education and play the role of driving agent for the transmission of knowledge. Occasionally, teachers are not given the place they deserve in public or private institutions or in the culture in which they are immersed; however, over the years and despite everything, there are still teachers who work with motivation, passion and high quality standards. There are two types of motivation: extrinsic and intrinsic. The first has to do with everything that motivates a person to perform an action, but the motivating agents are found outside the person, a stimulus is needed for a reaction. The second has to do with an innate taste or pleasure to perform the action, no external factors are needed to perform it. The

purpose of this study is to investigate the extrinsic and intrinsic motivating factors of the teachers of a Higher Education Institution. The participants in this research are teachers of the Graduate Division. The population size is 77 teachers and the sample size was 75 teachers, which represents a confidence level of 99%, which translates into reliable information. This study shows that the majority of the teachers of the institution surveyed are satisfied with their work and the institution in which they work, some items that show more than 90% satisfaction are the following: 97.33% are satisfied with the subjects they teach since they correspond to their professional training, 98.67% are clear about the objectives of the subjects, 94.67% said they were satisfied with the academic freedom established by the institution, 93.34% mentioned being satisfied with working in the educational institution in question, each of the items will be discussed in detail in the results section.

Keywords: teaching, motivation, higher education.

INTRODUCCIÓN

La motivación es toda causa de una acción. La palabra motivación proviene del latín *motivus*, que significa movimiento y se acompaña del sufijo *ción*, que implica acción y efecto. Por consiguiente, se entiende por motivación toda aquella fuerza interna o externa que impulsa a las personas al cumplimiento de objetivos; es lo que conduce diariamente a hacer frente a situaciones de la cotidianidad.

En el contexto educativo es fundamental que exista motivación en todos los integrantes de la institución, pues es un impulso humano que conducirá al logro de los propósitos educativos. Esta investigación estudia particularmente el estatus de la motivación en el docente, intrínseca o extrínseca,

por considerarla de suma importancia en la dinámica del aprendizaje; el docente es un elemento fundamental y funge como agente de cambio dentro de la formación de sus educandos.

Según la UNESCO (2019), los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible. No obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes.

De acuerdo con Valdés (2020), motivar a alguien, en sentido general:

Se trata de crear un entorno en el que éste pueda satisfacer sus objetivos aportando su energía y esfuerzo, de ahí la importancia de que los directivos dominen esta temática para que valoren y actúen, procurando que los objetivos individuales coincidan lo más posible con los de la organización. (párrafo 2).

Un docente motivado es una pieza fundamental en las reglas de la enseñanza y, por el contrario, un docente sin motivación sin interés por lo que hace no despierta algo útil en sus estudiantes.

Según Woolfolk (2006), “un aula con un ambiente que fomente la autodeterminación y la autonomía del estudiante está asociada con mayor interés, sentimiento de competencia, creatividad, aprendizaje conceptual y preferencia por los desafíos” (p. 381).

Un profesor motivado aumenta las probabilidades de un aula activa. El docente debe plantearse un triple objetivo en su acción motivadora:

- Suscitar el interés.
- Dirigir y mantener el esfuerzo.
- Lograr el objetivo de aprendizaje prefijado.

Después de analizar y ver al docente como uno de los factores importantes de la motivación de los alumnos, cabe considerarlo como un líder. El término liderazgo, según Goleman, Boyatzis y McKee (2002), citados en Peña, Parra y Beltrán, (2014), es el deber que tiene el líder para incitar el despertar de sus seguidores, todos sus sentimientos positivos posibles, es decir, establecer un clima positivo.

El objetivo de esta investigación parte de la importancia de dimensionar el nivel de motivación del docente a partir de su ejercicio profesional en una Universidad privada de Monterrey de la cual se omite

el nombre por motivos de confidencialidad y se hará referencia a ella como Institución de Educación Superior. Si bien la motivación intrínseca es una fuerza interior con la que se espera que cuente cada docente, los factores de motivación extrínseca son fundamentales para una labor de calidad, que no desencadene factores desfavorables tanto para el docente, los alumnos y la institución.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 CONTEXTO SITUACIONAL

La motivación es toda aquella fuerza interna o externa que nos impulsa al cumplimiento de objetivos, es lo que nos mantiene día a día haciendo frente a situaciones de nuestra cotidianidad. Definida por la Real Academia de Lengua Española (2021), la motivación es “el conjunto de factores externos o internos que determinan en parte las acciones de una persona”.

De acuerdo con Santrock (2002) como se citó en Pereira, (2009) la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432).

Ajello (2003) como se citó en Pereira, (2009) señala que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma.

En el plano educativo, una figura central en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente, por lo tanto, su estado motivacional resulta fundamental para llevar a cabo su quehacer; transmitir conocimiento no es una tarea fácil, se requiere de ciertas fortalezas, habilidades, conocimientos y aptitudes que harán del docente un sujeto digno de su labor. Para esto, es necesario conocer las motivaciones del docente, tanto extrínsecas o intrínsecas.

Dentro de la motivación existen dos grandes factores: los intrínsecos y los extrínsecos. Los factores extrínsecos tienen que ver con el contexto que rodea al individuo, todo lo externo. Por ejemplo, en el caso de los docentes, algunos de estos factores serían:

- Incentivos

- Ambiente laboral
- Búsqueda de reconocimiento

Los factores intrínsecos se refieren a todo lo interno que lleva al docente a ejercer como tal: vocación por la enseñanza, deseo dentro de su plan de vida, entre otros.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La labor del docente es de suma relevancia en nuestra sociedad, a lo largo de los años ha ido evolucionando, y es difícil pensar en la enseñanza sin colocar en dicho contexto a un instructor especializado.

Pero ¿cuál es realmente la labor docente? Pareciera ser que se responsabiliza de innumerables tareas cotidianas, tanto en el aula, incluyendo las propias de la relación alumno-profesor, así como también de responsabilidades institucionales.

La problemática que encierra el tema de la motivación docente en el caso de la Institución de Educación Superior en cuestión, se reconoce como una necesidad de información sustentada en las siguientes interrogantes: ¿qué alcance puede llegar a tener el ambiente laboral en la motivación del docente?, ¿será que el docente se siente motivado hoy en día en el desempeño de sus funciones?, ¿qué papel juega la institución en la motivación docente?, y, por último, ¿qué factores tienen más peso en la motivación del docente: los intrínsecos o los extrínsecos?

En esta investigación se busca identificar el grado de motivación tanto extrínseca como intrínseca en una población de docentes de la Institución de Educación Superior, con el fin de reconocer los factores más trascendentes de esta temática.

1.3 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Dimensionar el nivel de motivación del docente a partir de su ejercicio profesional en una Institución privada de Educación Superior.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir los tipos de motivación en el docente.
- Clasificar los factores que generan la motivación.
- Identificar los factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en la motivación del docente universitario.

1.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los factores intrínsecos y extrínsecos que promueven en mayor medida la motivación en el docente de nivel universitario?

1.5 JUSTIFICACIÓN

El estudio de la motivación docente es pionero en la Institución de Educación Superior en la cual se llevó a cabo dicho estudio, por ende, resulta *novedoso*. En él se busca conocer los factores que motivan al profesorado, además de abrir espacios para reflexionar sobre el tema dentro de la comunidad académica.

Este trabajo es *pertinente* para explicar la motivación docente, dando una mirada a los factores involucrados, ya sea intrínsecos o extrínsecos. La motivación es un factor muy importante en el día a día del ser humano; de no contar con ella, realizaría cualquier labor de manera mecánica, sin gratificación alguna, llevándolo así a una muerte emocional segura.

La labor docente en los últimos años ha sido demeritada, siendo que los maestros han tenido que ir adecuando su profesión a las demandas del siglo XXI; más allá del factor enseñanza-aprendizaje, se han visto obligados a adecuarse a competencias globales. En este estudio se busca dejar en claro la motivación del docente y los diferentes factores que en ella influyen. El trabajo se centra en docentes de nivel universitario, tomando en cuenta que las motivaciones de estos difieren de las de maestros de grados académicos de menor rango y considerando que su formación es distinta de la de los maestros de nivel básico y medio superior.

Este estudio permitirá conocer la experiencia del docente dentro de la institución, lo cual 'beneficia' a la misma, ya que con ello se contribuye al proceso de toma de decisiones de la institución, orientados en proyectos de mejora continua en la docencia y, por consiguiente, en la educación de calidad que busca brindar la Institución de Educación superior encuestada.

Además, generar estudios de esta índole favorece que el docente se sienta tomando en cuenta dentro de la institución a la cual pertenece, contribuyendo al sentido de pertenencia dentro de una organización.

Esta investigación resulta 'viable' porque se cuenta con el acceso a la población objetivo, que son docentes universitarios, a partir del permiso concedido por las autoridades de la División de Posgrado.

El 'interés personal' de realizar esta investigación nace por la observación de la labor del docente a través de los años desde diferentes ángulos, como estudiante, como docente, como espectador de todo lo que conlleva este arduo trabajo y el impacto que genera a nivel social.

1.6 DELIMITACIÓN

- *Espacial*: este estudio se realiza en una Institución de Educación Superior, específicamente en la División de Posgrado.
- *Temporal*: la investigación se realiza en los periodos académicos comprendidos de enero a agosto del 2020.
- *Unidades de observación*: los participantes en esta investigación fueron en total 75 docentes de posgrado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 MOTIVACIÓN

Perret y Vinasco (2016), en su obra *El secreto de la motivación*, definen la motivación como:

...toda aquella fuerza que nos mueve, que nos impulsa, es como nuestro combustible que nos llevará a donde queramos llegar, si no tenemos combustible probablemente no llegaremos a nuestro destino, sueños, metas, ir detrás de lo que deseamos. La motivación está en todos. El

ser humano es la única especie capaz de auto motivarse. Depende de los intereses de cada persona en qué enfoca su motivación. (p. 15).

Cada ser humano cuenta con esta fuerza inmersa, cada día al hacer sus actividades cotidianas de manera consciente o inconsciente existe esta motivación vs desmotivación, dependiendo de que tanto combustible se tenga dictará que tan lejos se puede llegar, sin embargo, lo interesante de esta analogía es que, así como el combustible es recargable, la motivación de cada ser humano también lo es, dependerá de los factores intrínsecos y extrínsecos, esta renovación individual.

Sobre la motivación, González (2008) menciona que:

... es una compleja integración de procesos psíquicos que implican la actividad nerviosa superior. Los reflejos psíquicos ideales, se producen en una virtud del funcionamiento fisiológico del cerebro. Motivación y actividad nerviosa superior son 2 facetas esencialmente distintas, pero inseparablemente unidas. La motivación es un fenómeno psíquico, ideal, subjetivo. (p. 52).

La definición de González, deja ver la importancia de la integración mente cuerpo, como el estímulo respuesta, es decir la motivación pensada de manera psíquica pero que provoca reacción a nivel fisiológico, tomando en cuenta el ejemplo anterior del combustible citado por Perret y Vinasco dicen que si hay combustible el motor estará en movimiento, así mismo en el ser humano, si hay motivación el cuerpo incluyendo ciertos procesos, estará en movimiento, ejemplo: si existe motivación de ir a trabajar será más sencillo salir de la cama por las mañanas, a diferencia de cuando no la hay, entendiendo la falta de motivación como desmotivación y dependiendo del grado de esta, podría ocurrir una apatía generalizada, llegando incluso a la paralización de la persona.

Ardila (2001) dice que “el concepto de motivación es una variable intermediaria como lo son también el concepto de aprendizaje o el concepto de inteligencia. Estos conceptos hipotéticos existen en todas las ciencias, no únicamente en psicología” (p. 32).

A partir de estas definiciones, se puede concluir que la motivación es un proceso psíquico que hace que los sujetos alcancen sus metas y objetivos en la vida y, por eso mismo, la motivación está presente en el día a día.

2.2 DOCENTE UNIVERSITARIO

El docente universitario, en palabras Merino (2008), como se citó en Otero, (2017), es “aquel individuo que se dedica a enseñar o que realiza acciones referentes a la enseñanza” (p. 29). La palabra deriva del término latino *docens*, que a su vez procede de *docēre* (traducido al español como ‘enseñar’). En el lenguaje cotidiano, el concepto suele utilizarse como sinónimo de profesor o maestro, aunque su significado no es exactamente igual. Es la persona que imparte conocimientos enmarcados en una determinada ciencia o arte. El docente, en definitiva, reconoce que la enseñanza es su dedicación y profesión fundamental. Por lo tanto, sus habilidades consisten en enseñar de la mejor forma posible a quien asume el rol de educando, más allá de la edad o condición que éste posea.

2.3 FACTORES DE MOTIVACIÓN DOCENTE: EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS

Los factores que influyen en la motivación docente son varios y se pueden clasificar en extrínsecos e intrínsecos; investigadores tales como Borgonovo, López y Rodríguez (2007), citados en Flores, (2017) mencionan los siguientes: rendimiento escolar, clima escolar dentro del aula de clases y de la institución en general, procedencia de los estudiantes, relación satisfactoria entre directivo y cuerpo docente.

Cruz y Perla (2009), citadas en Flores, (2017) señalan los siguientes factores: el aprendizaje y la motivación del alumnado, buenas relaciones con colegas, menores trámites burocráticos, estabilidad laboral, posibilidad de ejercer liderazgo, contribuir a la sociedad, desarrollo personal y profesional, apoyo y cooperación de los padres, estatus social, ambiente físico placentero, adecuados recursos didácticos, reconocimiento de logros y tiempo libre.

Los docentes como agentes de trasmisión de conocimientos deben de mantener una alta motivación para hacer que el aprendizaje sea significativo. Sánchez-Lissen (2003), como se citó en Franco, Vélez, López y Becerra, (2016) menciona que la vocación es un agente de motivación elemental en la docencia, que pasa por momentos, a saber, los siguientes:

1. *Pre-vocacional* o situación temprana (ilusión profesional): etapa en la cual el aspirante a la docencia descubre en esta actividad su ejercicio profesional, puede haber un fin en el conocimiento tanto para enseñar como para aprender, o un fin de orden económico; en este momento se aclara si la docencia hará parte del quehacer cotidiano.

2. *Peri-vocacional*: se desarrolla en aquellas personas que están formándose en la facultad de educación, porque ven en la capacitación recibida un discurso coherente con la realidad que desean mantener o transformar.

3. *Vocacional*: la idea de enseñar se ha vuelto un interés profesional, la docencia es la actividad laboral y es el momento en el cual la vocación se coloca al servicio del día a día; existen tantos tropiezos que sólo se mantendrá un espíritu fidedigno mientras la vocación permanezca.

Los docentes que están motivados de manera 'intrínseca' obtienen gratificaciones personales que se desprenden de sus propios intereses, a diferencia de la motivación 'extrínseca', en la cual la recompensa se obtiene meramente del exterior, salarios, prestaciones o institución para la cual se labora.

Según Gagné y Deci (2005), la motivación 'intrínseca' suele asociarse a las conductas y al rendimiento del individuo haciendo notar un trabajo más eficaz. Así, la motivación es un primer paso para que las acciones de las personas sean sostenibles y no disminuya su continuidad; de hecho, en la profesión docente, el tipo de motivación y su intensidad determina la eficiencia de las conductas y el desempeño de los docentes (Rafaila, 2014). Como consecuencia, las personas intrínsecamente motivadas se esmeran por aprender más, se ven más interesados en su profesión y el bienestar de sus estudiantes.

3. METODOLOGÍA

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

La metodología empleada en esta investigación es de carácter cuantitativo, porque pretende dimensionar el impacto de la motivación del docente de nivel universitario en su quehacer educativo, a partir de los factores extrínsecos e intrínsecos.

Según Tamayo (2007), la metodología cuantitativa "utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población" (párrafo 2).

3.2 PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Los participantes en esta investigación son docentes de la División de Posgrado. El tamaño de la población es de 77 docentes y el tamaño de la muestra fue de 75 docentes la que representa un nivel de confianza del 99%, que se traduce en información confiable para acertar en nuestras decisiones.

En ese estudio se utiliza el muestreo de tipo intencional.

3.3 DISEÑO DEL INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

Para este estudio se diseñó una encuesta como instrumento de recolección de datos, con el propósito de recolectar y medir información sobre diversos indicadores de la motivación extrínseca e intrínseca, del docente de la Institución de Educación Superior.

El diseño de la encuesta se basó en una investigación publicada por la Revista Iberoamericana de Educación Superior de la Universidad Autónoma de México (UNAM), intitulada 'El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del aprendizaje basado en problemas' (2017). Esta investigación fue realizada por Susana Núñez López, José Ávila Palet y Silvia Olivares. De este instrumento sólo se tomaron ideas de algunos ítems.

Adicionalmente, el instrumento consideró la investigación titulada Elementos de la planeación didáctica y evaluación formativa en el aula de los aprendizajes clave en el marco del modelo educativo (2017) y el libro Guía del docente para el desarrollo de competencias de la Universidad Iberoamericana (2012). De estas lecturas se realizaron las adecuaciones y la elaboración de ítems.

El diseño se realizó de manera digital por medio de la herramienta *Google Forms*, para facilitar la respuesta de los docentes, considerando la actual contingencia sanitaria que se presenta desde el pasado mes de marzo 2020.

3.4 VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

La validación de este instrumento se realizó por dos expertos: un especialista en psicología y otro, en educación.

La primera validación fue realizada por un psicólogo especializado en investigación, quien se ha desempeñado como docente de nivel licenciatura en una universidad privada de Nuevo León.

Sus observaciones sobre el instrumento inicial (Tabla 1) fueron las siguientes:

Es necesario rediseñar el instrumento completo, porque la redacción de los reactivos está enfocada en los alumnos y no así en los docentes.

La escala de medición es adecuada para lo que se pretende medir.

A partir de la primera validación, se amplió la cantidad de reactivos buscando un balance entre los aspectos intrínsecos y extrínsecos. Además, se probaron diversas escalas, a fin de elegir la idónea para el tipo de preguntas.

La segunda validación fue realizada por una Dra. Diseño Curricular quien fue Directora de Planeación Institucional, de la institución encuestada, quien evaluó los siguientes puntos: claridad en la redacción de los reactivos, uso adecuado de la escala de medición y correspondencia del instrumento con los objetivos específicos. Sus observaciones se hicieron sobre el instrumento modificado (Tabla 2), según observaciones del primer validador, fueron las siguientes:

- Es necesario redactar cada reactivo en tercera persona, a fin de apegarse a la redacción de textos científicos, así como lograr la imparcialidad y objetividad en las respuestas.
- La escala de medición es adecuada en función de lo que se quiere recolectar.

3.5 PROCESO DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

El proceso que se realizó para encuestar a los docentes fue el siguiente:

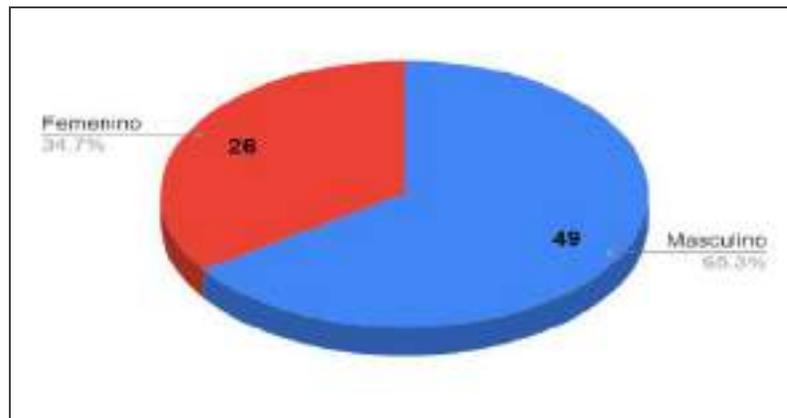
- Seleccionar las escuelas a encuestar.
- Solicitar a las autoridades correspondientes la autorización para la aplicación de la encuesta digital. La solicitud se realizó vía remota por medio de correos electrónicos al director de Posgrado, División de Salud y Humanidades.
- Se les hizo llegar al directivo la encuesta vía correo electrónico mismo que le hizo llegar el enlace a su plantilla docente.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el presente estudio nos permiten observar los factores extrínsecos e intrínsecos que motivan al docente de la Institución de Educación Superior. Los resultados se muestran en los siguientes apartados: género, edad, tiempo de laborar en la institución, materias impartidas, actitud y motivación hacia los estudiantes, sistemas de evaluación hacia el docente, infraestructura de la institución, recursos tecnológicos, sistemas de compensaciones, ambiente laboral y factores de motivación intrínseca.

GÉNERO

Gráfica 1. Género de los participantes

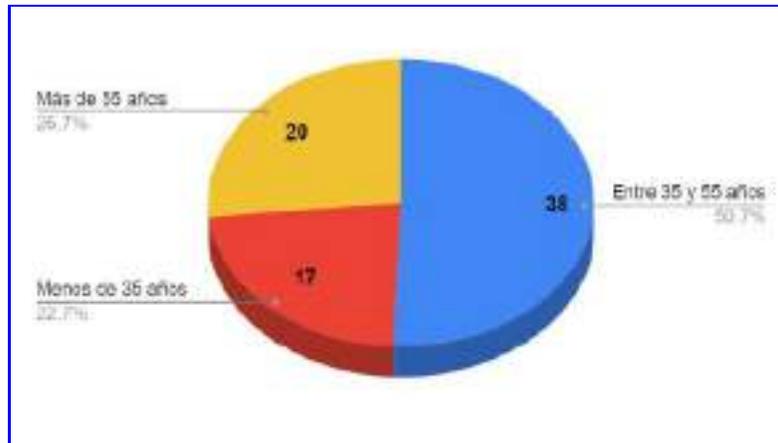


En la Gráfica 1 se representa el género de los encuestados. El 65.3 % (49) de los participantes (65.3 %) corresponde al género masculino y 34.7 % (26) al femenino. En estos resultados se visualiza que la encuesta fue resuelta en su mayoría por docentes varones.

Podría ser de utilidad, para una investigación posterior, considerar la motivación en relación con el género, a fin de identificar si hay alguna diferencia significativa.

EDADES

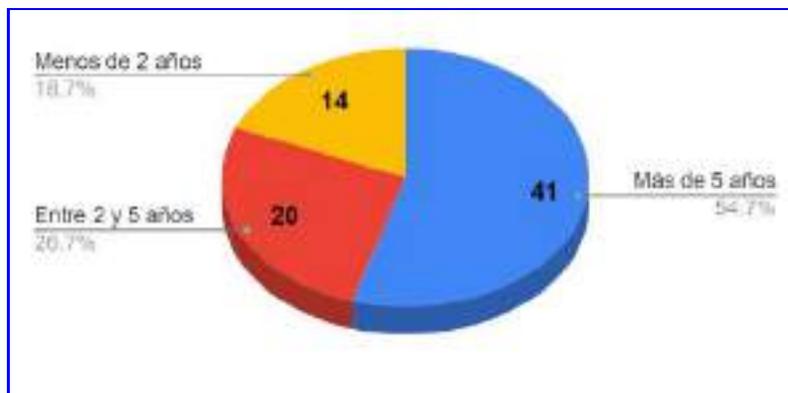
Gráfica 2. Edades de los participantes



La Gráfica 2 muestra las edades de los participantes. El rango de edad más alto oscila entre los 35 y 55 años de edad, con 50.7 % (38), seguido de 26.7 % (20) de docentes mayores a los 55 años, y 22.7 % (17) con menos de 35 años.

ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Gráfica 3. Antigüedad de los participantes



La Gráfica 3 permite identificar la antigüedad de los participantes en la institución; así, 54.7 % de los docentes tiene más de 5 años laborando en la institución. Más adelante se verán desglosados los resultados que brindarán más información del docente y el compromiso con la institución y con su labor como docente en sí.

Haciendo una comparación con la Gráfica 3, 50.7 % tiene una edad entre 35 y 55 años, por lo tanto, la edad es importante ya que habla de las características generacionales, de acuerdo con las edades los docentes se encuentran entre las conocidas como generación 'X' y generación 'Y'.

Existen diferentes teóricos que han realizado estudios acerca de las actitudes y expectativas en relación con el trabajo y la carrera. Para Gilburg (2007), citado por Nilda Chirinos menciona que: los miembros de la generación 'X' suelen ser personas independientes, generalmente su motivación es intrínseca y no requieren del todo de un reconocimiento o estimulante externo. En tanto los de la generación 'Y', por lo regular son personas innovadoras que inyectan energía y entusiasmo a su trabajo, pero sí requieren de un reconocimiento externo.

Las generaciones que conforman la Institución de Educación Superior encuestada son diversas, pero en este estudio arroja que los que más respondieron la encuesta son los de la generación 'X'.

RESULTADOS POR APARTADO

EVALUACIÓN DE LAS MATERIAS IMPARTIDAS

En la Tabla 1 se observa el grado de satisfacción que muestra el docente acerca de las materias que imparte.

Tabla 1. Satisfacción en cuanto a la impartición de clases

Preguntas	Insatisfacción alta	Insatisfacción moderada	Ni satisfacción ni insatisfacción	Satisfacción moderada	Satisfacción alta
1. Las materias que imparte son acordes a su formación profesional.	1.33 %	0.00 %	1.33 %	12.00 %	85.33 %
2. Tiene claros los objetivos de la/s materias dentro del programa de estudios.	0.00 %	0.00 %	1.33 %	18.67 %	80.00 %

3. Es tomado en cuenta para la asignación de horas y materias.	5.33 %	4.00 %	6.67 %	28.00 %	56.00 %
4. La planificación inicial de las actividades es respetada en tiempo y forma por la institución.	1.33 %	1.33 %	4.00 %	24.00 %	69.33 %
5. Su desempeño responde a la libertad de cátedra establecida por la institución (libertad para elegir el sistema que guiará el desarrollo del curso y determinará la forma de evaluación).	0.00%	1.33%	4.00%	14.67%	80.00%
6. La institución educativa promueve la participación docente en actividades de investigación, vinculación con la comunidad o proyectos reales.	4.00 %	16.00 %	20.00 %	26.67 %	33.33 %

Elaboración propia

Con base en los resultados de este apartado en la Tabla 1, se puede constatar que la mayoría de los docentes (88 %) ¹ están satisfechos con las materias impartidas. El indicador más alto es el ejercicio docente y la relación con su formación académica. Esto sugiere que el departamento de Recursos Humanos, maneja un perfil de ingreso para cada uno de los puestos a desempeñar (85.3 %), pues los docentes encuestados mencionan estar satisfechos con las materias impartidas.

¹ Suma del promedio de los niveles de satisfacción moderada (20.67 %) y satisfacción alta (67.33 %).

En cuanto a los objetivos de las materias de acuerdo con el programa de estudios, 80 % de la población encuestada mencionó tener los objetivos claros, esto habla de una institución donde todos tienen claras las metas de enseñanza-aprendizaje.

El reactivo con menor puntaje fue el siguiente: ‘la institución educativa promueve la participación docente en actividades de investigación, vinculación con la comunidad o proyectos reales’, obteniendo un 20 % de insatisfacción². Este resultado puede representar un área de oportunidad para la institución educativa, o bien, quedar abierto a futuras investigaciones.

EVALUACIÓN DE LA ACTITUD Y MOTIVACIÓN CON Y PARA LOS ESTUDIANTES

Tabla 2. Actitud y motivación hacia los estudiantes

Preguntas	Insatisfacción alta	Insatisfacción moderada	Ni satisfacción ni insatisfacción	Satisfacción moderada	Satisfacción alta
7. La actitud de los estudiantes en sus clases le genera satisfacción.	0.00 %	8.00 %	2.67 %	26.67 %	62.67 %
8. Le motiva a seguir haciendo su trabajo con altos estándares de calidad, con sus alumnos.	0.00 %	5.33 %	2.67 %	14.67 %	77.33 %

Elaboración propia

En la Tabla 2 se muestra la motivación que genera el estudiante hacia el maestro. El 62.67% de los docentes mencionó estar altamente satisfecho con la actitud de sus estudiantes, además 77.33% mencionó estar motivado para seguir realizando su trabajo con altos estándares de calidad para con sus alumnos. Esto indica que el trabajo con y para los estudiantes les resulta motivador, y eso beneficia indudablemente el proceso educativo.

² Suma de insatisfacción alta (4 %) e insatisfacción moderada (16 %).

EVALUACIÓN DOCENTE

Tabla 3. Motivación del docente respecto a la evaluación de su ejercicio

Preguntas	Insatisfacción alta	Insatisfacción moderada	Ni satisfacción ni insatisfacción	Satisfacción moderada	Satisfacción alta
9. Los métodos de evaluación institucionales aplicados a su labor docente le parecen objetivos.	2.67 %	5.33 %	12.00 %	40.00 %	40.00 %
10. Las evaluaciones institucionales sobre el quehacer docente le han servido para mejorar.	1.33 %	6.67 %	13.33 %	30.67 %	48.00 %
11. La evaluación docente es realizada por personal capacitado con mayores o iguales competencias a las del docente.	6.67 %	4.00 %	18.67 %	32.00 %	38.67 %

Elaboración propia

En la Tabla 3 se muestra la evaluación de la institución hacia el docente, la que arrojó datos interesantes, por ejemplo: 40 % de los docentes mencionó tener satisfacción alta hacia los métodos de evaluación institucionales; 40 % mencionó tener una satisfacción moderada; 12 % ni satisfacción ni insatisfacción; 5.33 % insatisfacción moderada; y tan sólo 2.67 % con insatisfacción alta.

El reactivo número 11: 'La evaluación docente es realizada por personal capacitado con mayores o iguales competencias a las del docente' se presenta como un área de oportunidad dentro del bloque de la evaluación del docente, dado que cerca 11 % señala insatisfacción en este rubro. Quizá los números

podieran no ser significativamente altos en dicho estudio, pero valdría la pena profundizar en las condiciones de evaluación que aplica la institución hacia sus maestros.

EVALUACIÓN DE LA INFRAESTRUCTURA

Tabla 4. Percepción de motivación docente respecto a la infraestructura

Preguntas	Insatisfacción alta	Insatisfacción moderada	Ni satisfacción ni insatisfacción	Satisfacción moderada	Satisfacción alta
12. Las aulas utilizadas son adecuadas para el desarrollo de la enseñanza (equipamiento, climatización, iluminación, acústica, mobiliario...)	6.67 %	24.00 %	6.67 %	28.00 %	34.67 %
13. En general, está satisfecho/a con los recursos y servicios destinados a la enseñanza ejemplo: la adquisición de recursos bibliográficos, plataforma institucional.	4.00 %	10.67 %	14.67 %	33.33 %	37.33 %
15. La plataforma tecnológica educativa le parece que cuenta con el soporte necesario para las necesidades del docentes y alumnos.	2.67 %	8.00 %	8.00 %	48.00 %	33.33 %
16. La conexión a internet vía <i>wifi</i> institucional es acorde a sus necesidades como docente.	21.33 %	29.33 %	6.67 %	22.67 %	20.00 %

Elaboración propia

Esta gráfica arroja los resultados de la percepción del docente sobre la infraestructura de la institución. Respecto al reactivo 12: ‘Las aulas utilizadas son adecuadas para el desarrollo de la enseñanza (equipamiento, climatización, iluminación, acústica, mobiliario’...), 34.67 % de los docentes encuestados mencionaron tener una satisfacción alta; 28 %, una satisfacción moderada; 6.67 %, ni satisfacción ni insatisfacción; 24 %, insatisfacción moderada; y 6.67 %, insatisfacción alta. Esto indica que más de 30 % de los docentes no se siente motivado por la infraestructura de la universidad.

La universidad cuenta con diversos planteles educativos, por lo tanto, tiene una infraestructura diversa. Los docentes encuestados pertenecen a diferentes planteles de la institución; si es de interés, posteriormente se puede realizar un estudio con datos y muestras de población más específica, para verificar en qué planteles los docentes están satisfechos con la infraestructura y cuáles no y, si es pertinente, tomar medidas al respecto.

El cuanto al reactivo 13: ‘en general, está satisfecho/a con los recursos y servicios destinados a la enseñanza ejemplo: la adquisición de recursos bibliográficos, plataforma institucional’, 37.33 % de la población encuestada mencionó tener satisfacción alta; 33.33 % de la población mencionó contar con satisfacción moderada; 14.67 %, ni satisfacción ni insatisfacción; 10.67 %, insatisfacción moderada; y 4 % de la población, insatisfacción alta.

En esta pregunta se toma en cuenta la plataforma institucional y no está de más mencionar que la encuesta se llevó a cabo durante la pandemia COVID-19, donde todo acto presencial se migró a virtual, entonces los números de satisfacción moderada y satisfacción alta podrían estar asociados al uso y utilidad que se ve en la plataforma y recursos virtuales que se están utilizando hasta el momento.

El reactivo 16 —‘La conexión a internet vía wifi institucional es acorde a sus necesidades como docente’— representa el de mayor insatisfacción docente, sumando 50.66 %³ de insatisfacción.

³ Sumatoria del 21.33% de insatisfacción alta y del 29.33 de insatisfacción moderada.

EVALUACIÓN DE RECURSOS HUMANOS DE LA INSTITUCIÓN, RECLUTAMIENTO Y SELECCIÓN Y PARÁMETROS DE REMUNERACIONES

Tabla 5. Motivadores extrínsecos

Preguntas	Insatisfacción alta	Insatisfacción moderada	Ni satisfacción ni insatisfacción	Satisfacción moderada	Satisfacción alta
14. Los programas de compensación para los docentes motivan su asistencia a la universidad (becas, tabulador por excelencia)	5.33 %	13.33 %	10.67 %	38.67 %	32.00 %
17. El proceso de reclutamiento y selección docente, sigue un proceso que garantiza calidad y transparencia.	6.67 %	12.00 %	22.67 %	22.67 %	36.00 %
18. La remuneración económica que percibe por hora está dentro del promedio entre las instituciones educativas del mismo nivel.	14.67 %	14.67 %	18.67 %	32.00 %	20.00 %
19. Las exigencias de su trabajo son acordes a la remuneración económica por hora que percibe.	10.67 %	16.00 %	10.67 %	36.00 %	26.67 %
20. El sistema de recompensas hacia el docente por parte de la institución educativa motiva su	9.33 %	18.67 %	18.67 %	36.00 %	17.33 %

desempeño académico.					
21. Se reconocen sus logros.	5.33 %	14.67 %	9.33 %	42.67 %	28.00 %

Elaboración propia

En la Tabla 5 se pueden observar los motivadores esencialmente extrínsecos, donde el docente, según sea el caso, puede ser motivado o desmotivado por la remuneración, compensación, prestaciones, etc. En el reactivo 14 —‘Los programas de compensación para los docentes motivan su asistencia a la universidad (becas, tabulador por excelencia)’— los porcentajes de las respuestas fueron los siguientes: 32 % mencionó tener satisfacción alta; 38.67 % mencionó tener satisfacción moderada; 10.67 %, ni satisfacción ni insatisfacción; 13.33 %, insatisfacción moderada; y 5.33 %, insatisfacción alta. Cabe recordar que en la población donde se llevó a cabo la encuesta se componía de docentes de posgrado; aun y cuando el porcentaje de insatisfacción no es elevado, habría que ver por qué la mayoría no muestra una satisfacción alta.

En los resultados se puede observar, a través de los reactivos 19 y 20, que los docentes no están del todo satisfechos en cuanto a las remuneraciones económicas que perciben. El sistema de recompensas y la exigencia que amerita su trabajo como docente, en comparación con otras instituciones, es de suma importancia, ya que Institución de Educación Superior del estudio, es una institución del siglo XXI, las cuales se caracterizan por estar en innovación continua, pero además son instituciones que se preocupan por el recurso humano y por pertenecer al mundo de las instituciones globalizadas y estar a la vanguardia. Quizás una mirada o comparativa a los tabuladores en general en la docencia sería de gran utilidad para la institución.

SENTIDO DE DESARROLLO HUMANO Y PERTENENCIA EN LA INSTITUCIÓN

Tabla 6. Desarrollo humano y sentido de pertenencia

Preguntas	Insatisfacción alta	Insatisfacción moderada	Ni satisfacción ni insatisfacción	Satisfacción moderada	Satisfacción alta
22. La Coordinación de posgrado para la que trabaja promueve	9.33 %	8.00 %	8.00 %	37.33 %	37.33 %

reuniones para escuchar las necesidades de los docentes.					
23. En los últimos años ha percibido en la institución una tendencia a oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional.	8.00 %	8.00 %	22.67 %	33.33 %	28.00 %
24. En general, está satisfecho/a con la gestión de la calidad educativa y la mejora continua.	6.67 %	2.67 %	14.67 %	34.67 %	41.33 %
25. El ambiente entre docentes lo motiva a laborar en la institución educativa.	1.33 %	5.33 %	8.00 %	33.33 %	52.00 %
26. El trato con sus superiores se da en un ambiente de cordialidad y empatía.	4.00 %	1.33 %	12.00 %	17.33 %	65.33 %
27. La política de 'puertas abiertas' la percibe genuina.	6.67 %	6.67 %	9.33 %	24.00 %	53.33 %
28. En general, se siente satisfecho/a de trabajar en la institución educativa.	0.00 %	5.33 %	1.33 %	26.67 %	66.67 %

Elaboración propia

En la Tabla 6 uno de los puntos más importantes es el reactivo 28, pues 66.7 % de la población encuestada mencionó estar altamente satisfecho de laborar en la institución educativa. Esta tabla arroja resultados del sentido de pertenencia en la institución y este es de suma importancia, todo ser humano tiene ese deseo de pertenecer, consciente o inconscientemente a determinado grupo social, de ahí

también se asocia el sentido de identidad simbólica, donde el individuo se siente identificado a cierto grupo social en el cual interactúa.

Sánchez, Brea, De la Cruz y Matos (2017) admiten que cuando en una organización existe el sentido de pertenencia, existe un sentido de bienestar, esa identificación del individuo con la cultura organizacional hace que la empresa funcione armónicamente, donde todos tienen las metas y dirección bien claras y reman hacia el mismo lado; de lo contrario, la organización podría hundirse.

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Tabla 7. Motivadores intrínsecos

Preguntas	Insatisfacción alta	Insatisfacción moderada	Ni satisfacción ni insatisfacción	Satisfacción moderada	Satisfacción alta
29. Al realizar y/o preparar sus clases se siente con ánimo de hacerlo.	0.00 %	1.33 %	2.67 %	14.67 %	81.33 %
30. Se considera que es un maestro que se adapta a los cambios del entorno educativo con facilidad presentando buena actitud ante las circunstancias.	0.00 %	0.00 %	1.33 %	13.33 %	85.33 %
31. Antes de ser docente ya presentaba deseos por compartir el conocimiento que posee.	0.00 %	0.00 %	6.67 %	6.67 %	86.67 %
32. Al momento de impartir clase se siente relajado y con espontaneidad para llevarla a cabo.	0.00 %	0.00 %	1.33 %	13.33 %	85.33 %

33. Considera que sus clases son interesantes.	0.00 %	1.33 %	2.67 %	13.33 %	82.67 %
34. Cuenta con un deseo innato por seguir aprendiendo y ese mismo aprendizaje compartirlo con sus alumnos.	0.00 %	0.00 %	1.33 %	5.33 %	93.33 %
35. Considera sentirse con ánimos antes de presentarse a trabajar.	0.00 %	0.00 %	1.33 %	10.67 %	88.00 %

Elaboración propia

En la Tabla 7 se presentan los factores de motivación intrínseca. En ella se puede observar que ni un solo docente encuestado muestra insatisfacción alta y sólo 1.33 % muestra insatisfacción; la mayoría de los docentes se muestra con satisfacción alta, esto habla, como lo dice el reactivo 31, de que los docentes presentan una motivación innata por aprender y compartir lo aprendido, más allá de cualquier estimulante externo.

CONCLUSIONES

En la presente investigación se observa que la mayoría de los docentes encuestados de la Institución de Educación Superior muestran motivación intrínseca por su trabajo, esto quiere decir que no necesitan de un estimulante externo para poder llevar a cabo su trabajo que realizan con vocación. El docente dicha institución muestra motivación por enseñar y seguir en el camino de aprendizaje para compartirlo con sus alumnos.

La pregunta de investigación planteada fue: ¿Cuáles son los factores intrínsecos y extrínsecos que promueven en mayor medida la motivación en el docente de nivel universitario?

Al respecto se presentan las siguientes tablas que concentran los reactivos que son percibidos con mayor satisfacción y, en contraparte, los que producen mayor insatisfacción. La Tabla 8 permite identificar los factores con mayor grado de satisfacción.

Tabla 8. Factores que generan mayor satisfacción en los docentes

Indicador	% de satisfacción
1. Las materias que imparte son acordes a su formación profesional.	97.33 %
2. Tiene claros los objetivos de la/s materias dentro del programa de estudios.	98.67 %
5. Su desempeño responde a la libertad de cátedra establecida por la institución (libertad para elegir el sistema que guiará el desarrollo del curso y determinará la forma de evaluación).	94.67 %
28. En general, se siente satisfecho/a de trabajar en la institución educativa.	93.34 %
4. La planificación inicial de las actividades es respetada en tiempo y forma por la institución.	93.33 %
8. Le motiva a seguir haciendo su trabajo con altos estándares de calidad, con sus alumnos.	92.00 %
7. La actitud de los estudiantes en sus clases le genera satisfacción.	89.34 %
25. El ambiente entre docentes lo motiva a laborar en la institución educativa.	85.33 %
3. Es tomado en cuenta para la asignación de horas y materias.	84.00 %
26. El trato con sus superiores se da en un ambiente de cordialidad y empatía.	82.66 %

Elaboración propia

Los factores que generan mayor satisfacción, por lo tanto, motivación a desempeñar la práctica docente, están asociados con lo intrínseco. Así, la relación de las materias con su *expertise*, la libertad de cátedra y el sentido de pertenencia a la institución son determinantes en la motivación del docente de la institución en la cual se realizó el estudio.

La Tabla 9 enlista los aspectos que generan mayor insatisfacción entre los docentes.

