

A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias sociales



REVISTA DIGITAL A&H, AÑO 8, NÚMERO 15
ABRIL - SEPTIEMBRE 2022
ISSN: 2448-5764

EDITORIAL

Tras dos años de pandemia y ante el inicio de un conflicto militar entre Rusia y Ucrania, resulta relevante analizar la función que la academia, y en especial que las artes, las humanidades y las ciencias sociales, tienen para nuestro mundo. No se trata de una tarea fácil, pues hablamos de tres disciplinas muy amplias y distintas, como el número que aquí se presenta, compuesto por diez artículos y dos reseñas. Si, como dijo el Papa Francisco "Toda guerra deja nuestro mundo peor de lo que lo encontró. La guerra es un fracaso de la política y de la humanidad, una rendición vergonzosa, una derrota frente a las fuerzas del mal", esperamos que este número 15 de A&H deje un mejor mundo tras de sí, o por lo menos un mundo que pueda comprenderse mejor así mismo. Aquí la propuesta colectiva que presentamos:

La sección de artículos abre con el trabajo 'El dispositivo de la basura como fenómeno global. Un enfoque desde el arte contemporáneo' de Eva Monroy Pérez, quien examina las acumulaciones de desechos como una fuente de conocimiento que proporciona datos para el estudio de lo humano. En este texto, la autora expone algunas de las respuestas que el arte contemporáneo ha adoptado para llamar la atención de los espectadores y hacerles una invitación a responsabilizarse de sus propios hábitos de consumo.

Posteriormente, en el artículo 'La construcción de la experiencia placentera y los límites de lo humano. Un análisis estructural de "El retrato de Dorian Gray" de Oscar Wilde', Liz Dayanna Zarate Luengas, Jairo Clavijo Poveda y Juan Camilo Ospina Deaza evidencian cómo dicha obra, primero, materializa las ansiedades de la época moderna y segundo, propone una ética por vía estética para el autodesarrollo mediante una

nueva definición de humanidad por medio de su exceso a través del personaje de Dorian Gray.

Miguel Ángel López Carrasco, autor del artículo titulado 'De la sociedad de la desinformación a la sociedad de la desolación' analiza cómo la pandemia por COVID-19 repercute en la manera de interactuar, trabajar, estudiar y relacionarse con el mundo para posteriormente argumentar la necesidad de revisar una ética digital para una nueva condición humana que responda a las demandas de la realidad.

También estudiando a la tecnología en el contexto de la pandemia por COVID-19, en el artículo 'AeTD: El Aula Enriquecida con Tecnología Digital', José Lorenzo Sánchez Alavez identifica elementos fundamentales para el desarrollo de una visión integral de la enseñanza de las matemáticas y describe una propuesta metodológica que conjuga elementos técnicos y pedagógicos para la innovación.

Por su parte, Marisol Martínez Tomás y María del Socorro Rodríguez Guardado exploran la relación entre cómo se enseñan las ciencias y cómo los estudiantes las aprenden en el artículo 'Perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario: Un comparativo por género'. Las autoras comparan las perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales de estudiantes hombres y mujeres a partir de las siguientes dimensiones: la calidad de los contenidos, la contextualización del aprendizaje, el clima del aula y, finalmente, el reconocimiento y la respuesta a la diversidad.

En el artículo de reflexión teórica titulado 'La Responsabilidad Social Universitaria: su norma ISO, algunas expectativas y desafíos' de Sandra García Pérez se analiza la carga conceptual de la responsabilidad social y de la tradición filosófica que le da sentido, para posteriormente evidenciar algunos desafíos para su aplicación real en las universidades. La autora sostiene que implica tanto un gran compromiso como una posibilidad que recupera la tradición humanista que transforma realidades.

También haciendo alusión a la universidad como un espacio para la transformación, el artículo 'La inseguridad como detonante de acción colectiva de los estudiantes en Puebla' de María de Lourdes Rosas López, Cecilio Ariel Vázquez Hernández, Margarita

Cuevas Díaz y Abril Akari Loeza Sosa buscan responder la siguiente pregunta ¿Qué factores permitieron la unidad de los estudiantes en el proyecto común de la lucha universitario por la seguridad? Por lo que analizan un conjunto de entrevistas para conocer la experiencia, las percepciones, los juicios y la crítica de 22 líderes estudiantiles respecto a la experiencia generacional compartida de la violencia, así como de la acción colectiva como espacio de encuentro y colaboración.

Por su parte, Fausino Medina ofrece el artículo 'Usuarios de Twitter amenazan la imagen social de Leonel Fernández, Expresidente de la República Dominicana', en el cual analiza los actos de habla de usuarios desde la descortesía abierta y la descortesía positiva de Culpepper, así como las estrategias directas y abiertas de Brown y Levinson para reflexionar sobre la imagen social de las personas que interactúan en el contexto de las redes sociales.

En 'El discurso biopolítico del miedo. (El abandono de la percepción de lo sustentable en las nuevas sociedades del riesgo)', Álvaro Reyes Toxqui se plantea las preguntas ¿Qué escenarios posibles nos presentan quienes desde la religión o la ciencia se han dedicado a asomarse a las probabilidades del futuro mediato? y ¿Cómo puede pensarse en la sustentabilidad en un tiempo de cálculos de riesgos? Realiza un análisis que recorre la atmósfera enrarecida, el discurso biopolítico, la incertidumbre, el miedo, la epistemología, la utopía y la sustentabilidad para argumentar su postura.

Finalmente, Johana-Fernanda Sánchez-Jaramillo y William Jairo Mavisoy Muchavisoy, en el artículo 'La Kosmovilidad de la Madre Tierra cuando habla' y el discurso jurídico acerca de la 'naturaleza' reflexionan sobre el discurso jurídico dominante sobre la naturaleza y proponen tanto los diálogos transdisciplinarios como los conocimientos tradicionales para la construcción de un nuevo relato jurídico que enriquezca la categorización de la naturaleza como sujeto de derechos.

Se publican dos reseñas. En la primera, de Rodolfo Cruz Vadillo sobre la publicación 'Análisis de la Política en Educación Superior Bajo el Gobierno de AMLO. ¿Cambio, continuidad o regresión?' se resalta el aporte de dicho libro al contrastar lo que se establece a nivel jurídico desde la Cuarta Transformación y lo que se vive en espacios reales, donde se concreta la reforma educativa a la educación superior. También se

comenta sobre la curaduría de los contenidos del libro y la manera en la que se presentan. Finalmente, el autor resalta elementos del contexto político y económico mexicano para el análisis de esta obra y sus aportes.