Tabla 9. Factores que generan mayor insatisfacción en los docentes

Indicador	% de insatisfacción
16. La conexión a internet vía <i>wifi</i> institucional es acorde a sus necesidades como docente.	50.66 %
12. Las aulas utilizadas son adecuadas para el desarrollo de la enseñanza (equipamiento, climatización, iluminación, acústica, mobiliario...).	30.67 %
18. La remuneración económica que percibe por hora está dentro del promedio entre las instituciones educativas del mismo nivel.	29.34 %
20. El sistema de recompensas hacia el docente por parte de la institución educativa motiva su desempeño académico.	28.00 %
19. Las exigencias de su trabajo son acordes a la remuneración económica por hora que percibe.	26.67 %
21. Se reconocen sus logros.	20.00 %
6. La institución educativa promueve la participación docente en actividades de investigación, vinculación con la comunidad o proyectos reales.	20.00 %
17. El proceso de reclutamiento y selección docente sigue un proceso que garantiza calidad y transparencia.	18.67 %
14. Los programas de compensación para los docentes motivan su asistencia a la universidad (becas, tabulador por excelencia)	18.66 %
22. La Coordinación de posgrado para la que trabaja promueve reuniones para escuchar las necesidades de los docentes.	17.33 %

Elaboración propia

Se puede notar que estos factores están asociados a lo extrínseco, por lo tanto, es importante su consideración por autoridades educativas entre sus planes de mejora continua en el rubro de docentes.

Algunas recomendaciones que se desprenden a partir de este ejercicio de investigación son las siguientes:

Implementar este estudio en todas las carreras de nivel superior que ofrece la Institución de Educación Superior del estudio (licenciaturas y maestrías), sería una excelente fuente de información

cuyos datos pueden ser utilizados en la toma de decisiones y en procesos de mejora continua en cuanto a la calidad educativa, considerando la calidad docente.

Se recomienda extender la aplicación de esta investigación en cada una de las escuelas de la institución, así como también realizar un instrumento de investigación que vaya dirigido a los alumnos y personal administrativo de la institución, adaptándolo previamente para que arroje datos de percepción en cuanto a la motivación del alumnado, de los docentes y del personal administrativo.

Es de suma importancia prestar atención a las sugerencias e inquietudes de los docentes, hacerlos partícipes del proceso de toma de decisiones para actualizar los planes y programas de estudio, desarrollar mejoras en la gestión administrativa, así como en la organización, pues ellos son pieza fundamental dentro de la institución educativa.

Los resultados de esta investigación arrojan datos que pueden considerarse para diseñar estrategias de mejora continua, especialmente en el involucramiento de los docentes en actividades de investigación, vinculación con la comunidad o proyectos reales y además en temas de conexión a internet en las aulas educativas. Aunque en el presente se está llevando a cabo la educación vía remota, en un futuro sería necesario que se cuente con este recurso de internet en las aulas presenciales, ya que esta herramienta es de uso imprescindible dentro de un plantel educativo.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2020). *Redacción y presentación de informes técnicos*. Recuperado de: https://www.academia.edu/29051300/REDACCI%C3%93N_Y_PRESENTACI%C3%93N_DE_INFORMES_T%C3%89CNICOS
- Ardila, R. (2001). *Psicología del aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=aZ1DHWytQO8C&pg=PA81&dq=concepto+de+motivaci%C3%B3n&hl=es419&sa=X&ved=2ahUKEwiet_XcuOHqAhVPSK0KHYYHoDY0Q6AEwAXoECAEQAg#v=onepage&q=concepto%20de%20motivaci%C3%B3n&f=false
- Chirinos, N. (2009). Características generacionales y los valores. Su impacto en lo laboral. Fecha de consulta 30 de agosto de 2021. Vol.2. núm.4. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2190/219016846007.pdf>
- Crispín, M., Gómez, T., Ramírez, J. y Ulloa, J. (2012). *Guía para el docente para el desarrollo de competencias*. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México: Ibero. Recuperado de: https://ibero.mx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/Guia_docente_desarrollo_competencias.pdf
- Enciclopedia Económica. (2017). *Teoría X y Y de McGregor*. Recuperado de: <https://enciclopediaeconomica.com/teoria-x-y-teoria-y-de-mcgregor/>
- Flores, M. (2017). *Motivación y resiliencia en el docente. Fuerza y oportunidad para la escuela en El Salvador*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27054113008.pdf>
- Franco, Vélez, López y Becerra (2016). Análisis de relevancia para la valoración de la vocación docente a partir de variables extrínsecas e intrínsecas: Caso colegios del área privada de Medellín-Colombia. *Revista espacios*. 38(20). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n20/a17v38n20p10.pdf>
- Gagné, M. y Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 331-362. doi: <http://doi.wiley.com/10.1002/job.322>
- González, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana, Cuba: Ed. Ciencias Médicas. Recuperado de: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/PsicologiadelaMotivacion.pdf
- Hernández, C., (2011). La motivación y satisfacción laboral de los docentes en dos instituciones de enseñanza media superior. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45604533900>
- Herrera, F. (2004). Motivación: Perspectivas Teóricas. *Revista de Educación*, 3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Mercado, Robles, Lencinas, de la Colina. (2020). Ingreso 2020 curso de nivelación.

- Muñoz-Repiso, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. *Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficiencia y cambio en educación (REICE)*, Madrid, España.7(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114080014.pdf>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo, *Revista Educación*. Vol. 33, Núm. 2. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/510/525/>
- Navarrete, J. (2009). *La motivación en el aula. Innovación y experiencias*, 2. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/BELEN_NAVARRETE_1.pdf
- Núñez-López, Susana, José-Enrique Ávila-Palet y Silvia-Lizett Olivares-Olivares (2017). El desarrollo del pensamiento crítico por medio del aprendizaje basado en problemas. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 23, pp. 84-103. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2991/299152904005/html/index.html>
- Otero, A. (2017). Estrategias docentes para modificar las conductas que afectan el aprendizaje en los estudiantes. Recuperado de: <http://up-rid.up.ac.pa/1342/1/anelys%20otero.pdf>
- Peña, B., Parra, M. y Beltrán, M. (2014): Liderazgo resonante. Un análisis de grupos de discusión. *Historia y Comunicación Social*. 19 (2). 143-151.
- Pereira, N. (2009). Motivación, perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Perret, R. y Vinasco, Z. (2016). *El secreto de la motivación*. México. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/54d1216ae4b032ab36c26b61/t/5aa32f749140b73db65c927f/1520643968955/El+Secreto+de+La+Motivaci%C3%B3n+WEB.pdf>
- Prieto, M., & Mijares, B. (2015). Cualidades del docente para la planificación curricular desde la perspectiva de los propios docentes y de sus estudiantes universitarios. *REDU*, 13(1), 157-179. Recuperado de: <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/14966/llorent6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rafaila, E. (2014). The Evolution of Motivation for Teaching Career during the Initial Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 745-748. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.609
- Rodríguez, S., Núñez, J. y Valle, A. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271020403001>

- Sánchez, I., Brea, I., De la Cruz, M. y Matos, I. (2017). Motivación y liderazgo del personal del subsistema de servicios generales en dos hospitales maternos. *Scielo*. 434-444. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ccm/v21n2/ccm09217.pdf>
- Sastre, M. (2017). El proceso simbólico y la construcción del sujeto, a partir de la relación adulto-niño. Desarrollo como revolución. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/43278/1/T38924.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Elementos de la planeación didáctica y evaluación formativa en el aula de los aprendizajes clave en el marco: Modelo educativo (2017)*. Recuperado de <http://supervision18seiem.edu.mx/images/materiales/Elementos-de-planeacion-y-evaluacion.pdf>
- UNESCO (2019). *Docentes*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/docentes#:~:text=Los%20docentes%20representan%20una%20de,clave%20del%20desarrollo%20mundial%20sostenible>.
- Valdés, C. (2020). *Qué es la motivación, su importancia y sus principales teorías*. Recuperado de: <https://www.gestiopolis.com/motivacion-concepto-y-teorias-principales/>
- Vidal Martínez, F., García, J. N., Pacheco, D. I. La motivación en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* [en línea]. 2010, 3(1), 937-942. ISSN: 0214-9877. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326098>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación

REFLEXIONES DE UN ENSEÑANTE UNIVERSITARIO DE LARGA DATA: EL MENSAJE DE UN PORTAFOLIO ELECTRÓNICO DOCENTE

Recibido: 12 enero 2021 Aprobado: 5 abril 2021*

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Educación, Universidad Anáhuac México

marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

Resumen

Inspirándonos en una perspectiva que reconoce enfáticamente la necesidad de profesionalizar el ejercicio docente, al tiempo que valora su carácter artístico y estratégico, se comparte una amplia reflexión desarrollada como parte de un sitio Web personal, una carpeta digital recientemente finalizada. Se expone casi textualmente un conjunto integrado y sistemático de opiniones, argumentos y consideraciones que pretenden reflejar de manera relativamente fidedigna el pensamiento y la práctica de un educador universitario, la manera en que enseña para intentar que sus alumnos aprendan, los valores que le movilizan, sus justificaciones y sus aflicciones como maestro. El artículo arranca con unas palabras introductorias que dan sentido a la actividad reflexiva consignada, reproduce luego in extenso el producto de esta actividad tal y como aparece en su versión electrónica, y cierra con unas palabras conclusivas, que insisten en la importancia de la toma de conciencia y la definición identitaria para que

el docente aspire a mejorar sustantivamente su trabajo cotidiano.

Palabras clave: portafolio docente, profesor universitario, formación de maestros, práctica reflexiva.

Abstract

Inspired by a perspective that emphatically recognizes the need to professionalize the teaching practice, while valuing its artistic and strategic character, a broad reflection developed as part of a personal website, a recently completed digital portfolio, is shared. An integrated and systematic set of opinions, arguments, and considerations is exposed almost verbatim, intended to reflect relatively accurately the thought and practice of a university educator, the way he teaches to try to get his students to learn, the values that move him, your justifications and your afflictions as a teacher. The article begins with some introductory words that give meaning to the consigned reflective activity, then reproduces in extenso the product of this

activity as it appears in its electronic version and closes with some conclusive words, which insist on the importance of awareness and the definition of identity so that the teacher

aspires to substantially improve their daily work.

Keywords: teaching portfolio, college professor, teacher formation, reflective practice.

INTRODUCCIÓN

Este no es un artículo convencional. Ni por su contenido ni por su estructura. A lo largo del mismo se reproduce un texto de naturaleza reflexiva que forma parte del portafolio electrónico docente desarrollado por el autor con ocasión del confinamiento ocasionado por la pandemia del Covid 19, y en el cual transparenta sus preocupaciones y sus ocupaciones como profesor universitario con cuatro décadas de experiencia magisterial. En este contexto, el portafolio es entendido a grandes rasgos como:

Una compilación de evidencias asociadas al trabajo o el desempeño de una figura laboral, profesional, artística o académica. Compilación que en principio hace el autor para preservar la memoria y recuperar lo memorizado, así como para difundir eventualmente sus producciones. (Rigo, 2012, p. 229)

El portafolio docente, en particular, consigna las actividades y productos que son inherentes a la tarea profesoral e incluso, cuando se sitúa en el contexto de la educación superior, remite a la figura del académico en un sentido amplio, y refleja de manera tácita o manifiesta todas aquellas tareas y funciones que van más allá de la enseñanza (Kilbane y Milman, 2003). Este dispositivo pedagógico puede ser conformado en papel y tinta, con un soporte fundamentalmente impreso, o puede ser digital, susceptible de incorporarse a la gran red de internet con todas las ventajas que esto supone. Además, es relativamente habitual que los portafolios docentes respondan a diversas intencionalidades, que aunque traslapables no siempre son convergentes entre sí: una de corte acreditativo (orientada a la certificación, la evaluación institucional y la rendición de cuentas), otra de corte comunicativo –preocupada sobre todo por la socialización y la compartición entre una comunidad educativa de experiencias, ideas y producciones–, o bien una intencionalidad formativa,

en que interesa predominantemente dar impulso a la reflexión crítica y a la construcción de una sólida identidad profesional en torno a la desafiante y compleja labor docente (Wray, 2008).

En este caso, la experiencia vivida se relaciona con un portafolio que se asocia cercanamente tanto con una vocación comunicativa (experiencial y narrativa) como con una vocación formativa (reflexiva, autocrítica y humanista), y se encuentra disponible en un sitio Web de acceso público. De este sitio he recogido una amplia reflexión que aparece al interior conformando una de sus secciones centrales. Por la naturaleza del portafolio desarrollado, esta producción reflexiva constituye alma y corazón del trabajo acometido por el portafolista. En ella se consignan de manera relativamente detenida las razones y sinrazones, las justificaciones y los argumentos, el “leitmotiv” que me he dado para mi labor como educador. En definitiva, los usos y costumbres, los saberes y creencias que me definen en tanto profesor universitario.

Hemos querido compartir este material a través de una revista para darle mayor difusión, asumiendo que puede ser de interés para otros docentes preocupados en analizar proactiva y críticamente su diaria labor, sea que se desempeñen o no en el sector universitario, e inspirándonos en las ideas ya clásicas del profesional reflexivo (Schön, 1992). La estructura con que le presentamos –que anticipamos desde el inicio como poco común para una revista de difusión académica y cultural–, obedece a la necesidad de reproducir textualmente el hilo narrativo que se ha adoptado, apegándonos escrupulosamente a la forma y el estilo asumidos en el propio portafolio electrónico. Debido a ello, por ejemplo, no introducimos citas a lo largo de toda la reflexión porque se deseaba que esta resultara menos pesada y formal a la vez que más cercana y directa para sus potenciales lectores, asumiendo que estos podrían situarse a lo largo de un amplio arco iris de saberes, intereses y competencias. En todo caso, debe decirse que las ideas no han surgido del sentido común, la mera experiencia o la improvisación del portafolista, y se asientan de modo inevitable en el saber pedagógico al que he tenido acceso como educador y como psicólogo educativo. Por este motivo las referencias que aparecen al final como asociadas a la reflexión, aunque no estén expresamente citadas dentro del texto digital, dan cuenta de algunos recursos documentales en que nuestras ideas han encontrado ciertamente fundamento.

Se transcribe enseguida, de manera casi literal, el escrito disponible en el sitio del portafolio electrónico docente –solo hemos introducido subtítulos para esquematizarle– dentro de la página

correspondiente a la dinámica reflexiva, que constituye la cuarta sección de un total de seis, entre las que figuran complementariamente sus páginas de Inicio, Semblanza curricular, Producciones, Galería y Contacto (dirección electrónica: marcorigo.com).

USOS Y COSTUMBRES, SABERES Y CREENCIAS: LAS SEÑAS DE IDENTIDAD DE UN PROFESOR UNIVERSITARIO

MOTIVOS PARA HACER UNA PAUSA

Este es un ejercicio de reflexión escrita que gira en torno a mi profesión y mi trabajo, mis medios y mis fines como docente. Una toma de conciencia acerca de mis principales preocupaciones y ocupaciones a la hora de enseñar. Un alto en el camino que me sirve para identificarme como profesor universitario, para evaluar lo que hago, para continuar empeñado en mejorar.

De ninguna manera se pretende modelar o dar ejemplo. El texto se declara poco simpatizante de las prescripciones y enemigo de las recetas didácticas. No se encontrarán aquí las fórmulas mágicas para captar el interés de los alumnos, los conjuros para propiciar en ellos el entendimiento. A lo mucho, un puñado de ideas y de vivencias recogidas a lo largo de cuarenta años de práctica magisterial. Algunos usos y costumbres que nos hemos dado en este tiempo, así como los saberes y creencias que se encuentran detrás de ellos. En todo caso –espero– un espejo en el que puedan reconocerse algunos otros enseñantes igualmente preocupados por hacer cada día mejor su trabajo.

Comenzaré diciendo que no resulta sencillo explicar, en el limitado espacio de esta página, una actividad tan compleja y desafiante como es la práctica pedagógica. Parece una empresa realmente atrevida la de consignar en unas cuantas palabras lo que se ha venido haciendo durante años, pretendiendo que la elocuencia de los rótulos sea suficiente para dar cuenta de lo que la enseñanza significa. Constituye una ambición especialmente temeraria si se cree, como en nuestro caso, que la tarea magisterial escapa a las catalogaciones e implica, para cada profesor, una peculiar manera

de manifestarse. Quizás podríamos decir que hay tantas modalidades de enseñanza como docentes existimos, por lo que la tentativa de conceptualizarnos resulta siempre limitada y esquematizante.

Sin embargo, debe reconocerse que una toma de conciencia respecto de las propias actitudes pedagógicas, con la intención de comunicarlas a otros en un escrito breve pero sustancioso, puede constituirse en un ejercicio productivo. Revisar nuestras ideas nos permite comprender y optimizar nuestras labores docentes. Describiré a grandes rasgos en qué consisten las que llevo a cabo y expondré las que visualizo como principales justificaciones para su realización. Me veo obligado a hacerlo de manera simplificadora: trataré, como quiera, que mi argumentación resulte significativa y refleje fielmente la realidad de mis actitudes frente a la enseñanza.

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑO?

Creo en ella –la faena de enseñar– como la tarea más trascendente que realizo en el ámbito universitario. La percibo no solamente como una de las funciones sustantivas, sino como una oportunidad extraordinaria que hace posible la realización personal mientras se participa en una labor de enorme relevancia social. Veo ahí una vía regia para la recreación de la cultura, para la compartición de conocimientos diversos a través de actividades sistemáticas y planificadas; pero sobre todo la concibo como el medio más poderoso para ampliar nuestro capital cultural, para formar al alumnado en el ejercicio profesional a través del testimonio docente.

De conformidad con lo anterior, los propósitos fundamentales que persigo como educador son los siguientes:

- a. Fomentar entre los estudiantes una comprensión significativa de datos, conceptos, principios y cuerpos teóricos relacionados con las asignaturas que imparto. Se aspira de este modo tanto a la memorización comprensiva de los contenidos como a su utilización funcional ante problemas diversos.
- b. Desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la actividad profesional y con la ciudadanía, concediendo especial interés a la promoción de competencias cognitivas complejas, estratégicas y creativas. Por ejemplo: la toma de decisiones, la ideación técnica,

la investigación documental y empírica, el pensamiento crítico y el aprendizaje autorregulado, la inteligencia intra e interpersonal, etc.

c. Auspiciar y fortalecer actitudes positivamente valoradas en el contexto social e institucional de pertenencia tales como la autoestima, el sentido de responsabilidad humana y social, un espíritu ético y cooperativo, una participación académica y profesional entusiasta, la preocupación ecológica, la valoración reflexiva en torno a las pautas disciplinarias, una disposición favorable pero inquisitiva hacia las ideas científicas, etc.

En pocas palabras, me interesa formar mejores personas: sensibles y compasivas, cultas e inteligentes, responsables y comprometidas, éticas y cívicas, preocupadas por los demás, por los seres vivos y el medio ambiente, a las que nada humano les resulte ajeno. Para conseguirlo, es mi intención practicar una enseñanza en la que se articulen coherentemente el currículo, los programas de las materias que imparto, los planes de clase así como la forma en que desarrollo y evalúo la misma. Al tiempo, estoy convencido que estos distintos niveles de concreción, que van de la idealidad documental a la realidad de las aulas, deben nutrirse continuamente de la formación y actualización docentes, de la investigación y la teoría educativas. Debido a su importancia me referiré por separado, aunque sea de modo conciso, a cada uno de los elementos referidos.

Con respecto al tema curricular –siempre complejo y controversial– me conformaré con decir que vinculo los programas de asignatura y los planes de clase que me atañen con los contenidos curriculares que les son precedentes o simultáneos. Lo hago explorando y reforzando repertorios de entrada, practicando continuas referencias cruzadas, preparando para asignaturas subsecuentes a las mías. Por sobre todo, intentando respetar las líneas generales del plan de estudios –sus objetivos y temáticas– al tiempo que me preocupo activamente por su transmisión actualizada.

Hasta el límite de mis posibilidades procuro ser fiel a una vocación interdisciplinaria e interparadigmática, profundamente respetuoso de los otros espacios curriculares, interlocutor receptivo frente a diversos temas e intereses así como frente a los múltiples modelos que circulan en las ciencias psicológicas, en las ciencias de la educación y en la epistemología contemporánea.

SOBRE MI METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Desde que inicié mi labor frente a grupo, me he involucrado en la confección y modificación de los programas de materia que imparto. He procurado que el trabajo conducente a su mejora sea permanente y colegiado. En esta dinámica –hay que decirlo– constituye una norma de obligado cumplimiento la actualización temática, así como la introducción progresiva de estrategias didácticas que hayan mostrado efectividad durante su utilización en el aula.

Elaboro planes relativamente detallados, aunque siempre flexibles, para cada clase que imparto. Lo hago tomando como referente el programa de la asignatura, pero intento ajustarme a los intereses y las posibilidades del grupo escolar en que trabajo. Por lo común anticipo los tópicos que abordaré en el episodio didáctico próximo, así como la metodología de que me serviré para conducir la sesión.

Además, confecciono siempre con antelación el material en que apoyaré la modalidad pedagógica seleccionada. Dispongo así de un guion básico al que puedo apegarme con la finalidad de proceder sistemáticamente y de no caer en el peligro de la improvisación excesiva. Concedo gran importancia a la detección de intereses frente a la materia, así como a la exploración de los conocimientos previos con que llega el alumnado. Frecuentemente realizo este diagnóstico a través de una vía informal, como puede ser la proporcionada por dinámicas de grupo en que se pide a los educandos que expresen libremente sus expectativas de cara a la actividad académica que inician. Estoy persuadido de que esta información tiene un enorme valor para conducir la clase de manera que se ajuste a las necesidades de los estudiantes y que les transmita a ellos la sensación de que son realmente tomados en cuenta.

En lo que hace a la metodología de intervención didáctica propiamente dicha, enfatizaré que no concibo al docente como un transmisor de conocimientos que sus escuchas han de acumular de manera reproductiva, pero tampoco creo que el profesor juegue un papel subsidiario como a veces se insinúa. Ambiciono ser un maestro que se constituya en facilitador del aprendizaje, que andamie y apoye el desarrollo del educando para posibilitar una transferencia progresivamente adaptada de los saberes.

Aspiro a que mi ayuda pedagógica propicie una participación mucho más activa por parte del alumno, de la que le ha caracterizado en la enseñanza tradicionalista: no se trata de que este se independice, lo descubra casi todo y alcance en el corto plazo la autonomía que haga del profesor una figura prescindible en el salón de clases. Lo que intento es lograr un balance más equitativo entre las influencias exteriores y los procesos interiores que se producen en las esferas intelectual y afectiva del aprendiente. La materialización de este ideal, empero, no resulta sencilla en absoluto.

Para lograrlo recurro a estrategias didácticas variadas: exposiciones interactivas, técnicas de aprendizaje cooperativo, juego de roles, debates, visualización de películas y documentales, trabajo por proyectos, casos y problemas, modelamiento y moldeamiento de las estrategias de aprendizaje. Es muy común que solicite controles de lectura comprensiva y que apoye mis clases en la videoproyección de materiales preparados. Procuero además utilizar de modo extensivo y frecuente, auténticamente crítico y estratégico, las modernas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje, para la comunicación y la información, para la expresión y el entretenimiento.

Lo hago digitalizando materiales, incorporando herramientas como Teacher Kit para la gestión de mis grupos escolares, plataformas LMS como Moodle y Blackboard, aulas virtuales como Socrative Teacher o Kahoot, así como sistemas para la presentación de contenidos escolares como Powerpoint, Prezi o Keynote. También empleo infogramas, videos y podcast de audio, animaciones y tutoriales, bases de datos electrónicas, sitios de consulta, recursos disponibles en intranet o en internet, correo electrónico, chats y foros ex profeso, o en fin, Word de Microsoft en que aprovecho herramientas como los índices inteligentes, las plantillas o los mecanismos para el control de cambios, a fin de optimizar el intercambio documental e intelectual con los alumnos.

Y desde luego, a resultas del confinamiento internacional obligado por la ominosa pandemia del Covid-19, en fechas recientes he debido apropiarme o reapropiarme de prácticas y competencias para la realización de asesorías, sesiones de trabajo y clases virtuales a través de herramientas para la mediación tecnológica tales como Zoom o Teams, que se complementan buenamente con sistemas de mensajería como WhatsApp e incluso con el empleo académico y productivo cada vez más inevitable de las redes sociales.

¿Qué me parece lo más importante en este terreno, el de la incorporación de los medios tecnológicos a la actividad académica y docente? En primer lugar la evitación de una mirada

tecnocrática, que magnifique el valor de tales medios, o de una mirada tecnofóbica, que los descalifique de manera acrítica. En segundo lugar, su apropiación siempre fundamentada y prudente, ajustándolos de manera flexible a las condiciones institucionales, curriculares y áulicas que enfrenta el docente. Y en tercer lugar: no perder de vista que se trata de medios e instrumentos, no de fines en sí mismos, lo que obliga a la adopción de un marco de referencia antropológico y pedagógico que oriente nuestra labor didáctica en la dirección de fines relevantes y justificados.

Lo anterior significa que, en mi opinión, las consideraciones que de manera primigenia han de guiar las tareas educativas son de carácter filosófico y valoral, preguntándonos a menudo qué tipo de ser humano, ciudadano o profesional deseamos formar para buscar luego en afán de coherencia los medios técnicos y las estrategias para conseguirlo. En este sentido, por ejemplo, nos parece irrenunciable que los usos tecnológicos dentro y fuera de la escuela se alineen con una actitud incluyente, preocupada por la búsqueda de justicia social y de condiciones de mayor equidad en una nación tan pobre y tan desigual como la nuestra.

En todo caso, la utilización de este amplio armamentario, de estos procedimientos pedagógicos, se orienta en la dirección ya antes señalada: nuestra tentativa de crear en el alumno una disposición favorable para aprender y actuar cada vez con mayor independencia, así como nuestro deseo de apoyarle con sensibilidad en el proceso de lograrlo. Me guía, por sobre todo, una vocación que considero a la vez humanista y constructivista, simbiosis en que pueden darse la mano complementariamente axiología, emocionalidad e inteligencia.

¿Y LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?

Los mecanismos de evaluación que empleo intentan articularse con todo lo antedicho: no pueden ser la nota discordante si se parte de una visión sistémica del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los alumnos resultan especialmente sensibles al mensaje que se les envía cuando se les evalúa. Distingo enfáticamente la dinámica evaluativa (con un espíritu esencialmente formativo y regulatorio, que ha de ayudar al enseñante y sus estudiantes a identificar el progreso conseguido en sus adquisiciones para tomar decisiones de mejora), y la dinámica acreditativa, más bien orientada a la certificación y el otorgamiento de calificaciones. Así, procuro efectuar una

evaluación iluminativa y comprensiva, participante, que me permita visualizar junto con mis alumnos los motivos por los que las actividades de enseñanza y aprendizaje cumplen o no con su cometido, a fin reconducirlas de la manera más valiosa y eficiente.

Consecuentemente con todo lo anterior, evito las pruebas que exigen una asimilación memorista o literal. Evalúo tomando en cuenta varios criterios o componentes: participación en clase, reportes críticos de lectura, elaboración de productos grupales o personales en el aula, así como asistencia y puntualidad, si bien atribuyo a este último aspecto una proporción menor sobre la calificación global. Concedo la mayor importancia, sin embargo, a la elaboración individual o colaborativa de varios trabajos o proyectos a lo largo del semestre escolar, que hacen las veces de evaluaciones parciales o terminales. Proporciono a mis estudiantes algunas semanas para cumplimentarlos y los asesoro en el proceso. Habitualmente les solicito que escojan una situación cercana a la realidad que pueda serles interesante, de modo que cada alumno o equipo selecciona problemas distintos que sintonizan con sus motivaciones personales.

A continuación les pido que apliquen los conocimientos obtenidos en clase para conceptualizar y explicar la situación escogida, para conformar una propuesta de diagnóstico, investigación o incidencia ante la misma, e incluso para intervenir efectivamente y reportar los resultados obtenidos tanto en sus trabajos textuales como en sendas exposiciones frente a sus compañeros de grupo. Califico tales trabajos tomando en consideración contenido y forma, con preponderancia para el primer factor pero sin desestimar el segundo; valoro positivamente tanto la comprensión, la originalidad y el ingenio puestos en juego para desarrollar los productos como el esfuerzo y la dedicación invertidos en su desarrollo. Trato por este conducto de manifestarme congruente con los propósitos generales y las estrategias didácticas que he suscrito antes.

Opino que la participación del profesor universitario en tareas de formación y actualización ha de ser indeclinable. En mi caso, asisto tan frecuentemente como puedo a cursos, pláticas y conferencias que puedan ser de utilidad para mi tarea profesoral. Además, habitualmente leo y discuto sobre tópicos pedagógicos y me involucro en seminarios relacionados con esta temática lo cual, por razón natural y de manera directa o indirecta, termina por influir en mis labores como educador. Simpatizo abiertamente con la idea de que los docentes han de reflexionar de manera sistemática y continuada en torno a sus actividades de enseñanza. En este sentido, analizo mi

docencia con un espíritu tan autocrítico como me resulta posible y trato de hacer de esta actividad una faena cotidiana con la aspiración de constituirme en un profesional propositivo y proactivo, reflexivo y exigente, comprensivo y humano. Quizás sea esta, en última instancia, la intención general a la que sirven todas las ideas que hemos desarrollado a lo largo de las líneas precedentes.

LA OBLIGADA EDUCACIÓN EN LÍNEA

Un apunte final. Acaso usted, amable lector, amable lectora, opine que esta larga reflexión resulta hoy en día obsoleta, un anacronismo frente a la manifestación generalizada de formas alternas no presenciales para enseñar y aprender, que al menos temporalmente nos ha impuesto una nueva epidemia, esta vez de alcance mundial y de repercusiones todavía inciertas. Quizás usted crea, no sin razón, que hemos de prepararnos desde ahora mismo para universalizar la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo a distancia, virtualizados y asépticos, cómodos y seguros desde la tranquilidad ilusoria y casi amniótica que nos proporciona el ambiente doméstico. Parece una argumentación justificada. Sobre todo, si se piensa en la eventualidad de nuevas contingencias sanitarias –e incluso ecológicas–, y en la inevitabilidad de los aprendizajes fuera de la escuela.

Porque la educación a distancia muestra indiscutibles bondades en términos de operatividad, economía y ecología. Es más cómodo quedarse en casa, no desgastarse enfrentando las fauces de la ciudad, buscando estacionamiento o sintiéndose obligado a llegar puntualmente para ocupar un lugar adecuado en el salón de clases. Resulta más barato no mover el coche o evitar el gasto del transporte público. Y ciertamente el medio ambiente agradece que minimicemos nuestra contribución a la polución atmosférica. También se trata de una modalidad que normalmente promueve una mayor autonomía en los alumnos y que suele contribuir a una personalización del aprendizaje. E incluso fomenta competencias y actitudes relacionadas con el autodidactismo y con el manejo de los recursos tecnológicos asociados a la tele-enseñanza.

Además, sabemos que siempre han ocurrido adquisiciones psicológicas de todo tipo, relevantes y no tanto, más allá del horario escolar. Especialmente aquellas a las que los currículos prestaron tradicionalmente poca atención, como las vivenciales y de corte socioemocional, que ocurren prevalentemente en los tejidos familiar y social. Sin embargo, nunca antes los ambientes

extraescolares –casa, calle y trabajo, espacios públicos y privados– nos habían ofrecido semejante marejada de informaciones, saberes y modelos, producciones multimedia y mensajes con intenciones aculturadoras, persuasivas o didácticas. Ciertamente, experimentamos en la actualidad unas posibilidades para informarnos y aprender en el “mundo real”, que no tienen precedente en la historia humana. Permítame ejemplificarlo en primera persona, con el entusiasmo propio de quien nunca entendió en la escuela algunos temas que aparecen ominosamente dentro del plan de estudios. Por ejemplo, los caprichosos vaivenes de la luna... hasta que gracias a una simulación computacional en Encarta de Microsoft pude captar plenamente desde la soledad casera, pese a mi natural discapacidad para el manejo de los espacios, la compleja dinámica en que la Tierra y su satélite natural rotando ambos y trasladándose juntos como en una danza celestial, juegan con los rayos solares produciendo las fases lunares, los eclipses y, según reconoce el extraordinario disco homónimo de Pink Floyd, la cara oculta de la luna.

¡Qué duda cabe! Debemos prepararnos con mirada prospectiva y proactiva frente a estos escenarios emergentes, que hemos de diferenciar aunque se traslapan en los hechos: el de la educación escolar a distancia y el del aprendizaje no escolarizado. Cuestionarnos de qué manera deseamos conducirlos y reconducirlos desde la escuela, desde la sociedad y desde las gobernanzas. ¿Pero lo anterior hace prescindible una reflexión sobre el aprendizaje escolar mediado por un docente al que puedes saludar de mano, como la que ha motivado esta página? Francamente no lo creo.

En primer lugar, porque existen motivos para suponer que la escuela y la presencialidad en la dinámica educativa aún estarán con nosotros durante largo tiempo. La educación a distancia aparenta ser una alternativa muy prometedora, pero con una viabilidad técnica, operativa y académica todavía insuficiente en muchas regiones, para varias de las modalidades escolares y para buena parte de los alumnos. También se le cuestiona profundamente desde el punto de vista pedagógico: bien porque compromete el natural vínculo humano de la cercanía física, bien porque no termina por mostrarse solvente para enfrentar desafíos como el de la formación práctica situada, el desarrollo competencial que surge del modelamiento experto o el pleno crecimiento emocional y cooperativo de los estudiantes.

Por su parte el aprendizaje extraescolar rico y diversificado, poderosamente atrayente, que tanto sorprende a quienes crecimos más cerca de las calles y de los árboles que de las pantallas y los botones, es ya una realidad. Pero sabemos que con frecuencia expone al aprendiz a la desinformación o la malinformación, al caos y el desorden, a la toxicidad y el agobio informativo, a la necesidad de separar críticamente el grano de la paja, de comprender significativamente lo poco comprensible, de organizar en miradas de conjunto piezas sueltas de rompecabezas muchas veces incompletos.

Y en ambos casos –pero sobre todo en el primero, no debemos olvidarlo– hablamos de posibilidades que solo se concretan realmente en aquellos contextos que se han privilegiado con una presencia extensiva, funcional y auténticamente culturalizada, de las modernas tecnologías digitales. Contextos en los que resulta habitual el uso de dispositivos como los sistemas de videoconferencia y las plataformas para la administración del aprendizaje, el correo electrónico y las herramientas de mensajería, la computadora, la tableta y la televisión por cable, el teléfono inteligente o la gran telaraña de internet.

En segundo lugar, me parece que las experiencias que se han compartido a lo largo de esta página reflexiva pueden resultar pertinentes frente a las nuevas realidades educativas porque se acercan a una modalidad híbrida, en que la dimensión de cercanía física es prevalente pero en la que también se contemplan múltiples actividades en línea –particularmente al interior de las plataformas LMS que utilizo de modo cotidiano–, así como interacciones sincrónicas y asincrónicas distales, fuera del espacio y del horario escolar. Una aproximación, además, en que se promueve entre los educandos un sentido de iniciativa y agencia, confiando en que intentarán a menudo ir más allá de la información dada, aprender también por su propia cuenta aprovechando los extraordinarios recursos que ofrece la vida más allá de la escuela. En todo caso, y si me lo preguntan, mis preferencias personales y mi apuesta a futuro se ubican en una dinámica de esta naturaleza, mixta y que combine juiciosamente lo mejor de dos mundos, antes que en una relación educativa que implique siempre o casi siempre la lejanía física.

Y en tercer lugar, lo más importante: suponiendo sin conceder que debamos transitar hacia una educación escolar predominantemente virtual, de manera inevitable y en un horizonte relativamente cercano... ¿resulta desechable o desdeñable, de menor cuantía y de utilidad

cuestionable, lo que hemos venido haciendo durante años, lo que hemos aprendido enseñando en las aulas, coincidiendo felizmente con nuestros alumnos tanto en el tiempo como en el espacio? Insisto: no lo creo.

Porque desde el punto de vista pedagógico quizás las diferencias entre la opción de la cercanía y la opción del apartamiento, no son tantas como parecen. Aunque en la segunda alternativa cambia la naturaleza de las interacciones cara a cara, se introducen recursos especializados para la comunicación entre los alumnos y el docente al tiempo que se activan mecanismos diferentes para la gestión de los grupos escolares, es posible que lo fundamental desde el punto de vista axiológico y estratégico en buena medida se mantenga: pese a que se introduzcan novedades en algunos de los fines y en algunos de los medios, continuamos aspirando a que nuestros alumnos sean aprendices comprensivos y críticos, ciudadanos éticos y responsables, seres humanos sensibles y felices, profesionales competentes y cooperadores. Y resulta deseable también continuar usando la enseñanza a través de casos, problemas y proyectos, por ejemplo, manteniendo las orientaciones estratégicas que hemos asumido en la enseñanza presencial. O evaluar con sentido formativo, retroalimentando de manera oportuna y asertiva, antes que preocuparse por la mera acreditación y emisión de calificaciones. ¿No lo cree así?

EPÍLOGO

Por lo dicho, amable visitante, espero que esta larga reflexión tenga para usted sentido. Incluso frente a la eventualidad de que la educación escolar como la conocemos desaparezca o se reconfigure dramáticamente, para adoptar un rostro que hoy en día apenas comenzamos a visualizar borrosamente.

Han quedado en el tintero todavía muchos argumentos: confío, en todo caso, que lo dicho refleje mi fisonomía educativa, que resulte suficiente para dar cuenta del modo en que miro hoy en día la enseñanza. Y espero que sirva también como una provocación: para que otros maestros que han logrado acumular experiencias, piensen detenidamente sobre su significado y para que las documenten por escrito, logrando así en blanco y negro que dispongamos de una verdadera reflexión compartida sobre nuestro trabajo.

CONCLUSIONES

Todas las épocas son difíciles y desafiantes para los educadores escolares. Ya lo han reconocido así tanto Freud –que ubicaba la docencia entre las tres profesiones imposibles (cit. en Marín, 2004)– como Stenhouse (1987), que solía referirse a la enseñanza como una pretensión inconseguible. Pero atravesamos en apariencia un momento especialmente difícil para quienes nos dedicamos a enseñar. Las adversas condiciones asociadas al obligado confinamiento vivido casi por todos desde hace varios meses como respuesta a la pandemia del Covid 19, que han impuesto a profesores, alumnos y familiares la necesidad de virtualizar el trabajo escolarizado, nos plantean nuevos desafíos, algunos de ellos ciertamente inéditos (IISUE, 2020). Si los profesores ya encontrábamos comprometido nuestro sentido de pertenencia, la gratificación por nuestra diaria labor e incluso, en algunos casos, nuestro propio bienestar emocional (Marchesi, 2007), cabe sospechar que esta situación en muchos casos contribuirá como agravante.

En este orden de ideas, apelamos al empleo del portafolio docente –sea en su versión impresa o electrónica–, como posibilidad pedagógica para memorizar, sistematizar y comunicar nuestras ideas, para fortalecer la identidad profesional de maestros y maestras, para enorgullecernos de nuestra ocupación, para encontrar en ella motivos de satisfacción resiliente pese a las adversidades del oficio y del momento (Barberá, 2008). Como testimonio final reconocemos también la necesidad, hoy más que nunca, de esa actividad reflexiva en y sobre la práctica que debiera siempre asociarse al trabajo docente, que nos ayuda a tomar conciencia, a revisarnos autocríticamente y a obstinarnos en la búsqueda permanente de mejora. Esperamos que el presente artículo haga su modesto aporte para que quienes lo lean, especialmente si se trata de educadores escolares en ejercicio o estudiantes en formación pedagógica, se sientan inspirados a encontrarse consigo mismos reflexionando, sedimentando su trabajo reflexivo a través de la escritura intelectual y materializándole a través de una práctica siempre perfectible.

REFERENCIAS ASOCIADAS A LA ACTIVIDAD REFLEXIVA DEL PORTAFOLIO

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar. Conferencia magistral. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ciudad de Veracruz, México: COMIE/Universidad de Veracruz.
- Gardner, H. (2006). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas. Un diálogo científico con el Dalai Lama*. Buenos Aires: Vergara.
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Ciudad de México: IISUE/UNAM. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- López Calva, M. y de Regil, R. (2007). *En la apuesta por el ser humano*. Ciudad de Puebla, México: Universidad Iberoamericana.
- López-Cassá, È. y Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Meirieu, P. (18 abril 2020). *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* [Sitio WEB del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular]. Recuperado de: <http://www.mcep.es/?s=Meirieu>
- Montenegro, A. (2017). *La evaluación como método de aprendizaje*. Santiago de Chile: Salesianos impresores.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozo, I. (2001). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Cengage Learning.
- UNAM (2020). *Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial*. Ciudad de México: SDI/CODEIC/CUAED/DGTIC – UNAM.
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. París: UNESCO.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente [Colección Metas educativas 2021]*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Ciudad de México: Pearson-Addison Wesley.

REFERENCIAS CITADAS EN EL ARTÍCULO

- Barberá, E. (2008). *El estilo de e-portfolio*. Barcelona: Editorial UOC.
- Kilbane, R. C. y Milman, N. B. (2003). *The digital teaching portfolio handbook*. Boston: Allyn and Bacon.
- Marín, M. (2004). Educar, gobernar y psicoanalizar: ¿un trío de profesionales “imposibles”? *Norte de salud mental*, 21, 75-78.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza editorial.
- Rigo, M. A. (2012). La construcción de un portafolio electrónico docente: estudio de caso en primera persona. En F. Díaz Barriga, M. A. Rigo y G. Hernández. *Portafolios electrónicos: diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*, 225-254. Ciudad de México: UNAM.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Barcelona: Morata.
- Wray, S. (2008). Swimming upstream: shifting the purpose of an existing teaching portfolio requirement. *The Professional Educator*, 32, (1), 44-59. Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ802013.pdf>

LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL TRABAJO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Recibido: 20 enero 2021 Aprobado: 3 marzo 2021*

MARTHA ZAMORA GRANT
MARÍA CELIA QUINTANA TERÉS
Universidad Autónoma de Tlaxcala
estilo.zamoragrants@gmail.com
celiaqt3@hotmail.com

Resumen

El quehacer académico en el nivel superior plantea una serie de retos, los cuales, para muchos estudiantes que ingresan a una licenciatura, frecuentemente son difíciles de afrontar. El aprendizaje, la lectura de comprensión y la producción de textos, así como la capacidad de utilizar lenguajes especializados en los procesos de comunicación dentro las actividades académicas de la licenciatura, requiere que, además de los contenidos estudiados dentro de las diversas áreas del conocimiento, los educandos desarrollen competencias comunicativas muy específicas, tales como la comprensión lectora, la facultad para analizar y sintetizar textos, y un manejo adecuado de la información, esto es, capacidades fundamentales que les permitan un mejor desempeño académico en la elaboración de sus trabajos de licenciatura, así como su consolidación de cara a su futuro ejercicio profesional. En este trabajo se presenta una revisión teórica sobre las competencias comunicativas -especialmente de lectura de

comprensión y producción de textos académicos- en el nivel licenciatura, desde el enfoque de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas y la Alfabetización Académica de Paula Carlino, a fin de explorar una nueva perspectiva denominada Competencias Comunicativas Avanzadas, sus definiciones y la significación que reviste su adquisición y desarrollo para mejorar el desempeño de los estudiantes durante su tránsito en el nivel superior.

Palabras clave: Comunicación, competencias, estudiantes universitarios, lectura, escritura.

Abstract

An academic career represents a challenge that most starting students are not prepared to face. The process of learning, reading comprehension, and text production, as well as the capacity to communicate using specialized language technicalities within higher education's academic activities, demand the students to, not only understand the contents from diverse knowledge areas,

but also develop specific and fundamental communicative competences, such as reading comprehension, the capacity to analyze and synthesize texts, and the appropriate use of information. This allows them to improve their academic and future professional performance.

This article presents a theoretical revision of the communicative skills at a college level (particularly reading comprehension and academic writing) from the perspective of Jürgen Habermas' and Paula Carlino's

respective publications, *Communicative Action* and *The Academic Alphabetization*. This article also aims to explore a new perspective called *Advanced Communicative Competences*, its definitions, and the significance of its application and development to enhance the students' academic performance.

Keywords: Communication, competences, university students, reading, writing.

INTRODUCCIÓN

En contextos socialmente significativos, tales como aquellos que comprende la educación, una comunicación eficaz es indispensable dados los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que originan las interacciones que surgen de la relación entre el maestro, los estudiantes y de los estudiantes entre ellos, con el fin de lograr uno de los principales objetivos de la educación: que estos mensajes sean analizados, comprendidos, interpretados, internalizados y respondidos de una forma razonada.

De acuerdo con Martín y Coll (2003) las prácticas comunicativas cotidianas, como las que se dan dentro de la familia o la comunidad, pueden resultar mucho menos formales que las prácticas académicas que se dan dentro de la escuela, las cuales son fuentes de estrategias de aprendizaje estructuradas y sistemáticas, que promueven la adquisición e intercambio de conocimientos especializados, así como de competencias generales y específicas.

La escuela cumple con una gran variedad de funciones dentro de la sociedad, entre las cuales, afirman Martín y Coll (2003) se encuentra la de procurar que los jóvenes estudiantes adquieran los conocimientos y las capacidades necesarias para llegar a ser sujetos útiles que contribuyan al desarrollo de su propia comunidad, lo cual significa que los distintos niveles educativos proveen a los estudiantes en cada etapa de múltiples competencias que les permitirán cumplir los objetivos curriculares, adquirir herramientas para la construcción de su propio conocimiento y en general, cumplir con los objetivos sociales y académicos de la educación.

La lectura y la escritura son prácticas esenciales en la mayoría de las sociedades contemporáneas. Están presentes tanto en situaciones cotidianas como en ámbitos profesionales, aunque son especialmente visibles en los entornos académicos. Esto se debe a que la escuela es la institución principal que se encarga de su enseñanza y, además, porque son actividades que sirven para evidenciar lo aprendido (Montes y López-Bonilla, 2017. p. 163).

Las capacidades de comprender un escrito o la de producir un texto supone ciertos conocimientos y aptitudes previos que el estudiante ha adquirido a lo largo de su vida escolar. Estas competencias se destacan entre las más importantes ya que el adquirirlas coadyuva tanto al desarrollo de otras competencias como a la construcción de significados.

Sin embargo, los estudiantes que llegan al nivel de licenciatura frecuentemente presentan una deficiente capacidad para comprender y manejar los textos académicos propios de la educación superior. Esto se debe, de acuerdo con Carlino (2010) a que por primera vez se enfrentan con obras que no están especialmente escritas para ellos, como en los niveles educativos previos, donde los textos escolares presentan lisa y llanamente los conocimientos sin tomar en cuenta el debate científico que llevó a esos resultados; por lo tanto, los estudiantes universitarios deben asumir una actitud diferente con respecto al tipo de textos que deben leer (y escribir) al llegar a un nivel superior.

Los programas educativos a nivel licenciatura se encuentran actualmente en proceso de rápida transformación, especialmente aquellas que tienen que ver con las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Sin embargo, aquí se pretende abordar principalmente la problemática que representa para los estudiantes universitarios la lectura de comprensión y el manejo de la información relacionada con los textos académicos y científicos, al enfrentarse a ellos por primera vez y al verse en la necesidad de desarrollar competencias específicas que los lleven a un mejor desempeño tanto en la universidad como en el campo laboral.

Dentro de los planes curriculares basados en competencias, se consideran como objetivos académicos diversos componentes de la comprensión lectora: elaboración de síntesis, inferencias y análisis crítico y discursivo de contenidos de los textos, así como identificación y jerarquización de ideas (Guevara et al., 2013, p. 113).

En el mundo hispanohablante, se han realizado numerosas investigaciones sobre el desarrollo de competencias, tanto generales como específicas e incluso transversales. En muchas de ellas, según lo reportan Montes y López-Bonilla (2017), los estudios se centran en lo que hacen los miembros de una comunidad disciplinar para acceder y producir conocimiento mediado por textos.

Es por lo anterior que se realiza una revisión teórica sobre las competencias comunicativas de acuerdo con un punto de vista particular: el de las capacidades necesarias para la comprensión y el manejo de la información académico-científica en la educación superior. Al considerar que existen competencias comunicativas a las que se denomina básicas: hablar, escuchar, leer y escribir (Reyna, 2017, p. 59) se puede establecer la existencia de Competencias Comunicativas Avanzadas, como capacidades de mayor complejidad, considerando dentro del presente trabajo que son 'comprensión lectora, capacidad de análisis y síntesis y manejo de la información académica', las cuales permiten una forma de comunicación académica y científica más acorde al contexto universitario, dentro del cual el nivel de competencia exigido, la interdisciplinariedad, el léxico especializado, así como la presencia de textos de mayor profundidad conceptual, exigen un desarrollo de capacidades de mayor envergadura. Entre éstas, se señalan aquellas que, de acuerdo con investigaciones realizadas en América Latina y especialmente en México (Reyzábal, 2012; Rodríguez, 2015; Hernández et al., 2017; Martínez y Rodríguez, 2020) resultan más útiles para los estudiantes, tanto en la elaboración de sus trabajos académicos, como en la adquisición de otras competencias.

Dichos autores hacen hincapié en que, en la actualidad, el ámbito educativo exige, tanto del docente como de los estudiantes, el desarrollo puntual de competencias comunicativas que les permitan asumir los retos académicos que imponen las nuevas modalidades dentro de la educación: presencial, a distancia, continua, en forma de cursos de actualización o capacitación entre otras, y que exigen también nuevas estrategias pedagógicas, que al incidir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lleve a los estudiantes a obtener aprendizajes significativos. La 'comprensión lectora, la capacidad de análisis y síntesis y el manejo información académica', enfocando a la educación universitaria como el escenario idóneo para la promoción y desarrollo de estas competencias, tienen el fin de procurar que los estudiantes, como lectores y escritores académicos,

asuman con éxito los retos de la formación a nivel superior. Es por ello que se lleva a cabo un acercamiento a este tema, a través de una revisión teórica.

LA RACIONALIDAD COMUNICATIVA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

El docente y los estudiantes, en tanto participantes de un proceso comunicativo en un entorno educativo, deben reconocer su naturaleza y complejidad, de tal manera que puedan interpretar los mensajes sobre la base de los diferentes lenguajes utilizados en ellos, en un sentido de racionalidad (Habermas, 1999) para que pueda cumplirse el fin social y cultural de la educación, la cual provee uno de los marcos más importantes para los intercambios de mensajes en el desarrollo de interacciones comunicativas formales y basadas en la reflexión y el entendimiento.

La 'racionalidad comunicativa' según lo refiere Habermas (1999), se relaciona con la experiencia del ser humano del discurso argumentativo irrestricto y su consenso unificador. De acuerdo con esta afirmación, los participantes de un proceso comunicativo comparten una serie de criterios, de códigos sociales y culturales que son utilizados para elaborar argumentos racionales que los llevarán a un fin común.

Dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, existen una gran variedad de contenidos que deben ser transmitidos y recibidos a la vez que interpretados. Esta interpretación depende de las circunstancias que rodean a los participantes en el proceso, y dentro del contexto del aula universitaria, depende también de las competencias, conocimientos y experiencias de alumnos y docentes.

Al tener la capacidad de manejar distintos códigos o lenguajes, los estudiantes adquieren conocimientos, aptitudes y valores, inmersos como están en complejos procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo cual les permite, a través de la lectura de comprensión y el manejo de textos académicos, reflexionar sobre los conocimientos adquiridos y sobre esa base, realizar otro tipo de acciones dentro de su contexto educativo particular.

Para Habermas, (1999) las competencias entonces, están compuestas por una serie de características o elementos universales que sirven de lugares comunes, independientes del contexto, para posibilitar el entendimiento entre los hablantes-oyentes, sobre una base cultural y un lenguaje común.

Al mismo tiempo que los docentes exponen los contenidos de sus áreas de especialidad, buscan que sus estudiantes construyan nuevos significados sobre lo ya explicado, lo cual les permite entender el tema tratado y encontrarle sentido y conexión con los diversos contextos del mundo real. Cada área del conocimiento está conformada –además de por un conjunto de conceptos- por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir (Carlino, 2013).

Los contenidos, las estrategias didácticas, los objetivos de aprendizaje, los enfoques y teorías, además de los conocimientos y las experiencias, los docentes los transmiten a sus alumnos por medio de conceptos, lenguajes y saberes especializados dentro de cada campo y área del conocimiento. Por lo tanto, se parte en principio de la consideración de que todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje son intercambios continuos de información, lo que permitirá analizar al quehacer de los alumnos dentro del contexto educativo de nivel superior, el cual se encuentra inmerso en intercambio y adquisición de conocimientos y experiencias basadas en diferentes procesos y formas de comunicación.

Los intercambios entre docentes y estudiantes, así como el manejo de lenguajes diversos -los más importantes por supuesto son los lenguajes académicos y científicos- el intercambio de contenidos, el encuentro de diferentes contextos, el diálogo y la capacidad de expresión y de negociación, además de las Competencias Comunicativas Avanzadas: la *comprensión lectora*, la *capacidad de análisis y síntesis*, así como el *manejo de la información académica*, hacen del aula el ambiente ideal para estos intercambios que van más allá de lo exclusivamente educativo, y en el cual se podrían integrar todas las facetas académicas, en una visión integral de la educación desde la comunicación.

A través del lenguaje formal, o mejor, formalizado de la educación, los participantes se conocen por medio del intercambio de mensajes, verbales y no verbales, que hacen del aula escolar, como afirma Habermas (1999) una ‘situación comunicativa’ la cual se basa en la racionalidad, que resulta el escenario ideal para fomentar la capacidad de formular argumentos, conceptos, opiniones, que los lleven a generar acuerdos a través de diferentes procesos de comunicación, basados en lenguajes y en experiencias que permitan incorporar diversos códigos a estos intercambios comunicativos dentro del aula.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son fuentes importantes para la formación de estructuras en un discurso que Habermas (1999) llama de 'autogeneración' mediante el cual se es capaz de adquirir el conocimiento, utilizar diversos lenguajes y participar, dentro de una situación particular, en un intercambio activo de comunicación. Este connotado autor, uno de los más influyentes dentro de los estudios de comunicación en todo el mundo, menciona en su obra el concepto de competencia bajo dos términos: competencia comunicativa y competencia interactiva, las cuales son abordadas bajo la perspectiva del uso del lenguaje y en la forma de entenderse con alguien acerca de algo. Las competencias entonces, están compuestas por una serie de características o elementos universales que tienen significados comunes entre los usuarios de una lengua, independientes del contexto, para posibilitar el entendimiento entre los hablantes-oyentes (Bon, 2011).

Al mismo tiempo, los estudiantes deben desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje oral y escrito para participar de una manera adecuada en estos intercambios. Para que éstos puedan expresar y compartir sus pensamientos, ideas, conocimientos, opiniones, sentimientos y emociones, con una actitud que propicie el intercambio, el diálogo y el acuerdo, es menester que adquieran habilidades específicas para el manejo de lenguajes apropiados para su formación, esto es, una educación que provea las condiciones necesarias para el desarrollo de las competencias comunicativas desde diferentes perspectivas y con una amplia variedad de propósitos, que incluyen tanto intercambios de mensajes orales y escritos, como la comprensión de los textos académicos y científicos que apoyen sus argumentos, así como las afirmaciones que se dan en torno a las diferentes áreas del conocimiento, además de la capacidad para analizar, sintetizar y manejar adecuadamente la información contenida en ellos.

Como consecuencia, la formación del pensamiento, la cual precisa de múltiples códigos, verbales y no verbales, facilita a los hablantes percibir su entorno, relacionarse con los demás, adquirir conocimientos, historia, tradiciones, costumbres y creencias, y producir otros dentro de su particular contexto educativo y cultural.

LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

La construcción de conocimiento, a la que llevan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es factible cuando los alumnos poseen instrumentos adecuados para realizar esta labor. La comunicación, oral y escrita, verbal y no verbal, resulta el más importante de estos instrumentos y el que más contribuye al desarrollo de competencias.

Sin embargo, al considerar los procesos comunicacionales que conciernen directamente a la educación en el nivel superior, se pretende lograr un acercamiento a través de las Competencias Comunicativas Avanzadas, con el fin de que el estudiante universitario, al adquirir y desarrollar estas competencias, cumpla con el objetivo de mejorar su desempeño académico y su futuro quehacer profesional.

A pesar de lo complejo que puede resultar en ocasiones abordar la educación por competencias, debido a la multiplicidad de enfoques que se le ha dado en distintos países y modalidades educativas, en ocasiones es más una cuestión de aportar definiciones precisas y una metodología de estudio adecuada al contexto educativo al cual se dirige nuestra atención. Ejemplo de ello, son las afirmaciones de Reyzábal (2012) en el sentido de que

Las competencias no aparecen de manera espontánea ni mucho menos instantánea, requieren intencionalidad y sistematicidad educativa, incluso la experiencia como componente competencial, en muchos casos adquirido fuera del sistema formal, exige la contextualización y transferencia oportunas para que resulte viable su aplicación a situaciones nuevas (p. 64).

Sin embargo, es preciso señalar que, en lo que se refiere a las competencias comunicativas, los autores que las abordan no concuerdan del todo al llevar a cabo una clasificación. Se debe destacar la enorme importancia que reviste para todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dentro la educación universitaria, tanto la comprensión como la producción de textos académicos y científicos. “Las investigaciones psicolingüísticas y cognitivas muestran que la lectura es un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con éste” (Carlino, 2010, p. 68).

Lo anterior lleva a afirmar que todas las competencias, independientemente de su definición o aplicación, están relacionadas de manera indiscutible a las competencias comunicativas, las cuales son esenciales no sólo como herramientas, sino como capacidades sociales, lingüísticas y culturales que enriquecen la vida académica y la actividad profesional.

Carlino (2010) señala que “las investigaciones sobre procesos de comprensión lectora acuerdan en que leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector” (p. 69).

De acuerdo con esta afirmación, el lector sigue un proceso de selección en el cual pone en juego su experiencia y conocimiento previos, con lo que atiende al significado de lo escrito a fin de seleccionar aquello que le interesa y desechar lo que considera irrelevante, de acuerdo con un propósito establecido a priori. Quiere decir que cuando nos referimos a la ‘comprensión lectora’, es inevitable destacar la activa participación del lector, que de manera selectiva y autorregulada llega a entender el contenido de un texto.

Otros trabajos de investigación como el de Vega et al., (2013) afirman, respecto a la importancia de la comprensión lectora, que “los conocimientos, procesos y recursos que los estudiantes deben adquirir y utilizar para realizar de manera competente las actividades a partir de la comprensión de múltiples documentos, es una de las principales fuentes de aprendizaje disciplinar” (p. 462).

En cuanto la capacidad de análisis y síntesis, en la realización de un estudio sobre competencias en la Universidad Politécnica de Madrid, Manrique et al. (2011) dividieron las competencias en genéricas y profesionales. Entre las competencias genéricas, se encuentra la capacidad de análisis y síntesis, la cual definen como “reconocer y describir los elementos constituyentes de una realidad y proceder a organizar la información significativa según criterios preestablecidos adecuados a un propósito” (p. 6). Los autores señalan igualmente la importancia que reviste la planeación en la búsqueda, organización y jerarquización de la información, ya que, según los parámetros establecidos por el profesor, los alumnos realizarán una selección –guiada por aquello que les piden y por lo que saben- para extraer lo importante, descomponer el todo en sus partes y organizar todo ello en un texto escrito de manera coherente.

Se debe de tomar en cuenta que las competencias comunicativas pueden representar una diferencia en cuanto al manejo de los textos académicos. La *capacidad de análisis y síntesis* permite a los alumnos distinguir entre la idea principal y las ideas secundarias, realizar esquemas sobre el contenido temático y establecer definiciones de los conceptos incluidos en el escrito.

Por su parte, investigaciones como la de Dulzaides y Molina (2004) ofrecen una definición de esta 'capacidad de análisis y síntesis'

... como una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. El tratamiento documental significa extracción científico-informativa, una extracción que se propone ser un reflejo objetivo de la fuente original, pero que soslaya los nuevos mensajes subyacentes en el documento (p. 2).

La realidad de la educación universitaria puede parecer abrumadora a los estudiantes que ingresan, lo cual resalta la importancia de la adquisición de las competencias comunicativas propuestas en el presente trabajo.

Es por lo anterior que se propone una clasificación que permita tener una visión más completa de los intercambios comunicativos que se dan en el ambiente académico de la universidad, especialmente aquellos que se refieren a los textos académicos y científicos, sobre la base de la explicación y la definición de lo que se ha establecido que significan estas Competencias Comunicativas Avanzadas: la 'comprensión lectora, la capacidad de análisis y síntesis, así como el manejo de la información académica', las cuales consideramos indispensables en la educación superior como punto de partida para procesos y competencias más complejos que los estudiantes deberán desarrollar durante su vida académica y profesional.

La situación educativa que se plantea desde el punto de vista de la Competencias Comunicativas Avanzadas, como ya lo hemos mencionado, exige que los profesores universitarios -cada uno en su área de especialidad- deban interpretar, reconstruir, analizar y sintetizar el contenido de sus áreas del conocimiento, de tal manera que los estudiantes puedan comprenderlo, abordarlo con mayor seguridad y utilizando herramientas para su adecuado manejo. Les permite también intervenir en

diversos espacios de formación, no sólo en las clases presenciales, sino en las tutorías, cursos, asesorías, conferencias y foros, entre otros.

La competencia comunicativa en general, tanto para docentes como para los alumnos, abarca los conocimientos y capacidades que exige el uso correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (Reyzábal, 2012). La autora afirma que “la comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación y recreación de mensajes” (p. 68) deben enfocarse en las habilidades de lectura y escritura de manera competente, siendo la base sobre la que se adquieren otro tipo de saberes.

Los contenidos académicos deben ser expresados en términos que sean susceptibles de entendimiento y de interpretación por parte de los alumnos, apoyados en un contexto específico que facilite esta interpretación. Las Competencias Comunicativas Avanzadas permiten llevar a cabo este proceso, es decir, facilitan no sólo la comprensión de los mensajes académicos, hablados y escritos, también su análisis, síntesis y el manejo de la información que estos textos contienen, es decir, su procesamiento. Dulzaides y Molina (2004) afirman que “el análisis documental y los procesos de análisis y síntesis nos permiten representar documentos de forma unificada y sistemática, mediante un procesamiento analítico-sintético” (p. 2).

La realidad, de acuerdo con Flórez (2017) es que, en la actualidad, con la gran expansión tecnológica en todos los aspectos de la vida, especialmente en la educación, las competencias comunicativas han adquirido una nueva dimensión, la cual resulta clave para el logro de los objetivos académicos. Sin embargo, se puede observar cuán insuficientes son, no sólo en los alumnos, sino entre los mismos docentes.

El ‘manejo de la información académica’ requiere de una cuidadosa selección de material documental que debe provenir de fuentes científicas confiables, lo cual puede ser difícil de determinar para los estudiantes que empiezan a familiarizarse con este tipo de textos. Al ser una forma de investigación, la selección de información de acuerdo a ciertos parámetros, contextos y redes de significación, pueden constituir la base de nuevos estudios y argumentos sobre una determinada área del conocimiento. La ‘comprensión lectora y el análisis y síntesis’, así como algunas técnicas y estrategias para el ‘manejo de la información’, pueden resultar de inestimable ayuda al momento en que los alumnos deban cumplir con los trabajos escolares propios de la

educación superior. Al utilizar estas competencias, se tiende “un puente entre el usuario y el conocimiento. Posibilita la descripción y representación del documento, a partir de la reproducción en síntesis... utilizando taxonomías para procesar la información” (Dulzaides y Molina, 2004, p. 4).

Cuando el docente busca que los alumnos se familiaricen con los textos académicos, debe dotarlos de una base de conocimientos y estrategias para la comprensión de dichos textos. “La lectura y la escritura en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada materia” (Carlino, 2010, p. 108). Generalmente, en la universidad se exige a los alumnos un nivel de lectura de comprensión que raramente poseen.

Sin embargo, pocos maestros se toman el trabajo de enseñar a los alumnos, como dice Carlino:

a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. Uno de los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes de licenciatura, es la creencia, muy arraigada entre los docentes, de que las prácticas lectoras son consideradas naturales y no culturales (2010, p. 71).

Generalmente, en la universidad se exige a los alumnos un nivel de lectura de comprensión más elevado. Al respecto nos comentan Brizuela et al., (2020)

...los textos preuniversitarios tienen características discursivas distintas a los textos universitarios: en estos últimos, el empleo de léxico técnico, la gramática compleja, la variedad de superestructuras y las exigencias en la interacción de los contenidos requieren de un mayor desarrollo de las habilidades de comprensión lectora (p. 3).

Para muchos estudiantes, la universidad es el último paso de su educación formal para acceder al campo laboral, por tanto, la comunidad académica esperaría que los alumnos ingresaran a la universidad con las competencias de lectura, escritura y manejo de textos consecuentes con su grado de estudios, esto es, como una extensión de aquello que debieron aprender en niveles anteriores.

Sin embargo, esto no es así, ya que los estudiantes que acceden al nivel superior enfrentan lo que para ellos son nuevas formas de expresión y de discurso, incluso nuevos lenguajes, que pueden

resultar difíciles de entender y de manejar si no se cuenta con la disposición y la guía de los docentes, para acceder a estos nuevos campos del conocimiento.

LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS AVANZADAS EN LA UNIVERSIDAD

Alrededor del texto escrito se desarrollan diversas manifestaciones culturales. En nuestro caso, nos referimos específicamente a la cultura académica, que posee lenguajes y códigos de convenciones que es preciso que los estudiantes conozcan al momento de enfrentar los textos universitarios.

En opinión de Carlino (2010) las propiedades de los textos que se utilizan en educación básica y media superior son esencialmente su sencillez y falta de argumentación: se limitan a presentar el conocimiento en términos llanos, dejando de lado la polémica que conlleva la construcción del conocimiento científico. Las formas de leer y escribir se moldean a través de las características particulares, sociales y culturales, que rodean a un contexto educativo determinado.

Para una efectiva apropiación de las ideas y conceptos académicos, los estudiantes deben llevar a cabo un proceso de reelaboración, que se basa principalmente en la 'lectura de comprensión', el 'análisis de los textos', así como el 'manejo de la información' contenida en ellos. Para lograr la adquisición de estas competencias, es necesaria su práctica constante.

Sobre la base de estas afirmaciones, se sigue también que la escritura, al estimular el pensamiento y la reflexión, facilita el análisis crítico que resulta de la concentración sobre las ideas contenidas en los textos. Lo anterior nos permite señalar que la 'lectura comprensiva' de textos académicos y científicos, 'la capacidad de análisis y síntesis' y el aprendizaje del 'manejo de la información académica', permite a los alumnos, además de la adquisición del conocimiento sobre una base crítica y reflexiva, el acceso a "comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos" (Carlino, 2013, p, 361).

La autora señala asimismo a la lectura como un proceso estratégico, ya que el texto proporciona cierto conocimiento que debe ser asimilado (lo cual supone una actividad cognitiva) por el lector de acuerdo a un propósito de lectura previamente establecido.

En el proceso de la 'comprensión de textos, su análisis, síntesis y el manejo de la información académica', es esencial que el docente los establezca claramente y los relacione con los contenidos que enseña en el aula. El dilema que se plantea en la educación superior es si los alumnos llegan suficientemente preparados a las aulas universitarias para afrontar con éxito los textos académicos y científicos. La enseñanza de las Competencias Comunicativas Avanzadas debe ser abordada no como un curso remedial, sino como capacidades que los alumnos deben adquirir de cara a su futuro desarrollo profesional.

El procesamiento de la información presente en los textos académico-científicos es indispensable, puesto que los estudiantes deben familiarizarse paulatinamente con los contenidos de su área de conocimiento. Todo ello tiene como punto de partida la lectura, la comprensión del tema tratado, así como de la capacidad de análisis y síntesis, de tal manera que sea posible descomponer un texto académico en sus elementos constituyentes, para integrarlos de manera coherente. Las técnicas son muy variadas, pero todas ellas coinciden en un objetivo común: la comprensión de textos y el manejo adecuado de la información.

Sobre este particular, diversos autores destacan la importancia de las habilidades comunicativas relacionadas a la búsqueda y selección de la información; señala Reyzábal (2012):

Las informaciones, datos o definiciones pueden conseguirse con facilidad, no así el criterio para buscar, analizar seleccionar, contrastar, desechar lo innecesario, procesar el resto y transformar lo significativo con el fin de aprovecharlo en cada circunstancia, para lo cual resulta importante el manejo adecuado de la información en general (p. 66).

El aprendizaje autónomo se beneficia en gran medida de la adquisición y aprovechamiento de las Competencias Comunicativas Avanzadas, puesto que, como afirma Reyzábal (2012) éstas pueden apoyar al estudiante en la comprensión de los textos, su producción y la selección de información, actuando con orden, asumiendo riesgos e intentando no sólo adquirir los conocimientos propios de su área de aprendizaje sino habilidades, experiencias, estrategias de actuación y en general el despliegue de un saber complejo dentro de un campo específico, que lo provea de los recursos necesarios para un adecuado desempeño académico y profesional.

Las Competencias Comunicativas Avanzadas, que deben ser promovidas en la educación superior, enriquecen en gran medida el entorno académico, y lo hacen con independencia de los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento. Una vez adquiridas estas competencias, resultan de inestimable ayuda tanto para el docente como para sus estudiantes, que podrán ser académicamente más 'productivos' y facilitar asimismo su particular construcción del conocimiento.

CONCLUSIONES

En la actualmente llamada 'sociedad del conocimiento' se requieren una serie de competencias específicas, las cuales se adquieren principalmente en el nivel superior. Cabe señalar que estas habilidades descansan sobre la base de la comprensión de los diversos y complejos intercambios comunicativos, tanto orales como escritos, así como las que se refieren al manejo de la gran cantidad de información disponible para docentes y estudiantes, lo cual supone el aprendizaje de competencias específicas sobre comunicación.

En esta dinámica relación entre la comunicación y la educación, la necesidad de los alumnos de comprender y producir textos académicos es apremiante, por lo que las Competencias Comunicativas Avanzadas constituyen un apoyo invaluable en los procesos cognitivos de enseñanza y de aprendizaje que se dan dentro del entorno académico de la educación superior, y resultan indispensables para la escuela tanto como para el campo laboral y para la vida: 'la lectura de comprensión de los textos, la capacidad de análisis y síntesis, y el manejo adecuado de la información'.

El propósito de destacar las Competencias Comunicativas Avanzadas dentro de la educación superior obedece a una razón que a primera vista no resulta complicado establecer: la universidad ciertamente debe preparar a los estudiantes para acceder al ámbito laboral, esto es, a la vida profesional. Pero, antes que nada, los estudiantes deben estar en posibilidad de enfrentar con éxito los retos que les impone la educación superior, principalmente en lo que se refiere a las competencias específicas que se requieren para comprender y producir los textos académicos y científicos que se elaboran y se dirigen a cada ámbito disciplinar en particular. En este orden de ideas, la universidad debe poner especial atención en las competencias propuestas en el presente

trabajo, denominado Competencias Comunicativas Avanzadas: 'comprensión lectora, de análisis y síntesis, así como el manejo de la información' dentro de los ámbitos científicos y académicos.

La investigación acerca de las competencias comunicativas en la educación superior ha supuesto también un acercamiento importante al campo laboral; estas competencias constituyen herramientas indispensables tanto en el ámbito académico como en el profesional, de ahí la necesidad de la formación de los estudiantes en estas competencias ya desde la universidad.

Lo anterior constituye un reto y una responsabilidad ineludible en la educación superior, puesto que estas competencias no son una finalidad en sí mismas, son el punto de partida para capacidades más precisas dentro de cada campo académico y profesional, por lo que, empezar por conocer y definir estas competencias, así como su relevancia dentro del trabajo académico, las ubica como competencias a promover y desarrollar de manera prioritaria en la educación universitaria.

REFERENCIAS

- Bon, M. V. (2011). Formación Basada en Competencias y Pensamiento Complejo: apuntes básicos para una educación de calidad. En F. Cardona y J.J. Larrea (Eds.) *Docencia y Comunicación en Latinoamérica*. pp. 124-152. Comunicación Latinoamericana, Grupo DIRCOM. http://archivos.grupodircom.com/Libros_DIRCOM_PDF/ebook-libro-docencia-y-comunicacion-en-latinoamerica-grupo-dircom-ISBN-978-987-26051-2-4.pdf
- Brizuela, A., Pérez, N. y Rojas, G. (2020). Validación de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista Educación*. Vol. 44 núm. 1 Universidad de Costa Rica. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34983>
- Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la Alfabetización Académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica, 10 Años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 18, núm. 57, pp. 355-381 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis Documental y de Información: Dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED* Vol.12, núm. 2 marzo-abril.

file:///D:/revistas%20para%20web/para%20EBSCO/acimed/vol12_2_04/aci11204.htm (1 of 5)27/10/2004 09:44:33 a.m.
- Flórez, Y. (2017). Las competencias comunicativas del maestro en formación como factor de competencia para los nuevos retos y escenarios de aprendizaje. *Memorias de Investigación. Corporación Universitaria Minuto de Dios*. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/6470/Ponencias_Las%20competencias_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U. y Flores, C. (2013). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de Psicología. *Acta Colombiana de Psicología. Universidad Católica de Colombia*. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/170/210>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Taurus Santillana.
- Hernández, D., López, R. y Aguilera, C. (2017). Jóvenes universitarios: experiencias de lectura y escritura académicas. En: López, E., Maldonado, G., Marín, V. y Vázquez, E. (Eds.) *Investigaciones Educativas Hispano-Mexicanas. AFOE. 2016_Rev._Apertura_Vol.2_Las_TIC_en_Educacion20200312-29688-y8id1u.pdf*
- Manrique, E., Molleda, C., Montoro, T. y Sadornil, E. (2011). Formación de Competencias Transversales en la Universidad. Aplicación a la Competencia de Análisis y Síntesis. *Revista del Departamento de Ciencias Básicas Aplicadas a la Ingeniería Forestal y del Medio Natural. EUIT Forestal. Universidad Politécnica de Madrid*. <https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2012/documentos/posters/245884.pdf>
- Zamora, M. y Quintana, M. (2021). Las competencias comunicativas en el trabajo académico de los estudiantes universitarios. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (14). 130-147.

- Martín, E. y Coll, C. (2003). Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Ed. Edebé.
- Martínez, L. y Rodríguez, A. (2020). El Booktrailer como estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias comunicativas, narrativas y digitales. Revista Boletín REDIPE. Vol 9 núm 6. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1010>
- Montes, M. E. y López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXXIX Núm. 155 IISUE-UNAM. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982017000100162&lng=es&nrm=iso
- Reyna, G. (2017). La cultura escolar en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas de los estudiantes universitarios (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 10, núm. 4. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2988>
- Rodríguez, J. A. (2016). Competencias comunicativas y su incidencia en el desarrollo de los procesos de comprensión y producción discursiva-académica. Cuadernos de Pedagogía Universitaria. Año 12 No. 24. <http://cuaderno.pucmm.edu.do/>
- Vega, N. A., Bañales, G. y Reyna, A. (2013). La Comprensión de Múltiples Documentos en la Universidad. El Reto de Formar Lectores Competentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 18, Núm. 57, pp. 461-481 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200007

ENSEÑANZA SITUADA, VISUALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISEÑO

Recibido: 14 enero 2021 Aprobado: 2 marzo 2021*

IARENE ARGELIA TOVAR ROMERO

JONATHAN ADÁN RÍOS FLORES

MÓNICA YAZMÍN LÓPEZ LÓPEZ

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco

tria@azc.uam.mx

jarf@azc.uam.mx

myll@azc.uam.mx

Resumen

La descontextualización de algunas dinámicas o ejercicios llevados a cabo dentro de las aulas con los estudiantes, sumado a algunos cambios tecnológicos y la aplicación de métodos desarrollados hace varias décadas sustentados en teorías educativas desactualizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior del diseño, se ha convertido en un problema actual que se manifiesta a partir de generar prácticas en donde el alumno no siempre logra identificar la relación entre los contenidos académicos y su realidad cotidiana potencializando así los episodios de poca atención durante las clases, así como una posible desmotivación por parte del estudiante.

Alejar los contenidos que se abordan dentro de las aulas, muchas veces de manera inconsciente, a los intereses y al contexto social que los estudiantes viven, puede impactar directa o indirectamente en la falta de destrezas, habilidades y capacidades enfocadas

en la resolución y en el entendimiento de problemas complejos que se le presentan al estudiante. Bajo esta premisa, en el presente artículo se describen los conceptos de educación situada, sus características y la viabilidad de su uso dentro de la educación superior del diseño, así como dos herramientas alternativas, la visualización de la información y la gamificación como instrumentos que pueden coadyuvar a generar dinámicas significativas para los estudiantes.

Palabras clave: diseño, enseñanza situada, visualización de la información, gamificación.

Abstract

In today's society, the decontextualization of teaching, added to the obsolete and even outdated methods used in the teaching-learning process at the higher level of design, have become a problem that in most cases ends with dynamics in where the student does

not identify the relationship between academic content and their reality. This can result in the lack of attention and motivation on the part of the students, resulting in a state of crisis in traditional education.

Moving the content addressed in the classroom, often unconsciously, away from the interests and social context that students experience, can directly influence the lack of skills, abilities and capacities focused on the resolution and understanding of complex

problems. Under this premise, this article describes the concepts of situated education, its characteristics and the feasibility of its use within higher design education, as well as two alternative tools, the visualization of information and gamification, which can help to generate meaningful dynamics for students.

Keywords: design, situated teaching, information visualization, gamification.

Una educación de calidad será la que provea apoyos al alumno o lo faculte para convertirse en una persona cada vez más inteligente y autónoma respecto de la dirección de su vida y de su compromiso de actuación en la sociedad en que vive.

Frida Díaz Barriga Arceo

INTRODUCCIÓN

La educación superior del diseño, a través de las distintas dinámicas sociales y los avances tecnológicos y teóricos, ha visto la oportunidad de acercarse a herramientas educativas orientadas a crear espacios en donde se presenten contenidos realmente significativos para los estudiantes. La educación situada justamente tiene por objetivo ‘situar’ al estudiante en locaciones que tienen relación con el contexto que él mismo conoce a partir de su experiencia cotidiana.

A partir de lo anterior, surge la pregunta ¿cuáles herramientas pueden facilitar el proceso de llevar contenidos situados para los estudiantes dentro de las aulas universitarias? En este sentido, y con base en nuestra experiencia docente, se propone un estudio exploratorio donde se plantea la posibilidad de que con los principios de la educación situada, la visualización de la información y la gamificación se puedan generar dentro de las aulas contenidos significativos

para los estudiantes con el objetivo de que sean ellos mismos quienes relacionen lo visto en clase con su entorno inmediato o bien, con la práctica profesional.

Así, la visualización de la información surge como una herramienta que puede apoyar el concepto de educación situada, ya que sus principios permiten reconocer escenarios relevantes para el espectador a partir de mostrar gráficamente información contextualizada que puede ser un punto de partida en proyectos generados dentro de las aulas de diseño. Por otro lado, también le permite al estudiante ampliar sus capacidades para la resolución de problemas complejos a través del uso adecuado de los propios principios del diseño.

La gamificación, también resulta ser una herramienta de gran apoyo para la educación situada. Este concepto ha tomado relevancia en los últimos años y tiene como fin utilizar los fundamentos del juego en ambientes no lúdicos, trasladando esta idea a la educación superior del diseño, con la gamificación es posible implementar actividades de aprendizaje en donde se posibilite al estudiante a acceder a diversos factores creativos, situados y lúdicos con el objetivo de desarrollar determinadas competencias, actitudes y aptitudes que le resultarán fundamentales para su desarrollo integral.

LA BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS A LOS MÉTODOS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA

Hasta hace pocos años, el paradigma educativo encontraba sustento en el paradigma de los contenidos, es decir, un escenario en donde a partir de un plan, un programa de estudios y un mismo método de enseñanza generalizado se buscaba que los estudiantes aprendieran lo mismo, obtuvieran las mismas competencias y demostraran, generalmente partir de un examen, que habían adquirido los conocimientos que se exigían según el grado académico. Todo esto, desde luego que se daba -y en algunos casos se sigue dando-, en detrimento de la individualidad, la personalidad y los intereses de los alumnos. No obstante, es importante mencionar que desde finales del siglo XIX y principios de siglo XX autores como John Dewey (*Experiencia y Educación*, 1938) o María Montessori (*El Método Montessori*, 1912) ya

evidenciaban una preocupación por la necesidad de poner en el centro de la educación al propio estudiante a partir del aprender haciendo mediante dinámicas en donde el alumno reconoce, sitúa, hace y experimenta con el objetivo de ser él mismo el elemento central en su proceso educativo.

Sin embargo, sin importar la coherencia en las disertaciones de los autores mencionados, sumados a muchos otros pensadores que han realizado grandes aportes pedagógicos alternativos a lo largo de los años (Schön, Freire, Gardner, Acaso), educar considerando al alumno como un sujeto histórico que se ha desarrollado dentro de un contexto específico y por tanto, que cuenta con experiencias particulares que pueden ser utilizadas en las dinámicas educativas ha supuesto un gran reto para el desarrollo y la implementación de modelos alternativos dentro de la educación actual.

En México, y en concreto dentro del campo de la educación superior del diseño, Antonio Rivera (2018) centra su atención, en los modelos educativos, pero sobre todo en la dinámica que se lleva a cabo entre el profesor y el estudiante. El maestro universitario puede, aún si el aparato burocrático institucional se resiste, implementar estrategias de enseñanza que se cobijan en el paradigma de poner en el centro de la educación al estudiante. En este sentido, para Rivera hoy en día coexisten dos tipos de académicos:

Uno, se compone por aquéllos que actúan por hábito, es decir, sin conciencia de la estructura ideológica que determina sus acciones didácticas; actúan de forma “natural” como si sus acciones fueran consecuencia automática para cualquiera que se coloque en el lugar del profesor. El segundo grupo lo componen profesores reflexivos, que como premisa inicial de su acción tienen la de su propia autorrepresentación: se saben docentes, poseen una identidad como profesores. Han deliberado en torno a la educación y sobre el lugar que les corresponde dentro de ésta y, con base en ese acto deliberativo, definen su actuación didáctica. No son neutralmente ideológicos, sino comprometidamente reflexivos. En este segundo grupo coexisten ideologías diversas sobre la educación y sobre los fines y los medios de ésta. (Rivera, 2018; pp. 28-29).

Es decir, aun considerando la orientación educativa de cualquier institución de educación superior, en última instancia, los profesores reflexivos son aquellos personajes que haciendo uso de sus facultades pueden llevar a cabo dinámicas o estrategias abrigadas en modelos que toman en cuenta los intereses y el valor del conocimiento previo que ya poseen los propios estudiantes. Por ejemplo, en los últimos años se ha desarrollado toda una teoría de cómo la Educación Basada en Proyectos, la Educación Basada en Problemas o incluso el Aula Invertida (*Flipped Classroom*) surgen como una alternativa en donde se pretende tomar fragmentos de la realidad cotidiana con el fin de que el profesor pueda utilizar este mismo elemento con el objetivo de situar a los estudiantes en escenarios que ellos reconocen y con ello, conseguir un mayor grado de involucramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

LA ENSEÑANZA SITUADA

Como se verá, la labor docente no sólo consiste en crear o recrear las condiciones óptimas para el aprendizaje, ya que en paralelo es conveniente guiar a los estudiantes en la adquisición de conocimientos de carácter estratégico, conceptual y actitudinal. De acuerdo con Schön (1992) en Díaz Barriga, (2006), para lograr un objetivo de esta naturaleza, resulta necesario ejercer como práctica cotidiana dentro de las aulas el diálogo entre docente-tutor y alumno-practicante y que, en palabras de Schön (1992), se caracteriza por tres aspectos:

- a) Tiene lugar en el contexto de los intentos del practicante por intervenir en una situación real y concreta.
- b) Utiliza lo mismo acciones que palabras.
- c) Depende de una reflexión en la acción recíproca.