La segunda reseña se titula 'La complejidad de articular libertad, educación e inteligencia'. En esta, Miguel Bazdresch Parada analiza la obra 'La educación de la libertad como desarrollo de la inteligencia: una visión humanista compleja de la educación en valores', enfatizando en la necesidad de una lectura dialógica para estudiar cómo se autoconstruye el ser consciente, que toma decisiones libres y quien identifica su misma capacidad para hacerlo.

JOSAFAT MORALES RUBIO

LAURA VILLARREAL CRUZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ
ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS
ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ
ALBERTO JOSÉ SEGRERA TAPIA
ALBERTO ROSS HERNÁNDEZ
AMANDA RODRÍGUEZ
ANDREA MARINA D'ATRI
ANDREA MEZA TORRES
ANDREA SALDÍVAR REYES
ANDRÉS LUNA JIMÉNEZ
ANGEL MORALES TORRES
ANTONIO PARDO OLÁGUEZ
ARACELI ARELLANO TORRES
ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS
ARTURO BENÍTEZ ZAVALA
AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN
BEATRIZ BIBIANA GAONA COUTO
BLANCA CHONG
CARLA CARRERAS PLANAS
CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚN
CARLOS HERNÁNDEZ MERCADO
CARLOS LEÓN SALAZAR
CARLOS ORNELAS NAVARRO
CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ
CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓN
CATALINA JUÁREZ
CECILIA CARRERA HERNÁNDEZ
CELINE ARMENTA OLVERA
CIMENNA CHAO REBOLLEDO
CLAUDIA GUADALUPE DE LA FUENTE
MORALES
CLAUDIA RAMÓN PÉREZ
CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES
DAMIÁN EMILIO GIBAJA ROMERO
DANIEL DOMINGUEZ MACHUCA
DANIEL MOCENCAHUA MORA
DELFINA MELGAREJO THOMPSON
DOUGLAS IZARRA VIELMA
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
GUSTAVO CIMADEVILLA
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 BALLADARES
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
JOSEFINA GUERRERO
JUAN ANTONIO GUTIÉRREZ SLON
JUAN CARLOS CASAS GARCÍA
JUAN CARLOS FRONTERA
JUAN MANUEL ESCAMILLA
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
LAURA VALLADARES
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 DE LA LUZ
LANZAGORTA
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
MISAEEL ENRIQUE MEZA RUEDA
MÓNICA CHÁVEZ AVIÑA
MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA
MÓNICA MONROY KUHN
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 GUADALUPE ALTAMIRANO
GALVÁN
SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ
SEBASTIÁN VARGAS ÁLVAREZ
SERGIO GERARDO MÁLAGA VILLEGAS
SERGIO REYES ANGONA
SILVIA BARBOTTO FORZANO
SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO
SUSANA RIDAO RODRIGO
TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
VALERIA CRUZ ORTIZ
VERÓNICA REYES MEZA
VÍCTOR ROBERTO CARRANCÁ DE LA
MORA
VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ
WENDY GONZÁLEZ GARCÍA
YAZMIN VARGAS GUTIÉRREZ
YEARIM A. ORTIZ SAN JUAN
YUTZIL TANIA CADENA PEDRAZA

DIRECTORIO

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

DR. MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS
VICERRECTOR ACADÉMICO

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DECANO DE ARTES Y HUMANIDADES

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

CONSEJO EDITORIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DRA. YUTZIL CADENA PEDRAZA
DISCIPLINA: ANTROPOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO, MÉXICO

COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DIRECTOR

DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
DIRECTOR EDITORIAL

LIC. LAURA ANDREA VILLARREAL CRUZ
EDITORA

DRA. GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO

DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

DR. PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS

DR. JUAN PABLO SALAZAR ANDREU

MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR

MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

COLABORADORES

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA
DISEÑO EDITORIAL E ILUSTRACIÓN

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
SILVIA RUBÍN 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
El dispositivo de la basura como fenómeno global. Un enfoque desde el arte contemporáneo EVA MONROY PEREZ	14
La construcción de la experiencia placentera y los límites de lo humano. Un análisis estructural de ‘El retrato de Dorian Gray’ de Oscar Wilde LIZ DAYANNA ZARATE LUENGAS JAIRO CLAVIJO POVEDA JUAN CAMILO OSPINA DEAZA	32
De la sociedad de la desinformación a la sociedad de la desolación MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO	53
AeTD: El Aula Enriquecida con Tecnología Digital JOSÉ LORENZO SÁNCHEZ ALAVEZ	69
Perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario: Un comparativo por género MARISOL MARTÍNEZ TOMÁS MARÍA DEL SOCORRO RODRÍGUEZ GUARDADO	100
La Responsabilidad Social Universitaria: su norma ISO, algunas expectativas y desafíos SANDRA GARCÍA PÉREZ	125

La inseguridad como detonante de acción colectiva de los estudiantes en Puebla MARÍA DE LOURDES ROSAS LÓPEZ CECILIO ARIEL VÁZQUEZ HERNÁNDEZ MARGARITA CUEVAS DÍAZ ABRIL AKARI LOEZA SOSA	143
Usuarios de Twitter amenazan la imagen social de Leonel Fernández, expresidente de la República Dominicana FAUSTINO MEDINA	169
El discurso biopolítico del miedo (El abandono de la percepción de lo sustentable en las nuevas sociedades del riesgo) ALVARO REYES TOXQUI	189
‘La Kosmovilidad de la Madre Tierra cuando habla’ y el discurso jurídico acerca de la ‘naturaleza’ JOHANA-FERNANDA SÁNCHEZ-JARAMILLO WILLIAN JAIRO MAVISOY MUCHAVISOY	206
Reseñas Reseña “Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO. ¿Cambio, continuidad o regresión?” RODOLFO CRUZ VADILLO	227
La complejidad de articular libertad, educación e inteligencia MIGUEL BAZDRESCH PARADA	236

EL DISPOSITIVO DE LA BASURA COMO FENÓMENO GLOBAL.