Así, el papel del docente-tutor es el de facilitador y acompañante a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que será de suma importancia enseñar a los estudiantes a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, habilidad fundamental para afrontar los llamados ‘problemas divergentes’ que deben solucionar los diseñadores. En este sentido, incentivar la habilidad de toma de decisiones les permite a los alumnos gestar las

bases que necesitarán durante su práctica profesional para considerar “[...] varias soluciones a partir de información escasa y que no tienen una sola respuesta correcta. [se deben buscar soluciones] que se alejen de los enfoques más obvios, para lo cual se precisa un alto nivel de creatividad, así como un enfoque más holístico e intuitivo.” (Herrera y Neve, 2009, p. 3)

Evidentemente, desarrollar esta capacidad durante la formación de los estudiantes no resulta suficiente, pues aún falta contextualizar las situaciones problemáticas y vincularlas con los conocimientos previos de los alumnos. En esta línea, Dewey plantea en ‘Experiencia y educación’ (2000, en Díaz Barriga, 2006,):

[...] el educador tiene que seleccionar aquellas cuestiones dentro del rango de las experiencias existentes que sean promisorias y ofrezcan nuevos problemas potenciales por medio de los cuales se estimulen nuevas formas de observación y juicio, que a su vez lleven a los sujetos a ampliar su ámbito de experiencia ulterior. Conforme se amplía la experiencia, se organiza más y se aproxima a una forma de organización más madura y hábil, similar a la de un experto (pp. 4-5).

Esto se relaciona con la premisa de crear experiencias más apegadas a la realidad de los alumnos en torno a actividades propositivas, que por lo común adoptan la forma de proyectos. Es decir, en las aulas de diseño, esto se puede implementar junto con la asignación de actividades que vayan elevando gradualmente el grado de dificultad a partir de sus experiencias previas para la ejecución de aquellos conocimientos teórico-prácticos en la resolución de problemas lo más parecidos a su futuro ejercicio profesional. Así, surgen dos fases al momento de conceptualizar una experiencia o situación problema; una reflexiva, en la que el estudiante realiza importantes aprendizajes con apoyo en ésta, y una de experimentación, en la que se pueden conjugar los aprendizajes previos y nuevos para conducir al estudiante hacia nuevas soluciones o experiencias. En la figura 1, se muestra el ciclo del aprendizaje experiencial que Schön (1992) citado en Díaz Barriga (2006), retoma del pensamiento de Dewey sobre la importancia de la preparación *en y para* la práctica.

Figura 1
El ciclo del aprendizaje experiencial.

Ciclo del aprendizaje experiencial



Recuperado de: Díaz Barriga (2006, p. 8).

A su vez, existen cuatro constantes en la reflexión práctica propuesta por Schön (1992) citado en Díaz Barriga, (2006) que hay que tomar en cuenta al examinar la actuación de los alumnos o de los profesionales en formación, así como la de sus docentes-tutores:

- Los medios, lenguajes y repertorios con que los profesionales/ docentes describen la realidad y llevan adelante determinadas acciones.
- Los sistemas de apreciación con que centran los problemas, para la evaluación y para la conversación reflexiva.
- Las teorías generales que aplican a los fenómenos de interés.
- Los roles en los que sitúan sus tareas y mediante los cuales delimitan su medio institucional. (p.10)

La gestación del proceso de enseñanza-aprendizaje está delimitada por un contexto, necesidades y problemáticas específicas que deben tomarse en cuenta. De manera que las acciones van íntimamente ligadas al conocimiento situado. Esto último refiere que, en la enseñanza superior del diseño como en otras disciplinas, es necesario ajustarse a situaciones específicas y contextualizadas tomando en cuenta la realidad cotidiana de los estudiantes con el objetivo de ir modelando la adquisición de conocimientos significativos. Todo ello, sobre un marco de actividades y prácticas sociales de una comunidad determinada, a partir de prácticas situadas. De igual manera, como señala Ricardo López: “Los diseñadores deberían tener la capacidad de observar realidades complejas, identificando factores ideológicos, conductuales, sociales, políticos, tecnológicos, económicos, ambientales, entre otros.” (Esqueda, López, Martínez, Rivera, Rodríguez, Tapia, Tiburcio, Torres y Villalobos, 2017, p. 27).

La propensión y capacidades de los estudiantes para razonar y discernir en escenarios auténticos (de la vida real y profesional) puede mejorarse considerablemente por medio de dos dimensiones (Díaz Barriga, 2006):

- a) Dimensión: *Relevancia cultural*. Una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer.
- b) Dimensión: *Actividad social*. Una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado. (p.25)

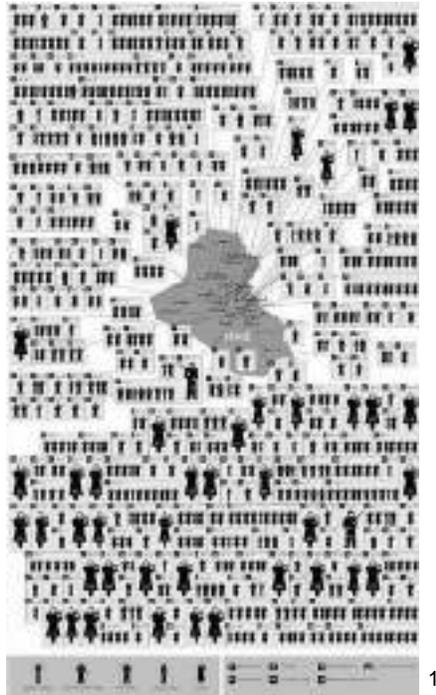
Con base en lo anterior, Herrera y Neve (2009) mencionan con respecto a los problemas que suele abordar el diseño, la complejidad que se presenta al pretender especificar los pasos necesarios para lograr una solución viable. Por lo tanto, se demanda por parte del diseñador, intuición, creatividad, así como la aplicación de conocimientos y experiencias previas las cuales se verán reflejadas al hacer una aproximación al problema y la consiguiente propuesta de solución al mismo. De tal manera que, si se pretenden desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión se debe destacar la participación del estudiante en escenarios reales, para que pueda haber una intervención integral.

Con base en lo anterior, es responsabilidad del docente-tutor, buscar los instrumentos adecuados para poder llevar a cabo acciones pedagógicas que tengan por objetivo contemplar los argumentos que ofrece la educación situada. Es decir, se tendrá que buscar la forma en que los ejercicios situados sean presentados a los estudiantes de manera pertinente, deseable y factible. Para ello, en este documento se estudiarán dos alternativas que, desde sus principios pueden coadyuvar a la implementación de los fundamentos ya mencionados.

VISUALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Hace algunos meses se tuvo la oportunidad de revisar y analizar la infografía de Alicia Cheng que aborda el tema de las muertes que habían ocurrido en Irak durante la invasión norteamericana durante el año 2007. Este gráfico se presentó a principios del año 2008 en el portal del *The New York Times* y destaca por la gran cantidad de información que se encuentra dentro de sus márgenes que no van más allá de un tamaño carta. El contenido muestra la cantidad, por separado, de muertes de soldados americanos, fuerzas iraquíes, oficiales de la coalición, policías y civiles llegando a un total final de 2592 individuos, además, el espectador puede conocer la causa de la muerte clasificada por grupos entre las que destacan carro bomba, arma de fuego o ataques suicidas y por último, el gráfico presenta mediante un mapa la ciudad concreta en donde han ocurrido los hechos siendo desde luego Bagdad el sitio más afectado.

Figura 2
Producto gráfico de visualización de la información realizado por Alicia Cheng para mostrar las muertes en Irak ocurridas en el año 2007 a partir de la invasión norteamericana.



Recuperado de: The New York Times (2007).

El ejemplo anterior resulta una excelente muestra de un buen trabajo de diseño de visualización de la información. Es decir, ante una inmensa cantidad de hechos impresos en papeles llenos de datos, la autora logró transformar los números y los acontecimientos en información visual fácilmente decodificable por un intérprete competente.

Este proceso de transformar datos en información y luego en conocimiento es un esquema que desarrolló Nathan Shedroff y que luego retomó Richard Wurman en su libro 'La angustia informativa' (2001). En esta publicación el autor menciona cómo los datos por sí solos son

¹ Fuente: The New York Times.

<https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/imagepages/2007/02/03/opinion/04opart.html?action=click&module=RelatedCoverage&pgtype=Article®ion=Footer>

entes indescifrables que carecen de contexto, por otro lado, el proceso de tomar esos mismos datos, contextualizarlos, darles forma y sentido semántico es lo que los transforma en información, después, el conocimiento se presenta cuando un intérprete, a través de su experiencia reconoce la información vertida y ha aprendido a utilizarla según sus intereses en diferentes contextos.

En este sentido, Wurman menciona que los diseñadores de información visual tienen por objetivo hacer claro lo complejo, es decir, hacer que la información sea comprensible por otros seres humanos mediante diferentes herramientas visuales que posibiliten acceder a los usuarios a eso que están buscando. Sumado a lo anterior, Jorge Frascara (2011) menciona que el diseño de información es:

Asegurar la efectividad de las comunicaciones mediante la facilitación de los procesos de percepción, lectura, comprensión, memorización y uso de la información presentada. El diseño de información es necesariamente diseño centrado en el usuario. Es ético, porque la ética se basa en el reconocimiento del “otro” como diferente y respetable en su diferencia (p.9).

En este mismo sentido, Frascara menciona dos momentos fundamentales en el proceso de visualización de la información, por un lado, la organización de la información, es decir, el contenido escrito jerarquizado, los esquemas e imágenes que se piensan incluir mediante unidades de sentido; y por otro lado, la planificación e implementación de la presentación visual final. Esta última resulta fundamental para poder cumplir con el objetivo del diseño de visualización de la información ya que, como destaca María González de Cossío (2016), en esta área del diseño además de cumplir con los aspectos formales y estéticos se debe cubrir cabalmente con el propósito de informar, facilitar contenidos y buscar el entendimiento.

Es importante añadir también, que la visualización de la información cumple con un apartado humano fundamental el cual es poder empoderar a las personas ya que éstas, una vez que han logrado tener acceso a determinada información estructurada según sus necesidades están en la posibilidad de tomar decisiones que los lleve a la acción práctica. Este hecho de ninguna manera debe demeritarse pues si bien es una realidad que la visualización

de la información abarca un amplio abanico de posibilidades, es necesario incluir dentro de este mismo espectro aquellos escenarios en donde las personas tienen que tomar decisiones fundamentales para su vida. Así, González de Cossío (2016) menciona que el diseño de informaciones visuales es un acto político, humano, ético, democrático y comunicativo que no siempre conviene a los sistemas establecidos.

En esta misma línea, Alberto Cairo (2011) remite al compromiso ético que tiene el diseñador de visualización de información de no faltar a la verdad y por tanto, utilizar en su gráfico informativo, únicamente aquello que puede ser comprobado, que se sabe, que se conoce y en este sentido, el creativo deberá evitar en todo momento hacer uso de elementos que puedan deformar los hechos. Por lo tanto, resulta necesario que antes de diseñar el producto visual, el comunicador gráfico debe de tener bien claro qué función quiere cumplir, es decir, qué busca mostrar, comparar, clasificar o correlacionar.

LA VISUALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN COMO HERRAMIENTA DE APOYO A LA EDUCACIÓN SITUADA

La educación superior del diseño posee, al menos en términos generales, la dicotomía entre la teoría y la práctica. Estos dos espacios de aprendizaje, menciona Rivera (2018), si bien en los planes y programas de estudio universitarios se encuentran en sincronía, en la práctica dentro de las aulas normalmente se imparten de manera disociada. “En esta lógica, la teoría queda reducida a las clases de los teóricos que utilizan autores para analizar el diseño más no para la generación de ideas y la configuración de problemas” (Rivera, 2018, pp. 55-56). Este hecho es en realidad un enorme problema ya que un alto porcentaje de estudiantes al no encontrar una relación directa entre la teoría y la práctica puede tener un desequilibrio entre aquello que para ellos pareciera importante y lo que no, siendo generalmente el quehacer práctico generado dentro de las aulas de diseño el que obtiene mayor atención en detrimento de los aspectos teóricos, reflexivos y de investigación.

Al tener esto en mente, desde hace algunos años se ha visto una oportunidad de acción pedagógica significativa en la visualización de información. Para ello, se ha retomado el proceso de investigación que realizan los estudiantes en el último año de la carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, para poder desarrollar durante un año de trabajo universitario su proyecto final de titulación.

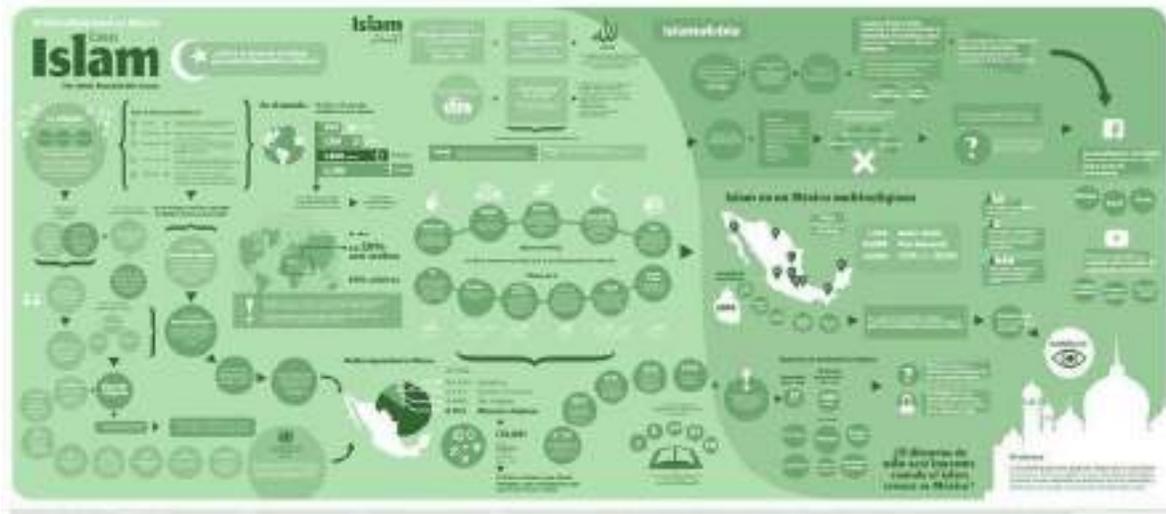
Justamente, se ha visto la oportunidad que se presenta durante este proceso como un momento interesante para tomar las cualidades que tiene la visualización de información en el entendimiento de problemas complejos. Es decir, que a partir de que los estudiantes realizan su investigación terminal, el tratamiento gráfico de los datos los puede orientar a encontrar diversas relaciones interconectadas entre los problemas complejos, los procesos humanos y su propia realidad, creando con ello, un vínculo entre el proyecto y el estudiante.

Para profundizar un poco más en esta idea, es necesario reconocer que a partir de la experiencia generada en estos talleres terminales, se ha visto cómo a medida que los propios estudiantes avanzan en su investigación y la transfieren a un texto escrito lineal, éstos confunden con facilidad los nodos en donde algunas variables confluyen perdiendo así, las relaciones entre los objetos que conforman el problema complejo y afectan de esta manera la contextualización y los procesos de significación. Sumado a lo anterior, es muy común observar cómo los estudiantes frecuentemente se ven rebasados ante la gran cantidad de datos que van recopilando a medida que avanzan en su proceso investigativo manifestando con ello algunos problemas en la jerarquización y categorización de las variables que intervienen en la situación abordada.

Así, utilizando la visualización de la información dentro de las aulas de diseño, se ha visto cómo ésta ha contribuido, a partir de mostrar al estudiante de una manera distinta, no lineal, su propio proyecto terminal y en este sentido, es el propio alumno quien puede reconocer las variables importantes de su investigación, los nodos en donde confluyen datos relevantes y además, relacione el fenómeno investigado con su contexto como ciudadano y como estudiante.

Es importante mencionar que el proceso por el cual atraviesan los estudiantes para poder llevar a cabo un buen ejercicio de diseño de visualización de información puede ser largo, laborioso y con tropiezos propios de la prueba-error, sin embargo, los resultados pueden ser altamente significativos pues al final, son los propios alumnos quienes le dan sentido, orden y jerarquía a las unidades que conforman su propio proyecto.

Figura 3
Ejercicio de visualización de la información realizado por el alumno Mauricio Vite para su proyecto terminal en la UEA de Sistemas Integrales II.



Fuente: Alexis Mauricio Vite Acosta

GAMIFICACIÓN

En este apartado se toma como eje fundamental el concepto de gamificación como otra alternativa de apoyo a la educación situada. Sin embargo, para poder acercarnos de una manera adecuada a este término, es necesario describir, al menos en términos generales, lo que es el juego. El juego se considera como una de las necesidades del ser humano desde que éste nace, esta actividad le permite al hombre experimentar, imaginar, crear, expresar, comunicar, soñar, explorar e inventar entre muchas otras actividades que le posibilitan adquirir determinadas habilidades y experiencias que le han de servir a lo largo de su vida (Marín, 2009). Por ello, se puede concluir que el juego es una actividad en la que se desarrollan

Tovar, I., Ríos, J. y López, M. (2021). Enseñanza situada, visualización de la información y gamificación en la educación superior del diseño. A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales (14). 148-168.

diversas competencias que son necesarias para el desarrollo y la formación del ser integral de los individuos.

Si se parte de las cualidades, así como de los principios que posee el juego, surge el término de gamificación que proviene del inglés *gamification*. También conocido como ludificación, la gamificación corresponde a una disciplina que se dedica a aplicar los elementos y principios del juego en contextos no lúdicos. De tal manera que, su objetivo es explotar la predisposición psicológica de las personas para jugar y a su vez mejorar el comportamiento de los <<jugadores>> (Fundeu, 2012). El origen de esta disciplina se remonta a la década de los años sesenta en donde el término fue utilizado por primera vez por Clark Abt para hacer referencia a juegos que simulaban eventos ocurridos en la primera Guerra Mundial con la finalidad pedagógica de recrear algunas de las estrategias utilizadas durante la Gran Guerra en el salón de clases (Marcano, 2008).

Es importante hacer una distinción sobre la gamificación y el concepto de los *serious games*, los cuales usualmente se confunden y utilizan de manera indistinta debido a que ambos están fundamentados en los elementos del juego, así como del uso del juego para motivar. Sin embargo, los *serious games* o juegos serios -también conocidos como juegos formativos- corresponden a juegos diseñados para un propósito educativo explícito y cuidadosamente planeado, permitiendo así, la construcción de conocimiento aplicable para la vida personal o bien, para el ejercicio profesional del individuo mientras éste juega. Si bien es cierto que los juegos serios pueden provocar diversión en el jugador, éstos no son exclusivamente para incitar diversión, sino que su fundamento, es decir, su aplicación concreta tiene por objetivo situar a los jugadores en terrenos conocidos con la idea de que sea la propia dinámica la que brinde los conocimientos necesarios para poderlos aplicar en la situación y contexto real del cual el juego serio resulta una simulación.

Ahora bien, si se pretende implementar de manera adecuada la gamificación dentro de los entornos de aprendizaje, es importante retomar los conceptos de dinámicas, mecánicas y componentes, elementos que se relacionan y construyen la gamificación (Werbach y Hunter, 2012; Herranz y Colombo-Palacios, 2012; Martínez y del Moral, 2011):

Tovar, I., Ríos, J. y López, M. (2021). Enseñanza situada, visualización de la información y gamificación en la educación superior del diseño. A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales (14). 148-168.

- **Dinámicas:** son los aspectos globales a los que un sistema gamificado debe dirigirse, es decir, las directrices, estas están relacionadas con los deseos, inquietudes, afectos y motivaciones que se pretenden evocar en el usuario.
- **Mecánicas:** son una serie de reglas que intentan generar actividades gamificadas que se puedan disfrutar, que generen cierta “adicción” y compromiso por parte de los usuarios al aportarles retos y un camino por el que transitar. Son las encargadas de provocar las experiencias de usuario.

En este mismo sentido, es importante recalcar lo mencionado por Herranz y Colombo-Palacios (2012) quienes aseveran que dentro de las mecánicas existen diversos tipos:

1. **Retos,** saca a los usuarios de un ambiente de confort para introducirlos en la mecánica del juego.
2. **Reconocimiento,** es importante que el participante se sienta reconocido ante los otros participantes y para ello se establecen recompensas, las cuales pueden ser escalonadas en función al esfuerzo, nivel, riesgo, entre otros.
3. **Realimentación o *feedback*,** indica el hecho de obtener premios por acciones bien realizadas o completadas.
4. **Componentes:** Elementos concretos o instancias específicas asociadas a los dos puntos anteriores. Pueden variar de tipo y de cantidad, todo depende de la creatividad en que se desarrolle el juego. Algunos ejemplos acertados de componentes corresponden al uso de niveles, insignias, puntos, avatares, trofeos, desbloqueo de contenidos, entre otros.

Figura 4
Jerarquía de los elementos de gamificación.



Elaboración propia a partir de la propuesta de Werbach y Hunter (2012);
Herranz y Colombo-Palacios (2012); Martínez y del Moral (2011).

Teniendo esto en mente, es imperativo aclarar que utilizar la gamificación es un proceso complejo y por tanto, éste debe de estar bien fundamentado, planeado, detallado y diseñado para que su aplicación dentro de las aulas, así como los resultados que busca obtener el docente-tutor sean satisfactorios. Para ello existen algunas claves que se deben aplicar cuando corresponde el turno de gamificar (López, M., 2019):

- Crear expectación
- Debe existir progresión
- Secuencia lógica
- Contener una narrativa
- Resolución de problemas
- Fomentar la reflexión creativa (p.53).

LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA DE APOYO A LA EDUCACIÓN SITUADA

Diversos expertos aseguran que la educación tradicional se encuentra en un estado de crisis desde los niveles básicos hasta las aulas de nivel superior. Esto se debe en parte, a los métodos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas, pues se sabe que muchos de ellos, se encuentran desactualizados debido a que no corresponden a las realidades de los estudiantes y del propio ejercicio profesional. Como una alternativa a ello, se contempla en la gamificación una opción que además de facilitar algunos procesos de enseñanza, tiene la característica de poder relacionar, mediante aspectos de causa-efecto, los contenidos con el contexto del cual provienen.

Las estrategias de enseñanza basadas en el juego contribuyen a que el estudiante desarrolle habilidades específicas y transversales, pues es mediante su aplicación que se pueden evocar determinadas motivaciones en los estudiantes (Díaz, 2018). Es decir, que mediante una enseñanza amena, entretenida e innovadora en la cual se apliquen los principios de la gamificación el docente-tutor puede emular contextos perfectamente situados y, por tanto, significativos para los estudiantes. Partiendo del objetivo de prepararlos para que aprendan a realizar lo que van a tener que hacer en la vida, tanto en la práctica profesional como en la propia (Schank, 2013).

Por tanto, es importante diferenciar entre sólo incluir un juego ya establecido como dinámica dentro del aula con respecto a emplear los principios de la gamificación. Ya que, en el primero, se estaría haciendo referencia a un juego dado, ya reglamentado, no situado y sin mayor pretensión más que la de fortalecer algunos contenidos. Mientras que, por otro lado, en la gamificación se estaría haciendo referencia a dinámicas lúdicas situadas, con contenidos relacionados directamente con los contextos de los alumnos y mecánicas acondicionadas para las personas que van a interactuar directamente con las situaciones planteadas. Al respecto, Simões, Díaz y Fernández (2013) mencionan que "los estudiantes aprenden, no jugando a juegos específicos, sino que aprenden como si estuvieran jugando a un juego" (p.3), siendo ésta la esencia misma de la gamificación. Como menciona Adrián Díaz "A través del empleo de

la gamificación ‘se pretende conseguir que el esfuerzo del aprendizaje sea más entretenido y divertido, sin darnos cuenta de que se obtienen constantes recompensas como es el aprendizaje y adquisición de conocimientos’.” (2018, p.1).

De esta manera, es importante mencionar que como sociedad consciente de la situación actual y los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario pensar y reflexionar que una comunidad que juega se está dando la oportunidad a sí misma de adquirir las habilidades necesarias para contar con miembros que posean las capacidades fundamentales para la resolución de problemas complejos. Por ello, la implementación de la gamificación bien diseñada, situada y aplicada en la educación superior del diseño le puede dar las herramientas al alumno, a través del uso de los componentes del juego, de generar nuevos mapas mentales que le resulten de gran ayuda al momento de enfrentarse a problemas de índole personal o bien, surgidos a partir de su práctica profesional en el campo del diseño.

CONCLUSIONES

El aprendizaje del estudiante va más allá de la sola transmisión de saberes teóricos o prácticos. Existe un sinfín de factores que pueden o no favorecer la mejor adquisición de éstos. Uno de ellos que puede resultar favorecedor es la implementación de la ‘enseñanza situada’ en las aulas de diseño, siendo uno de los objetivos de ésta el permitir a los alumnos involucrarse de manera activa en problemas que se vinculen más con su realidad próxima como futuros profesionistas. Ya que al sentirse más identificados con estas experiencias les resultarán más significativas, motivadoras y les permitirán encontrarle sentido y utilidad a lo que aprenden, así como impactar directamente en el desarrollo de competencias enfocadas en la resolución y en el entendimiento de problemas complejos.

Para favorecer estas condiciones más cercanas a los contextos de los alumnos, se sugiere la incorporación de dos herramientas alternativas que pueden coadyuvar a generar dinámicas significativas para los alumnos. Por una parte, la visualización de la información como herramienta para facilitar el entendimiento de problemas complejos, a través del uso de los elementos propios del diseño. Y por otra, la gamificación que ofrece una de las mejores formas

que existen para que el ser humano aprenda, que es a través del juego. Por ello, la implementación de principios de la gamificación en el diseño, así como en la educación superior de éste se ha convertido en una herramienta idónea para lograr la adquisición de conocimientos significativos en el contexto del individuo.

REFERENCIAS

- Cairo, A. (2011). El arte funcional. Madrid. Alamut.
- Dewey, J. (2000). Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. Mc Graw Hill.
- Díaz, A. (2018). Proyecto de gamificación para la asignatura "energía y telecomunicaciones" de la Universidad de Cantabria. Recuperado en diciembre de 2020. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/14843/411332.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Esqueda R., López R., Martínez A., Rivera A., Rodríguez L., Tapia A., Tiburcio C., Torres R., Villalobos S. (2017). ¿Design thinking? Una discusión a nueve voces. México: Ars Optika.
- Frascara, J. (2011). ¿Qué es el diseño de información? Buenos Aires. Ediciones Infinito.
- Fundéu, B. B. V. A. (2012). Ludificación, mejor que gamificación como traducción de gamification. Recuperado en enero del 2021. Disponible en: <http://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacioncomo-traduccion-de-gamification-1390>.
- González, M. (2016). Diseño de información y vida cotidiana. México. Designio.
- Herranz, E. y Colombo-Palacios, R., (2012). La gamificación como agente de cambio en la Ingeniería del Software. Universidad Carlos III de Madrid, España. Recuperado en diciembre del 2020. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/263737887_La_Gamificacion_como_agente_de_cambio_en_la_Ingenieria_del_Software
- Herrera, L. y Neve, M. (2009). La solución de problemas de diseño y su enseñanza, una contradicción. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado en diciembre del 2020. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0854-F.pdf
- Tovar, I., Ríos, J. y López, M. (2021). Enseñanza situada, visualización de la información y gamificación en la educación superior del diseño. A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales (14). 148-168.

- López, M., (2019) La importancia de la gamificación como técnica de enseñanza aprendizaje a nivel superior. *Revista Insigne Visual*. N° 24. 49-58. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
- Marcano, B., (2008). Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol.9. N° 3. Recuperado en diciembre del 2020. Disponible en: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/56633/TE2008_V9N3_993.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*. Aloma.
- Rivera, A. (2018), La evaluación de la educación del diseño en México: un enfoque desde la didáctica. México. COMAPROD.
- Schank, R. (2013). Enseñando a pensar. Erasmus ediciones.
- Schön, D. A (1992). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Simões, J., Díaz, R. y Fernández, A., (2013) "A social gamification framework for a K-6 learning platform", *Computers in Human Behavior*, Elsevier, vol. 29, nº 2, 345–353.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Harrisburg: Wharton Digital Press.
- Wurman, R. (2001). La angustia informativa. Buenos Aires. Pearson Education.

MIEDO, VIOLENCIA Y DEMOCRACIA: MÉXICO DESDE SUS VÍCTIMAS

Recibido: 4 marzo 2021 Aprobado: 10 agosto 2021*

JUAN PABLO ARANDA VARGAS

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

juanpablo.aranda@upaep.mx

Resumen. El movimiento estudiantil que culminara en la llamada Megamarcha del 5 de marzo de 2020 en Puebla resulta un importante ejemplo para evaluar la afirmación que hiciera Martha Nussbaum en su reciente libro, *The Monarchy of Fear*: “El miedo es monárquico, y la reciprocidad democrática un logro difícilmente conseguido”, distinguiendo entre movimientos basados en el miedo, por un lado, y movimientos basados en la confianza ciudadana, la recuperación de los espacios públicos y la virtud cívica.

Palabras clave: Democracia, miedo, seguridad, Nussbaum.

Abstract. The student’s movement that reached its peak in Puebla’s *Megamarcha*, which took place on March 5, 2020, can be used as a powerful example for analyzing Martha Nussbaum’s claim in her recent book, *The Monarchy of Fear*: “Fear is monarchical, and democratic reciprocity a hard-won achievement,” as well as distinguishing between movements that lean on fear, on the one hand, and movements that rely on citizens’ trust, the re-appropriation of the public space by the citizenry, and civic virtue.

Keywords: Democracy, fear, security, Nussbaum.

“Aquellos que no han vivido a través de la experiencia nunca podrán saber; aquellos que sí lo han hecho, nunca podrán decirlo; no realmente, nunca completamente... el pasado pertenece a los muertos” (Wiesel 1975: 314).

El *protego ergo oblige* es el *cogito ergo sum* del estado (Schmitt 2007, 52).

I

Thomas Hobbes, el teórico del estado absoluto, imaginó el estado moderno como un contrato entre soberano y población donde la última transferiría sus derechos naturales al primero, quien a su vez se obligaba a asegurar la seguridad dentro del territorio.

La Inglaterra de Hobbes (1588-1679) llevó el signo de la guerra civil. De ahí, sin duda, devino su preocupación respecto de las causas que incitan a seres racionales a entrar en conflicto unos con otros. En el capítulo trece de su monumental *Leviathan*, Hobbes distingue tres causas principales que dan pie a la guerra de unos contra otros cuando no existe una autoridad capaz de dirimir controversias: la competencia por recursos escasos, la gloria—que no es otra cosa que el conflicto causado por la discrepancia entre la idea que tenemos de nuestra propia valía y el trato que recibimos de los demás—, y la difidencia, esto es, la desconfianza que se sigue de la imposibilidad de conocer las intenciones de los demás, el problema del otro como lobo. De la consecuente incapacidad humana para autorregular los asuntos de la comunidad, el filósofo concluye: “Existe continuo *miedo* y peligro de sufrir una muerte violenta; y la vida del hombre es solitaria, pobre, tosca, embrutecida y breve” (Hobbes 1980, XIII:103, traducción ligeramente modificada).

El miedo es, para Hobbes, el *summum malum* (Voegelin 1952, 182) la pasión que apresura a los individuos, presas indefensas en un mundo sin reglas, ni jueces, ni sanciones, a buscar el cobijo de un soberano omnipotente—reflejo del Dios de la tradición judeocristiana, ese de quien Job dice: “Yo sé que tú puedes hacer todas las cosas, y que ningún propósito tuyo puede ser estorbado” (Job 42:1), y que impulsa a Lucas a afirmar “ninguna cosa será imposible para Dios” (Lc 1:37)—y a aceptar todas sus acciones como propias. El soberano absoluto se convierte de esta forma en la fuente de la propiedad privada, de los honores y de los cargos administrativos; en él se deposita, asimismo, el control sobre las ideas y doctrinas, y es él mismo la máxima autoridad religiosa en el país (Hobbes

1980, XVIII:145-147; XLII:408-483). En resumen, nada de lo que haga el soberano puede ser injusto, puesto que es él mismo la fuente de toda justicia.

El miedo arrastra a los individuos a aceptar <<cualquier>> tipo de yugo antes que regresar a la vulnerabilidad <<absoluta>> de la condición natural. No hablo aquí de vulnerabilidad como la entiende, correctamente, Judith Butler (2020), en el sentido de una apertura al otro, de confianza y reconocimiento de la necesidad que todo individuo tiene del otro—esto es, vulnerabilidad como reconocimiento de nuestro ser esencialmente incompletos, dependientes y necesitados de comunicación y encuentro—sino en el sentido de una guerra civil entre sujetos radicalmente individualizados que, lejos de ver en el otro a un <<tú>> encuentran a un enemigo que debe destruirse; me refiero, pues, al sentimiento de peligro y abandono que surge de una condición de absoluta inseguridad y riesgo de perder la vida.

Y es, no sin un tono de ironía, precisamente el miedo el que se instalará como el mecanismo por excelencia para el mantenimiento de regímenes autoritarios. El Leviatán es, al fin y al cabo, un monstruo (cf. Is 27:1; Ap 13: 1-8) que no puede sino ser mezcla de dios y bestia, un superhombre capaz de infundir respeto, admiración, miedo y odio, todo al mismo tiempo, tal como Maquiavelo sugiere en el capítulo 17 de *De Principibus*: Todo príncipe absoluto necesita del miedo para reinar; el amor y la admiración son guirnaldas en su frente, adornos de los que, empero, puede prescindir en cualquier momento, sin el menor reparo. El miedo funda el espacio en el que se inscriben las relaciones entre soberano y súbdito, y es sólo a través de él que un autócrata puede mantener su poder. Maquiavelo terminará arrinconado en una aporía de su propia creación, al recomendar la actuación y la crueldad ejercida por Agatocles para coronarse como monarca de Siracusa, al tiempo que estima imposible celebrar o “llamar *virtù* al hecho de masacrar a los conciudadanos, traicionar a los amigos, romper la propia palabra, carecer de misericordia y de religión. A través de esos medios uno adquiere poder y no gloria” (VIII: 28; cf. McCormick 2014).

El pueblo, entre tanto, simplemente ha trocado un miedo por otro, el yugo del miedo ante lo desconocido por una esclavitud autoimpuesta. En 1576, poco menos de un siglo antes que Hobbes, un joven de apenas dieciocho años, Étienne de la Boétie (2003, 47), escribía un soberbio tratado, capturando esa condición de dócil sumisión que llama *servitude volontaire*: “¿Dios mío, qué castigo, qué martirio es este? Dedicarse noche y día a complacer a un solo hombre y, sin embargo, desconfiar

de él [*se méfier*] más que a ningún otro en el mundo”. La Boétie hace visible la contradicción entre la cesión del poder de parte de los muchos y la posterior opresión que los mismos sufrirán de parte de aquel a quien cedieron las fuerzas y poderes naturales en un primer momento. Lo que bien puede iniciar como temor—“Dos hombres, es posible que hasta diez, pueden temer [*craindre*] a uno” (17)—termina convirtiéndose en la apacible costumbre de vivir lustrando las propias cadenas. El ser humano queda desnaturalizado, voluntariamente sumiso, olvidando que un día disfrutó del néctar de la libertad: “Es el pueblo el que se avasalla, el que se corta la garganta; el que, teniendo la elección se ser siervo o de ser libre, deja la libertad y toma un yugo, consiente a su mal, o más bien lo persigue” (19). La libertad levanta el vuelo y migra en busca de climas más propicios, menos corrompidos por el virus del miedo y la servidumbre.

Contra el miedo y desesperanza que surgen de saberse reducido a la servidumbre surgió la democracia moderna en el siglo XVIII. La revolución francesa y, con mayor fuerza, la americana, atestiguan un rechazo furioso a la tiranía—incluida aquella ejercida por la mayoría—y a la concentración de poder. Contra el poder absoluto del Uno, la democracia entronizó al “Pueblo” como último depósito de legitimidad. Un “Pueblo”, vale decir, cifrado simbólicamente, de forma tal que nunca una facción pueda asumirse como totalidad, arrogándose la legitimidad que debe descansar, más bien, en los mecanismos anónimos para el ejercicio y transferencia de un poder que nunca es <<poseído>>, sino meramente administrado: “‘el pueblo’ es tanto un criterio de legitimación como la seña de una generalidad incluyente que *no coincide con ningún grupo social* en particular ni con una mayoría electa” (Urbinati 2020, 43, énfasis mío).

La democracia aparece, así, de acuerdo con Claude Lefort (2004, 47), como un régimen en el cual los marcadores de certeza han desaparecido, quedando el lugar de poder simbólicamente vacío, lo que implica que el poder democrático se resiste a ser ocupado, de una vez por todas, por una idea o principio totalizante. La democracia rechaza cualquier totalidad, cualquier sugerencia de un pueblo transparente a sí mismo, libre de escisiones y heridas, proponiendo en cambio la indisolubilidad de la diversidad y el pluralismo, el encuentro entre tradiciones de pensamiento, entendida cada una como *plebs* y nunca como *demos*. La democracia aparece, bajo esta lógica, como un diálogo perpetuo entre facciones que buscan colocar ideas y políticas en la arena de discusión

pública, renunciando de antemano al sueño de una resolución final de las diferencias o el arribo a una sociedad ideal.

Es en este marco en el que podemos entender la afirmación que hace Martha Nussbaum (2019, 60) en su reciente libro, *The Monarchy of Fear*: “El miedo es monárquico, y la reciprocidad democrática un logro difícilmente conseguido”. Nussbaum reflexiona sobre la actual crisis política, preguntándose cómo paliar los efectos más nocivos de una cultura del miedo que amenaza con tragarse el planeta: un miedo terrible frente a la propia vulnerabilidad que, casi de inmediato, se transforma en miedo hacia el otro, convertido en “Otro” radical: no ya el distinto a mí sino el extraño que es inaceptable por sucio, corrompido, extravagante o, incluso, el perverso que debe ser destruido a fin de que “nosotros”, los saludables, normales, civilizados, podamos existir.

El presente trabajo sugiere que la reacción de los estudiantes poblanos frente a la ola de violencia que ha azotado a la comunidad universitaria en los últimos años abre un espacio de reflexión—especialmente visible a la luz de la idea de Nussbaum—sobre la crisis política actual y los caminos que se abren para la reocupación de espacios democráticos. Frente al miedo se abren dos caminos: o bien podemos responder con violencia, irresponsabilidad, agresividad y resentimiento, o bien ofrecemos al miedo un rostro racional, empático y tolerante, al tiempo que exigente, cívico y enérgico. Parto de la lógica de Elie Wiesel, quien afirma que “el pasado pertenece a los muertos”, lo que implica que cualquier intento de <<testificar>> queda ineluctablemente corto, y por ende busco hacer hablar al acontecimiento, intentando evitar caer, en la medida posible, en la trampa de una excesiva teorización que asfixie la novedad del evento, imponiéndole una camisa de fuerza. Hago mía, finalmente, la reflexión de Agamben respecto de la dificultad de pensar la tragedia <<a partir>> del testimonio de quien la ha sobrevivido: “los supervivientes dan testimonio de algo que es imposible atestiguar. En consecuencia, comentar el testimonio de un superviviente implica necesariamente interrogar esta laguna o, más precisamente, *intentar escucharla*” (Agamben 1999, 13, énfasis mío).

II

El 24 de febrero inauguró la novena semana del año 2020. Lunes negro. Los cuerpos de dos jóvenes colombianos, estudiantes de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), de uno más matriculado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y de un conductor de Uber, fueron encontrados en Santa Ana Xalmimilulco, en Huejotzingo, al noroeste de la ciudad de Puebla. Ximena, José Antonio, Francisco Javier y José Emanuel, todos ellos en sus veintes, culpables de estar en el sitio incorrecto, culpables de salir a la calle en un país en guerra.¹

Víctimas mudas, sumadas a la pila de cadáveres que el país ha producido desde la declaración de guerra que Felipe Calderón hiciera al crimen organizado: una guerra que no ha disminuido el tráfico de sustancias, la entrada de armas al país, la barbarización de los cárteles ni el consumo. Un fracaso.² Una calamidad en un país que en el 2000 soñaba con valles democráticos, pacificación, transparencia, justicia y estabilidad y que, veinte años después, sigue luchando por conseguir condiciones <<mínimas>> de coexistencia social. Si bien los gobiernos de Vicente Fox y de Felipe Calderón lograron importantes mejoras en la estabilidad macroeconómica del país, la consolidación del entramado institucional y la profesionalización y mayor eficiencia de algunos procesos burocráticos (declaraciones de impuestos, expedición de pasaportes, entre otros), el panismo fracasó rotundamente en la labor más importante que se le exigió, a saber, la transformación de la cultura imperante en la administración pública, la democratización de las reglas no escritas que rigen los flujos de poder en el país.³ Lejos de comprometerse con un cambio, el panismo triunfante se sintió cómodo con la corrupción, la impunidad, el nepotismo y el abuso de autoridad; el enriquecimiento ilícito siguió siendo una práctica cotidiana, *peccata minuta*, y así, todos los justos aciertos fueron opacados por la singular derrota, que supuso una claudicación frente al ideal acuñado por uno de sus más ilustres ideólogos, Carlos Castillo Peraza: “no hay verdadera victoria

¹ Según SESNSP (2020), en el mes de febrero 2020 se cometieron 20 mil 997 delitos contra la vida y la integridad corporal en nuestro país, entre ellos 3 mil 368 homicidios, 16 mil 612 lesiones, 91 feminicidios (<https://bit.ly/2XVmxGg>).

² Según datos del Banco Mundial, en 2007 se registraron 8.12 muertes por cada 100 mil habitantes, mientras en el 2018 la tasa de muertes por cada 100 mil habitantes se incrementó a 29 (<https://bit.ly/2XNI7NL>).