UN ENFOQUE DESDE EL ARTE CONTEMPORÁNEO

Recibido: 24 noviembre 2021* Aprobado: 09 febrero 2022

EVA MONROY PÉREZ

Investigadora independiente

evamonroype@gmail.com

Resumen

Una de las amenazas más grandes de nuestra sociedad contemporánea hiperconsumista y globalizada se localiza en el problema del desecho, especialmente con los residuos de plástico. Al tener en cuenta este problema fáctico y amenazante de la basura, un primer objetivo de este trabajo es plantear las acumulaciones de desechos como una fuente de conocimiento, como un saber antropológico que proporciona datos valiosos para el estudio de lo humano. Un segundo objetivo es mostrar una respuesta específica del arte contemporáneo a través de artistas recolectores creando piezas o instalaciones, en la mayoría de los casos, *site specific*, de grandes dimensiones y conformadas por una gran cantidad de objetos descartados. Puede apreciarse como esta metodología de trabajo, a saber, la recolección de plásticos surge a partir de los 90 y va ganando fuerza en la actualidad. El resultado de estas colecciones provoca en el espectador una enorme

atracción por su fuerza visual; pero también, lo induce a una suerte de responsabilidad activa, despertando un sentimiento de culpabilidad al hacerse cargo, en tanto que protagonista, de esta rueda del consumo.

Palabras clave: Arte contemporáneo, crisis ecológica, plásticos, basura, recolección, acumulación.

Abstract

One of the greatest threats to our contemporary hyper-consumerist and globalized society is located in the problem of waste, especially with plastic waste. The objective

of this work is to make the formal response of contemporary art explicit with the example of a series of artists who use the collection of plastic waste objects as a work methodology. They are large sculptures or installations, in most cases, site specific, which consist of many discarded objects. You can see how this work methodology, collecting plastics which emerged from the



90's, is gaining strength today. The formal result of these collections causes a huge attraction in the viewer due to its great visual power. Furthermore, the viewer is induced to a kind of active responsibility leading to the awakening of a feeling of guilt when taking on, as protagonist, this cycle of consumption.

Keywords: Contemporary art, ecological crisis, plastics, wastes, collection, accumulation.

INTRODUCCIÓN: EL PROBLEMA DEL PLÁSTICO

En un sentido metafórico, podría pensarse que la basura como enlace es lo que pone en relación a todas las sociedades actuales; enlaza el primer mundo con el tercer mundo. Pero también vincula la izquierda o la derecha: otra vez, los pobres con los ricos. Porque el enlace de la basura parece responder a un movimiento centrífugo que acaba por anexionar a todas las cosas; como una suerte de flujo que replica al mandato del capitalismo feroz del hiperconsumo que define a nuestra sociedad contemporánea. A mayor basura, mayor será el capitalismo. Así, cuanto más lleno un contenedor, mayor la evidencia de la instalación de la sociedad consumista y mejor su sistema de tratamiento y reciclaje (Calavia, 2020). En este sentido, podría hacerse una lectura de la basura, a la manera del *arché* presocrático, como instrumento de medición; pura legislación estructurante: “Y si en este mundo la basura se amontona como lo hace, es porque ella no es un accidente, sino un principio estructurante”. (Calavia, 2020).

Pero una cosa no le podemos negar a la basura: es fuente de conocimiento. La basura es una apertura al saber arqueológico y antropológico. Esto ya se puso de relieve con las investigaciones basurológicas de los estudios de los primeros garbólogos en Estados Unidos desde los años setenta. Bajo el nombre de *behavioral archaeology* (arqueología del comportamiento) Michael B. Schiffer junto con sus compañeros J. Jefferson Reid y William L. Rathje encuentran en los despojos de la sociedad preindustrial una forma de indagación sobre el propio comportamiento humano. La arqueología contemporánea tiene dos maneras de enfrentarse al estudio del desecho (González Ruibal, 2003) desde una perspectiva normativista de la arqueología procesual o desde otro punto de vista donde la basura es interpretada como un hecho cultural. Esta segunda interpretación, más minoritaria, es la que va a resultar de interés para establecer un diálogo con el arte contemporáneo.

Monroy, E. (2022). El dispositivo de la basura como fenómeno global. Un enfoque desde el arte contemporáneo (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 14-31.

Lo cierto es que las previsiones a futuro sobre el consumo de recursos y los niveles de consumo que estos generan no son nada alentadores. Siguiendo las consideraciones que el artículo de la prestigiosa revista científica de *Science* realiza sobre el crecimiento de los plásticos en los océanos, estima que en torno al año 2030 (Borrelle *et al.*, 2020) podría alcanzarse hasta 53 millones de toneladas teniendo en cuenta solamente los desechos plásticos.

Si se atiende a estas cifras desalentadoras, que tan sólo son un ejemplo aislado de entre los múltiples artículos que se generan cada día sobre esta situación dramática, y la posibilidad de entender la basura en tanto que fuente de conocimiento de las sociedades actuales que nos propone la disciplina de la arqueología contemporánea, no es de extrañar que el arte haya tenido y tenga cada vez con más fuerza un vínculo fortísimo con el desecho.

A partir de los años noventa surgen con fuerza una serie de artistas que van a trabajar de una forma más sistemática con este tipo de objetos descartados por la sociedad. La década de los noventa no es nada casual, como se verá más adelante, porque supone la instalación firme del capitalismo actual. Sabido es que el arte contemporáneo ofrece múltiples respuestas formales con el tema del desecho: desde el punto de vista de la técnica o desde los diferentes formatos artísticos como puede ser la pintura, la escultura, la fotografía, video, performances, etc. También puede ser arte figurativo, conceptual o *pop*, hasta alcanzar una lista significativa de movimientos artísticos. Pero esta pequeña reflexión tiene como objetivo la visibilización de un conjunto de artistas que van a trabajar con el desecho físico y real. Y lo van a hacer de una manera muy concreta y característica: la recolección de desechos, y en concreto del plástico, a modo de acotación, para dar lugar a un tipo de obras, instalaciones y esculturas en donde la acumulación parece dominar el campo visual. Es interesante observar la capacidad estética que tiene la acumulación de objetos como herramienta reivindicativa de un problema. Una sola botella de plástico puede no transmitirnos demasiado, pero cuando nos encontramos delante de 1.000 botellas de plástico, el objeto singular (la botella de plástico) se borra en virtud de nuevas significaciones colectivas; la cantidad niega lo singular para introducir nuevas valoraciones perceptivas y cognitivas.

En definitiva, la acumulación de los plásticos recolectados documenta de forma veraz este problema medioambiental, invitando al espectador (y al lector, en el caso de este trabajo) a la reflexión.

BREVES ANTECEDENTES ARTÍSTICOS

Desde un punto de vista teórico-literario, el problema de la basura concentra la atención de muchos pensadores de principios del siglo XX. Al hablar de basura es casi imposible no citar a Walter Benjamin y su figura del trapero, en tanto que metáfora del poeta, para referirse a Baudelaire. O, también, al hablar del historiador de arte Aby Warburg en su intento de contar una historia del arte alternativa, teniendo en cuenta los fragmentos, los intersticios de lo velado, de lo que ha estado oculto, en definitiva, de aquello que el canon ortodoxo de la historia ha desechado y considerado como basura.

Las artes visuales, atentas a este pensamiento tan vanguardista como marginal, no se han quedado atrás. Las primeras manifestaciones dadaístas y posteriormente el surrealismo ya se encargan de poner en valor lo marginal. Como ejemplo paradigmático y lamentablemente poco convencional se propone a la artista dadaísta alemana Elsa von Freytag-Loringhoven (1874-1927); conocida como la baronesa *dandy* por el enlace que contrajo en sus terceras nupcias con el barón de origen alemán Leopold Freytag-Loringhoven. Lo interesante de esta artista es que es una de las primeras en rescatar y poner en valor los elementos cotidianos que han sido descartados por la sociedad moderna a través del gesto dadaísta del *objet trouvé*. La artista recupera dichos materiales para volver a ponerlos en valor aportándoles, así, un nuevo punto de vista. Otro ejemplo paradigmático y, según las especulaciones de algunos historiadores contemporáneos, muy cercano a la baronesa *dandy* es el *readymade* duchampiano. El mismo gesto de rescatar un objeto cotidiano de poco valor y a través de su descontextualización dentro de la sala de un museo para aumentar, así, su revalorización simbólica, económica e incluso estética.

Son bastantes los movimientos artísticos de la modernidad que después del dadaísmo y surrealismo se suscriben a trabajar con los objetos descartados por la sociedad. Así Lawrence Alloway, crítico y comisario británico se hace cargo en los cincuenta del término *junk art* para agrupar a aquellas piezas artísticas realizadas con chatarra y basura. En torno a esta manera de entender el trabajo con los materiales artísticos va a estar ligado el denominado arte *outsider* o marginal muy cercano a toda la estética de los traperos. Agnés Vardá en su filme 'Los espigadores y la espigadora' (2000) recoge muy bien esta forma de recolección del desecho. También el arte

povera italiano se fijó en los materiales pobres y desechados para la construcción de sus piezas artísticas como una forma de reacción a las presiones comerciales del propio mercado del arte.

Unido a estas reivindicaciones neodadás se encuentra la técnica del *assemblage* artístico, procedimiento que deriva del *collage*, que une diferentes objetos aportando una forma tridimensional y se desarrolla con fuerza en los años cincuenta; va a ser una técnica clave para entender las piezas contemporáneas. Pero sin duda, serán algunos artistas pertenecientes al movimiento del Nuevo Realismo los que se configuren como los antecedentes más directos al trabajo con los objetos descartados por la sociedad instalada en el consumo, sin marcha atrás, de los años 60. El ejemplo arquetípico es el de Arman (1928-2005) que con sus acumulaciones evidencia de forma consciente esta problemática que representa muy bien a su época. De Arman interesa su fascinación por lo descartado, el propio proceso de la acumulación y su uso consciente de estos materiales.

A PARTIR DE LOS 90: EL PAISAJE DE PLÁSTICO

La caída del muro de Berlín en 1989 supone (de una manera tan simbólica como real) el triunfo absoluto y el emplazamiento del capitalismo y la globalización. Con la instauración del neoliberalismo la manera de sentir el tiempo cambia progresivamente: todo se acelera. Una muestra de ello es el problema de la obsolescencia programada, aunque a veces, parece que la programación se encuentra infiltrada, más que en el objeto, en la mente del consumidor. Es el mercado el que ordena los deseos del individuo. Con esta fijación hacia lo nuevo, hacia lo último, denostando lo que pasa de moda, lo que está rozado o tiene bollos. El sujeto siente la necesidad de desprenderse de aquello que no entre en el canon de la novedad, de lo que está *in*. Con esto se genera un problema de orden acumulativo de aquellos objetos denostados por el rígido corsé del capitalismo. Esta percepción de lo nuevo viene íntimamente ligada con una percepción acelerada del tiempo. Como sostiene Marinas (2001,): «[...] se acorta el ritmo y aligera tanto el tiempo de la novedad que se queda fijado en el instante.» (p.54) Instante que ya no es tiempo eterno, sino tiempo cronológico donde lo nuevo se instala en la condena de la repetición.

En este contexto, surgen las primeras preguntas de adónde van a parar estos residuos. Y aquí es donde cambia el semblante y el objeto para de brillar, como el niño que esconde la porquería debajo de la alfombra, las acumulaciones de basura se esconden en los países del tercer mundo y en los océanos: allí por donde nadie pasa, allí donde nadie mira y por tanto no molesta. Sólo un dato a modo de ejemplo de los cinco grandes puntos de concentración de plástico mundiales en los océanos: dos en el atlántico, dos en el pacífico y uno en el Índico. Una de las islas de plástico más grandes se encuentra en el Pacífico Norte a la que los ecologistas llaman el séptimo continente y su tamaño es mayor que el de Francia.

Oscar Calavia en su reciente libro publicado bajo el título de 'Basura. Ensayo sobre la civilización del desecho' (2020), realiza una descripción de la basura como montaña, como lugar que permite ser escalado y subir a la cima para contemplar las vistas de un paisaje desolador, de un futuro nada alentador. Si antes el arqueólogo iba a la cueva para encontrarse con los vestigios del pasado, teniendo que sumergirse en los interiores de las montañas, bajar y agacharse reptando el terreno abrupto y oscuro; en los tiempos futuros el arqueólogo parece que tendrá que escalar en el intento de alcanzar una cumbre repleta de escombros para socavar, así, la mayor información posible de las sociedades del pasado, que serán (que seremos) las sociedades del plástico pertenecientes a la era del Antropoceno.

La basura se vuelve, entonces, definidora del lugar topológico. Pero ¿qué tipo de topología determina la basura? Precisamente la basura se reafirma en su propia negación, en la creación de espacio donde reina la abstracción. Allí donde no hay vida, pero sí recuerdos. La basura propone la construcción de lugares característicos del mundo global a los que José Luis Díaz Pardo (2017) se refiere como «la nostalgia del lugar» siguiendo muy de cerca a los no-lugares de Marc Augé. La basura propone lugares topológicos que se definen por la partícula privativa 'des'. El arte contemporáneo a través de las diferentes colecciones y recolecciones de los objetos descartados se desprende de este sufijo para proponer un nuevo tipo de mirada. La falta de lugares sacrales en la sociedad de la globalización lleva al arte contemporáneo a proponer una serie de espacios sagrados en donde las personas puedan relacionarse de una forma diferente con los objetos. Es esta nostalgia del lugar la que lleva a los artistas a trabajar con la basura para visibilizar el estado de urgencia de un paisaje desolador e impuesto por las líneas de un progreso utópico y desmedido.