³ El análisis de la evolución del índice de corrupción en México, preparado por María Amparo Casar, se ha mantenido relativamente estable, lo que muestra la pervivencia de malas prácticas en los gobiernos (<https://bit.ly/3AIVzzN>).

electoral sin victoria cultural”. El regreso del priismo, tras el desencanto causado por la docena trágica panista, acaso mostraría que lo que bien se aprende jamás se olvida: la corrupción volvió como animal encolerizado, ahondando la crisis de un sistema que el panismo fue incapaz de—o reacio a—transformar durante dos sexenios. El experimento que fue Peña Nieto demostró, asimismo, el peligro de construir candidatos como marcas, imágenes mediáticamente construidas que están, empero, huecas, completamente vacías de ideas, virtudes o mínima decencia.

Hoy, metidos en una supuesta transformación que huele a priismo rancio, del que su líder se habría embebido durante sus años de formación, nos encontramos con un estado en peligro de convertirse en fallido, con un gobierno que ha reulado sistemáticamente ante la vorágine de la violencia organizada, prefiriendo la retórica a la acción, la propaganda a la transparencia, el mito a la estrategia; un presidente que dio la orden de soltar al hijo del capo más peligroso que haya producido el país (Expansión 2020) y se reunió amistosamente con su madre (BBC 2020), mientras ataba de manos a su Guardia Civil—ésa que él mismo creó, quebrando sus propias promesas de campaña—impidiéndole plantar cara al crimen; un presidente que, acorralado por la exigencia de millones de mujeres de intervenir en la compleja situación de inseguridad que aquellas viven día a día exigió, primero, a las feministas no opacar la venta del avión presidencial con sus reclamos (Infobae 2020) y, después, cuando las mujeres le solicitaron dejar de defender la candidatura de Félix Salgado Macedonio—denunciado por varias mujeres por violencia sexual—a la gubernatura de Guerrero, el presidente reviró con hartazgo, acertando apenas a balbucear un “Ya Chole” (El Universal 2021).

En aquel febrero se registraron en el país 167 mil 606 delitos, de los cuales 2 mil 239 fueron tipificados como abuso sexual, 3 mil 468 como homicidio y 91 como feminicidio. Del total de delitos, 5 mil 216 se cometieron en el estado de Puebla: 84 abusos sexuales, 77 violaciones, 101 homicidios y 10 feminicidios (SESNSP 2020). Los cuatro jóvenes arrebatados a sus familias, a sus amigos, a sus casas de estudio son, lamentablemente, apenas un grano de arena en la extensa playa del crimen en México, un par de lápidas en el extenso cementerio que día a día engrosan cientos de nombres que fueron padres o madres, hermanas o hermanos, amigos o amigas, colegas o amantes. Todos reducidos a una estadística que, por abultada, corre el riesgo de adormecer la calamidad que

representa cada una de las vidas que se han perdido a causa de la ineptitud, irresponsabilidad y, en el peor de los casos, complicidad de una clase gobernante en franca putrefacción.

No deja de sorprender que, mientras que la cifra de homicidios en Puebla representa 2.9 por ciento del total nacional, la cifra de feminicidios en la entidad alcanza 10.9 por ciento del total nacional. Dicha estadística no hace sino retratar la tremenda situación de violencia contra la mujer en la entidad.⁴ Un par de años antes, el 8 de septiembre de 2017, la violencia feminicida cobró la vida de Mara, politóloga de la UPAEP. Mara fue violada y asesinada, presa de la voracidad enferma, la destructiva rapacidad de un hombre minúsculo que respondió a su propia insignificancia convirtiéndose en agresor, vistiendo su resentimiento de arbitrariedad asesina. Mara fue una mujer más que cayó bajo la rodilla asfixiante del machismo mexicano, esa venenosa compensación que tanto varón frustrado dirige contra aquellas que tuvieron la mala fortuna de nacer en un país donde la fuerza bruta sigue cobrando derecho de piso y prominencia social, donde el mito de la mujer sumisa y complaciente, cuyas únicas tareas están en la cocina y en la cama, se repite como oración día y noche, como mantra sagrado que busca desesperadamente mantener incólume la anticuada estructura de desigualdad (ONU 2020).

La violencia contra estudiantes, por supuesto, no conoce limitaciones geográficas ni socioeconómicas. El 21 de enero de 2021 fue el cuerpo de Mariana el que nos recordaría que la peste continúa, desafiando pandemias, encierros y medidas sanitarias, cobrando víctimas por cientos o miles. Mariana, también doctora en ciernes, estudiante de la Universidad Autónoma de Chiapas, fue violada en Ocosingo. Ignorada por las autoridades—unas, armando una carpeta condenada a empolvarse; otras, careciendo de la mínima humanidad como para transferirla de plaza—el cuerpo de Mariana sería hallado sin vida, mudo recordatorio de la ineptitud e indolencia que lastima a una sociedad sufriente que enjuga la sangre de sus hijas (Vanguardia 2021).

Apoiados en Nussbaum (2019, 172-182), podemos entender la hostilidad y violencia dirigida hacia la mujer desde el sexismo—la creencia infundada de que la mujer es inferior al hombre—y la misoginia, es decir, “la imposición del privilegio de género, motivada en ocasiones por odio, pero más comúnmente por sentimientos paternalistas benignos”. Mientras que el sexismo parte de la

⁴ Entre 2016 y 2020, el número de feminicidios cometidos en Puebla pasó de 6 a 52 (SESNSP 2020).

creencia de que la mujer es naturalmente incapaz de realizar determinadas tareas, la misoginia emerge del resentimiento masculino, al verse confrontado con mujeres exitosas que demuestran no sólo ser capaces de realizar las tareas sino obtener resultados superiores a la media masculina en áreas otrora exclusivas de los varones, como la educación superior y la vida política.

Como trasfondo de la tragedia mexicana, el miedo. El fantasma del miedo a una muerte violenta, el motor del aparato hobbesiano, se ha vuelto protagonista en el escenario nacional. Conforme a los datos de la 'Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana', publicada por Inegi en el primer trimestre de 2020, la cifra de quienes se sienten inseguros en su ciudad alcanzó 73.4 por ciento. La sensación de inseguridad, empero, alcanzó cifras de 86.8 por ciento en la ciudad de Puebla, llegando a 91.1 en Coahuila de Zaragoza, Veracruz, y 94.4 en Ecatepec, en el Estado de México. Doloroso consenso es éste del pánico. El pueblo mexicano añora el sueño que Saramago soñara, el de una muerte suspendida, una parca que ha colgado la hoz en el clóset de invierno, y se ha tirado en el sofá donde planea hibernar y disfrutar la caída cadenciosa de la nieve de enero.

Dos reflexiones preliminares pueden extraerse. Primero, la seguridad en México es un fenómeno que ha penetrado la carne de lo social, indiferente de credos, clases, razas y preferencias electorales. Contra la retórica populista del régimen actual, contra la separación artificial entre pudientes y necesitados, entre rapaces y prístinos, entre merecedores y canallas, la inseguridad es un fenómeno ubicuo que lastima en los barrios lo mismo que en los residenciales exclusivos, violando a la hija del sirviente lo mismo que a la del amo, mostrando absoluta indiferencia sobre si la carne que profana fue alimentada con manjares o con moros con cristianos. Esta violencia, si bien ubicua, se ensaña de manera especial contra las mujeres, convirtiéndolas en víctimas <<por el hecho mismo>> de su sexo, ejerciendo una violencia particularmente atroz, eligiendo a su víctima por la forma de sus genitales, reduciendo la complejidad del yo a su manifestación más inmediata, negando la igualdad esencial compartida entre seres humanos, oponiendo una absurda leyenda de inferioridad que ansía volverse cierta a fuerza de repetición.

Segundo, el fracaso de todas las estrategias de seguridad pública, la pérdida de control y de autoridad de parte del gobierno sugieren, desde la perspectiva hobbesiana, el retorno al estado de naturaleza. Si el *protego ergo obligo* es, en efecto, el *cogito ergo sum* del estado, entonces el estado mexicano corre el peligro de volverse irrelevante. La seguridad no es uno entre muchos ítems de la

lista de libertades de los ciudadanos, es el portón a través del cual la vida social es posible, es un derecho originario—mucho más si se le entiende en el marco más amplio del inalienable derecho a la vida. Si el estado no protege, no tiene derecho alguno de exigir obediencia. El contrato social se escinde, el edificio social colapsa al verse privado de cimientos, y la sociedad es devuelta a la condición natural, donde reina el derecho del más fuerte, la ley de la selva, la *lex talionis* y un cúmulo de horrores.

III

El miedo es un sentimiento cuyos orígenes pueden trazarse a través del desarrollo evolutivo de nuestra especie. Se trata de un mecanismo de defensa que antepone la integridad del yo a las inclemencias de un contexto cargado de imprevisibilidad y peligro. Una amenaza a la supervivencia del sujeto detona “una emoción de intenso miedo” que, a su vez, estimula todo el sistema nervioso, “produciendo un aumento en la adrenalina, pulso cardíaco, presión sanguínea y una serie de cambios que hoy denominamos el mecanismo ‘pelear o escapar’” (Frank 1988, p. 118). Cuando el miedo es somatizado, el sistema de defensa toma control, dejando poco espacio para otras funciones, a fin de garantizar que todas las energías estén disponibles para las tareas de defensa. Quien cae presa del miedo no puede, por ende, pensar ni sentir adecuadamente; se encuentra, por así decirlo, esclavo del sistema primitivo de defensa, que bloquea todo proceso sofisticado a fin de ofrecer las mejores posibilidades de supervivencia.

Desde esta perspectiva, el miedo es tremendamente útil a los seres humanos. En tanto organismos vivos, siempre amenazados por la enfermedad, la debilidad del cuerpo, y la multitud de otros organismos—incluidos otros seres humanos—, la capacidad de sentir miedo y de reaccionar consecuentemente es una habilidad que puede determinar nuestra supervivencia o muerte.

El miedo, de acuerdo con Hobbes (1980, XI:81, traducción ligeramente modificada), tiene asimismo una función social: “el miedo a verse oprimido dispone a un hombre a prevenir este estado o buscar ayuda en la sociedad; no hay, en efecto, otra forma en que un hombre asegure su vida y su libertad”. Nos unimos <<porque>> tememos una muerte violenta, así como una serie de infortunios y calamidades contra los cuales sólo la vida en comunidad es efectiva. Para Hobbes, la

sociabilidad no es, como asevera Aristóteles, parte de la esencia humana: el ζῷον πολιτικόν, el animal naturalmente social, es para el primero nada más que un burdo intento por dotar al nacimiento de la comunidad política, que responde más bien a la necesidad y mutua ventaja, de un apriorismo basado en una naturaleza humana que no se encuentra por ningún lado. La misma noción también puede encontrarse en Jean-Jacques Rousseau, quien ve en el salvaje a un todo autónomo e independiente, una mónada que no necesita de la comunidad para sobrevivir. La vida en sociedad es, pues, la consecuencia del cálculo racional—que Hobbes identifica, en el capítulo XIV, como segunda “ley natural”—de quien busca responder al miedo a una muerte violenta, según el primero, o de la treta ideada por los ricos a fin de convencer a los demás de las bondades de la asociación, de acuerdo con el segundo (Rousseau II.1:164; II.31-32:173). En cualquier caso, para los iusnaturalistas el cuerpo político, la vida en común, es necesariamente una <<alternativa>>, uno entre diversos caminos que la existencia humana pudo asumir.

Y, sin embargo, una vez que hemos conocido la vida comunal, los seres humanos no podemos volver atrás, como si fuera posible des-aprender lo aprendido en el seno de la sociedad. El salvaje no será nunca más una alternativa, pues incluso la vida del ermitaño está aderezada por elementos aprendidos en la villa humana. La vida social es hoy, por ende, un horizonte ineludible.

Nussbaum rechaza que la lógica del miedo domine las sociedades democráticas. Los principios que fundan el espacio social de un gobierno autoritario y de uno democrático son, para la filósofa, esencialmente distintos. Como se vio arriba, el principio monárquico depende fundamentalmente del miedo. El soberano, siempre acuciado por la posibilidad de sufrir una traición, tiende a gobernar con brazo de hierro, generando temor entre sus súbditos. La democracia invierte la métrica del poder, de modo que, lejos de inhibir la asociación y acción política de los ciudadanos, la promueve como motor de la máquina democrática. Las asociaciones, por ejemplo, cumplen una función de intermediación fundamental, mezcla de interés privado y virtud cívica, que las convierten en auténticas escuelas democráticas (Tocqueville 2002, I.II.4: 180-186; cf. Mitchell 1999, 120-125). La democracia es, por tanto, imposible sin un mínimo de confianza que funde un espacio de asociación y acción cívica (Nussbaum 2019, 7).

Nadie nace demócrata, sino que debe ser educado a fin de abandonar las pulsiones primitivas que responden agresivamente al miedo y la dificultad (Rousseau 2007, II.7: 45). Esta educación debe

incluir, cuando menos, la habilidad de pensar, dialogar, criticar y argumentar respecto de asuntos políticos; reconocer a sus semejantes como iguales; preocuparse por los demás y mostrar empatía; juzgar y evaluar actores políticos, anteponiendo el bien de la nación al interés particular; y la habilidad de ver la propia nación como parte de la humanidad toda (Nussbaum 2010, 25-26).

La democracia—entendida antes como un sistema social que como una forma de gobierno—nace, de acuerdo con Alexis de Tocqueville, con el advenimiento, casi providencial, de la igualdad de condiciones. El principio igualitario, que permea toda la sociedad, está detrás del dogma de la soberanía popular, así como de la extensión de libertades que protejan al individuo contra los embistes tiránicos de la masa (Mill 2003 I: 75ff). Esta tensión entre un poder que no puede ser sino colectivo (“Pueblo”) y un sistema de libertades individuales muestra que la democracia no es ni individualista ni colectivista. Como vimos arriba, la democracia desactiva las posibilidades tiránicas de la masa, capturando todo el poder en una abstracción irrepresentable. En palabras de James Madison, la auténtica distinción entre las democracias directas de la Antigüedad y el gobierno republicano (o democracia liberal moderna) descansa en “la exclusión total del pueblo, en su capacidad colectiva, de cualquier participación” en el gobierno (Hamilton et al 2003, §63). El pueblo nunca gobierna <<directamente>>, pero, al mismo tiempo, su poder es sentido como principio y sustrato único de legitimidad, punto de inicio y final de la política, y objeto de toda función de gobierno. La ‘exclusión’ del pueblo de toda participación en el gobierno implica, en la teoría democrática, la construcción de la noción de ‘pueblo’ como una categoría radicalmente irrepresentable, diseñada con la explícita intención de evitar la indebida apropiación del término por una facción (Hamilton et al 2003 §10), lo que haría caer a la democracia en lo que Tocqueville llama la tiranía de la mayoría.

La democracia renuncia a la eficiencia decisionista favorecida por Hobbes, prefiriendo un complejo sistema de pesos y contrapesos a través del cual una diversidad de cosmovisiones, grupos de interés y asociaciones se da cita en la arena de discusión para confrontar ideas con el objeto de consensuar bienes comunes. Asimismo, las democracias modernas han adoptado la doctrina de los derechos humanos como la base mínima de convivencia social, estableciendo como principio político fundamental que la facción gobernante gobierne no <<a pesar de>> las minorías, sino con ellas y en estricto respeto a sus derechos (Dahl 2006, 99-101; Sartori 2003, 37-39; Rawls 2002, 72-

73). La cultura de derechos individuales, observa Nussbaum, “protege a la democracia de la envidia. Lo que cada persona tiene por derecho, la gente no puede envidiar en sus semejantes” (Nussbaum 2018, 163).

IV

Aquel lunes negro, 24 de febrero, daría paso a una semana de duelo. La mañana siguiente, profesores, administrativos y estudiantes encontramos una universidad cerrada: un muro de estudiantes cerraba el paso a todas las entradas del campus. En las miradas había rabia, desconsuelo, confusión, sentimientos embalsamados en lágrimas lloradas a punta de coraje e impotencia. Una sensación de miedo podía sentirse en el ambiente, una fuerza electrizante, cargada de incertidumbre.

El miedo había clausurado la universidad. Y, sin embargo, todos ahí intuíamos, con mayor o menor claridad, que la auténtica explosión no había ocurrido todavía: se trataba apenas de una implosión, un cuerpo que se hace ovillo, cerrándose para evitar la hemorragia. El derramamiento de sangre había disparado los sistemas de defensa más primarios, obligando al cuerpo a cerrarse. Los rostros descompuestos agredían como impulsados por un furor implacable, una sed de cambio y justicia. Todos éramos parte del problema hasta probar lo contrario. El miedo había capturado la imaginación estudiantil, y contra ella sólo parecía posible una reacción virulenta.

Al día siguiente, la comunidad universitaria comenzaría su proceso de sanación. Una ceremonia de luto, encabezada por los padres de Ximena y José Antonio, detonaría una serie de sinergias, tanto al interior de la universidad como entre esta y otras universidades, esfuerzos todos que desembocarían en la marcha del 5 de marzo, congregando a más de cien mil estudiantes y profesores, marchando desde las instalaciones de sus respectivas casas de estudio hasta Casa Aguayo, sede del Poder Ejecutivo de la entidad. Los estudiantes se sacudían, lenta pero firmemente, el miedo que había paralizado la vida universitaria, y se aprestaban a responder ya no con cuerpos tensados y quijadas trabadas, sino con acción cívica y la recuperación del espacio público como espacio <<de>> las y los ciudadanos.

Los eventos, que se sucedieron como una cascada movida por el indomable espíritu de una juventud herida, demostrarían la potencia del espíritu democrático para hacer despertar a una nación que, ya por la cantidad de sangre perdida durante décadas, ya por la reiterada desilusión de ver traicionado el sueño de paz y armonía, se encontraba en un estado de inconsciencia, una especie de estupor, similar al letargo de quien ha recibido una golpiza y, al término, acierta únicamente en recostar la cabeza para tomar un respiro.

La protesta estudiantil rechazó, pues, rendir tributo al miedo y exigir venganza, prefiriendo en cambio la protesta inteligente y apasionada, cívica y civil, sonora y argumentada. La incrementalidad en los medios ha sido nota distintiva en los movimientos sociales del México contemporáneo. Hace algunos años reclamábamos con indignación; luego gritamos, e incluso salimos a las calles para exigir la defensa de nuestros derechos; con el tiempo, gritar y manifestarse pareció quedarse corto, y los mexicanos y mexicanas decidimos vandalizar, destruir, quebrar cristales, proferir insultos, desgarrar a la sociedad, llegando incluso a desnudarnos, como inscribiendo en la piel desnuda una insoportable gravedad o indignación, como si a través de ella se transparentara una vulnerabilidad velada por la ropa. La justa demanda se tornó incontables veces en voluntad de destrucción, esa brillantemente descrita por Hegel en su *Filosofía del Derecho* (2002, §5: 46, énfasis añadido):

Es la libertad del vacío que, elevada a forma real y a pasión, esto es, permaneciendo meramente teórica, en religión, se convierte en el fanatismo de la pura contemplación india; pero que si vuelve a la realidad, en política como en religión, es el *fanatismo de la destrucción de todo orden social existente*... Sólo destruyendo algo, esta voluntad negativa tiene el sentido de su existencia.

Y si bien cada día hace menos sentido criticar la destrucción de monumentos públicos, por ejemplo, a manos de mujeres molestas por el maltrato y asesinato impune de tantas—un reclamo justo contra un gobierno timorato, sobrepasado y, no pocas veces, sumido en un cinismo criminal (basta recordar la insensible sugerencia del gobernador poblano, Miguel Barbosa, de que las mujeres no desaparecen, sino que “a veces se van con el novio” [El Universal 2020])—la máxima atribuida a Mohandas Gandhi regresa siempre para recordarnos el problema de la incrementalidad: ojo por ojo, el mundo quedará ciego. El recrudecimiento de los linchamientos en nuestro país es apenas un atisbo de lo que esta lógica de incrementalidad puede implicar para un país sumido en el miedo y la ingobernabilidad (CNN 2019). La destrucción y la desesperada urgencia de pagar dolor

con dolor no es sino un oscuro túnel que conduce al infierno social. Comprender y sentir empatía respecto del dolor de tantos y tantas no puede ser óbice para alertar sobre la implosión del tejido social que, como enfermedad autoinmune, amenaza con deglutir al país entero. En palabras del poeta mexicano, Javier Sicilia, “[n]o es la venganza, es la justicia, y la justicia es impedir también que se siga asesinando” (Associated Press 2016).

Contra la venganza y el deseo de retribución, las manifestaciones estudiantiles fueron ejemplo de comportamiento cívico. Los estudiantes supieron refrenar su justificada desesperación—que no pocas veces culmina en la creación de enemigos imaginarios, chivos expiatorios, o violencia indiscriminada—prefiriendo en cambio optar por la vía del reclamo pacífico, ordenado y ciudadano, por el diálogo y la exigencia en lugar de la descalificación y la destrucción—incluso cuando, es menester decirlo, en Casa Aguayo los esperaba un gobernador con modos arrogantes y un injustificable dejo de descalificación (La Otra Opinión 2020). La marcha, que congregó alrededor de cien mil mexicanas y mexicanos indignados por la situación de violencia que azota nuestra ciudad, nuestra entidad y nuestro país, fue organizada por estudiantes de diversas universidades, cada una generando sus propios procesos de orden y logística, vertebrándose a través de un consejo estudiantil interuniversitario. Los cien mil que ahí nos dimos cita por invitación de las y los universitarios marchamos en contingentes cuidadosamente armados, dirigidos por estudiantes. Los académicos, administrativos, padres de familia y otros añadidos fuimos meros testigos de la capacidad cívica de una juventud convertida en protagonista.

El contingente de UPAEP avanzó por avenida Juárez para encontrarse con el otro gran contingente, de la BUAP. El encuentro UPAEP-BUAP posee una carga simbólica de primera importancia. El nacimiento de la primera se dio, en los primeros años de los setenta, en un ambiente de abierta confrontación y violencia en contra de la segunda. La animadversión entre ambas casas de estudio se mantuvo durante décadas, identificándose cada una con ideologías antagónicas. El asesinato de sus estudiantes dejó, a la vista de todos, ese sustrato compartido por ambas instituciones, esa misma humanidad que logró impulsar a sus estudiantes a hacer causa común, dejando de lado las diferencias ideológicas. El ‘estudiante’ fue por fin estudiante, libre de marcas o etiquetas ideológicas. Ahí, en la intimidad del sufrimiento, comenzó a sanar una herida abierta casi cinco décadas atrás.

El ciudadano demócrata parte del reconocimiento del otro como un interlocutor con derecho a expresarse, ser escuchado y entrar en la arena de discusión pública en condiciones de igualdad. Si bien la democracia, como hemos dicho, es un espacio de perpetua contestabilidad, la virtud democrática permite abrir espacios de colaboración entre doctrinas comprensivas diversas y, no pocas veces, confrontadas pero que, no obstante, encuentran puntos de encuentro y causas comunes cuya importancia permite encochetar las diferencias en aras de la consecución de un bien común mayor. Hoy, que nuestro país está sumido en una confrontación desgastante producto de la irresponsable invención de dos clases de ciudadanos (“chairs” y “fifís”), del “conmigo o contra mí”—esa apropiación teológico-política que invierte el amor cristiano y lo convierte en su opuesto, en la apropiación política del narcisismo colectivo (Lipovetsky 2000, 14) siempre en riesgo de transformar todo bajo la lógica de un resentimiento destructivo—, hoy es urgente volver al simbolismo democrático de esa unión a través de la cual una multitud de facciones son capaces de entenderse bajo el principio democrático del bien común: no se trata de aplastar al otro hasta que la voluntad del Uno se vuelva hegemónica; por el contrario, la democracia es la comunicación entre la irreducible multiplicidad de <<otros>> que, entendiéndose como partes del juego de la acción comunicativa, encuentran puntos de conexión, axiomas compartidos y proyectos comunes.

Más allá de su dimensión simbólica, la marcha mostró un carácter inconfundiblemente democrático. Hasta el último detalle fue cuidado: a lo largo de la marcha, decenas o quizá cientos de estudiantes designados acompañaban al contingente con bolsas de basura, logrando una marcha limpia. Quienes pisaron aquel día ese camino de protesta lo hicieron reclamando el espacio público, haciéndolo suyo. Lejos de convertir lo público en basurero común, como tantas veces hemos advertido al observar el saldo de los movimientos sociales, la marcha tuvo el buen gusto de cuidar el espacio cívico, convirtiéndolo en auténtico espacio de protesta, cargándolo de dignidad. Los estudiantes reclamaron para sí el espacio público en lugar de destruir su belleza, apropiándose de él como espacio de interlocución y protesta, como lugar que pertenece a la ciudadanía y no al crimen.

Fue Puebla testigo de una marcha pacífica que cimbró a la opinión pública; un contingente educado, limpio y cívico que, sin embargo, no perdió la oportunidad de confrontar a un poder político timorato, arrogante y, en último análisis, cobarde; una voz, una sola voz que fue al mismo

tiempo la voz de cien mil inconformes, así como de otros miles de hombres y mujeres que, colocados a un lado y al otro del contingente, desde las ventanas y balcones de los edificios públicos, las escuelas y los hogares, saludaban y agradecían que su voz fuera recogida y magnificada.

V

La pandemia del covid-19 desactivó el movimiento estudiantil, de manera similar a como, en el año 2017, el terremoto del 19 de septiembre frenara la inercia del movimiento desatado por el feminicidio de Mara.

Un sentimiento une las reacciones de la sociedad frente a la violencia organizada y la pandemia. Al miedo que produce el enemigo que espera en el callejón oscuro, a la amenaza que dispara los mecanismos de defensa cuando doblamos la esquina en una noche sin estrellas, se suma el miedo al maligno bicho, desconocido y todavía insuficientemente incomprendido, ese asesino silente y voraz que se esconde detrás de todo estornudo, de cualquier señal de tos o dolor de cabeza. Ambos enemigos ponen en riesgo nuestra vida, generando un miedo originario y esencial: el miedo a una muerte que nos toma por sorpresa y por la fuerza, uno violando el pacto social por medio del cual renunciamos a nuestra capacidad de hacer violencia a fin de crear un espacio de convivencia social pacífica, el otro sin palabras, ni contratos, ni explicaciones, simplemente apareciendo como agente de muerte, como potencia destructiva, como patógeno global.

Giorgio Agamben ha llamado la atención sobre este miedo en pandemia, destacando, de forma semejante a Nussbaum, el potencial esencialmente antidemocrático del miedo. El miedo reduce la vida social a la función de mera supervivencia y promueve, las más de las veces, una hiperplasia de las funciones del gobierno. La ciudadanía, presa del pánico, se abandona a su gobierno, acurrucándose en su regazo y rindiendo más facultades como ofrenda. El *Patriotic Act* de George Bush fue la respuesta a los ataques de septiembre de 2001, de la misma forma como la extensión de facultades a los gobiernos fue la inmediata respuesta de las sociedades frente a la pandemia actual. Frente a 4.7 millones de muertes (registradas) cobradas por el bicho apocalíptico hasta finales de septiembre de 2021 (OMS 2021), la tentación de privilegiar la <<mera>> supervivencia por encima de cualquier otra consideración crece, apoderándose de la imaginación y la voluntad

humanas, convenciendo a poblaciones enteras de la ubicuidad y omnipotencia del miedo. Evidentemente, la emergencia exige decisiones firmes que permitan reducir el daño causado por el virus, decisiones que pueden abrir la puerta al decisionismo hobbesiano. El peligro radica en la extensión y eventual normalización de estos poderes, convirtiéndose la emergencia en normalidad, el estado de excepción en la única modalidad de vida social. Es en la transición entre emergencia y normalización donde nos jugamos el futuro de la democracia y la vida social.

Agamben (2020a) alerta sobre la fuerza del miedo: “Uno diría que los hombres ya no creen en nada, excepto en la desnuda existencia biológica que debe salvarse a toda costa. Pero solo una tiranía puede fundarse en el miedo a perder la vida, solo el monstruoso Leviatán con su espada desenvainada”. El miedo, dice Agamben, es un mal consejero. De la misma forma como en el individuo la activación del modo de supervivencia supone la restricción de funciones no indispensables, la sociedad tiende a sacrificar sus libertades y derechos—conseguidos con sangre, sudor y tinta a través de varios siglos de lucha—a fin de conseguir la anhelada supervivencia. El costo de la supervivencia puede exceder al mal que originalmente se buscaba prevenir. Agamben sentencia: “Una sociedad que vive en un estado perenne de emergencia no puede ser libre. Vivimos, en efecto, en una sociedad que ha sacrificado la libertad por las así llamadas ‘razones de seguridad’, condenándose a sí misma, por tanto, a vivir en un perpetuo estado de miedo e inseguridad” (Agamben 2020b). El peligro que vivimos va más allá del lamentable saldo de vidas que la pandemia ha cobrado: hoy estamos en peligro de despertar, después de la pandemia, viviendo en un mundo sin libertades, un mundo altamente higienizado, libre de contacto humano, vida social y proyectos comunes. El mercado despertó de inmediato, encontrando en el miedo higienista una oportunidad de venta: hoy se ofrecen auténticos cascos aislantes a quienes quieren prepararse para la nueva <<normalidad>>, como si vivir sin tocar al otro, sin convivir junto con el otro, fuera posible en una sociedad que no haya caído todavía en el más monstruoso totalitarismo, donde el otro se convierte, bajo la fuerza de la permanente sospecha, en amenaza potencial. Los sentimientos de Winston Smith, el protagonista de la monumental novela de Orwell (2008, 25, énfasis mío), ‘1984’, respecto de ese cruce de miradas que comparte con O’Brien al inicio de la historia, son para nosotros una advertencia del tipo de relaciones al que podemos quedar reducidos si caemos víctimas del fantasma del miedo: “Durante uno o dos segundos, se había cruzado entre ellos una mirada

equivoca, y eso era todo. Pero, incluso así, se trataba de un acontecimiento memorable en el *aislamiento casi hermético en el que uno tenía que vivir*".

Confrontado con un panorama de horrores, Thomas Hobbes concluyó, en el siglo XVII, que una sociedad tenderá siempre a refugiarse en soberanos absolutos cuando el miedo a la muerte la aparte de toda consideración que no sea la mera supervivencia, como la buena vida, la existencia auténtica y la felicidad. En el siglo XXI, el fantasma del miedo ha vuelto, comenzando con los ataques terroristas del 9/11, momento que marca el punto de inflexión entre la hegemonía democrática, fechada en 1989 con la caída del comunismo, y su crisis y degeneración en regímenes pseudo-democráticos o antidemocráticos treinta años después (Freedom House 2019; 2020).

El fantasma que se cierne sobre nuestras cabezas se alimenta de silencio, ignorancia y represión. Los salvajes asesinatos de jóvenes universitarios prendieron la mecha cívica en una juventud que había permanecido inerte, quizá cautivada por la multiplicidad de distractores en la esfera privada, quizá simplemente apática en un país donde la mecha democrática prendió débilmente y comenzó a languidecer demasiado rápido. Es en el punto de ebullición de la *vita activa* celebrada por Arendt, donde nos encontramos con un modelo que planta la cara al miedo y captura nuestra imaginación. Los jóvenes nos han dado una lección: le corresponde a la sociedad reclamar la arena pública, poner la primera piedra para la reconstrucción del tejido social y de la vida democrática.

Contra la terca adversidad, la vida del ciudadano, el dinamismo democrático que combina la irrepresentabilidad del soberano con la prevalencia de la doctrina de los derechos humanos como el piso mínimo sobre el cual erigir la convivencia y sociabilidad humanas. Contra el miedo, la valentía de un pueblo que levanta la voz sin por ello demandar la destrucción del Otro, exigiendo la resolución de los problemas antes que venganza y retribución. Contra la cesión de poder al gobierno para refugiarse en la vida privada, la sociedad convertida en motor de demandas públicas, revisor y vigilante de la acción de los representantes, cantera de líderes, grupos de interés y asociaciones. Contra la pulsión populista que reduce la diversidad democrática al simplismo antagónico, la sociedad como centro de ebullición de autenticidad y sinergias en puntos múltiples, que se entrecruzan en la discusión sobre bienes comunes. Apoyados en el genio del Nobel portugués, contra la ceguera, la lucidez.

REFERENCIAS

- Agamben (2020a). "Reflexiones sobre la peste". *La Vorágine. Cultura Crítica*. 27 de marzo. <https://bit.ly/3rqKiQd>. Originalmente publicado como "Riflessioni sulla peste". *Quodlibet*. <https://bit.ly/3bZi20d>
- . (2020b). "Clarifications." *An und für sich*. 17 de marzo. <https://bit.ly/3c1S1Mu>. Originalmente publicado como "Chiarimenti". *Quodlibet*. <https://bit.ly/385r62L>
- . (1999). *Remnants of Auschwitz. The Witness and the Archive*. New York: Zone Books.
- BBC. (2020). "AMLO y la madre del Chapo: la explicación del presidente de México sobre su controvertido apretón de manos a María Consuelo Loera". *BBC News*. <https://bbc.in/3kUoE4p>. Acceso 3 de marzo 2021.
- Boétie, É. (2003). *Discurso de la servidumbre voluntaria*. México: Sexto Piso.
- Associated Press (2016). "Javier Sicilia: 'Mi esperanza es la resistencia'". *Chicago Tribune*. 2 de diciembre. <https://bit.ly/3qcuQWp>. Acceso 4 de marzo de 2021.
- CNN (2019). "Aumentan los linchamientos en México: ¿por qué cada vez más la gente quiere hacer 'justicia' por mano propia?" *CNN en Español*. 23 de mayo. <https://cnn.it/2MMPrD0>. Acceso 3 de marzo 2021.
- Dahl, R. (2006). *La Democracia. Una Guía para los Ciudadanos*. México: Taurus.
- El Universal (2021). "'Ya chole', con campañas contra Félix Salgado Macedonio: AMLO". *El Universal*. <https://bit.ly/3rlKb8w>. Acceso 3 de marzo 2021.
- . (2020). "Mujeres no desaparecen, a veces se van con el novio". *El Universal*. <https://bit.ly/2MHkboL>. Acceso 3 de marzo 2021.
- Expansión (2020). "AMLO admite que él ordenó la liberación de Ovidio Guzmán". *Expansión*. <https://bit.ly/385HoIE>. Acceso 3 de marzo 2021.
- Frank, R. (1988). *Passions Within Reason*. New York: W. W. Norton & Company.
- Freedom House (2020). "Freedom in the World 2020: A Leaderless Struggle for Democracy." *Freedom House*. <https://bit.ly/3sVEBdn>. Acceso 4 de marzo 2021.
- . (2019). "Freedom in the World 2019: Democracy in Retreat." *Freedom House*. <https://bit.ly/3qi2Alh>. Acceso 4 de marzo 2021.
- Hamilton, A., Madison, J., and Jay, J. (2003). *The Federalist Papers with Letters of "Brutus."* New York: Cambridge University Press.
- Hegel, G. F. (2002³). *Filosofía del Derecho*. México: Ediciones Casa San Pablo.
- Hobbes, Th. (1980²). *Leviatán. O la Materia, Forma y Poder de un República Eclesiástica y Civil*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducido por Manuel Sánchez Sarto.
- Aranda, J. (2021). Miedo, violencia y democracia: México desde sus víctimas. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (14). 169- 190.

- INEGI – Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). “Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana. Primer Trimestre de 2020”. <https://bit.ly/3m6VsHj>. Acceso 1 de marzo, 2021.
- Infobae (2020). “A AMLO no le gusta hablar sobre feminicidio: estas son las veces en las que se molestó cuando le preguntaron del tema”. *Infobae*. <https://bit.ly/3uV3ur6>. Acceso 3 de marzo 2021.
- La Otra Opinión (2020). “VIDEO: “Ustedes no me van enseñar”, regaña Barbosa a estudiantes”. *La Otra Opinión*. <https://bit.ly/3EQLyML>. Acceso 24 de septiembre 2021.
- Lefort, C. (2004). *La Incertidumbre Democrática*. Barcelona: Anthropos.
- Lipovetsky, G. (2000). *La Era del Vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Machiavelli, N. (1994). *Selected Political Writings*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- McCormick, J. (2014). “The Enduring Ambiguity of Machiavellian Virtue: Cruelty, Crime, and Christianity in the Prince.” *Social Research. An international Quarterly* 81(1): 133-164.
- Mill, J. (2003). *On Liberty*. New Haven: Yale University Press.
- Mitchell, Joshua (1999²). *The Fragility of Freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nussbaum, M. (2019). *The Monarchy of Fear*. New York: Simon & Schuster.
- . (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- OMS (2021). “WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard”. *World Health Organization*. <https://covid19.who.int/> Acceso 24 de septiembre de 2021.
- ONU (2020). “Interseccionalidad de las desigualdades de género en México. Un análisis para el seguimiento de los ODS”. *ONU Mujeres México*. <https://bit.ly/3o8AHOW>.
- Orwell, G. (2008¹²). *1984*. Barcelona. Destino.
- Rawls (2002). *La Justicia como Equidad. Una Reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Rousseau, J. (2010¹³). *The Discourses and other early political writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2007⁵). *El Contrato Social o Principios de Derecho Político*. Madrid: Tecnos.
- Sartori, G. (2003). *¿Qué es la Democracia?* México: Taurus.
- SESNP. Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. (2020). <https://bit.ly/3uK3jis>. Acceso marzo 1, 2020.
- Tocqueville, A. (2002). *Democracy in America*. Traducido por Harvey C. Mansfield y Delba Wintrop. Chicago: The University of Chicago Press.
- Urbinati, N. (2020). *Yo, el Pueblo. Cómo el Populismo Transforma la Democracia*. México: Grano de Sal-INE.
- Vanguardia (2021). “Condenan asesinato de la doctora Mariana Sánchez en Chiapas”. *VanguardiaMx*. <https://bit.ly/3reoeYU>. Acceso 3 de marzo 2021.
- Aranda, J. (2021). Miedo, violencia y democracia: México desde sus víctimas. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (14). 169- 190.

Voegelin, E. (1952). *The New Science of Politics*. Chicago: The University of Chicago Press

Wiesel, E. (1975): "For Some Measure of Humanity," *Sh'ma, A journal of Jewish Responsibility*, (5): 314-316.

Aranda, J. (2021). Miedo, violencia y democracia: México desde sus víctimas. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (14). 169- 190.

“PROSTITUCIÓN Y DICTADURA”: LAS RETÓRICAS DEL FEMINISMO ABOLICIONISTA DE BUENOS AIRES¹

Recibido: 15 junio 2021 Aprobado: 30 agosto 2021*

LUCÍA NÚÑEZ LODWICK

Universidad Nacional de San Martín

lucialodwick@yahoo.com.ar

Resumen

Este artículo se propone analizar las narrativas que los movimientos feministas que luchan por la abolición de la prostitución en Buenos Aires movilizaron en las últimas décadas; reactualizando un imaginario asociado a la última dictadura cívico-militar. La figura de la desaparecida, la retórica del secuestro y la prostitución como forma de tortura sexual fueron retóricas resignificadas en el contexto democrático, que visibilizaron discursos de culpabilización y revictimización que recayeron sobre las mujeres.

Palabras clave: Prostitución, Dictadura, Feminismos, Abolicionismo, Desaparecida.

Abstract

This article aims to analyze the narratives that the feminist movements that fight for the abolition of prostitution in Buenos Aires mobilized in the last decades; updating an imaginary associated with the last civic-military dictatorship. The figure of the disappeared, the rhetoric of kidnapping and prostitution as a form of sexual torture were re-signified rhetorics in the democratic context, which made visible speeches of blame and revictimization that fell on women.

Keywords: Prostitution, Dictatorship, Feminisms, Abolitionism, Disappeared.

¹ Las reflexiones presentadas en este artículo forman parte de un trabajo de investigación mayor condensado en mi tesis doctoral que se propuso analizar las narrativas enarboladas tanto por el Estado (a través de legislaciones y dispositivos) como por los movimientos feministas y las protagonistas en torno a la práctica de la prostitución femenina/ feminizada en Buenos Aires.

Este artículo propone analizar las narrativas que promovieron en las últimas décadas los movimientos feministas que luchan por la abolición de la prostitución en Buenos Aires, reactualizando un imaginario asociado a la última dictadura cívico-militar. La figura de la desaparecida, la retórica del secuestro y la prostitución como forma de tortura sexual fueron retóricas resignificadas en el contexto democrático, que visibilizaron discursos de culpabilización y revictimización que recayeron sobre las mujeres.

Este trabajo tiene como primer objetivo contextualizar dichas irrupciones en un marco de lucha legislativa cuyas conquistas fundamentales fueron la Ley 26.364 para la “Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas”(2008) y su modificatoria bajo la Ley 26.842 destinada a la “Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas” (2012); y luego describir cómo se reactivan dichas asociaciones entre prostitución y dictadura en la militancia de las organizaciones sociales de lucha contra la trata de personas.

En segunda instancia se describirá cómo las asociaciones que el feminismo abolicionista local entabló entre prostitución y dictadura se contextualizaron en el marco de las problemáticas de los derechos humanos. Las reapropiaciones de la noción de <<desaparecida>>, así como el uso de marcos de acción efectuados por las Madres de Plaza de Mayo, se encuadran en el resurgimiento de las retóricas del secuestro y la <<buena víctima>> para abordar la trata de personas. Del mismo modo los paralelismos entre prostitución/tortura y prostíbulo/centro clandestino de detención evocaron los crímenes de estado efectuados bajo la última dictadura cívico - militar. Estas gestas serán pensadas además en diálogo con los procesos de ocupación del espacio público y de construcción colectiva en torno a las políticas de memoria.

Por último, el análisis visibilizará la centralidad de las figuras maternas en las redes de organizaciones abolicionistas de lucha contra la trata, como insertas en una genealogía de luchas femeninas que realzaron el rol maternal de las mujeres.