Y en este modo de hacer ligado a lo topológico y a lo territorial, se contextualiza el vínculo de la etnología con el arte contemporáneo que la historiadora del arte, Ana María Guasch (2016), propone como definitorio de la contemporaneidad:

La antropología aporta un trabajo contextual (es decir, no autónomo) que llevó a muchos artistas a concebir proyectos etnográficos como trabajos de campo inscritos en lo cotidiano, en lo sincrónico y en lo horizontal y basados, en la mayoría de los casos, en la observación participante, aunque sin renunciar a lo interpretativo y la búsqueda de lo alegórico o lo simbólico, en función de los casos. ¿y qué aporta la geografía? Un interés por el lugar, por los lugares no tanto físicos sino identitarios: el lugar como campo de conocimiento, una zona de intercambio o debate cultural, un «lugar discursivo» que nos lleva además a una nueva modalidad de artista: el artista no como hacedor o productor de objetos sino «progenitor de significados» (pp. 137-138)

Nuevamente esta metodología propia del arte actual está íntimamente emparentada con esa ‘mirada antropológica’ que proponía ya Marc Augé (2000) a principios del siglo XXI. El antropólogo entiende la sobre modernidad como un magnífico escenario para desplegar la actividad antropológica. De esta misma manera, los artistas recolectores se enfrentan a la basura del plástico con una voluntad de investigación y una mirada de extrañamiento hacia lo otro (la basura) propias de disciplinas científicas como la arqueología o antropología.

Por su parte, a la idea de recolección se emparenta aquí la acción del acumular. Ya Baudrillard en su libro ‘El sistema de los objetos’ (1969) distingue entre coleccionar y acumular. La acumulación corresponde al acopio de objetos sin ningún orden establecido, mientras que en la colección hay un criterio de recogida ya establecido *a priori*. Por eso se plantea, aquí, el término de ‘recolección’ para referirse a estos artistas, en el sentido de, habiendo un criterio de recogida específico a la hora de rescatar el material, los objetos no contemplan ese ‘valor’ de lo coleccionable. Esta idea la recoge muy bien, aunque sin el uso de este término específico, la historiadora Carmen Bernárdez (2013) cuando habla de ‘archivos de objetos’ para referirse a una práctica artística contemporánea emparentada con la pulsión archivística. El apremio del artista de acumular y archivar, pero ya no fotografías y documentos, sino objetos. En esta línea hay que leer, también, a los artistas recolectores del plástico.

Monroy, E. (2022). El dispositivo de la basura como fenómeno global. Un enfoque desde el arte contemporáneo (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 14-31.

ALGUNAS APORTACIONES DEL ARTE CONTEMPORÁNEO AL PROBLEMA DE LA BASURA

Son muchos los colectivos y artistas sensibles a esta problemática de los residuos. A continuación, se expondrá como ejemplo, la labor de una serie de artistas y colectivos que usan la recolección de plástico como base metodológica, intentando que la muestra seleccionada evidencie el carácter global, desde el punto de vista territorial. También se ha visto interesante, centrarse en aquellos artistas vinculados al arte medioambiental, pero que visibilicen el problema desde ángulos diferentes; esto es, diferentes lugares de recolección, diferentes formatos, diferentes lugares expositivos, etc.

Una de las artistas pioneras que trabajan con la idea de recolección de manera consciente y con un propósito reivindicativo de visibilización del problema medioambiental es la artista norteamericana Pam Longobardi. A través del proyecto de *Drifters Project* (2021) visibiliza las grandes acumulaciones de basura y plásticos que están dañando los ecosistemas naturales (v. imagen No.1). Longobardi es una artista contemporánea procedente de los Estados Unidos muy sensible desde pequeña a estas cuestiones. Inició este proyecto en 2006 impactada por las montañas de plástico que las mareas arrastran a unas remotas playas de Hawaii. A este fenómeno se le llama *The Garbage Patch* donde el océano parece revelarse y devolverle a la tierra lo que ella ha generado; los objetos regresan a la orilla desde ese lugar concreto del Pacífico conocido por el nombre de *The Great Gyre*. La prestigiosa revista internacional *National Geographic* describe la *Garbage Patch* como una gran colección de objetos de plástico. No se puede afirmar que el océano sea un portentoso coleccionista de desechos, pero lo que sí está claro es que el mar devuelve a la tierra lo que no quiere. Siguiendo ahora a Lacan, lo real acaba encontrando su hueco de salida, lo real acaba plantando cara a esa pantalla de realidad engañosa. Lo real finaliza saliendo por esa hendidura, por ese hueco que es el *Great Gyre*. La basura regresa a su lugar de partida, al lugar donde pertenece para que el ser humano la contemple y se recree en sus desperdicios.



Imagen No. 1. Longobardi, P. (2018). *Contemporary spotlight* [objetos de plástico recolectados de las playas en colaboración con el colectivo Tybee Clean] Jepson Center.

Pam Longobardi recolecta esos objetos de plástico, muy visuales artísticamente por estar llenos de colores, y conforma todo tipo de instalaciones artísticas. Es interesante observar cómo el poder de la acumulación de esos objetos en reunión, consigue potenciar la reivindicación de un problema, en este caso el medioambiental. Así los objetos de plástico creados para el consumo acelerado del usar y tirar son rescatados del vertedero para volverlos a poner en circulación dentro de otro espacio cargado de fetichización, pero no ya desde el punto de vista del 'deseo' marketiniano que despierta el mercado (descartando lo relacionado con las subastas de arte y la especulación de las obras de arte) sino desde un punto de vista del 'deseo' del conocimiento, pensando aquí en el Arte con mayúsculas. Acumulaciones de objetos descartados que el espectador es capaz de reconocer cada uno de ellos en su uso, despertando así un sentimiento de responsabilidad y de culpa por haber participado en esa cadena del desperdicio. El espectador se siente atraído por la propia acumulación, por las piezas de colores, por los objetos familiares y que puede reconocer; pero una

Monroy, E. (2022). El dispositivo de la basura como fenómeno global. Un enfoque desde el arte contemporáneo (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 14-31.

vez que se adentra en la pieza y va conociendo la procedencia de dichos desechos se ve atrapado perceptivamente entre lo sugerente de la acumulación y un rechazo de naturaleza ética.