Estas reflexiones se nutren del análisis de legislaciones claves en la historia jurídica de la prostitución en Buenos Aires¹, la realización de entrevistas en profundidad y charlas informales con mujeres cis y trans en ejercicio de la prostitución, entrevistas a actorxs involucrados (activistas, funcionarixs públicxs), observaciones etnográficas en espacios públicos del ejercicio de la prostitución de la ciudad², la lectura y el análisis de documentos, comunicados (impresos y virtuales), materiales audiovisuales generados por las organizaciones, la participación en marchas, concentraciones, encuentros, charlas, intervenciones artísticas, entre otras. Se apeló en todos los casos a una escucha ética, entendiendo a las sujetas de la investigación como agentes activas capaces de significar sus prácticas, elaborar sus propios discursos y disputar sentidos en torno a estas representaciones de géneros y sexualidad.

LA LUCHA FEMINISTA Y LAS DISPUTAS EN TORNO A LA LEY DE TRATA

A partir del año 2008 con la sanción de la Ley 26.364, que supuso la profundización jurídica del modelo abolicionista³, el estado reforzó la concepción de la violencia como parte intrínseca de la práctica de la prostitución sobre cuerpos femeninos/feminizados insertando esta temática en el marco de los derechos humanos. Esta normativa propició discusiones centrales en relación a la voluntad de las mujeres, que reflejaron un debate teórico histórico en relación a la prostitución. Respecto al consentimiento mientras quienes luchan por la abolición entienden a esta práctica como una forma de violencia propia del sistema patriarcal, quienes militan por la autonomía

¹ Para ello se analizaron legislaciones de carácter internacional, nacional, provincial y local que van desde el primer reglamento de prostitución de Buenos Aires (1875) a la actualidad.

² Las observaciones se realizaron de modo discontinuo entre 2011 y 2018 en espacios específicos del ejercicio de la prostitución en el ámbito público. Los mismos fueron seleccionados de acuerdo a la heterogeneidad de población, dinámica territorial, etcétera.

³ Desde 1936 con la sanción de la Ley 12331, conocida como la Ley de Profilaxis, se instaura en Argentina el abolicionismo como marco legal para esta práctica. Erigiendo la prohibición al proxenetismo.

corporal conciben al trabajo sexual como una práctica que puede ser ejercida de modo libre y autónomo.

Este período de debate legislativo propició discusiones entre abolicionistas y pro trabajo sexual que tensionaron las dimensiones sociológicas clásicas de la estructura y la agencia a través de las construcciones de una mujer víctima de las desigualdades estructurales de género (y sus dimensiones económicas, sociales, educativas) en un sistema patriarcal, por un lado; y de una mujer adulta, libre y autónoma por el otro.

Como profundizaré más adelante, la nueva ley de trata y su posterior modificatoria, impulsada por la sensación de impunidad que despertó el caso Verón⁴ con un fallo propio de la justicia patriarcal, brindaron un marco jurídico específico al tipificar este delito que profundizó el castigo para quienes se beneficiaran de la explotación sexual ajena. Al mismo tiempo construyó una representación unívoca y cristalizada de víctima, al desplazar el consentimiento y eliminar la distinción entre menores y mayores de edad, que intervino en los modos en que las mujeres fueron involucradas en los procesos judiciales.

Visibilizando la complejidad del fenómeno, por un lado, quienes afirmaban que estaban ejerciendo el trabajo sexual de un modo autónomo temían quedar involucradas en procesos judiciales imputadas por el delito de trata. Y por otro, quienes se identificaban como víctimas o sobrevivientes no se sentían debidamente contenidas, protegidas o escuchadas a lo largo de dichos procesos; el no respeto por las temporalidades propias y subjetivas en la elaboración de una situación traumática que permita dar testimonio, la falta de políticas públicas reales que faculten a las mujeres a (re)insertarse en el mercado laboral y/o educativo, a acceder a una vivienda digna, a contar con contención psicológica. Éstas son algunas de las dimensiones que los activismos abolicionistas señalaron como políticas públicas necesarias para prevenir el reingreso no deseado al mercado del sexo.

⁴ Una joven desaparecida en el año 2002 en la provincia de Tucumán cuya figura fue tomada por el movimiento feminista abolicionista como ícono de la lucha contra la trata de personas con fines de explotación sexual.

LAS MOVILIZACIONES DE LAS ORGANIZACIONES FEMINISTAS ABOLICIONISTAS A LA LUZ DEL CASO MARITA VERÓN. LA CREACIÓN DE LA FUNDACIÓN MARÍA DE LOS ÁNGELES Y LA CONFORMACIÓN DE LA CAMPAÑA ABOLICIONISTA “NI UNA MUJER MÁS VÍCTIMA DE LAS REDES DE PROSTITUCIÓN”

El 3 de abril del 2002, María de los Ángeles Verón se dirigió a la maternidad de San Miguel de Tucumán a una consulta médica⁵ y nunca regresó a su hogar. Ante su falta, fueron sus padres quienes motorizaron el rastreo. Las primeras horas fueron claves. Su familia la esperaba y Marita no volvía. Ese día se inició una búsqueda que todavía no acaba. A pesar que la joven salió con cinco pesos en el bolsillo y se despidió con un “voy y vuelvo”, la policía no quiso tomar la denuncia inmediatamente alegando que Marita era mayor de edad y seguramente se había ido por propia voluntad. A los tres días se suma a la búsqueda el comisario y amigo de la familia Jorge Tobar quien inicia una investigación paralela. Esta pesquisa arroja meses después una nueva línea de investigación cuando una mujer en el Parque 9 de Julio, la zona roja de la ciudad de Tucumán, afirma haber visto a Marita en un prostíbulo de la provincia de La Rioja. El aporte de esta testigo permite reconstruir el rapto. La joven es subida por la fuerza a un auto, retenida en una habitación de una casa cercana y luego es trasladada a la segunda provincia en el marco de una red de trata. Allí es comprada por Lidia “Liliana” Medina y explotada sexualmente en su whiskería.

El caso Verón visibilizó en el país una red de complicidades frente al delito de la explotación sexual que incluía movimientos forzados/engañosos de mujeres, la presencia de reclutadores y encubrimiento estatal bajo diversas formas: integrantes de las fuerzas policiales que en primera instancia no quisieron tomar la denuncia a la familia, alargando los plazos y obstaculizando la

⁵ La misma se llevó a cabo por recomendación de Patricia Soria, enfermera y vecina de la joven de veintitrés años. Su pareja, Miguel Ardiles, la puso en contacto con el supuesto jefe de personal Tomás Rojas para la consulta, quien la examinó en dicho establecimiento y la hizo volver al día siguiente insistiendo en que llevara su documento nacional de identidad.

investigación⁶; operadores judiciales encubriendo el delito, amenazas a familiares⁷, entre otras. Esta situación propició la búsqueda paralela encabezada por Tobar que incluyó a los padres de Marita recorriendo prostíbulos y a Susana Trimarco haciéndose pasar en dichos establecimientos por una mujer en prostitución para intentar dar con su hija. Esta experiencia de absoluta soledad y vulneración es relatada por Trimarco como una vivencia desagradable y peligrosa: “si se daban cuenta que era yo me iban a matar, me iban a tirar por ahí” (Serie “Cuerpo a cuerpo”. Encuentro. 2017).

A partir de la visibilidad del caso Verón el movimiento feminista abolicionista acompañó el reclamo y les puso el cuerpo a las demandas específicas en relación a esta problemática. A partir de este período se constituyeron agrupaciones de carácter abolicionista que conformaron un campo heterogéneo de movilización en torno a la trata, que incluyeron tanto a las que adquirieron un carácter institucional, como la Fundación María de Los Ángeles (FMA) como a las que de modo independiente funcionaron como red, desarrollando formas de intervención y brindando una respuesta inmediata frente a la desaparición de jóvenes en los barrios de la ciudad.

La primera fue creada en el año 2007 por Susana Trimarco para brindar asistencia a víctimas y asesoramiento a familiares. Durante la búsqueda de Marita su madre recuperó más de 120 víctimas, muchas de las cuales fueron en algún período alojadas en su casa debido a la falta de políticas públicas que contuvieran a estas mujeres en un medio seguro. Esta cifra se multiplicó enormemente después de la creación de la fundación con la inauguración en Tucumán del primer refugio especializado del país.

⁶ La sentencia reconoce que “la actuación del juez Daniel Enrique Moreno del Juzgado de Instrucción en lo Criminal y Correccional n° 2 de la provincia de La Rioja, resulta desde todo punto de vista reprochable por cuanto rechazó arbitrariamente el allanamiento en las whiskerías solicitado por el Juez Manuel Pérez de la provincia de Tucumán mediante el exhorto n° 38 -de carácter urgente por su naturaleza-, en donde se podría haber encontrado a María de los Ángeles Verón”. (Sentencia 1098/2013, p. 40).

⁷ Trimarco denunció desde amenazas telefónicas al incendio de su casa, pasando por el intento de secuestro de su nieta Sol Micaela, hija de Marita.

Según Etkin (2016) esta institución tuvo incidencia directa en el marco legislativo de la ley de trata a partir de cuatro niveles: visibilizar la problemática, sensibilizar a otros actores en relación a la misma, instalar el tema en la agenda y participar en la definición de políticas públicas.

La lucha institucionalizada de la fundación permitió el despliegue de una serie de estrategias. Desde el inicio de la búsqueda Trimarco mantuvo contacto con periodistas que le permitieron visibilizar el caso y brindar su testimonio expresando que no se trataba de una desaparición forzada aislada, sino que nos encontrábamos frente a una red de delito organizado que operaba en todo el país.

El caso de Marita permitió visibilizar una problemática de gran alcance y gravedad. El involucramiento y la complicidad de diferentes sectores del estado implicó que las estrategias de lucha contra la trata tuvieran diversos frentes. A través de la FMA Trimarco desarrolló talleres, capacitaciones de concientización y prevención entablando alianzas de cooperación con otros sectores como las fuerzas de seguridad y las religiosas⁸, en primera instancia, y luego funcionarios, figuras públicas, etcétera. Estas asociaciones colaboraron a visibilizar la problemática y consolidarla como una dimensión de la realidad que requería la intervención estatal y el compromiso de la sociedad toda.

Respecto al rol activo de Trimarco en la institución, Etkin afirma que

a lo largo de su trayectoria y consolidación como referente la FMA comienza a desplegar recursos técnicos, materiales y humanos para relevar, sistematizar y producir información sobre el tema específico. Comienza a trabajar en red con otras organizaciones de la sociedad civil (Red PAR: Periodistas de Argentina en Red por una comunicación no sexista, AMMAR línea Abolicionista), organismos gubernamentales (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, OIM: Programa Nacional de Rescate, UFASE, Procuraduría de Trata y Explotación de Personas) e internacionales (OEA, Fundación Women in theWorld). El trabajo de articulación con actores en el territorio fue fundamental para promover vocación de incidencia (2016:6).

⁸ Trimarco acude rápidamente a la hermana Amelia, monja del colegio al que asistió Marita durante su infancia, para pedir ayuda en la visibilización del caso.

En este sentido la FMA trabajó activamente en red para visibilizar la necesidad de una ley que diera un marco normativo específico a estas prácticas que estaban sucediendo y que requerían la intervención urgente del estado. Según Vallejos (2013) en la inauguración de la FMA incluso el embajador de Estados Unidos⁹ expresó que la lucha de Trimarco colocó al combate contra la trata de personas en la agenda pública inspirando a la sociedad civil a reclamar una legislación que penalice este delito. “El caso de Marita, que simboliza fundamentalmente la víctima inocente: una joven blanca, madre, argentina, cissexual; interpeló a la sociedad y a los medios y se convirtió en una referencia ineludible” (Varela; Morcillo, 2017). Lxs autorxs vinculan esta visibilidad al interés de la temática por parte de Estados Unidos, percibido en el otorgamiento de un premio internacional a Trimarco por su lucha en la búsqueda de su hija¹⁰.

Este proceso de visibilidad respecto a la trata de personas como un problema de derechos humanos en el país tuvo conquistas previas a la ley de trata como la creación, mediante el decreto 314/2006 del Programa ‘Las víctimas contra las violencias’. En este sentido la producción de conocimiento y materiales sobre la temática, las tareas de difusión y los contactos establecidos consolidaron a la FMA como un actor legitimado para participar activamente del diseño de políticas públicas específicas. Incluso “la primera ley de trata de personas, tuvo varias objeciones de la FMA; de allí que la modificación posterior y la sanción de la nueva Ley fue un trabajo también en que la fundación tuvo una participación importante”. (Etkin, 2016: 9).

En este contexto de agitación social, la temática fue ganando lugar en la agenda pública, mediática y también feminista. En el mismo año de fundación de la FMA se conformó la Campaña Abolicionista ‘Ni una mujer más víctima de las redes de prostitución’ (2007), definida como autónoma, autofinanciada y autogestiva. Este conglomerado de agrupaciones, que supone la unidad

⁹ El peso del departamento de Estado norteamericano en el diseño mundial de políticas contra la trata en el marco de la lucha contra redes criminales internacionales ha sido problematizado por el movimiento feminista. Lamas relata que “en su afán puritano por encuadrar la actividad sexual dentro del matrimonio, Bush promovió la abstinencia y condenó el comercio sexual” (2015:25). Y que mediante la Coalition Against Traffic in Women (CATW) religiosos puritanos y feministas radicales se aliaron para eliminar toda forma de comercio sexual.

¹⁰ En el año 2007 Trimarco recibió el premio "Madre Coraje", otorgado por el departamento de Estado del Gobierno de los Estados Unidos.

entre prostitución y trata como dos caras de la violencia patriarcal, afirma que “como feministas somos abolicionistas, queremos un mundo sin prostitución y sostenemos que no debe perseguirse a ninguna persona en esta situación. A quienes hay que perseguir es a aquellos que promueven, facilitan, lucran, explotan y usan la prostitución ajena” (<http://campanianiunavictimamas.blogspot.com/>).

Este discurso es el puntapié de algunos preceptos básicos de las organizaciones que se nuclean bajo esta forma. Por un lado, la asociación entre feminismo y abolicionismo como vínculo innato, como si la auto-adscripción o pertenencia al movimiento emancipatorio de las mujeres llevara unívocamente a un posicionamiento abolicionista. Y, por otro, en estos discursos se direcciona la penalización a quien lucre con el ejercicio de la prostitución ajena, dejando fuera de la persecución a la mujer.

Esta postura se centra en una serie de ejes. En primer lugar, la concepción de la prostitución como forma de violencia implica el rechazo a las posibles formas de explotación sexual y a la vez la reivindicación del derecho al placer. Se presentan como dos mundos separados y contrapuestos la sexualidad ligada al placer y al goce, por un lado; y la prostitución como forma de despliegue de poder masculino y subordinación femenina, como ejercicio no voluntario de la sexualidad por el otro. Esta construcción binaria supone un contexto patriarcal donde el varón ejerce poder a través de la sexualidad donde cosifica, viola y prostituye. Allí la existencia de esta práctica responde a un contexto desigual entre los géneros. Como dice uno de los lemas de la campaña “si hubiera igualdad no habría explotación sexual”.

De esta forma de entender la prostitución se desprende la concepción que supone que esta práctica, debido a sus implicancias físicas y emocionales, no puede ser pensada dentro del mundo del trabajo; ya que la violencia que implica la misma es tan fuerte que horada la subjetividad. Ergo la prostitución no puede ser concebida como destino o fin último. Esta idea se revela en las frases “ninguna mujer nace para puta” o “no nacimos para ser prostituidas”. Como interpelación a quienes sostienen otras formas de relacionarse con el cuerpo y la sexualidad, éstas colectivas elaboraron y militaron la consigna “si la prostitución fuera trabajo, ¿se la recomendarías a tu hija?”.

La apelación a los/as hijos/as (como futuras posibles víctimas en un caso o prostituyentes en el otro) está íntimamente ligada a la convicción de la necesidad de la educación como forma de transformar esta sociedad desigual, brindar mayores herramientas a las infancias y formar “personalidades con autoestima que no necesiten poseer ni ser poseídas para ser una sociedad ecológica sin jerarquías basada en la libertad, apoyo mutuo a/o por equidad y derecho”. La incitación a involucrarse en la lucha contra la trata “para que tu hija no sea prostituida, para que tu hijo no sea un prostituyente”, interpela a una mujer madre.

Algunas de las demandas fundamentales de esta campaña consisten en la educación como una apuesta cultural generacional bajo la convicción que “sin clientes no hay trata”. Así el reto se centra en la construcción de nuevas masculinidades y en políticas de acceso a la salud y al trabajo, tanto para prevenir que las mujeres ingresen al mundo prostituyente como para facilitar la salida y la reinserción de las mismas.

Este conglomerado también trabajó activamente por la reforma de una ley específica para el delito de la trata de personas con fines de explotación sexual; así como por la penalización efectiva de los proxenetas como modo de lucha contra la impunidad. Una pelea inicial que no adquirió tanta visibilidad, y que a pesar de ser compartida con los grupos que buscan el reconocimiento del trabajo sexual no logró articularse, es el pedido de derogación de los códigos contravencionales y de faltas que penalizan a las mujeres en ejercicio de la prostitución en el espacio público.

Con la vigencia de la primera ley de trata, en el año 2012, se llevó adelante el juicio del caso Verón que en primera instancia absolvió a todos los imputados en el proceso penal¹¹, que luego de la apelación fueron condenados por la desaparición y el secuestro de la joven. La presión de los movimientos feministas y la indignación popular que detonó por la absolución de la totalidad de los imputados generaron el escenario propicio para que se aprobara en ese mismo año la modificación

¹¹ En 2012 la Sala II de la Cámara Penal de la provincia de Tucumán resolvió absolver de modo unánime a los ¹³ imputados en el juicio oral por la desaparición de Marita Verón. Los imputados eran María Jesús Rivero, Víctor Ángel Rivero, Daniela Natalia Milhein, María Azucena Márquez, Carlos Alberto Luna, Lidia Irma Medina, José Fernando Gómez, Gonzalo José Gómez, Humberto Juan Derobertis, Andrés Alejandro González, Domingo Pascual Andrada, Cynthia Paola Gaitán y Mariana Natalia Bustos.

de la Ley de Trata 26.842 cuyas principales reformas giran en torno a la omisión de los medios comisivos y del consentimiento (Chávez y Sánchez, 2013).

Antes que a través del caso Marita Verón la trata de personas con fines de explotación sexual adquiriera visibilidad mediática, en los barrios las organizaciones populares ya se conformaban y nucleaban ante las desapariciones de mujeres y niñas y la ausencia de respuestas estatales.

Once años antes del secuestro de Marita, la joven de 17 años Susana Beckett desapareció de Plaza Constitución¹². Su madre, Margarita Meira comenzó una búsqueda obstaculizada por el desconocimiento del mundo judicial y la complicidad de los diferentes niveles estatales. Al igual que en el caso Verón un arduo proceso de investigación impulsado por el esfuerzo de una familia derivó en la reconstrucción de lo que había sucedido. La joven, seducida y engañada por su novio Luis Rafael Olivera de 25 años, abandonó su casa. Las recorridas le permitieron a Meira reconstruir el paso de su hija por varios cabarets que funcionaban en connivencia con la política y la policía tucumana¹³. “En 2002 desapareció Marita Verón. Yo hacía 10 años que estaba caminando por mi hija¹⁴”. El caso de Susana no tuvo el mismo impacto mediático, el delito de trata no estaba tipificado en la ley argentina. Las amenazas, la falta de recursos económicos y el embarazo que estaba atravesando su madre imposibilitaron esa búsqueda. Cuando su bebé tenía tres meses Margarita se enteró que su otra hija estaba muerta. Su cuerpo apareció en condiciones dudosas, habiendo sido sepultado como NN en el cementerio de la Chacarita. “La policía dijo que la muerte de mi hija era dudosa porque el departamento en el que la encontraron estaba tapado para que no entrara aire, tenía obstruida la salida del calefón y ella tenía golpes, pero después el juez mandó tres peritos que no se pusieron de acuerdo y entonces es como que nadie es culpable.”

¹² Cita en una zona de ejercicio de la prostitución en el espacio público de la Capital.

¹³ Según Saín la idea heredada de un pasado autoritario que sostiene que las institución policial es la principal encargada de garantizar la seguridad ciudadana y la estabilidad del sistema democrático, así como la ausencia de políticas integrales en esta temática; “permitieron que el aparato policial fuera adquiriendo amplios márgenes de corporativización y autonomía respecto de los órganos de gobierno” donde “desde el poder político se le garantizó a la corporación policial la posibilidad de que ésta se autogobierne y se organice sobre la base de la obtención de un circuito de financiamiento ilegal” (1998:2).

¹⁴ <https://www.revistacabal.coop/actualidad/mujeres-que-luchan-madres-de-constitucion>

Margarita siguió adelante con su comedor comunitario y fundó la Asociación Madres Víctima de Trata, organización sin fines de lucro, autogestionada y autónoma, que en 2015 inauguró su local en el barrio de Constitución. La misma nuclea a madres atravesadas por la desaparición de sus hijas en la zona, brinda asesoramiento jurídico y acompañamiento. Algunos de los reclamos que las reúnen son el cierre de prostíbulos, el castigo a los proxenetas, la imprescriptibilidad de los delitos con fines de explotación sexual, el registro centralizado de huellas dactilares para que no haya más entierros como NN y la ampliación del Banco Nacional de Datos Genéticos.

El trabajo de las Madres Víctimas de Trata se enlazó con otras organizaciones. De la inauguración del local en el barrio de Constitución participó la colectiva activista Las Mariposas A.U.ge¹⁵, consolidando un camino de articulación y trabajo conjunto donde esta colectiva activista dinamizó performances urbanas en el espacio público de la Ciudad de Buenos Aires con el objetivo de visibilizar la trata de personas con fines de explotación sexual. Las mismas explican que “nos organizamos para advertir, para generar conciencia, provocar, denunciar el sistema prostituyente y presionar a los gobiernos a erradicarlo” (<https://augelasmariaposas.wordpress.com/manifiesto/>)

MARITA VERÓN. EL ÍCONO DE LA PRIMERA DESAPARECIDA PARA SER PROSTITUIDA EN LA POST DICTADURA. LAS RETÓRICAS DEL SECUESTRO Y LA BUENA VÍCTIMA

A partir del caso Verón las movilizaciones abolicionistas locales tendieron a establecer asociaciones simbólicas que ligaron las nociones de <<prostitución>> y <<desaparición>>, evocando los crímenes de estado efectuados bajo la última dictadura cívico- militar. Este paralelismo se centra fundamentalmente en tres ejes. En primer lugar, la asociación entre víctima de trata y desaparecida. Con la figura de Marita resurge, en los movimientos sociales abordados, la noción de expropiación

¹⁵ “Para nosotrxs la mariposa como símbolo es transformación, empoderamiento, libertad y liberación. Tomamos el nombre en referencia a las hermanas Patria, Minerva y María Teresa Mirabal, conocidas como Las Mariposas, tres revolucionarias víctimas de la tiranía de Trujillo. Su asesinato, el 25 de noviembre de 1960, impulsó el fin de los dictadores en República Dominicana. Luego, la ONU declaró el 25 de noviembre como el Día Internacional contra la violencia hacia la mujer”. (<https://augelasmariaposas.wordpress.com/manifiesto/>)

vinculada al plan sistemático ejecutado por el proceso militar. En este mecanismo la falta de una joven pasa de ser una ausencia del hogar a una desaparición forzada que involucra ilegalmente al aparato estatal. A lo largo de los años las feministas abolicionistas tenderán a reforzar esta noción de las mujeres en situaciones de explotación sexual al elaborar consignas que marquen que “no están perdidas, son desaparecidas para ser prostituidas”.



Recuperado de: AnRed

En estos discursos las desapariciones de mujeres raptadas con el fin de ser insertas en redes destinadas a la explotación sexual son enmarcadas en procesos de violencia institucional democráticos que violan los derechos humanos. Esta práctica se constituye como un hecho con permanencias del pasado al tiempo que se inserta en un nuevo contexto político democrático.

Al igual que las intervenciones de familiares en el espacio público reclamando por la aparición con vida de sus hijxs, en el período de recuperación democrática las protagonistas de la búsqueda apelan al retrato como estrategia de representación. El poder de la imagen está ligado a la denuncia, la visibilización, la interpelación a la sociedad y la construcción de memoria. Así se intenta construir al sujeto como sujeto de poder, como efecto de la representación narrativa. La imagen no sólo representa a la cosa, sino a su doble. En este caso las imágenes de las mujeres remiten a ellas mismas, y a la vez a su doble, el retrato.



La imagen icónica de Marita que circuló en carteles, pancartas y se condensó como el rostro de estas demandas, cristalizó la representación de una joven sonriente que mira directa e interpeladoramente a los ojos del espectadorx. Del mismo modo, las otras fotografías que fueron puestas en circulación para estas movilizaciones la expusieron junto a su hija enfatizando la figura maternal y amorosa de Marita.



Recuperadas de: Clarín, Página 12, Primera fuente.

El retrato como forma clásica de representación actúa a través de la sustitución (Marin, 2009) haciendo presente la ausencia. En esta operación la mujer desaparecida por las redes de trata se vuelve presente a través de la imagen. La visual fotográfica adquiere una doble condición como “dispositivos de construcción de un pasado y de intervención política presente” (Fortuny y

Gamarnik, 2019:7), convirtiendo ese cuerpo ausente en depositario en luchas de luchas y memorias¹⁶.

En este caso el retrato no sólo vuelve visible a Marita, sino que representa este flagelo como un fenómeno expandido que involucra /puede involucrar a todas las mujeres. Por nuestra condición femenina en un sistema patriarcal las mujeres y disidencias estamos potencialmente expuestas a esta violencia. Por lo tanto, a través de las intervenciones se busca construir el efecto que todas podemos ser Marita Verón, ergo “todas somos Marita Verón”.



Recuperado de: MST

La imagen congelada en el tiempo da cuenta de la existencia y de los límites del cuerpo que “pasó a ser prueba incontrovertible de que sucedió algo determinado” (Sontag en Da Silva Catela, 2019: 45). Como afirma Da Silva Catela “la desaparición implica la triple condición de ausencia: sin cuerpo, sin tumba, sin muerte (Da Silva Catela, 2001:47). Allí donde se inscribe la política es en la búsqueda de un cuerpo que no está, una tumba que no pudo ser demarcada y visitada, una muerte inconclusa que no puede ser llorada, transitada, domesticada. El pasaje del estatuto de desaparecido a muerto pasa por la reinscripción del cadáver en la comunidad.” (2019: 47).

Por un lado, existe en estas manifestaciones un intento de personalización de las víctimas como parte del trabajo de construcción de una memoria que recupera nombres, rostros, lugares y fechas;

¹⁶ Para profundizar sobre íconos representativos de desapariciones como depositarias de luchas de larga data ver Fortuny (2015) sobre el caso Jorge Julio López, sobre Darío Santillán y Maximiliano Kosteki el trabajo de Santiago Mazzuchini (2019) y Ludmila Da Silva Catela (En Fortuny y Gamarnick, 2019) sobre Santiago Maldonado.

intentando ganarle una batalla al olvido. Así las intervenciones inscriben este acontecimiento en el tiempo. Las imágenes de las mujeres no sólo las hacen presentes (dimensión transitiva (Marín, 2009)) sino que las dotan de poder. Ésta personalización de las víctimas se convierte en la contracara necesaria frente a la deshumanización que ejercen los perpetradores de esta violencia al cosificar, violar, ultrajar a las mujeres.

Por otra parte, las acciones unen una multiplicidad de retratos de mujeres en redes de explotación sexual buscando magnificar la problemática. Y en un movimiento paradójico se las despersonaliza visibilizando ese hilo conductor que une a estas mujeres por su condición de víctimas de la violencia patriarcal.



Registro propio. ENM. Trelew. 2018

En segundo lugar, bajo este paralelismo entre prostitución y dictadura dichas organizaciones recuperaron la figura de la desaparecida, en este caso para ser prostituida; reinstalando la noción del secuestro como principal modo de captación de mujeres para ser insertas en redes de explotación sexual. El caso Verón demuestra a partir de la declaración de testigos que Marita fue forzada a ingresar a un auto en la vía pública. Ese automóvil, que la levanta y la lleva a una pieza donde permanece unos días antes de ser trasladada a la provincia de La Rioja, reafirma la retórica del secuestro.

Asimismo, adquirieron gran circulación mediática y social los discursos que hacían referencia a la presencia de “combi blancas” que recorrían los barrios y levantaban niñas y jóvenes en la vía pública con el fin de la explotación sexual. La combi blanca, como mito urbano de circulación cotidiana y también mediática, cristalizó el temor colectivo a las redes de trata.

La figura del secuestro no sólo rememoraba un modo de captación frecuente en la última dictadura cívico-militar que implicaba la desaparición, la ausencia de paradero y la tortura o la muerte; sino que reforzó un discurso de control respecto a la circulación femenina en la ciudad. El temor a circular solas en determinadas zonas u horarios reavivaron discursos de culpabilidad que fortalecieron los argumentos en relación a la <<buena víctima>>, presente en el discurso legislativo y el abordaje estatal.

El caso Verón no solo rehabilitó la noción de la desaparición y el secuestro como modo típico de captación, sino que despertó en la justicia y en los medios de comunicación relatos que tendieron a hurgar en las circunstancias vitales de Marita y su familia desplegando discursos de culpabilización. La justicia indagó en su entorno familiar y afectivo, en por qué Marita había inscripto a su hija en un jardín de infantes cercano al domicilio de su madre y no al de su pareja; en su paso por la Maternidad momentos antes de su secuestro y su decisión de inscribirse en el hospital para la colocación de un DIU¹⁷ (“¿por qué pone en la solicitud para la colocación de un dispositivo intrauterino (DIU) que su estado civil es “Soltera” cuando había casilleros con la opción de “En pareja estable” y “Casada”?” (Sentencia Expte. P23554/2002, p. 6). Del mismo modo algunos defensores afirmaron que Marita había concurrido a la clínica para efectuarse un aborto. A pesar que su pareja testificó que Marita se despidió de un modo habitual, que pensaban casarse y que la decisión del uso del DIU para postergar la búsqueda de un/a hijo/a había sido un acuerdo consensuado por la pareja. Los discursos culpabilizantes, presentes en la justicia y en los medios, e construyeron sobre la premisa que sostiene que para las mujeres el supuesto ejercicio de una decisión autónoma sobre sus propios cuerpos, deseos y elecciones funcionarían como un atenuante en el delito que la involucró.

Indagar en las decisiones reproductivas de la víctima: cuestionar su estado civil y su vínculo con la maternidad contribuyeron a desviar esfuerzos en lugar de profundizar en líneas de investigación

¹⁷ El Dispositivo Intra Uterino es un método anticonceptivo.

que vinculaban su desaparición a un delito grave; al tiempo que fortalecieron la narrativa del “algo habrán hecho”¹⁸. El tratamiento jurídico y mediático osciló en la construcción de la dicotomía víctima/culpable a través de discursos moralizantes y culpabilizantes.

En modo análogo Hercovich en su análisis sobre las representaciones de las mujeres violadas

“describe dos argumentaciones que son centrales en la promoción del silencio de las víctimas a las que denomina respectivamente “paradigma culpabilizador” y “paradigma victimizador”. El primero hace de la mujer violada responsable de lo ocurrido, al definirla como “un ser de alta capacidad erótica, ávida de gustar a los hombres y de someterse a ellos como estrategia para someterlos.” (ob. cit.: 75). (...) En el segundo, la violación se presenta para las mujeres como un “destino marcado por su biología y también por su subordinación social [...]. En esta trama, la distribución del poder es casi inmodificable y condiciona a las mujeres y hombres a perpetuarla.” (ob. cit.: 76)”. (Gasparín, 2017: 23)

En este sentido, Segato afirma que la violación emerge para quienes la ejecutan en un acto “disciplinador y vengador (...) como un modo de restaurar el poder masculino” (2003:8-9).

Asimismo, Carole Pateman sostiene que “el pacto original es tanto un contrato social como sexual: es sexual en el sentido patriarcal- el contrato establece que los varones tienen derecho sobre las mujeres- y también sexual en el sentido que funda el acceso de los varones al cuerpo de las mujeres. El contrato original crea lo que se podría llamar, siguiendo a Adriane Rich, la ley del derecho de los varones al sexo” (Pateman, 1996:9 en Chejter, 2009:101).

En el caso de las mujeres en situación de explotación sexual se pone de relieve la condición de víctima sometida a la práctica contra su voluntad, a la vez que se construye en torno a su figura un discurso disciplinador sobre los mandatos de ser mujer y los peligros de desobedecerlos.

¹⁸ Frase frecuente de la última cívico-militar para justificar los accionares arbitrarios e ilegítimos de las fuerzas armadas.

MEMORIAS DISCURSIVAS: EL PROSTÍBULO COMO CENTRO CLANDESTINO DE DETENCIÓN, LA PROSTITUCIÓN COMO FORMA DE TORTURA Y LA FIGURA DE LAS MADRES

Las analogías entre trata y dictadura buscaron entablar diálogos atemporales entre ambas experiencias apelando a una serie de metáforas. Los prostíbulos fueron puestos en paralelo a los centros clandestinos de detención (CCD) del terrorismo de estado como espacios de ejercicio sistemático de la violencia contra los cuerpos femeninos.



Registro propio. Martes Verde. Congreso. 2018.

La metáfora del prostíbulo (únicamente asociado a la explotación sexual) como centro clandestino de detención es anudada a la vez a la noción de la prostitución como práctica de violación¹⁹, ergo como forma de tortura. En este caso la fotografía, junto con los rostros de las

¹⁹ Para el corpus jurídico argentino la violación es un delito de “instancia privada”, ergo sólo puede ser denunciado por la víctima; y “de mano propia”, es decir que requieren la ejecución corporal. En el caso de las violaciones cometidas en CCD “frente a la imposibilidad de acreditar quién(es) son los autores directos de estos hechos, el criterio general de los operadores de justicia ha sido no acreditarlos” (p. 24). A pesar que “la

mujeres y niñas desaparecidas, con los datos del lugar de desaparición y la edad, visibiliza la leyenda “los prostíbulos son centros clandestinos de violación”, apropiándose y resignificando el nombre que recibían los espacios destinados a la tortura bajo el proceso militar.

En los últimos años la activista Sonia Sánchez²⁰ va más allá y define al prostíbulo e, incluso a la calle, como un “campo de concentración a cielo abierto” (2018: 1) El paralelo entre la prostitución y la tortura, el pene y la picana como formas de penetración violenta e incluso los efectos psicológicos de las sobrevivientes son puestos en diálogo.

La violencia sexual, en el marco de un plan sistemático de represión, fue utilizada como una forma particular de tortura. Páramo Bernal y Zurutuza (2015) expresan que “para torturar se puede elegir cualquier parte del cuerpo. Elegir específicamente el lugar de lo sexual es una agresión aparte. Se violenta otro lugar de tu intimidad que no es sólo la piel, el cuerpo.” (p. 12). Las formas de violencia sexual, ejercida en contextos de terrorismo de estado, constituyen delitos que atentan contra la integridad y libertad de sexual de la víctima, equiparándola la tortura en cuanto crimen de lesa humanidad.

D’Antonio (2015) afirma que el objetivo del régimen de destruir ideológicamente a los detenidos se articuló con el sistema sexo-género en una destrucción subjetiva que incluyó tanto la destrucción del cuerpo físico como del cuerpo simbólico. Mientras las mujeres detenidas fueron objeto de torturas, los militares proclamaban en sus discursos públicos la centralidad de las madres como pilares fundamentales de la familia, garantes de los roles de género y de la reproducción. Como afirma D’Antonio “la maternidad fue válida solamente para aquellas mujeres que no impugnaban el orden social” (En Conicet, 2018). Las que escaparon a ese rol fueron catalogadas como locas y peligrosas.

En estas apropiaciones discursivas las madres adquirirán un rol central como motorizadoras de la lucha contra la trata frente a la impunidad y la complicidad estatal. A partir de una reapropiación

figura penal admite todas las formas de autoría (individual, mediata, coautoría paralela y funcional) y participación (complicidad e instigación)” (Páramo Bernal y Zurutuza, 2015: 40).

²⁰ Sánchez elabora reflexiones teóricas, plasmadas en varios libros, producto de su experiencia personal como mujer que experimentó la explotación sexual.

de los repertorios de acciones (Tilly, 1995) llevados a cabo por las Madres de Plaza de Mayo en sus acciones colectivas de denuncia frente al estado terrorista, estas intervenciones se consolidarán como parte de un archivo social en una genealogía de performances de un <<trauma colectivo>> (Taylor, 2014) ²¹.

Estos movimientos pondrán en juego la reapropiación y la subversión de la figura maternal. Como afirma Taylor:

“el movimiento de las Madres ha sido brillante por que aceptó la lógica del cuerpo-estatal patriarcal y, simultáneamente, revirtiéndolo para mostrar todas sus contradicciones. Las mujeres proclamaban estar haciendo sólo aquello que se supone tenían la obligación de hacer- cuidar y buscar a sus hijos. Pero ¿qué pasa cuando estas ‘buenas’ madres, en virtud de esa misma responsabilidad sobre sus hijos, se ven forzadas a salir a buscarlos fuera del hogar y confrontar a los poderes? -¿Dejan de ser madres? – ¿O dejan de ser a-políticas? Este espectáculo remarca las fisuras en la lógica del Estado”. (2007, p. 2)

La figura de las madres como sujetas de lucha y entrega innata por la recuperación de sus hijas se resignificará en figuras como las de Trimarco y Meira quienes pondrán incansablemente el cuerpo en la búsqueda. Sin recursos económicos ni sociales, Meira sostuvo la investigación mientras cursaba un embarazo. Del mismo modo, Trimarco recorrió provincias y se infiltró en prostíbulos para dar con el paradero de su hija; y continúa afirmando que “hasta que no me entreguen a mi hija no voy a parar” (Serie “cuerpo a cuerpo”, 2017).

El sacrificio maternal también remite a la figura icónica. Nuclearse como madres bajo el régimen dictatorial ofrecía un mínimo de seguridad. Taylor agrega que “el rol virginal asignado a la mujer para la performance tradicional de lo “femenino” subraya las cualidades del auto-sacrificio y sufrimiento. Al encarnar el dolor, las Madres no sólo hicieron visible la lucha por los hijos, sino contra la estructura represiva del imaginario nacional.” (2000: 3). En ambos casos son las madres quienes

²¹ Otra intervención relevante realizada por primera vez en el marco de una Marcha de Madres de Plaza de Mayo en 1983 recuperada por los activismos feministas actuales en relación al feminicidio fue el siluetazo, como modo de hacer presente lo ausente. El vínculo entre esta práctica artística y política y los reclamos de aparición con vida, discursos presentes por muchos años en las demandas de Madres fue trabajado por Ana Longoni (2010).

adquieren centralidad en el reclamo. Mientras el padre de Susana se dedica a estudiar abogacía para comprender mejor e impulsar la causa de la hija; Daniel Verón sufre una gran depresión, su salud se deteriora frente a la desaparición de Marita y muere en el año 2010, antes de la llegada del juicio.

Las marchas pidiendo justicia por las mujeres y niñas “desaparecidas para ser prostituidas” que llevan a cabo las organizaciones abolicionistas también apelaron a la idea de “restitución”²² y a las rondas²³ alrededor del congreso cuando se demandaba a los funcionarios su intervención. En un sentido similar, al analizar la construcción de memoria referida al terrorismo de estado, Catela Da Silva (2011) explica que la desaparición provoca en los familiares el desmoronamiento del mundo (moral e institucional) que los salvaguardaba, iniciando el despliegue de acciones de búsqueda y rituales que visibilicen la falta.



Recuperado de: Madres víctimas de trata

Las madres Víctimas de Trata, junto con Las Mariposas AuGe, recrean el tercer Viernes de cada mes en la Plaza de Mayo las rondas contra la trata, a través de una performance artístico-política. La misma consiste en circular alrededor de la Pirámide de Mayo, el mismo recorrido que las Madres

²² Noción utilizada en los reclamos de Memoria, Verdad y Justicia llevados adelante por familiares de víctimas del estado terrorista, que apuntó tanto a los/as desaparecidos/as como a la apropiación de bebés efectuada por integrantes de las fuerzas armadas.

²³ Las rondas a la pirámide de Mayo fueron uno de los marcos de acción de las “Madres de Plaza de Mayo”, que se convirtieron en un símbolo de resistencia a la dictadura cívico-militar.

realizaban ante la imposibilidad de permanecer juntas y quietas en el espacio público, debido al estado de sitio vigente. En este sentido la apropiación simbólica que se pretende recuperar es la de la transgresión de la norma y la desobediencia.



Fuente: "30 de Abril, la primera ronda de las madres". Notasperiodismopopular.com.ar



Fuente: Corriendo la Voz// Nueva Ciudad.

A pesar que las estructuras estatales y las regulaciones del espacio público son desemejantes, ambas intervenciones visibilizan la denuncia a un aparato estatal cómplice. En el caso de las Madres de Plaza de Mayo, debido a la vigencia del estado de sitio, el uso del espacio público era sumamente

<<estratégico>> (Taylor, 2014). Si bien en la actualidad existen regulaciones sobre este ámbito la protesta en el espacio público democrático adquiere otro carácter de ocupación del mismo. En ambos casos se denuncia el accionar de un aparato por fuera de las estructuras del estado. De algún modo el andamiaje para-militar de la dictadura se recupera simbólicamente en la noción del estado proxeneta como una forma de violencia que subsiste por la complicidad y la impunidad, operando por fuera del marco legal. Esta metáfora inserta la problemática de la prostitución y la trata de personas en el marco de los discursos de derechos humanos, con gran pregnancia en la región.

A partir del año 2010 se inicia en el país un período de reconfiguración de las narrativas de memoria de las últimas décadas. Bajo el gobierno kirchnerista se tramitaron las demandas de nulidad de leyes de <<obediencia debida>> y <<punto final>> (Muñoz y Retamozo, 2012); se legitimaron las demandas de reparación de víctimas y recuperación de hijxs y nietxs como política de estado, colocando a los organismos de derechos humanos en una posición de centralidad respecto a otros movimientos. Asimismo, estas políticas buscaron instalar un compromiso de legitimidad para el reclamo de justicia frente a los delitos del terrorismo de estado. Según Bermúdez (2015) la construcción de memoria colectiva durante el kirchnerismo sitúa en el relato al proceso militar como el antagonista, el enemigo de la democracia (Gemetro, 2011); que permite recuperar valores de militancia de la época, ejecutando una “política visual de la memoria” (Sarmiento, 2016) inaugurando espacios de memoria, instalaciones públicas y sustituyendo imágenes. Del mismo modo para Andriotti Romanin “Kirchner amplía el margen de complicidades de la experiencia dictatorial, pues nuevas figuras aparecen los partícipes necesarios, los cómplices, las víctimas y los destinatarios del mensaje del terror” (2009:5).

Estas políticas funcionaron como un marco posibilitador de discursos que encuadraron las apropiaciones/diálogos entre prostitución y dictadura en el espacio público como modos de instaurar demandas y colectivizar el dolor. La posibilidad de construcción de un nosotros a partir de la pérdida y del reconocimiento de la vulnerabilidad frente a la violencia implica para Butler (2006) una potencia política.

CONCLUSIONES

Este texto pretendió indagar en los procesos mediante los cuales los movimientos abolicionistas actuales, acompañando a familiares de víctimas, reactualizaron en su búsqueda discursos y marcos de acción desarrollados por los movimientos de los derechos humanos en el país. Resignificaron retóricas en torno a la prostitución y la dictadura tanto para comprender el fenómeno como una forma de violencia en el marco de los derechos humanos, como para interpelar al feminismo y movilizar luchas y demandas de justicia. Visibilizando el enfoque de género en los procesos de memoria y la continuidad de la violencia contra las mujeres.

Los movimientos abolicionistas contemporáneos colocaron a la punición como una de las demandas centrales respecto a la intervención estatal. La Ley de trata (2008) significó una gran conquista para sancionar este tipo de delito específico frente al cual los cargos de privación ilegítima de la libertad y promoción de la prostitución, como enfrentaron los imputados del caso Verón, eran insuficientes para dar cuenta del flagelo al que fueron sometidas las víctimas. Si bien las organizaciones abolicionistas tendieron a trabajar en la construcción de un marco jurídico particular también enarbolaron otras demandas integrales como medidas reparatorias para víctimas y políticas de memoria que permitan elaborar una comunidad y un duelo colectivo.

Frente a un estado de derecho que, a través de sus legislaciones y dispositivos, tendió a reforzar la imagen de mujer víctima pasivamente sometida, es imperante reformular los modos de intervención estatal que reproducen estas concepciones de sexualidad y criminalizan otras formas de ejercicio de la misma; entendiendo que es obligación del mismo acompañar, fortalecer y propiciar el ejercicio pleno de derechos humanos.

Si bien las legislaciones abolicionistas en términos concretos no criminalizan a las protagonistas, la aplicación afectiva de las mismas puede perseguir prácticas de autonomía femenina. En este sentido, este trabajo propone la necesidad de repensar las dinámicas estatales, donde esta entidad, por un lado, mediante una justicia patriarcal criminaliza a mujeres que no encajan en esa representación predeterminada de víctima, y por el otro, continúa desplegando prácticas que refuerzan la clandestinidad de la actividad y desprotegen a las sujetas involucradas o las sostienen en situaciones de vulnerabilidad. Ergo los análisis sobre la justicia patriarcal y el estado proxeneta

merecen nuevos y profundos abordajes que contribuyan a repensar las prácticas estatales en pos de mejorar el diseño y la implementación de políticas públicas específicas que hagan un mundo habitable para las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

- Andriotti Romanin, Enrique. (2009). "En el nombre del pasado. Política y luchas por la Memoria durante el gobierno de Kirchner" XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Bermúdez, Nicolás. (2015). "La construcción kirchnerista de la memoria", *Linguagemem (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 229-247, maio/ago.
- Butler, Judith. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, Paidós, Buenos Aires.
- Chávez, Ana; Sánchez, Sonia. (2013) *¿Quéte indigna? Trata de personas con fines de explotación sexual*, Buenos Aires: La Antorcha.
- Chejter, Silvia. (2009) "El camino de Buenos Aires. Prostitución ayer y hoy", *Dossier Revista Mora* N° 15.
- D'Antonio, Débora. (2018). "La represión de los cuerpos: una mirada de género sobre la dictadura", *Entrevista Conicet*. Disponible en <https://www.conicet.gov.ar/la-represion-de-los-cuerpos-una-mirada-de-genero-sobre-la-dictadura/>
- Da Silva Catela, Ludmila. (2015), "Mirar, desaparecer, morir. Reflexiones en torno al uso de la fotografía y los cuerpos como espacios de inscripción de la violencia", *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, Vol 6, N° 11, pp 36-51.
- (2001) *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*, Ediciones Al Margen, La Plata.
- Etkin, Eugenia. (2016). "Procesos de incidencia de la Fundación María de los Ángeles y su vínculo con la Ley de Trata de Personas", en *Retrato fotográfico y álbum de recuerdos en la construcción de la identidad familiar: una microhistoria argentina* Serena Eloísa Moyano *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 2, N°1, diciembre.
- FortunyNartalia, Gamarnick, Cora (comp.) (2019), *Dossier Fotografía, violencia política y memorias en América Latina*, *Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria (CIS-CONICET/IDES)*. Vol 6, N° 11.
- Gasparín, Florencia (2017), *Política y retórica en el guión social de la violación. Prensa gráfica, discurso jurídico y relatos de la experiencia*, Tesis FSOC UBA, Teseo.
- Gemetro, Florencia. (2011). "Lesbianas jóvenes en los 70. Sexualidades disonantes en años de autonominación del movimiento gay-lésbico" en *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*, Biblos, Buenos Aires, pp: 59-84.
- Núñez, L. (2021). "Prostitución y dictadura": Las retóricas del feminismo abolicionista de Buenos Aires. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (14). 191- 219.

- Longoni, Ana. (2010), "El siluetazo y su legado". Disponible en <http://denuestroarte.blogspot.com/2010/10/alberto-greco-vivo-dito-1963.html>
- Mazzuchinni, Santiago. (2019). "los usos políticos de la fotografía en las acciones dónde está Santiago Maldonado y Santiago, tu mirada nos mira", *AVATARES*, Nº 18.
- Marin, Leandro. (2009), "Poder, representación, imagen", en *Prismas*, 13, 135-153.
- Muñoz, María Antonia; Retamozo, Martín. (2012). "Kirchnerismo: Gobierno, política y hegemonía", VII Jornadas de Sociología UNLP, en Memoria Académica, La Plata. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2215/ev.2215.pdf
- Páramo Bernal, Milena; Zurutuza Cristina (2015), *Abriendo grietas en el silencio: Investigación jurídica y política sobre la violencia sexual en el terrorismo de estado en Argentina*, CLADEM, Buenos Aires.
- Saín, Marcelo. (1998). "Democracia, Seguridad Pública y Policía. La reforma del sistema de seguridad y policial en la Provincia de Buenos Aires", CELS, Buenos Aires.
- Sánchez, Sonia. (2018). *La puta esquina: campo de concentración a cielo abierto*, Ediciones La Minga, Cooperativa de Trabajo Ltda, Buenos Aires.
- Segato, Rita. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*, Serie Antropología, Brasilia.
- Taylor, Diana. (2014), "El espectáculo de la memoria: trauma, performance y política", *Feminicidio.net*. Disponible en: <http://feminicidio.net/articulo/el-espect%C3%A1culo-de-la-memoria-trauma-performance-y-pol%C3%ADtica>
- Tilly, Charles. (1995), "Contentious Repertoires in Great Britain, 1758-1834", en Tarugott, Mark, *Repertoires Cycles Collective Action*, EEUU.
- Vallejos, Soledad. (2013) *Trimarco. La mujer que lucha por todas las mujeres*, Aguilar, Buenos Aires.
- Varela, Cecilia; Morcillo, Santiago. (2017), "Ninguna mujer ..." *El abolicionismo de la prostitución en la Argentina*, *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, N 26, pp.213-235.

Fuentes

- Ley 26.364 para la "Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas". (2008).
Versiones taquigráficas de sesiones de diputados y senadores sobre la Ley 26.364.
- Ley N° 2894 "Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas" (2008).
- Modificatoria Ley 26.842 para la "Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas" (2012).
Versiones taquigráficas de sesiones de diputados y senadores sobre la Ley 26.842.

Protocolo específico de Actuación para víctimas (UFASE-OVD).(2012).

Fallos judiciales de la Secretaría de Jurisprudencia y Biblioteca del Poder Judicial de la Nación.

Documentos de organizaciones feministas abolicionistas: Comunicados, material de difusión de “Campaña Abolicionista “Ni una víctima más para las redes de prostitución”, Frente Abolicionista Nacional (FAN), Asociación de Mujeres Argentinas por los Derechos Humanos (AMADH), Madres Víctimas de Trata, Fundación María de Los Ángeles, Fundación AlikeKinan, La Casa del Encuentro, Las Rojas, Las Mariposas, entre otras. Serie “Cuerpo a cuerpo: Caso Marita Verón” (2017). 4 capítulos. Canal Encuentro.

LA PANDEMIA DE LA DESINFORMACIÓN: UNA AFRENTA INELUDIBLE

Recibido: 28 junio 2021 Aprobado: 6 agosto 2021*

JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN
Universidad Loyola del Pacífico
franciscocamacho60@gmail.com

Resumen

El aumento de la cifra de usuarios de la comunicación a distancia durante la pandemia del COVID-19 respondió a las restricciones de movilidad, lo cual resultó en un aumento de la réplica de mensajes e informaciones provenientes de cualquier fuente, hecho que impide llamar "periodismo" a estas conductas sociales.

En estas líneas no hemos querido simplemente consignar el hecho coyuntural o la tendencia que se evidencia sobre esta realidad, sino buscar alternativas que colaboren al rescate de la veracidad y del compromiso social al que están llamados los profesionales de la comunicación.

La formación profesional del comunicador debe suponer una ética que prevenga sobre el riesgo que se corre al confundir el ejercicio de la libre expresión de ideas y opiniones, frente a la encomienda que se le otorga al profesional de la comunicación y a las empresas como promotores y salvaguarda del derecho a la información.

Palabras clave: comunicación, profesión, ética, cibercultura

Abstract

The increased number of electronic communication users, during COVID19 pandemic, is a response to the mobility restrictions, which lead to an increased number of replicated messages and information from any source. By no means, this social behavior can be called "journalism."

We are not simply confirming the circumstances or the evident tendencies regarding this reality, but searching for alternatives that promote veracity and the call from communication professionals, to social commitment as well.

Professional communication training must entail ethics that foresee the risk of confusing free speech exercise and opinions, with the duty given to these professionals and enterprises, as keepers and developers of information rights.

Keywords: communication, profession, ethic, cyberculture

...el profesional de la comunicación ha de reivindicar su estatus como profesional que piensa, incluso, como informador filósofo, como narrador de la actualidad capaz de realizar juicios críticos desde buenos criterios y buenas razones...

Victoria Camps,

Los relatos del mundo: entre la objetividad y la imparcialidad

UN VISTAZO A NUESTRA REALIDAD

En una época inédita de la historia, esto es, la amenaza de una pandemia en medio de la libertad irrestricta que permiten los dispositivos móviles y las llamadas “redes sociales”, los sentimientos y las opiniones –con o sin fundamento– se convirtieron en el vehículo del miedo, en el vehículo de teorías conspiracioncitas que compiten con cifras cuyo fundamento científico y “oficialidad” es defendida por sus voceros.

En las llamadas redes sociales han proliferado lo mismo exhortaciones a la paz interior, que fórmulas de convivencia, o arengas a desoír el llamado de medidas sanitarias. Los modernos canales de la comunicación se convirtieron en un campo de incertidumbre y pusieron en tela de juicio –una vez más– tanto el concepto “científico” (calificativo que cualquiera con un dispositivo podría utilizar para respaldar sus opiniones) como la veracidad de los encabezados que en canales de Youtube, Twitter, Facebook y otras plataformas publicaron –sin ninguna restricción– informaciones médicas, estadísticas, jurídicas...¹

¹ El 11 de mayo de 2020, al colocar en el buscador de Google, la leyenda “La verdad sobre las cifras del COVID-19”, la herramienta arrojó un total de 59 millones de resultados. (https://www.google.com/search?q=la+verdad+sobre+las+estadisticas+del+covid&rlz=1C1ZKTG_esMX875MX876&og=la+verdad+sobre+las+estadisticas+del+covid+&aqs=chrome..69i57j33.16929j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Esto nos da una idea de la falta de control sobre el rigor metodológico que pudiera respaldar toda la información publicada, así como la veracidad de las fuentes. Resultados que no discriminan entre información, opiniones, chistes, memes, que finalmente conforman la ecología mediática a la que se refiere Scolari (2014) y que influye en el comportamiento de las sociedades.

Es por ello que el presente artículo está enfocado a refrendar la importancia y trascendencia histórica que supone la labor del comunicador profesional y que no tiene equiparación con lo que se ha dado llamar por “periodismo ciudadano”, actividad que la filósofa española María Javiera Aguirre (2016) considera una manera de simplificar y reducir la verdadera labor periodística que nada tiene que ver con el espacio abierto de las nuevas tecnologías de la comunicación.

El aumento de la cifra de usuarios de la comunicación a distancia durante la pandemia del COVID-19 respondió a las restricciones de movilidad, lo cual resultó en un aumento de la réplica de mensajes e informaciones provenientes de cualquier fuente², hecho que impide llamar “periodismo” a estas conductas sociales.

No es fortuito que la propia Organización Mundial de la Salud se haya pronunciado en más de una ocasión sobre el peligro de la desinformación. A este respecto, un grupo de especialistas en información científica publicó un artículo con detalles fundamentados precisos, a fin de contrarrestar la ola de desinformación que ha suscitado esta pandemia³. Los autores de esta publicación advierten:

La información sobre la Covid-19 es de tal magnitud que la OMS ha manifestado que nos encontramos ante una infodemia debido a la sobreabundancia de información, lo que hace que algunas personas tengan dificultades para encontrar recursos fidedignos o guías de confianza cuando los necesitan. Esa información es a menudo falsa y se propaga rápidamente entre las personas y medios... El director general de la OMS afirmaba que la infodemia está obstaculizando las medidas de contención del brote, propaga el pánico, crea confusión de forma innecesaria y genera división en un momento en el que necesitamos ser solidarios y colaborar para salvar vidas para poner fin a esta crisis sanitaria. Mantenerse muy informado de todo lo que está ocurriendo, incluyendo la evolución de las cifras de

² La Asociación de Internet MX informó a finales de marzo de 2020 que en México hay más de 80 millones de usuarios de Internet, los cuales se conectan preferentemente desde sus dispositivos móviles (92%), y que las actividades de mayor incidencia son el acceso a redes sociales (82%) y mensajes. El acceso a películas y video se encuentra en el sexto lugar con 65%.

<https://www.eluniversal.com.mx/techbit/colapso-redes-de-internet-por-cuarentena-de-covid-19-puede-suceder-en-mexico>

³ Es posible consultar este artículo en <http://profesionaldelainformacion.com/contenidos/2020/jul/aleixandre-castello-valderrama.pdf>

contagios y muertes, puede ser una estrategia que funcione en algunas personas, pero puede no serlo para otras, que prefieren evitar las informaciones negativas para protegerse.

(Alexandre et al., 2020, p. 5)

En las siguientes líneas no hemos querido simplemente consignar el hecho coyuntural o la tendencia que se evidencia sobre esta realidad, sino buscar alternativas que colaboren al rescate de la veracidad y del compromiso social al que están llamados los profesionales de la comunicación. Y esto será posible considerando que la Comunicación, como tarea profesional se gesta en las universidades, no en la posesión de un dispositivo y el deseo de expresarse. Es así que el compromiso con la verdad de parte del usuario común, escapa a las intenciones del presente estudio.

Es necesaria, entonces, una perspectiva desde la cual abordar el análisis de las universidades y de los profesionales de la comunicación mediante la revisión de algunas teorías cuyos planteamientos cobran vigencia en estos tiempos. Teorías que se han ocupado de revisar el fenómeno de la comunicación como una labor que conlleva responsabilidad social y un compromiso ético. Es necesario rescatar la mirada crítica respecto de los conflictos que se generan para el cumplimiento de ese ejercicio. Conflictos que surgen cuando un planteamiento ético –como la deontología profesional– tiene que concretarse en la práctica, y esta se encuentra condicionada por intereses mercantiles, propagandísticos; por el anhelo de “viralidad”. Porque al usuario común de los actuales canales de comunicación no se le demanda el cumplimiento de una deontología; en cambio, el profesional de la comunicación, antes de entregarse a esa tarea, deberá saber que se enfrentará a intereses de cualquier otra índole, que le llevarán a preguntar sobre la posibilidad real de hacer de la comunicación un ejercicio comprometido con la responsabilidad social.

Desde el arribo de los medios electrónicos (radio y televisión) algunos teóricos han consignado y previsto los retos de la actual comunicación digital, producto de las nuevas tecnologías, donde se constituye el espacio en el que un buen número de usuarios exigen ejercer su derecho como informadores (Aguirre Romero, 2016; Chillón, 2011), lo cual no los constituye como profesionales de la información. Para los teóricos que aquí revisamos, el problema de la ética exige distinguir entre

los profesionales de la comunicación –quienes deben replantearse los aspectos que hacen de la comunicación una profesión– y los usuarios comunes de los medios actuales⁴.

Advierten que el profesional de los medios está paulatinamente amenazado por lo que se conoce como *invasión de profesiones*. De ahí que, al no cumplir con la función social que se le demanda, corre el riesgo de desaparecer (Aguirre,2016). El actual profesional de la comunicación no puede hacer caso omiso a una coyuntura entre dos realidades: una de ellas se refiere al hecho de que el entretenimiento parece ser la principal demanda de las nuevas generaciones, y la otra, a que los medios –como empresa– están exigidos a recuperar su función fundamental, pues de lo contrario se reducirán a fuentes de entretenimiento y se dejará de lado su función democratizadora.

De acuerdo con Aguirre Romero (2016) y Cortina (2004), la formación profesional del comunicador debe suponer una ética que prevenga sobre el riesgo que se corre al confundir el ejercicio de la libre expresión de ideas y opiniones, frente a la encomienda que se le otorga al profesional de la comunicación y a las empresas como promotores y salvaguarda del derecho a la información: un derecho neural en la construcción de la ciudadanía democrática (Aguirre Romero, 2016).

Por otra parte, los efectos culturales que el uso de las nuevas herramientas tecnológicas provoca, nos obligan a considerar el surgimiento de una demanda a la labor que deben desarrollar los medios en favor de la construcción de la democracia, la libertad ciudadana y el resguardo de los derechos a la información y a la libertad de expresión. La demanda de una ética profesional en la época de la *cibercultura*⁵ exige una perspectiva acorde a los tiempos del desarrollo tecnológico y debe atender

⁴ Con el fin de establecer una regulación de contenidos, Facebook dio a conocer aquellos que serían censurados. Esta determinación –que podría calificarse de benéfica en tanto que pretende proteger a los usuarios de abusos de otros usuarios– plantea, sin embargo, diversas complicaciones: por ejemplo, hoy son 7.500 moderadores de contenido de la compañía que usan una lista de pautas de 27 páginas de Facebook para decidir qué contenido es aceptable en la plataforma y qué debe eliminarse. La descripción es confusa y el propio Facebook pretende zanjar esta confusión, atribuyendo finalmente, los criterios de denuncia al mismo usuario. La sanción, por otra parte, depende de un proceso desconocido, no público y proviene de la propia empresa. La siguiente página ilustra esta problemática: <https://cnnespanol.cnn.com/2018/04/25/traseros-desnudos-confesiones-de-crmenes-y-acoso-lo-que-facebook-no-te-dejara-publicar/>

⁵ Se considera la *cibercultura* como un campo de estudio a partir del cual es posible comprender las transformaciones culturales ligadas a la introducción de tecnologías digitales en las sociedades contemporáneas y, en particular, en las del denominado Tercer Mundo, a través de relaciones complejas de

el debate que surge respecto de si los valores tradicionales de la ética permanecen vigentes ante esta nueva realidad digital.

A decir de Adela Cortina (2004) la era digital perfila una nueva ciudadanía cuyo significado depende de un mundo en el que los espacios tangibles se disuelven para dar lugar a espacios virtuales y donde los derechos de los que hemos hecho mención alertan sobre una época en la que esa ciudadanía no puede definirse en los mismos términos que se definía antes del advenimiento de estos fenómenos

Existe, por otra parte, una confrontación entre la autonomía de los profesionales con ciertos intereses de las empresas de comunicación que no son compatibles. Está presente el riesgo de que una regulación de corte oficialista proveniente de los gobiernos transgreda los derechos a la libre expresión y a la información; derechos que deben ser considerados en la redacción de los códigos de ética profesionales y de las empresas.

Señala María Javiera Aguirre (2016), que la pregunta por la ética de la comunicación es de total actualidad. Y es actual –asegura– porque la actividad de los medios es percibida con suspicacia, dado que hay una evidente crisis de confianza en las instituciones. Esas instituciones en crisis se valen de los servicios de profesionales formados en las universidades. Esto significa que el rescate de la confianza en los medios de comunicación es valor que se construye en las universidades. La concreción de una ética de la comunicación, entonces, atañe a sus actores que ya no son más, emisor, mensaje y receptor –como han coincidido la mayoría de los teóricos de la comunicación– sino que han evolucionado a una red más complicada en la que participan individuos, entidades, colectivos y organismos que interactúan en la constitución de una sociedad (Pagola, 2017).

Son necesarias herramientas conceptuales para ver de qué manera los profesionales confrontarán la crisis de confianza a la que, sin lugar a duda, nos enfrentamos. Consideramos que el desempeño de los jóvenes que se forman en la Comunicación no debería reducirse al ejercicio de competencias técnicas o de mera estrategia, sino a asumir la obligación de promover el análisis crítico; es decir, cuestionar el orden establecido con el fin de que el ejercicio de una acción no

entramados tecnosociales, en tres ámbitos, a saber: el ejercicio del poder, la acción social colectiva y la experiencia estética (Lévy, 2007).

responda a una estructura, sino que esa estructura se abra a la pregunta sobre si los actos que la constituyen responden a los valores que demanda la sociedad.

La exigencia de que los profesionales de la comunicación asuman la responsabilidad de dar una respuesta que revierta la tendencia desinformativa, no parte de la búsqueda de una prescripción moral, o de la defensa de una corriente ética en específico, sino que requiere fundamentar por qué el profesional, en general, y el profesional de la comunicación, en particular, están insertos en un ámbito ético, exigido por su sociedad. La ética profesional del comunicador es un tema de total vigencia, y preguntarse por ella es buscar respuestas acordes a una época en la que los avances tecnológicos y su consecuente resultado (que se traduce en: inmediatez, fácil acceso a los espacios digitales y la proliferación de redes, entre otros), conforman una realidad inédita.

LA CIUDADANÍA AUDIOVISUAL

La comunicación profesional es la necesaria promotora y constructora de la ciudadanía dentro de una sociedad democrática⁶, formada por sujetos libres y partícipes de los destinos de su sociedad. Asimismo, una sociedad democrática es aquella que detecta la necesidad de que las normas jurídicas promuevan los derechos que componen la figura del ciudadano (Cortina, 2004)⁷.

La *cibercultura* posee características particulares que la definen. Una de ellas es la fuerza de persuasión que gracias a la accesibilidad de los instrumentos y a su amplia difusión, se logra en lo que se refiere a información, opiniones, divulgación, etcétera. Otra de estas características se refiere a que la información y los elementos que la integran no consisten necesariamente en asuntos de corte político; es decir, que ya no hay una jerarquización rígida en cuanto a la importancia o

⁶ Hemos optado por establecer una definición conjunta de sociedad democrática que atiende la ciudadanía liberal y la llamada socialdemocracia. La primera es adoptada por María Javiera Aguirre y la segunda por Adela Cortina. Aguirre asume que los valores de una sociedad liberal son la verdad, la responsabilidad, la democracia y la libertad. Cortina asume estas características, sin embargo, al señalar que el liberalismo exige hoy un nuevo concepto de libertad participativa, más que de no restricción, opta por defender una socialdemocracia (Aguirre Romero, 2016; Cortina, 2004).

⁷ Señala la autora que no es posible legislar sobre cada uno de los actos del hombre, pues esto daría paso a una dictadura. Los regímenes democráticos, en cambio, promueven la libre autodeterminación ética de los miembros individuales y colectivos que componen la sociedad.

trascendencia de los contenidos de información, pero tampoco hay una jerarquía o reconocimiento a las fuentes y actores facultados para emitir cualquier tipo de información. Igualmente, refleja una interactividad que no era posible desde los medios de comunicación tradicionales en los que prevalece el esquema de emisor-mensaje- receptor, puesto que el receptor se hace de inmediato el emisor y el mensaje se pierde en el medio (McLuhan y Powers, 1996). Otra característica es la posibilidad de que la fuente de información y de opiniones sea el individuo usuario que no tiene más que acceder sin restricciones a un dispositivo, para difundir cualquiera de ambas.

Si nos inclinamos por la creación de una ciudadanía que considere estos factores, la ética profesional que promueva la construcción de esa ciudadanía tiene un particular contexto. En primer lugar, porque los medios tradicionales que transmiten información son identificables, contra la proliferación de “sitios” desde los que ahora se emiten los mensajes y, mientras que, desde un organismo identificable la ética profesional parte de la propia deontología del organismo, en el caso de la Internet la responsabilidad se difumina (Cortina, 2004), a tal punto que se ha llegado a decir que “el único modo de controlar a la red es no entrar en ella”.

Ciertamente, podríamos decir que hemos entrado a una democracia en cuanto al uso de los medios de comunicación, puesto que hay un acceso irrestricto a los canales de digitales, no solo como espectador, sino como actor generador de opiniones e información. No obstante, a decir de algunos teóricos como Cortina (2004), Camps (2004) y otros, es necesario asumir que el acceso a los medios modernos de la comunicación no debe ser posible solamente para una parte de la sociedad, o para un grupo que ejerza una hegemonía que excluya a sectores vulnerables sin posibilidad de reivindicar sus derechos (Touraine y Pons, 1997). Por ello, la verdadera ciudadanía deberá provenir de la conciencia individual y grupal de los usuarios que tienen acceso a los canales de información. Una conciencia que rescate el valor de los medios como una herramienta constructora de ciudadanía en la que no tiene cabida la difamación o la publicación de informaciones falsas o con intenciones perversas (Hidalgo, 2012; Camps, 2004, Aguirre, 2016; Pagola, 2017).

Se trata, entonces, de devolver a la comunicación su carácter profesional en tanto promotora de la ciudadanía. Son los profesionales a quienes corresponde la tarea de salvaguardar el derecho a una información que permita al ciudadano tomar decisiones razonadas y conformarse en grupos de

participación que realmente favorezcan la construcción de una sociedad realmente democrática. (Aguirre Romero, 2016; Cortina, 2004).

Toda teoría de la ciudadanía tiene referencia en alguna o algunas corrientes éticas. La ciudadanía del ciberespacio o ciudadanía audiovisual no es la excepción. ¿Se trata de la emergencia de nuevos valores éticos en vista del panorama en el que se insertan? Para especialistas como Adela Cortina (2004), Javiera Aguirre (2016) o Juan Pagola (2017), valores como la libertad, la igualdad y la solidaridad entre otros, prevalecen, pero exigen una nueva perspectiva. Esta perspectiva representa –si nos detenemos en la argumentación de los especialistas– un mundo globalizado, donde el compromiso individual se hace indispensable para la defensa de esos valores. Este compromiso individual determina la construcción de una sociedad en la que los ciudadanos no estén sometidos o avasallados –en palabras de Cortina– sino que sean los constructores de esa sociedad. Todo miembro de una sociedad conforma su opinión a partir del conocimiento que tiene de la realidad en la que está inserto; y sucede que en la que se ha dado por llamar una sociedad mediática, lo que prevalece es precisamente un conocimiento mediatizado de la realidad a partir de las cada vez más sofisticadas herramientas de la comunicación.

Tal mediatización genera el cuestionamiento acerca de la real existencia de ciudadanos libres con una conciencia moral determinada, capaces de ser protagonistas y no siervos de la posible manipulación producto de intereses específicos de individuos o grupos en cuyas manos está la operación de los actuales medios. Tanto Javiera Aguirre como Adela Cortina aseguran que la consecución de una ciudadanía acorde a la era de la *cibercultura*, parte de los mismos principios que en el transcurso de la historia del pensamiento pugnan por la libertad de elección y la responsabilidad asumida por esos ciudadanos.

La libertad de expresión respeta al individuo en su dignidad y como sujeto, no como objeto manipulable. Los medios de comunicación –concretamente quienes los manejan– tienen la responsabilidad de velar y promover esa dignidad del individuo para que se desarrolle como sujeto. En cuanto a la responsabilidad que debe asumir el ciudadano, los profesionales de la comunicación tienen la oportunidad de abrir el diálogo democrático, fomentar la acción comunicativa que aliente

esa responsabilidad⁸. La acción comunicativa es un acto de todos los ciudadanos que hoy tiene como vehículo los medios digitales entre los que destaca la Internet. Por ello, esta acción no es exclusiva de los profesionales o de los dueños de los medios, pero sí les otorga un papel decisivo en la construcción de la ciudadanía. La interacción que hay entre los ciudadanos en general y los que ejercen la comunicación como profesión, radica en la puesta en marcha por parte de estos últimos de la realización del bien intrínseco de la misma⁹, y que consiste en la generación de una opinión pública madura y responsable (Cortina, 2004).

Para lograrlo se considera indispensable promover la libertad de los ciudadanos mediante informaciones contrastadas, opiniones fundadas e interpretaciones razonables y plausibles. Los profesionales de la comunicación están exigidos a dejar en claro cuando se trata de cualquiera de estas, y no confundir –por ejemplo– una opinión con una información, puesto que la primera está sujeta a la apreciación particular del opinante, mientras que la segunda tiene una exigencia de verdad. Y en este sentido, siempre ha resultado imposible alcanzar la objetividad pura sobre los hechos, puesto que el comunicador profesional o el periodista, son de entrada jueces de tales hechos; lo que sí es posible, es diferenciar y dejar clara la perspectiva y las condiciones desde las que se narran, así como la confrontación de fuentes que abran el horizonte del receptor.

Otro de los factores que es indispensable para la generación de una ciudadanía a la altura de la *cibercultura*, se refiere a la promoción de la libre expresión de opiniones. En este caso, al echar un vistazo a las redes sociales, podría decirse que lo que prolifera es esa libertad de expresión. Pero sobre ello, como bien lo apunta Cortina (2014), hay que hacer una precisión, y es que no es lo mismo la libertad de *mi expresión* –en este caso en una plataforma digital¹⁰– a la libertad de expresión en

⁸ Esta apertura al diálogo es lo que toca a la ética dialógica, que permite interpretar o negociar conceptos susceptibles de consenso. Este consenso, a su vez, debe ser comprensible, lógico en su construcción, acorde con la verdad, es decir sin sesgos, y, por último, sujeto a una determinada normatividad que sea reconocida socialmente como válida (Aguirre Romero, 2016).

⁹ Entendemos aquí un bien intrínseco como aquello que presta sentido a una actividad, la meta que persigue y el bien por el que se realiza; en tanto los bienes extrínsecos pueden sintetizarse en el alcance de prestigio, dinero y poder (Cortina, 2004; Hortal, 2002)

¹⁰ Las redes sociales han abierto un canal de expresión sin restricciones aparentes. Y aunque no es el objeto de nuestro estudio, no se puede pasar por alto el hecho de que la ingeniería algorítmica de las redes de mayor influencia como el Facebook, establece un proceso de control que pone en duda la absoluta apertura de opiniones.

la que el ciudadano exige ser reconocido dentro de su sociedad. Este reconocimiento solamente se logra cuando el profesional de la comunicación se ocupa de proporcionar elementos de juicio fundados en la veracidad y en el contraste de fuentes, en la contextualización y el uso adecuado del lenguaje; en fin, cuando cumple con el bien interno de su profesión, que consiste en promover la participación del ciudadano no solo con su opinión en las redes, sino en la participación crítica dentro de las instituciones que conforman una sociedad democrática.

Uno de los riesgos latentes respecto al partícipe de las plataformas digitales es que pueda disolverse en una masa y, los estudiosos y teóricos de la comunicación, así como sociólogos, han dejado en claro que lo que ha influido en las transformaciones de la historia no proviene de las masas, sino de los públicos (Rivadeneira Prada, 1992). A las masas las convoca la sensibilidad, la emotividad y la expresión de una gran variedad de afectos; a los públicos los reúne una temática de interés común que exige soluciones razonadas y estratégicamente planteadas (Cortina, 2004; Rivadeneira Prada, 1992). Por eso la ciudadanía audiovisual supone una revisión al sensacionalismo (Cortina, 2004) y al emotivismo que prevalece en muchas de las publicaciones, puesto que la construcción de la ciudadanía depende de que los medios cumplan la tarea para la que están legitimados: la no instrumentalización del auditorio sino la conformación de públicos, que se distinguen de la masa en su capacidad de traducir las preocupaciones en un espacio social construido con el lenguaje que posibilite el encuentro en la libertad. Ese espacio debiera ser el objetivo de los medios al convertirse en plataformas del debate público, desde el cual se construye la ciudadanía.

En esta propuesta dirigida a los medios y a los profesionales de los medios como promotores de la ciudadanía audiovisual, no queda excluido el entretenimiento. Carlos Barrera (2004) asegura que, desde sus albores, el periodismo se preocupó por el entretenimiento, tal y como lo reflejan las caricaturas políticas que perviven hoy en los medios impresos (Barrera, 2004; Rivadeneira Prada, 1992). También el entretenimiento es uno de los vehículos en los que se va conformando la ciudadanía en tanto que convoca a la crítica o satirización de hechos y conductas mediante el humor, o sencillamente convoca al ocio, al disfrute estético del arte en sus variadas expresiones. No obstante, el bien intrínseco del comunicador no debiera reducirse al entretenimiento (Aguirre Romero, 2016) porque ese ámbito pertenece a otros campos de la creatividad. En todo caso, es el

comunicador el encargado de administrar los canales de entretenimiento. Por eso, la precaución que en este sentido se plantea, es no caer en la producción de un entretenimiento alienante (Cortina, 2004) que ocupe la mayoría de los canales de comunicación. Proponer alternativas y espacios de difusión sí es responsabilidad de los profesionales de la comunicación.

La dinámica que se establece entre los profesionales de la comunicación y los usuarios de los medios debería, entonces, fortalecer la ciudadanía; es decir, fortalecer la participación crítica y libre de los integrantes de una sociedad democrática. Esto no puede provenir solamente de un marco legal, no solamente por la insuficiencia de las leyes para regular la totalidad de los actos de comunicación, ni de los medios¹¹, sino porque la consecución de los bienes intrínsecos de la profesión provienen también –y principalmente– del *ethos*, tanto de la empresa como del profesional mismo (Aguirre Romero, 2016; Cortina, 2004; Pagola Carte, 2017). Si no son las leyes, es necesario entonces buscar acciones alternativas que vayan definiendo el perfil de una ciudadanía en tiempos de la *cibercultura*, una ciudadanía en la era de la telemática; en fin, una ciudadanía audiovisual, como la llaman Jesús Connil y Adela Cortina (Conill Sancho, Gozávez, y Camps Cervera, 2004; Cortina, 2004).

Es necesario, en primer lugar, fomentar la poliarquía de medios; es decir, evitar el monopolio de determinadas empresas sobre el control de la programación y de contenidos, puesto que, sin un marco de competencia entre diversas ofertas de comunicación, el horizonte electivo se cierra y el espectador no es quien elige, sino que es sometido al riesgo de la manipulación debida a un probable sesgo de información y de contenidos. Se requiere, en segundo lugar, potenciar y fortalecer la sociedad civil mediante la creación de asociaciones de usuarios de los medios¹², dispuestos a

¹¹ Han sido diversos los intentos de erigir un marco jurídico y una legislación en torno al Internet y las redes sociales. Los resultados no han sido del todo satisfactorios y son más las violaciones a la privacidad, a la imagen pública e, incluso a la integridad humana, que las sanciones que se han logrado ejecutar como puede constatare en las demandas que redes como Google y Facebook han recibido en los últimos años. Concretamente, en 2014 el periódico El País publicaba que miles de usuarios han mostrado interés por unirse a una demanda colectiva contra Facebook Ireland por violar las leyes de privacidad en la red. (https://elpais.com/tecnologia/2014/08/07/actualidad/1407431521_321539.html).

¹² La participación ciudadana, cuyos fines se enmarcan en esta propuesta, está constituida por la llamada Defensoría de Audiencias, en México y en otros países de Latinoamérica.

participar en la esfera pública mediante estructuras que puedan manifestar argumentos a favor de la justicia y denunciar la trasgresión de sus derechos.

Otra acción necesaria es que los profesionales de la comunicación se rijan a partir del respeto a códigos de ética. Estos códigos adquieren valor y prometen su mejor cumplimiento si su redacción proviene de los propios profesionales (Aguirre, 2016; Cortina, 2004; Pagola, 2017) puesto que son ellos quienes conocen el ámbito en el que se desarrolla su actividad, y son capaces de detectar las prácticas que responden al bien intrínseco de la profesión y aquellas que lo obstaculizan.

Además de una regulación desde y para los profesionales, se requiere una regulación desde la empresa en la que se desempeñan esos profesionales, teniendo en cuenta que una empresa, por el hecho de estar conformada como una estructura con fines que afectan el desarrollo de las sociedades, se considera también un “sujeto ético” (Aguirre, 2016; Cortina, 2004; Pagola, 2017); eso significa que los objetivos que la inspiran no están orientados exclusivamente al enriquecimiento o a la formación de capital financiero, sino a la satisfacción de demandas específicas de los miembros de la sociedad en la que se insertan. Una de esas demandas, en el caso de las empresas de la comunicación, es el derecho a una información que les permita la toma razonada de decisiones.

Las anteriores acciones requieren también considerar el actual contexto, pues como señala Augusto Hortal (2002), una ética que ignora el contexto es una ética desencarnada y estéril. Dicho contexto es el de las nuevas tecnologías, donde está cada vez más presente la comunicación digital, donde la velocidad, el número y los contenidos en los mensajes que viajan en las redes van en aumento y desplazan los espacios de reflexión y criticidad (Hidalgo, 2012).

NO HAY “PERIODISMO CIUDADANO”

El periodismo es una tarea profesional, no un adjetivo que se aplique, sin más, a las opiniones o narraciones vertidas en cualquier canal de comunicación. Este es, en síntesis, el pensamiento de autores como Adela Cortina, Javiera Aguirre y Juan I. Pagola. De la misma forma, la configuración de un nuevo entorno originado por la *cibercultura* ha sido advertido desde Marshal Mc Luhan, (1996) en su *aldea global*; Manuel Castells (2001) y *la sociedad red*; Zigmunt Bauman (2010) y *la sociedad líquida*; así como por otros que han intentado dar un cuerpo teórico al fenómeno de la *cibercultura*,

como Gabriel Aranzueque (2010) desde la *ontología de la distancia*, o Carlos Scolari (2015) desde su *ecología de los medios*¹³. La perspectiva de estos autores está presente en la propuesta que María Javiera Aguirre hace para conocer los retos que la conformación de una ciudadanía activa debe afrontar frente a la digitalización de los medios de comunicación (Aguirre Romero, 2016). No es de extrañar que su pensamiento esté centrado en la figura del periodista profesional¹⁴, no obstante, su apreciación, bien puede extenderse al profesional de la comunicación en general.

Aguirre destaca el hecho de que el periodismo vive –con el advenimiento de las nuevas tecnologías– una incertidumbre que pone en riesgo la distinción propiamente profesional del comunicador frente a los usuarios comunes, puesto que ambos, hoy, tienen acceso prácticamente a los mismos canales y medios de difusión. Podríamos decir que bajo esta afirmación subyace una pregunta que estará presente en cada uno de esos retos, y que se refiere al papel que juega la profesión del comunicador dentro de una sociedad ampliamente vinculada debido a las redes actuales de comunicación.

Uno de estos retos se refiere al advenimiento de lo que la autora denomina periodismo *ciudadano*¹⁵. Bajo este nombre se suele calificar a la proliferación de sitios denominados *blogs*, cuya confección no exige más que poseer un ordenador o cualquier dispositivo digital, para filtrar en ellos, así como en las redes sociales, cualquier tipo de información o de opiniones, sin exigencia alguna de fundamentación o respaldo de fuentes confiables. Por esa razón, Aguirre asegura que, aunque la interactividad entre los ciudadanos ha aumentado, no es posible llamar a esa

¹³ Todos los autores citados aceptan que las maneras en que se ha ejercido la comunicación son prácticamente el rostro que determina las edades de la historia del pensamiento, desde la escritura jeroglífica, pasando por la imprenta y llegando a los medios electrónicos. Aunque a algunos como Mc Luhan no le tocó vivir el auge de la cibernética, sí lo predijo desde su obra *La aldea global* (McLuhan y Powers, 1996).

¹⁴ Aún hoy, la figura del comunicador profesional está fuertemente vinculada a la del periodista, en tanto que la materia prima de ambas profesiones radica en la información transmitida en medios establecidos, ya sea noticiosa o de cualquier otro tipo.

¹⁵ Este y los siguientes retos, están desarrollados de manera más precisa en “Los grandes retos que supone la digitalización a los medios de comunicación”, dentro de la obra citada de María Javiera Aguirre, “Ética de los Medios de Comunicación” (2016). En este apartado nos centramos en una parte de esos retos que hacen especial alusión al papel del ciudadano y su interacción con los profesionales, en el ámbito de la comunicación digital.

interactividad “periodismo”, puesto que ese término tiene la directa connotación de profesión. Una profesión que no pertenece al usuario común de los medios.

Asegura que la retroalimentación ha existido desde lo que se ha conocido como “las cartas del lector” o las llamadas telefónicas a los programas transmitidos en la radio y en la televisión. Esa retroalimentación ha existido siempre –señala–, lo que se ha modificado es el espectro de difusión a través de las nuevas tecnologías y los canales digitales. Amén de ello, los contenidos de los blogs hoy responden a intereses de índole económica o estrictamente de diversión como pasatiempo, por lo que no podrían entrar en la categorización de una profesión (Aguirre Romero, 2016).