En el caso español destaca el colectivo multidisciplinar que desde el 2001 y bajo el nombre de Basurama trabajan en la visibilización del problema medioambiental. Se centran particularmente en el problema de la basura y los desechos, organizando todo tipo de actividades y propuestas expositivas desde un punto de vista siempre cultural. Por ejemplo, la instalación artística *Only Geology Lasts* en Kuwait (2020) donde reunieron 15.000 botellas de agua caducas creando una suerte de camino, de recorrido para el espectador; invita al público a transitar por un paisaje del plástico, como ellos mismos describen, distópico.

Es curioso cómo el contrario de distopía es el término de utopía. Una de las características de la modernidad era precisamente el imaginar el futuro en tanto que utopía; una utopía del progreso siempre en avance, en línea recta y encaminada siempre a un futuro mejor. En cambio, ya Walter Benjamin advirtió con su ángel de la historia del peligro de esta linealidad que las sociedades capitalistas y de consumo generan, tanto que hoy en día el futuro no puede imaginarse de otra forma que no sea a través de lo distópico. Parece que lo utópico es lo que ha llevado a lo distópico, pero el principal problema es que, como argumenta Agustín Fernández Mallo (2018) ni la utopía ni la distopía se cumplen jamás, pero ambas dejan restos. Los restos, la basura, el desperdicio, el detritus, aquello velado y casi imperceptible que va dejando su rastro y nos permite así ir sabiendo algo del pasado más inmediato. Y lo que conocemos hoy del ayer es una realidad más que fehaciente: “El infierno de Dante existe, sí. Es el distrito de Santa Ana, el vertedero de Cateura, los baños de Asunción, las afueras de las grandes ciudades latinoamericanas.” (Calavia, 2020).

En una investigación reciente bajo el término de ‘Recolectoras’ (Monroy, E., 2021) se destacan aquellas artistas que coleccionan los detritus, los objetos desechados por la sociedad, acumulándolos y reorganizándolos, conformando finalmente instalaciones artísticas. Precisamente estos objetos de desecho adquieren valor por la propia acumulación de estos. Es interesante observar cómo estas piezas acumulativas funcionan con una enorme fuerza reivindicativa potenciando así un tipo de arte que podría enmarcarse dentro del activismo. Así, por ejemplo, la artista Liina Klaus reúne 5.000 chanclas desechadas en las playas de Potato Head Beach Club en Bali (imagen No. 2). Klaus reordena este calzado recolectado por colores conformando

instalaciones *site specific* en lugares emblemáticos de la ciudad para llamar así la atención del espectador. Con las acumulaciones de chanclas constituye nuevos paisajes artificiales tan atractivos como espeluznantes. La instalación fascina plásticamente por esa cantidad de objetos puestos en reunión bajo el orden riguroso de los colores, pero una vez atravesada la superficie de la pieza, su trasfondo resulta estremecedor: 5.000 chanclas de plástico tiradas al mar, esta es la realidad de la pieza. Como en las playas de Bali, Liina Klauss va realizando este proyecto por las playas de Hong Kong y de Taiwán.



Imagen No. 2. Klauss, L. (2018). *5.000 Lost Soles* [5.000 chanclas de plástico recolectadas en las playas de Bali.] Potato Head Beach Club.

Otro ejemplo, se puede encontrar en la artista canadiense Katharina Harvey que realiza diferentes instalaciones, también *site specific* con botellas de plástico. Con su pieza *Chandelier* la artista canadiense conforma una suerte de lámparas colgantes con las mencionadas botellas. Es

Monroy, E. (2022). El dispositivo de la basura como fenómeno global. Un enfoque desde el arte contemporáneo (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 14-31.

interesante ponerse en el lugar del espectador y percatarse como el significado de la pieza cambia dependiendo de la lejanía o proximidad de observación. De lejos la pieza funciona como un producto de lujo haciendo gala de esas lámparas artesanales lujosas conformadas por cristales en miniatura. Sin embargo, a medida que el observante se acerca a la pieza el vidrio lujoso se convierte en la opaca realidad del *PET* (siglas en inglés del *Polyethylene Terephthalate*). Las botellas en su acumulación conforman una suerte de reivindicación medioambiental como toma de conciencia del desperdicio y del descarte desmesurado. Katharina Harvey también dispone, en otras instalaciones, esas acumulaciones de plástico, en forma de cascada. Con sus *waterfall* (imagen No. 3) juega con la idea de representación del paisaje natural y paisaje artificial. Las botellas son contenedores de agua representando el paisaje de una catarata. El trasfondo conceptual es el mismo: llamar la atención sobre el consumo desmesurado de nuestra contemporaneidad.



Imagen No. 3. Harvey, K. (2011). *Waterfall* [botellas de plástico recicladas] Bay Adelaide Centre.

La problemática del *The Garbage Patch* puede sonar un tanto lejana o incluso un tanto exótica cuando se habla de playas de Hawái o Bali. O una problemática asociada a sitios muy específicos, pero lo cierto es que se encuentran recolectores de plástico por las playas de todo el mundo. Son muchos los artistas que trabajan en esta línea por algunos ejemplos, Jo Atherton que recoge los desperdicios encontrados en las playas de Reino Unido, Ursula Stalder realiza lo mismo en las montañas de los Alpes suizos, Sayaka Ganz desde los vertederos de Japón, Portia Munson por las cunetas de Estados Unidos y un largo etcétera. Aquí se comprueba que el problema del plástico es un mal endémico.

La fotógrafa estadounidense Mandy Barker se hace cargo de una gran exposición itinerante bajo el título *Altered Ocean* en la que deja entrever su investigación sobre el problema de los residuos marinos, trabajando y sumándose a diferentes expediciones con científicos medioambientales. A través de la fotografía crea imágenes muy sugerentes en donde juega con los objetos plásticos simulando diferentes universos. En las fotografías de Mandy Barker los plásticos funcionan como nubes estelares, escalando así el problema de lo micro a lo macro.

La pareja artística de Tim Noble y Sue Webster recogen sus propios desperdicios generados durante seis meses (imagen No.4). Sitúan los desperdicios de tal manera que, al enfocarlos con luz sobre una pared, la sombra proyectada genera una silueta en la que están representados ellos mismos.



Imagen No. 4. Noble, T. y Webster, S. (1998). *Dirty White Trash (With Gulls)* [Seis meses de basura de los propios artistas] Tate UK.