Aguirre sostiene que, efectivamente, estos nuevos canales benefician al ejercicio de un derecho fundamental que es el derecho de expresarse, pero la diferencia con los profesionales es que este ejercicio conlleva una finalidad que se empata con otro derecho al que deben su labor y que es el derecho de estar informado. Toca al profesional cuidar que esa información esté soportada y sea veraz para cumplir con esa tarea, que está orientada a la formación de ciudadanos libres. La autora acepta, sin embargo, que esta proliferación de mensajes dentro de las redes y los blogs no es gratuita, y se debe precisamente a un fenómeno de desconfianza: “...la sensación de que los medios no hacen bien su trabajo, sumado a la posibilidad que otorga la tecnología, habría multiplicado en el último tiempo la iniciativa de ciudadanos, de ser parte del proceso informativo” (Aguirre, 2016, p. 142).

El intrincado mundo de las redes y su desmedido crecimiento no supe, a decir de Aguirre, la función del profesional de la comunicación, debido a que una profesión implica un encargo social (Aguirre Romero, 2016; Hortal, 2002), debe contar con un estatuto jurídico, una estructura de acción y, sobre todo una responsabilidad moral. Esto parte de una ética que le es exigida de manera particular a los profesionales, no porque la ética sea un asunto exclusivo del ejercicio profesional, sino porque conlleva una responsabilidad, un encargo social.

Esta responsabilidad, esta vinculación entre derechos y deberes, que le exige al profesional la salvaguarda de la privacidad y la confirmación de fuentes, no es lo que soporta al usuario común de las redes. Por ello, hablar de un periodismo ciudadano solamente porque el acceso a los medios es ahora irrestricto, carece de precisión. Ciertamente las redes sociales aportan pluralismo, pero, si la

responsabilidad del comunicador profesional es salvaguardar el derecho a la información, la del ciudadano de la *cibercultura* es usar responsablemente esta información con el fin de construir grupos de discusión conformados –como se señaló– por públicos y no por masas, que son las que mayoritariamente hacen uso de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Otro reto al que se enfrenta la información de una ciudadanía en la era de la telemática es el dominio que los ciudadanos han mostrado tener a partir de un inédito poder de convocatoria civil, gracias a las herramientas tecnológicas de la información y de la comunicación (O TIC, como se les suele conocer)¹⁶, que han hecho que el ciudadano sea protagonista en las primeras planas de periódicos y revistas, así como en la nota principal de los noticieros de difusión internacional (Aguirre, 2016).

Es indudable el poder de convocatoria que permite el uso de un dispositivo móvil, pero el cuestionamiento que se hace Aguirre al respecto es si ese poder se traduce o conlleva a un verdadero diálogo social¹⁷, puesto que el diálogo social es el soporte de una ciudadanía democrática, debido a que está fincado en el respeto y el reconocimiento del otro como igual para actuar en favor del mejor argumento y no de la rabia o de la indignación, que son los ingredientes comunes de las movilizaciones sociales (Aguirre, 2016).

Aguirre piensa que la ética discursiva es la alternativa desde la cual los profesionales de la comunicación pueden fomentar la generación de una ciudadanía democrática que no se reduzca al puro poder convocante. La ética discursiva da un soporte moral a la mera indignación que está presente en muchas de las manifestaciones presentes en los mensajes de las redes. Es tarea de los profesionales de la comunicación abrir espacios para el intercambio de argumentos fundamentados.

Toca al profesional de la comunicación ser consciente, dentro de las redes sociales, del intercambio de mensajes que no aportan necesariamente a un diálogo argumentativo que permita

¹⁶ Javiera Aguirre se refiere a fenómenos que han convulsionado el mundo, como la llamada “primavera árabe”, a los “indignados” de Grecia, España, Portugal e Italia, al Occupy Wall Street en Estados Unidos, a los movimientos estudiantiles como la marcha de Chile y el “yo soy 132” de México en 2012. (Aguirre, 2016).

¹⁷ La autora refrenda a Manuel Castells, a quien cita en su obra “Redes de Indignación y Esperanza” (2015), al asegurar que las redes permitieron a los indignados transformar su miedo en rabia y esperanza, lo cual no conlleva necesariamente a la construcción de un diálogo social.

el consenso en favor de una verdad. El profesional de la comunicación no puede acceder a una discusión y retirarse de ella con solo oprimir un comando en su dispositivo, como lo puede hacer el usuario común, sino que adquiere un compromiso de veracidad y de dar continuidad a la información que publica. Sin demeritar la influencia que han tenido los movimientos de protesta que se realizaron a partir de la convocatoria de las redes, el profesional de la comunicación no se conforma con el poder de convocatoria que tuvieron esos movimientos hechos por usuarios comunes, sino que busca la promoción del diálogo argumentativo, base de la ciudadanía democrática.

Los espacios virtuales son el espacio de opiniones desarticuladas, en las que el emisor elige a sus destinatarios en un proceso discriminatorio que se traduce finalmente a una “autogestión” (Castells, 2015). Por eso, a pesar de que Internet sea una plataforma de autonomía comunicativa (Aguirre, 2016), ello no garantiza que a partir de su uso se produzca la deliberación social, que es la esencia de la participación ciudadana a la que está llamado a promover el comunicador profesional.

Lo que busca la propuesta de una ciudadanía audiovisual es abonar a la democracia (Solórzano, 2016). El profesional de la comunicación debe tener una mirada crítica sobre el aparente carácter de libertad irrestricta de las redes y de las plataformas, que permite la convocatoria para unificar el descontento, es cierto, pero también –y no pocas veces– ejerce selectividad a partir del manejo de estructuras algorítmicas orientadas a intereses particulares en manos de grupos hegemónicos políticos o comerciales (García-Marzá, 2004), cuyo objetivo es doctrinario o netamente mercantil y de consumo. Quien es responsable profesional de los medios de ese tipo buscará, por el contrario, promover agentes libres partícipes en la construcción de los destinos de la sociedad a la que pertenecen (Cortina, 2004).

La proliferación de opiniones vertidas en las redes, como los movimientos iniciados con la llamada Primavera Árabe, lo que sí hacen es poner en tela de juicio el cumplimiento de los objetivos para los que trabaja –o debería trabajar– el profesional de la comunicación¹⁸. Lejos, entonces,

¹⁸ Tanto Javiera Aguirre, como Victoria Camps (Camps, 2004; Cortina, 2004) coinciden al afirmar que el comunicador es el depositario de la tarea de procurar la acción ciudadana a partir de contenidos que abran la criticidad y permitan al ciudadano informado su participación social. Al referirnos aquí a la puesta en tela de juicio de esta tarea estamos señalando, con las autoras, que cuando el ciudadano toma en sus manos la convocatoria a algún tipo de rebelión está exhibiendo y denunciando la manipulación o los intereses que han

estamos de menospreciar el potencial que guarda la nueva era digital en cuanto a perfilar un nuevo camino hacia la demanda del respeto a los derechos del ciudadano, pero esta demanda deberá constituirse en acciones que fortalezcan la sociedad civil y no en un mero canal de desahogos. Uno de los derechos que demanda el ciudadano es el de la información, y la respuesta a esta demanda está encomendada al profesional de la comunicación, quien –a decir de los autores citados– debe afrontar y hacer uso de las nuevas tecnologías con la mirada puesta en la construcción de una sociedad con ciudadanos informados en la verdad, capaces de tomar decisiones razonadas. Queda abierta la pregunta sobre si la conciencia de esta encomienda está incluida en la formación ética en los planes y programas de estudio de las universidades que hoy forman a los profesionales de la comunicación.

deformado la labor del informador, orientando su tarea a lo que nos hemos referido como bienes extrínsecos de la profesión, descuidando su labor esencial que es la promoción y el respeto al derecho a la información. Cuando el ciudadano incita a la rebelión expone razones e información que, sospecha, se han ocultado desde las empresas de comunicación (Aguirre Romero, 2016).

REFERENCIAS

- Aleixandre-Benavent, R., Castelló-Cogollos, L., y Valderrama-Zurián, J. C. (2020). Información y comunicación durante los primeros meses de Covid-19. Infodemia, desinformación y papel de los profesionales de la información. *El profesional de la información (EPI)*, 29(4).
- Aranzueque, G. (2010). *Ontología de la distancia: filosofías de la comunicación de la era telemática*. Madrid: ABADABA.
- Camps, V. (2004a). Instituciones, agencias y mecanismos de supervisión mediática. En J. Conill Sancho (Ed.), *Ética de los medios: una apuesta por la ciudadanía audiovisual* (pp. 233-250). Barcelona: GEDISA.
- Camps, V. (2004b). Opinión pública, libertad de expresión y derecho a la información. En J. Conill Sancho (Ed.), *Ética de los medios: una apuesta por la ciudadanía audiovisual* (pp. 33-50). Barcelona: GEDISA.
- Castells, M., Martínez Gimeno, C., y Alborés Rey, J. (2001). *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Conill Sancho, J. (2004). Economía ética de los medios de comunicación. En J. Conill Sancho, V. Gozávez y V. Camps Cervera (Eds.), *Ética de los medios: una apuesta por la ciudadanía audiovisual* (pp. 137-160). Barcelona: GEDISA.
- Conill Sancho, J., Gozávez, V., y Camps Cervera, V. (2004). *Ética de los medios: una apuesta por la ciudadanía audiovisual*. Barcelona: Gedisa.
- Cortina, A., y Martínez Navarro, E. (1996). *Ética*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Madrid: Technos.
- Cortina, A. (2004). Ciudadanía activa en una sociedad mediática. En J. Conill Sancho, V. Gozávez y V. Camps Cervera (Eds.), *Ética de los medios: una apuesta por la ciudadanía audiovisual* (pp. 13-32). Barcelona: GEDISA.
- Defensoría de Audiencias, D. (2016). *Declaratoria del III Congreso Latinoamericano de Defensorías de Audiencias*. Reproducido en <http://www.congresodefensorias.org/>
- Echaniz, A., y Pagola, J. (2012). En Pagola J. *Ética del profesional de la comunicación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Elizondo, J. O. (2015). McLuhan y la escuela de comunicación de Toronto. En C. A. Scolari (Ed.), *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones* (pp. 109-132). Barcelona: Gedisa.
- García-Marzá, D. (2004). Ética de los medios: Una apuesta por la ciudadanía audiovisual. En J. Conill Sancho, V. Gozávez y V. Camps Cervera (Eds.), *Ética de los medios: una apuesta por la ciudadanía audiovisual* (pp. 111-136). Barcelona: GEDISA.
- Garza, J. J., y García, J. F. I. (2014). Modelo probabilístico para medir, pronosticar y prevenir la quiebra de las empresas PYME en Nuevo León México. Una herramienta para la planeación financiera y la toma de decisiones empresariales con evidencia empírica. *Observatorio De La Economía Latinoamericana*, (195).

- Gozálvez, V. (2004). Análisis ético-comparativo de los medios. En J. Conill Sancho, V. Gozálvez y V. Camps Cervera (Eds.), *Ética de los medios: una apuesta por la ciudadanía audiovisual* (pp. 187-231). Barcelona: GEDISA.
- Gozálvez, V., y Lozano, F. (2004). Autonomía profesional y códigos deontológicos de la comunicación audiovisual. En J. Conill Sancho, V. Gozálvez y V. Camps Cervera (Eds.), *Ética de los medios: una apuesta por la ciudadanía audiovisual* (pp. 51-78). Barcelona: GEDISA.
- Habermas, J. (1985). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Hidalgo, J. (2012). Ética en la era digital. *Revista Mexicana De Comunicación*, (132), 5-17.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: informe al Consejo de Europa*. México: Anthropos Editorial.
- Lozano, F. (2004). Globalización ética y medios de comunicación. En J. Conill Sancho, V. Gozálvez y V. Camps Cervera (Eds.), *Ética de los medios: una apuesta por la ciudadanía audiovisual* (pp. 161-186). Barcelona: GEDISA.
- Pagola, J. I. (2017). *Ética profesional para una comunicación como encuentro*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Postman, N. (2015). El humanismo de la ecología de los medios En C. A. Scolari (Ed.), *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones* (pp. 97-108). Barcelona: Gedisa.
- Ramonet, I. (2004). Información, comunicación y globalización. El quinto poder. *Revista Latinoamericana De Comunicación Chasqui*, (88), 26-31.
- Rivadeneira Prada, R. (1992). La opinión pública: Análisis, estructura y métodos para su estudio México.
- Roblas Martín, S. (2012). Globalización y medios de comunicación: Carencias sociales de los efectos económicos. *CIC Cuadernos De Información y Comunicación*, 17(0), 303-320.
- Scolari, C. A. (2015). *Ecología de los medios: entornos evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Touraine, A., y Pons, H. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

LAS PATENTES EN LATINOAMÉRICA DESDE LA ÓPTICA DE LA ECONOMÍA POLÍTICA

CARLOS ALBERTO RAMOS TORRES
Universidade Federal do Paraná
carlosramosvp@gmail.com

La obra organizada por Chiarini y Caliarì presenta una original y relevante discusión para América Latina sobre las patentes, su proceso de producción y la apropiación de nuevos conocimientos en las economías. Puede decirse que el libro, en general, está permeado por lo que Erik Reinert denomina el 'otro canon' de la economía, que busca respuestas a problemas económicos, desde un lente teórico que rompe con el vicio ricardiano de la economía neoclásica, al mismo tiempo que busca superar los límites de otras perspectivas teórico-metodológicas heterodoxas que si bien reconocen la 'no neutralidad' del sistema capitalista internacional, muchas veces no presentan soluciones viables (en la práctica) para la reversión del *status quo*, principalmente en los países latinoamericanos.

En este sentido, la obra se propone responder algunas cuestiones elementales: ¿Cuál es el sistema de patentes más adecuado para una región en desarrollo como América Latina? y ¿En qué grado los países en desarrollo deben replicar los sistemas de patentes de países avanzados? Evidentemente, no existe una respuesta 'exacta' para estos cuestionamientos complejos, pero uno de los postulados basilares de los autores es que no existe ninguna 'receta' universal, lo cual es demostrado con evidencia de diversos casos internacionales. De esta forma, el libro está compuesto por trece capítulos que serán comentados a seguir.

En el primer capítulo, presentado por R. Mazzoleni, se discute, desde el punto de vista teórico, la evolución de las principales vertientes para el análisis de la economía política de las patentes. En líneas generales, el levantamiento del autor muestra que dadas las diversas especificidades nacionales es casi imposible imaginar un conjunto de características 'óptimas' o deseables para establecer un sistema de patentes que sea adecuado para todos los países.

Además, son retratados los principales sucesos del escenario internacional en materia de patentes como por ejemplo el 'Acuerdo de Trips' de 1994 y sus polémicas implicaciones para los países en desarrollo.

Esta discusión es reforzada en el siguiente capítulo, escrito por L. Marengo, quien aborda los principales fundamentos económicos del patentamiento, enfatizando la cuestión de las fallas de mercado como perspectiva limitada. Además, el autor discute de forma crítica otros conceptos e implicaciones teóricas en tópicos esenciales como información, conocimiento y el papel de la investigación y desarrollo en las modernas economías de mercado. Estos dos primeros capítulos, introductorios, le permiten al lector desarrollar las nociones necesarias para entender lo que representa un sistema nacional de patentes, su contexto de surgimiento y su papel estratégico en el proceso de innovación tecnológica.

El tercer capítulo, presentado por M. Szapiro et al., aborda de forma crítica el vínculo que existe entre los llamados Sistemas Nacionales de Innovación (SNI) y las Cadenas Globales de Valor (CGV). Particularmente, los autores desarrollan una discusión normativa que contesta las limitaciones que presenta la perspectiva de las CGV, en la medida que negligencia la dimensión sistemática y nacional de la innovación. Básicamente, el argumento es que la propuesta de las CGV en términos de desarrollo tiene implícita una visión 'liberal', alineada con las prácticas recomendadas por el establishment internacional y que obvia que las prácticas de *catch-up* de la mayoría de países desarrollados implican en una actuación sistemática mediante política industrial.

El cuarto capítulo, desarrollado por T. Caliarì, T. Chiarini y U. dos Santos, discute el papel de la producción doméstica de conocimiento en la promoción del desarrollo, a la vez que presenta una reflexión sobre el ambiguo papel de los derechos de propiedad intelectual a nivel internacional. La paradoja básica está en que, si bien las patentes pueden estimular las actividades de invención tecnológica, estas también pueden limitar el aprendizaje (vía imitación) de industrias pertenecientes a economías atrasadas en regiones como América Latina. Mediante evidencia empírica y la calibración de un modelo estadístico, los autores concluyen que la producción de conocimiento doméstico es un activo crucial para el desarrollo.

Ya en el quinto capítulo, esbozado por L. Ribeiro y E. Albuquerque, se desdobra una discusión que retrata el rol que ocupa la 'periferia' o visto de otro modo el 'Sur global', en la actual fase de transición del capitalismo. La discusión es colocada, entre otras obras, a la luz del

pensamiento estructuralista clásico de Celso Furtado. Entre las principales colocaciones, se observa que el papel de la periferia global es más influyente en la actual fase de acumulación capitalista, y esto se refleja en el llamado efecto *bumerang*: actualmente la periferia tiene poder suficiente para influenciar la dinámica del centro, sin embargo, insuficiente para juntarse a este.

En el capítulo seis, Arza y López analizan el impacto del Acuerdo Trips de 1994 sobre el patentamiento en Latinoamérica utilizando técnicas econométricas. Desde el punto de vista metodológico, el capítulo es relevante porque corrige algunas fallas de otras estimaciones empíricas de la literatura, además que aborda una cuestión poco trabajada en estudios de casos para países en desarrollo. Las principales conclusiones apuntan a que el mencionado tratado internacional no tuvo efectos sobre la actividad de patentamiento latinoamericano, siendo que favoreció a los productores no residentes y de alguna forma desestimuló las patentes locales. Una de las implicaciones más relevantes es la constatación de que regímenes de patentes más duros no son, por si mismos, suficientes para estimular la innovación doméstica.

A continuación, son presentados desde el capítulo siete hasta el capítulo diez, una serie de estudios de casos en patentamiento, respectivamente de Argentina, Brasil, Colombia y México. En el caso argentino, abordado por Carrozza y Brieva, se muestra que la mayor parte de las patentes son depositadas por no residentes, además de estar concentradas en pocos sectores, al mismo tiempo que se evidencia un aumento en el índice de dependencia. En el caso brasileño, tratado por Chiarini et al., se aborda de manera semejante las estadísticas de patentamiento y entre los principales hallazgos, se muestra que el depósito de patentes se encuentra concentrado en no residentes, principalmente en empresas transnacionales. Notablemente, esta situación es desfavorable para el desarrollo de capacidades innovativas internas.

Por su vez, el caso colombiano, abordado por Campi, Dueñas y Zuluaga, muestra más o menos las mismas tendencias que los casos descritos anteriormente. Particularmente, los autores llaman la atención para el hecho de que implementar sistemas de patentes pensados desde otras sociedades con características diferentes, puede traer consecuencias en el orden social y económica interna, como fue el caso de la regulación de las semillas. Por otro lado, la evidencia levantada en este caso mostró que los modelos de utilidad pueden ser un tipo de protección intelectual mucho más propicia para países en desarrollo.

El último estudio de caso, que corresponde al capítulo diez, Soria-López analiza el patentamiento mexicano. El patrón es bastante parecido con los casos anteriores, donde

corporaciones multinacionales poseen y administran la mayor parte de las patentes en México. Además, el autor observa que las universidades públicas e institutos públicos de investigación y desarrollo son quienes concentran las patentes residentes. En este sentido, todos los estudios de casos presentados nos muestran una distribución asimétrica y, por lo tanto, un marcado desequilibrio distributivo del conocimiento en América Latina.

El capítulo once, presentado por S. Custódio, discurre sobre los desafíos regulatorios para los países latinoamericanos en el contexto del Acuerdo Trips de 1994. En líneas generales, la autora muestra la heterogeneidad en los regímenes de propiedad intelectual latinoamericanos, lo que está asociado a factores como el grado y tipo de inserción internacional mediante acuerdos y tratados multilaterales o bilaterales de los países, el grado de inversión en investigación y desarrollo, la baja demanda de derechos de propiedad de los inventores y productores residentes, entre otros.

En seguida el capítulo doce, presentado por J. Rochel, discute la dimensión ética relacionada a la protección de la propiedad intelectual en Latinoamérica. Valiéndose de una amplia discusión teórica, el autor consigue mostrar como las cuestiones éticas no son elementos puramente abstractos o teóricos, sino que son la representación de los fundamentos de las decisiones tomadas por los diversos actores sociales. Dentro de los tratados internacionales de protección a intelectual hay implícitas diversas concepciones éticas y esto se refleja en la forma que estos dispositivos legales condicionan o no las elecciones hechas por el Estado, mercado y sociedad en general.

El último capítulo, desarrollado por P. Bittencourt y T. Charini, trae a la discusión el caso chino y algunas consideraciones finales para América Latina. El telón de fondo es la guerra comercial entre las dos primeras economías del mundo y la marcada presencia china en la nueva configuración del capitalismo global. Este escenario es una posible oportunidad para que los países latinoamericanos y periféricos en general, puedan establecer acciones articuladas para presionar por un nuevo arreglo institucional de patentes más adecuado para países en desarrollo. Entre las consideraciones finales, los autores también recomiendan colocar la óptica en tres elementos claves para la formulación de políticas de patentes en la región: la velocidad o tiempo para patentar; el fomento de la práctica de patentamiento como una rutina presente en las firmas y la creación y respaldo a organizaciones dedicadas a apoyar el patentamiento en la región.

Delante de todo el contexto pandémico que vive nuestra región y todo el impacto socioeconómico, esta obra ofrece a los lectores la oportunidad de comprender mejor la realidad institucional de nuestros países en materia de patentamiento, al mismo tiempo que ofrece algunas pistas para nuevos estudios y estrategias de política pública que busquen la retomada del crecimiento y el impulso innovativo en el continente. Este tiempo y los estragos de la COVID-19 sobre nuestras economías nacionales, pueden al mismo tiempo ser una oportunidad para la retomada de la acción pública y la invención de nuevas estrategias de *catch-up*. Por último, la obra aquí presentada reúne contribuciones que reviven directa o indirectamente, el espíritu de nuestros clásicos estructuralistas latinoamericanos en la búsqueda por respuestas y salidas al profundo letargo económico, político y social que nuestras sociedades viven.

REFERENCIA

Chiarini, T. y Caliarì, T. (Ed.). (2019). *A economia política do patenteamento na América Latina: tecnologia e inovação a favor do desenvolvimento*. Paco Editorial.

LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD EN UN JUNCO

CARLOS ASFURA TREVIÑO
casfuratr@gmail.com

Cuando la filóloga Irene Vallejo (Zaragoza, 1979) se propuso contar en un ensayo la historia del libro, lo hizo no sólo como un remedio para las horas difíciles que estaba pasando (no solo por la pandemia, además por la hospitalización de su hijo), también como una manera de honrar a uno de los elementos que nos definen como sapiens, según nos cuenta el historiador Yuval Noah Harari (2014) en su ensayo “De animales a dioses”, que es la posibilidad de imaginar y contar historias y su consecuencia natural: poder plasmarlas en un libro. Todos estos motivos dan como resultado un escrito entrañable, personal, didáctico y ameno, características que, aunadas al manejo de las fuentes y a la experiencia de la autora, dan forma a lo que Alfonso Reyes llamaba “el centauro de los géneros”, un género híbrido donde “hay de todo y cabe de todo” (Reyes, 1944, p. 403) y en el que el tratamiento y el desarrollo de los temas no están delimitados más que por la curiosidad del autor. En el libro que nos ocupa esto se cumple a cabalidad: Irene Vallejo nos toma de la mano y nos lleva por los senderos, vericuetos sería mejor decir, de su tema sin ninguna limitación académica, únicamente por el placer de contar una historia apasionante.

De lo más notable del libro “El infinito en un junco” (2020) es que, a diferencia de otros textos, por ejemplo la “Una historia de la lectura” de Alberto Manguel (2014) que trata de los libros que el ser humano ha leído a lo largo de la historia, el libro de marras trata de la historia del libro, o sea la historia del objeto con el que leemos las historias, un objeto, por cierto, perfecto, “como dice Umberto Eco, pertenece a la misma categoría que la cuchara, el martillo, la rueda o las tijeras. Una vez inventados, no se puede hacer nada mejor.” (Vallejo, 2020, p. 20)

A pesar de que el texto está considerado como un ensayo, lo cierto es que la autora lo ha escrito con tal manejo de las fuentes y derrochando sabiduría y sensibilidad, que el resultado es uno de los textos más bellos, inteligentes y entrañables al alcance de cualquier lector, no solo de los iniciados

o profesionales; es, sobre todo, un escrito acerca de “la historia de una batalla contra el tiempo, para mejorar los aspectos tangibles y prácticos... de los textos”. (Vallejo, 2020, p. 76)

El libro está dividido en dos partes: “Grecia imagina el futuro” y “Los caminos de Roma”. En la primera parte Irene Vallejo repasa los principales hechos de la antigüedad que dieron lugar a la invención del libro, ordenados no de manera cronológica sino a manera de una novela de aventuras: los episodios están confeccionados para despertar la curiosidad de lector, sin dejar de lado cierto toque de suspenso. Todo empieza con Alejandro Magno y su majestuosa empresa de reunir en un gran recinto todo el saber de su época: la gran biblioteca de Alejandría.

Luego viajamos a Egipto para conocer la historia de la creación del papiro, que tan importante iba a ser para la conservación de las leyendas e historias, la autora continua con los fenicios y la creación de una incipiente escritura y de aquí al maravilloso invento del lenguaje para nombrar con azoro el mundo; menciona a Hammurabi y su famoso código, donde por primera vez en la historia de la humanidad se pone por escrito una norma de comportamiento social; a partir de esto solo era cuestión de poco tiempo para que el ser humano pasara de escribir leyes a expresar ideas, primero sencillas, solo “palabras, apenas aire escrito” (Vallejo, 2020, p. 46) y luego más elaboradas hasta desembocar en los primeros escauceos amorosos por medio de la poesía lírica (versos breves para ser cantados acompañados de una lira).

Ante el éxito del papiro también era cuestión de tiempo para que surgiera una competencia en otro lado y la autora nos cuenta la importancia de la invención del pergamino, material hecho a partir de la piel de cordero o de otros animales originado en la ciudad de... Pérgamo. No obstante el cambio más decisivo en este momento fue la invención árabe del papel (nótese la similitud no casual, pero si causal de las palabras papel y papiro).

La segunda parte del libro repasa las condiciones particulares que permitieron que Roma tuviera una influencia enorme en la historia del libro: empezando con la mítica fundación por Rómulo y Remo y la necesidad de que la nueva urbe contara con ciudadanos, dando asilo a delincuentes y fugitivos, a la política de integración ya en el siglo III con el emperador Caracalla extendiendo la ciudadanía a cualquier persona a lo largo y ancho del imperio. Sumado todo esto a la admiración y

respeto que manifestaron los romanos por la cultura de los lugares que conquistaban (particularmente de Grecia), dio como resultado una literatura más extendida, casi popular, donde los autores ya escriben desde las clases sociales más bajas y cuyos temas ya son más personales. Como ejemplo de esto Irene Vallejo (2020) nos cuenta que la aparición del grafiti no es tan moderno como pensamos, tiene más de 2000 mil años, ya en los muros de la ciudad de Pompeya encontramos una variada muestra del “lenguaje florido” que los varones grabaron en las paredes. En suma la expresión por medio de la letra escrita estaba ya más extendida en Roma.

“El infinito en un junco” (2020) es también una reflexión acerca del trabajo que representaba escribir en tablillas de arcilla, papiro, pergamino o papel: todos los textos se copiaban a mano y solo se tenían muy pocos ejemplares del texto original, es por eso que el acceso a la literatura en esta época estaba reservado a las clases más pudientes, eran las que podían tener esclavos como amanuenses y lugares reservados en sus casas con las condiciones para mantener en buen estado los ejemplares. De esta condición privilegiada deriva nuestra palabra “clásico” porque “los romanos llamaban *classis* al estamento más rico de la sociedad” (Vallejo, 2020, p. 363). Bajo estas condiciones, por un lado elitistas y por lo mismo de concentración de pocos ejemplares en pocas manos y por el otro por las características precarias del material con el que se elaboraban los textos, es un auténtico milagro que nos hayan llegado tantas obras antiguas, imaginemos en cambio la cantidad de obras que se perdieron irremediadamente.

En este apasionante ensayo no faltan menciones a textos y autores clásicos, lo mismo Platón y Aristóteles que Plauto y Marcial o más actuales como Fahrenheit 451 de Bradbury (1953), la biblioteca de Babel, de Borges (1941), Dickens, Zweig, García Márquez, entre otros muchos. Insisto todo esto contado como una historia de aventuras, salpicada de anécdotas personales de la autora, con recomendaciones de películas, series y canciones de cuna. El libro trata de una historia inmensa pero contada con precisión en apenas 450 páginas y al final el lector queda hechizado y con ganas de más. Sobre todo hay que añadir además la excelente edición del libro, desde la calidad del papel, la tipografía y sobre todo la hermosa portada: la imagen del cuadro “Papyrus” del artista y naturalista inglés James Bruce.

Como ha escrito Mario Vargas Llosa este libro “se seguirá leyendo cuando sus lectores de ahora estén ya en la otra vida”.

Creo que estamos en presencia de un libro ya clásico (algo poco común para una publicación que no ha cumplido el año) y que será de cabecera para el lector, para consultas posteriores o para el disfrute pausado (el libro se puede leer de corrido o por capítulo de interés o con el índice onomástico por un tema particular, incluso tiene una amplia bibliografía). El ensayo revisa muchos otros temas, autores y anécdotas que no menciono para provocar la curiosidad del lector.

Mención aparte merece la historia de las mujeres en la literatura, mejor dicho de la importancia de las mujeres en la cultura: como depositarias de las tradiciones, mitos, leyendas y su disposición a “contar” historias alrededor quizá de una fogata, quizá mientras tejían con su telar a la cintura o cerca de un fuego (de ahí la palabra “hogar”). De aquí la autora llama nuestra atención acerca de cómo la literatura ha tomado prestadas palabras cuyo origen es textil (de hecho la palabra “texto” comparte raíz con la palabra “textil”), por ejemplo “urdimbre”, “el hilo” de la narración, “el nudo” de la novela, “hilar” palabras”, “enhebrar” textos. No es casualidad que “la historia de la literatura empieza de forma inesperada. El primer autor del mundo que firma un texto con su propio nombre es una mujer” (Vallejo, 2020, p. 164): Enheduanna, una escritora que vivió mil quinientos años antes de Homero.

En suma estamos ante un magnífico libro, escrito “para que no se rompa el viejo hilo de voz” (Vallejo, 2020, p. 385), para que las primeras palabras balbuceadas en el principio de los tiempos no se pierdan, porque “sin los libros, las mejores cosas de nuestro mundo se habrían esfumado en el olvido” (Vallejo, 2020, p. 396) y así mientras haya un ser humano dedicado a preservar la memoria, la muerte nunca dirá la última palabra.

REFERENCIAS

Borges, J. (1941). *Ficciones*. México: Alianza

Bradbury, R. (1953). *Fahrenheit 451*. México: De bolsillo

Harari, Y. (2014). *De animales a dioses*. México: Debate

Reyes, A. (1959). *Los trabajos y los días*. México: FCE

Vallejo, I. (2020). *El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo*. España: Siruela

PHILOSOPHY, HISTORY AND DEVELOPMENT: INTERVIEW WITH DANIEL R. HERBERT

PANIEL REYES CÁRDENAS

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

panielosberto.reyes@upaep.mx

Abstract

The following interview touches the interaction of philosophy and its canonical history from the work and experience of Dr. Daniel R. Herbert, he generously connects the dots of the theoretical and practical philosophy as well as the strands of the

history of philosophy and the importance of the tradition in the understanding of ourselves and our society.

Keywords: History of philosophy, philosophical inquiry, practical philosophy, theoretical philosophy.

INTRODUCTION

Dr. Daniel R. Herbert is Honorary Research Fellow at the University of Sheffield, UK. He has lectured in Kings College, London and participated in a significant number of publications related to modern philosophy and history of philosophy, though he is also interested in Pragmatism and the development of American Philosophy both in the US and Latin-America. He was in 2018-2019 Humanist Visiting Professor Fellow at UPAEP University, Puebla, Mexico.

Reyes-Cárdenas: Dan, let me cut to the chase and directly ask you: how did you come across philosophy and how did you become interested on it?

Herbert: It's a bit of a long story but hopefully not too boring... I started my interest as a History student at the University of Sheffield, having done my A-levels particularly focusing in Modern European History. I understood history very well, but then I realised that the period that was confusing me was the passing from the pre-enlightenment to the enlightenment, and I started figuring out that this had to deal more deeply with politics and history but most of all with philosophical issues. I became aware that people like Kant, Hegel, Marx or Hume were all too relevant, and so I realised that a good understanding of this period will make necessary an understanding of the philosophy behind it. And that is how I decided to pursue a better understanding of those philosophers. So in brief, it was originally from my interest in history and the intelligent grasp of the Modern period is what made me love to philosophy.

Reyes-Cárdenas: Lovely stuff! Now that we have come down to philosophy: would you mind to give us your own definition of philosophy or maybe provide us of a general idea so as to understand what the field of philosophy deals with?

Herbert: That is a very, very good question and I mean, very often when a philosopher asks what is philosophy they give an answer that itself is a philosophical question...

Reyes-Cárdenas: Indeed!

Herbert: I suppose what I might say in reply to that is that different philosophers have different views about what philosophy is, and what its relationship is to mathematics, to science, or to sociology for example, and all other branches of study. But one thing I would like to say about it is that normally philosophers have a particular relationship with their own history. So for instance, you won't find it being as common that scientists and mathematicians will study their canonical

texts as much as philosophers will return back to them. It will be a bit odd, I suppose, for contemporary scientists to study the working period of Plato or Aristotle, but of course, those works for contemporary philosophers are just as important as, you know, work made in the last fifty years or so, if not more important! So I think philosophy it centres around entrenched problems that had been discussed since Plato and Aristotle. Themes concerning justice, the good of the soul, God, the nature of being, the nature of knowledge. Those have been addressed in different ways by different people throughout generations of philosophy. But one thing they all have in common is that they keep returning back to these old texts and seek what new they can get out, and hopefully contribute to that tradition themselves.

Reyes-Cárdenas: So according to what you've just said philosophers take on account these so-called big questions, they also have a specific way of doing it. So what would you say a philosopher does as her normal activity? How would you characterise a philosopher's work as opposed to other lines of research and study?

Herbert: Well, I suppose one thing that differentiates philosophy from say, natural science or the like is that you won't find philosophers doing to the Large Hadron Collider or something like that to find their answers... I still hope there are some philosophers out there! but then they would not be performing a hands-on experiment or that sort of thing. So philosophy tends to involve more with the conceptual analysis and investigation of what's involved in the concepts in question. Thus for instance I mentioned above the idea of 'justice' when we were talking about the trouble of Plato and Socrates discussing a great deal and trying to understand what is the nature of justice and that been a concept that has been with us throughout the history of philosophy. There we are trying to understand, consider, ruminate upon this concept of justice: different people had made different contributions and different arguments about it. Very crucially philosophy depends and thrives upon arguments with their premises and reasons for reaching certain conclusions and what have you... And so it's more about the understanding and analysis

of arguments and the analysis of concepts that it is to do with actually going out into the world measuring things, weighing things, taking surveys or what have you...

Reyes-Cárdenas: So, even though philosophical ideas and inquiry seem quite far from our practical life, they seem to have -from what you've said- a very important bearing and impact in our practical lives and in the functioning of the full of society, right?

Herbert: I quite agree, I mean, it's perhaps all the more of a reason developed in academic history that philosophy is quite distant, like a separated notation... and we realise that when we talk about and stick to, like we were, mentioning earlier the concept of 'justice', and we realise that includes relations to 'freedom' and what have you... and especially the times we are living at the moment demand an understanding of these concepts and that's very very important indeed... I mean, we know that Marx of course famously said: "philosophers interpret the world, but the important thing is to change it"... well, Marx might have a point there but, the proof against is that we need to interpret and understand the world if we aim to change it at all properly...

Reyes-Cárdenas: Absolutely, you need philosophy to make sense of where do you want to direct towards your practical life...

Herbert: Indeed, philosophers make important contributions and have done try this for a long time and in consequence we have images to understand and organise our world.

Reyes-Cárdenas: Now, you've mentioned that you're having a number of projects involving the history of philosophy and, as you know, our faculty here gives a prominent place to that activity here... but contrary to what we do, it seems to be a rather forgotten activity in other philosophy departments no matter if they're considered continental or analytic... therefore... I would like to hear what would you say is a good reason to focus in this activity?

Herbert: Well, to speak personally, before I came to UPAEP I haven't had done a great deal in the medieval philosophy or in the ancient philosophy areas; as I was saying my main area was the modern period and to the enlightenment starting from Descartes... But since I attended some lectures here I can tell that my understanding of the importance of these period to understand the world has grown enormously, I can use this as an example of a good reason to approach history: one can piece together the different ingredients of an intellectual context, and from there cast clarity on the important ideas that are at play.

Reyes-Cárdenas: Dan what was the topic of your PhD thesis? Could you tell us an abstract of the work you endeavoured there?

Herbert: Of Course, the abstract of my thesis concentrated my work like this: The thesis examines and compares the philosophies of Immanuel Kant and Charles Sanders Peirce in terms of their differing positions on the justificatory grounds of the classification of sensible phenomena according to a list of irreducibly general concepts, or 'categories'. Here it is argued that, contrary to 'transcendentalist' interpretations of his position (the most compelling of which is advocated by Karl-Otto Apel), Peirce does not attempt to ground the reality of his categories in a counterpart to Kant's Transcendental Deduction. Instead, Peirce is shown to maintain that the objective

validity of the categories can only possibly be justified *a posteriori*, by appeal to the results of our efforts at achieving lasting consensus by means of scientific inquiry.

As such, Peirce is held to depart from Kant by refusing to endorse the use of transcendental arguments to explain our entitlement to assert the reality of the categories. However, the Kantian ancestry of his philosophical outlook is nonetheless claimed to be evident in Peirce's aspiration to construct an architectonic system of philosophy organised in terms of a set of categories originally identified by means of logical analysis. Further Kantian influences in his position are also remarked upon in discussion of Peirce's appropriation and development of ideas concerning 'schemata' and 'regulative norms'.

Throughout the thesis it is argued that Peirce makes a number of departures from the Critical philosophy which relieve him of any demand to give a counterpart to Kant's Transcendental Deduction. By denying that there is any cognitively significant function for those representations which Kant describes as 'sensible intuitions', Peirce is able to circumvent any requirement to explain the possibility of co-operative interaction between sensible and conceptual form. Moreover, since Peirce denies that there are any synthetic a priori judgements, he is not required to explain how they are possible (Herbert 2013).

Reyes-Cárdenas: Dan could you tell us a bit more about your present projects, and doing so, how your connection with UPAEP has been fertile and helpful?

Herbert: From October 2018 to April 2019 it was my privilege to be affiliated with UPAEP during a Visiting Humanities Fellowship hosted by the Faculty of Philosophy. Upon my arrival in Puebla I was welcomed into a lively and supportive community of teachers and researchers, where conferences and other research activities were frequent, well-organised and stimulating. Throughout the duration of my fellowship I found staff keen to discuss common areas of research and was provided with opportunities to teach and guest lecture on modules with the Departments of Philosophy, Psychology and Education. I was especially impressed by the culture of cross-

departmental activity at UPAEP, and it was a pleasure to discover points of common interest with researcher in other departments and to participate in events hosted by the Departments of Design and Education.

Reyes-Cárdenas: and if you do not mind me asking more specifically, how was your interaction with the philosophers?

Herbert: The Department of Philosophy proved a highly active and invigorating research environment while I was in Puebla, and I was extremely impressed by the numerous workshops, conferences and talks, connecting researchers from institutions across the world. The founding conference of the Sociedad Latinoamericana Peirce in March 2019 was a particular highlight, further establishing an international network of pragmatism scholarship and admirably exemplifying the Peircean ideal of a generous community of inquiry, examining questions from a variety of perspectives and in a spirit of mutual support. I have benefitted enormously from my affiliation with UPAEP, and am extremely grateful for the warm reception which I met with at this institution, and for the endless opportunities which it provided, not only to discuss my existing research interests with fellow enthusiasts of American pragmatism and classical German philosophy, but also to broaden my academic horizons in interdisciplinary directions and to include medieval and ancient philosophy.

Reyes-Cárdenas: Dan that is very helpful, thanks indeed... Now, you have been very generous with your time but I would like to still push you a little bit more to tell us something about your forthcoming projects, could please expand on your plans?

Herbert: As a result of my fellowship at UPAEP, I am currently developing my research interests to include topics in philosophical anthropology and philosophical theology, particularly from an

Aristotelian and Thomistic perspective, following an especially fascinating event on the divine attributes, involving an international panel of speakers. I am now especially keen to improve my knowledge of ancient Greek, Latin and Spanish in order to better access philosophical texts in these languages and to participate further in a global research community.

Reyes-Cárdenas: Dan you have been very generous with your time and conversation, thank you for your enthusiastic response to our interview request.

Herbert: my pleasure, I look forward for more opportunities of such interaction.

REFERENCES

Daniel R. Herbert (2010) *Kant, Peirce and the Transcendental Deduction*. PhD Thesis, The University of Sheffield.

Reyes-Cárdenas, Paniel and Daniel R. Herbert (Eds.) (2020) *The Reception of Peirce and Pragmatism in Latin-America: A Trilingual Collection*. Mexico: Torres Asociados.

Reyes, P. (2021). Philosophy, History and Development: Interview with Daniel R. Herbert. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (14). 250-257.