La basura aquí funciona como una suerte de autorretrato haciendo un guiño al mito de la caverna platónica. De manera similar, la artista británica Michelle Reader recolecta la basura generada por una familia para conformar sus propios retratos. Estas creaciones funcionan también como una toma de conciencia de la acumulación de basura en los hogares domésticos particulares. También es interesante observar la lectura que hacen estos artistas de la basura como una suerte de

Monroy, E. (2022). El dispositivo de la basura como fenómeno global. Un enfoque desde el arte contemporáneo (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 14-31.

autorretrato. Esto entra de lleno en la idea de la subjetividad que define al objeto de desecho: lo que es basura para uno, para otro puede ser un tesoro. En esta parte se centra el ya citado ensayo *Teoría general de la basura* de Agustín Fernández Mallo cuando se apropia de los residuos de la historia para hacerlos bailar benjaminianamente en una suerte de sopa de letras; y a cada cuchara, nueva será la interpretación.

El apropiacionismo es una parte central de esta forma de trabajar de los artistas recolectores. Ya el historiador y crítico Craig Owens (1991) describe al artista posmoderno como un confiscador de imágenes. Lejos ya está el artista inventor, sino que ahora el artista se apropia de las imágenes y objetos reales y lo hace precisamente usando la figura retórica de la alegoría, tal y como se hacía en la época barroca. A través de la alegoría se introducen nuevos significados al objeto referencial: “La alegoría, propone Owens, es tanto una actitud como una técnica; una percepción como un procedimiento.” (Monroy Pérez, 2021, p. 22) Y con estas actitudes, técnicas, percepciones y procedimientos, los artistas recolectores trasladan los desechos contemporáneos al espacio sacral del museo para potenciar un tipo de mirada reflexiva y crítica hacia una sociedad que mira por encima del hombro a la propia naturaleza, asaltándola con sus restos como si fuese una propiedad explotable más.

CONCLUSIONES

El problema de los residuos es una amenaza objetiva y real que atañe a nuestra contemporaneidad, especialmente aquellos no degradables como el plástico. Se ejemplifica dicha problemática con las acumulaciones de desechos que conforman grandes islas en los océanos. Pero también se observa cómo la basura, que precisamente por no degradarse y poder permanecer en el tiempo, comienza a ser una fuente de conocimiento arqueológico y antropológico. El desecho comienza a desvelar datos de intereses en nuestra sociedad. Una de las primeras disciplinas en percatarse de este potencial ha sido el arte ya desde comienzo del siglo XX con figuras como Marcel Duchamp, Elsa von Freytag-Loringhoven, los movimientos dadaístas o el Nuevo Realismo con Arman a la cabeza.

Con el asentamiento de la globalización y el capitalismo en los años 90 se observa una tendencia artística que lleva a algunos artistas a trabajar con la recolección de grandes cantidades de objetos de plástico. Esta práctica recolectora va a estar emparentada con el impulso archivístico; práctica consolidada firmemente a principios del siglo XXI.

Una de las características más significativas de las recolecciones de plástico que introduce el arte contemporáneo es el vínculo que se establece con los activistas medioambientales y ecologistas. En este sentido se podría hablar de 'artivismo'; un trabajo artístico con una labor de autoconciencia medioambiental con objetivos reivindicativos de mostrar el problema socialmente.

Son muchos los artistas y colectivos que trabajan en esta línea de investigación. No se trata ni se pretende recogerlos a todos, sino a una muy pequeña muestra que sirva para ejemplificar la respuesta contemporánea al problema del plástico y su daño medioambiental. Se percibe cómo a través de la recolección de objetos de desecho de plástico y su descontextualización en otros lugares diferentes como el museo, jardines o centros comerciales, dichos objetos adquieren un poder comunicador y reivindicativo del problema medioambiental.

Si en el siglo XX, el 'arte recolector' se dirimía como protesta a la sociedad de consumo producto del capitalismo y las primeras revoluciones industriales; la principal diferencia con los «coleccionistas de plástico» es que además de vehicular una protesta ante el incremento feroz del dispendio actual, hay que añadirle su principal consecuencia: la crisis medioambiental. La basura se convierte para estos artistas recolectores en objetos de valor que, con el gesto de conversión en pieza de arte, logra configurarse como un sugerente canal reivindicativo de protesta ante este problema urgente.

REFERENCIAS

- Augé Marc. (2000). Los <no lugares> espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Gedisa S.A.
- Baudrillard, J. (1969). El sistema de los objetos. Siglo XXI.
- Bernárdez Sanchís, C. (2013). Archivo y entropía. En F. J. Arnaldo Alcubilla (Ed.), Modelo museo. El coleccionismo en la creación contemporánea (pp. 101-116). Universidad de Granada.
- Borrelle, S. B., Ringma, J., Low, K. L., Monnahan, C. C., Lebreton, L., McGivern, A., Rochman, C. M. (2020). Predicted growth in plastic waste exceeds efforts to mitigate plastic pollution. *Science*, 369(6510), 1515-1518. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32943526/>
- Calavia, Ó. (2020). Basura. Ensayo sobre la civilización del desecho (Primera ed.) Pepitas de calabaza.
- CENDEAC (Producer), & . (2018, Mayo 2,). Alfredo González Ruibal, antropoceno, arte y arqueología. [Video/DVD] <https://www.youtube.com/watch?v=cqEywnYIEIA>
- Ciné Tamaris (Producer), & Varda, A. (Director). (2000). Los espigadores y la espigadora. [Video/DVD] Ciné Tamaris
- Guasch, A. M. (2016). El arte en la era de lo global. 1989-2015 (Primera ed.) Alianza Editorial.
- Fernández Mallo, A. (2018). Teoría general de la basura. (cultura, apropiacionismo y complejidad) [versión kindle]. Galaxia Gutenberg.
- González Ruibal, A. (2003). Desecho e identidad. Etnoarqueología de la basura en Galicia. *Gallaecia*, 22, 413- 440. [file:///C:/Users/Evamonroy/Downloads/Dialnet-DesechoEIdentidad-633485%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Evamonroy/Downloads/Dialnet-DesechoEIdentidad-633485%20(1).pdf)
- Longobardi, P. (2021). Drifters project. <https://driftersproject.net/about/>
- Marinas, J. M. (2001). La fábula del bazar. Orígenes de la cultura del consumo. Machado libros S.A.
- Monroy Pérez, E. (2021) Recolectoras. El dispositivo de la acumulación en artistas mujeres de 1989 a 2019. (Tesis de doctorado, Universidad de Vigo.) <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/2546>
- Monroy, E. (2022). El dispositivo de la basura como fenómeno global. Un enfoque desde el arte contemporáneo (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 14-31.

- Owens, C. (1991). El impulso alegórico. hacia una teoría del posmodernismo. *Atlántica: Revista De Arte Y Pensamiento*, 32-40.
<https://mdc.ulpgc.es/utills/getfile/collection/atlantica/id/42/filename/43.pdf>
- Pardo, J. L. (2017). *Nunca fue tan hermosa la basura. artículos y ensayos [versión Kindle]*. Galaxia Gutenberg.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA PLACENTERA Y LOS LÍMITES DE LO HUMANO. UN ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE 'EL RETRATO DE DORIAN GRAY' DE OSCAR WILDE

Recibido: 15 junio 2021 Aprobado: 5 noviembre 2021*

LIZ DAYANNA ZARATE LUENGAS
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
liz-zarate@javeriana.edu.co

JAIRO CLAVIJO POVEDA
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
jairo.clavijo@javeriana.edu.co

JUAN CAMILO OSPINA DEAZA
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
jospinad@javeriana.edu.co

Resumen

El siglo XIX trajo consigo cambios de orden social, político y económico que dieron auge a las relaciones actuales de producción capitalista. Dicha transformación convocó nuevas formas de relacionarse con el presente y las promesas del futuro, donde se puso al cuerpo y las sensaciones en un lugar central. Además, conllevó a establecer nuevas

tensiones en la definición de lo humano, debido a que la frontera entre lo natural y lo social fue cada vez más difusa. De este modo, a través de un análisis estructural, evidenciamos cómo 'El retrato de Dorian Gray' de Oscar Wilde materializa las ansiedades de esta época moderna y propone una ética por vía estética para el autodesarrollo, así como proporciona una

Año 8, número 15, abril-septiembre
ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H*
<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

nueva definición de humanidad por medio de su exceso: el monstruo, Dorian Gray.

Palabras clave: máquina antropológica, Dorian Gray, modernidad.

Abstract

The 19th century experienced some of the greatest political, economic, and social changes that shaped capitalist relationships as we nowadays know them. This transformation channeled new ways of self-relating to the present and the promises of the future, in which the body and its sensations occupied a central place.

Furthermore, it highlighted new difficulties when establishing a definition of “the human”, since the boundaries between what is natural and what is social were increasingly blurred. Having said that, through a structural analysis we seek to understand how Oscar Wilde's Portrait of Dorian Gray materializes the anxieties of this modern age and proposes an aesthetic ethic for self-development, as well as it provides a new definition of humanity through his excess: the monster, Dorian Gray

Keywords: anthropological machine, Dorian Gray, modernity.

INTRODUCCIÓN

El siglo XIX estuvo marcado por procesos económicos, políticos y sociales que daban paso a las actuales relaciones capitalistas de producción, es decir, por lo que podría denominarse modernización. De este modo, la modernidad, como experiencia histórica de la época, fue conceptualizada, racionalizada, interpretada y criticada por movimientos artísticos y filosóficos que buscaron darle sentido a esta experiencia de transformación (Vilar, 1987). Contrario a ser una representación de lo que sucede en el mundo real en la época victoriana, ‘El Retrato de Dorian Gray’ de Oscar Wilde es una de estas obras que encarnan las ansiedades de un clima de aceleración, industrialización y confrontación del hombre con la naturaleza, con los otros y consigo mismo.

Lejos de hacer un análisis literario que busque entender a Wilde como autor o la estética narrativa de su obra, pretendemos aproximarnos a una de las formas de pensamiento de la época que sublimaron la experiencia moderna y propusieron una ética por la vía estética para la salvación personal (autodesarrollo). En el análisis exponemos las nuevas formas de hedonismo que se plantean para las clases altas, quienes poseían el tiempo de ociosidad y las condiciones objetivas para adoptarlo como ética; y una nueva moral antagónica con la preexistente, que influye en los cuerpos y las sensaciones hasta la actualidad.

Analizamos la novela como mito, empleando el método levistraussiano,¹ es decir, descomponemos las categorías de clasificación propuestas desde y para la misma obra, de modo que los códigos obedecen a una lectura interna de la obra y no a interpretaciones basadas en datos históricos. El análisis mítico de la obra es posible gracias a que los mitos y los ritos ofrecen como su valor principal el preservar hasta nuestra época, en forma residual, modos de observación y de reflexión que estuvieron adaptados a descubrimientos de un cierto topo: los que autorizaba la naturaleza, a partir de la organización y de la explotación reflexiva del mundo sensible en cuanto sensible (Levi-Strauss, 1962). El ejercicio implica estar atento a la forma en que el relato articula elementos heteróclitos, a como el mito es bricolaje² (Levi-Strauss, 1962).

En este artículo veremos tal articulación en una narración que echa mano de las teorías clásicas de la belleza y sus críticas, de un sistema de división de clases sociales, de formas de percibir el mundo sensible, entre otros elementos. En este sentido, a pesar de los variados orígenes históricos que tienen estas referencias, nos interesa desentrañar la articulación que propone la narración de estos elementos. En esa misma medida, la vida de Wilde y sus filiaciones ideológicas no se toman en cuenta, salvo en la materialización narrativa que hace a través de su personaje. En la primera parte, hacemos precisiones conceptuales; en la segunda, exponemos el análisis; y en la tercera, presentamos algunas conclusiones.

¹ El análisis estructural parte de entender el pensamiento como un sistema de clasificación, en donde cada elemento obtiene su valor por oposición y semejanza a otros. Así, en tanto sistema de clasificación, le da orden y sentido al mundo o, como explica Lévi-Strauss, “y por intermedio de estos agrupamientos de cosas y de seres introducir un comienzo de orden en el universo; pues la clasificación, cualquiera que sea, posee una virtud propia por relación a la inexistencia de la clasificación” (1962:25). El propósito del análisis estructural es exponer precisamente esa lógica de orden que se propone en los mitos y cómo se modifica en función de incorporar un elemento problemático, pues tales narraciones tienen por objetivo “proporcionar un modelo lógico para resolver una contradicción” (Lévi-Strauss, 1958, p.252).

² En el español los términos bricolage, bricolage y bricoleur se pueden entender como: “la obra que sin plan previo y con medios y procedimientos apartados de los usos tecnológicos normales no opera con materias primas sino ya elaboradas con fragmentos de obras, con sobras y trozos” (Levi-Strauss, 1962, p.35). Para el autor estos términos nos hacen referencia a una obra, una forma de proceder y alguien que ejecuta dicha acción.

CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

Las narraciones míticas pretenden resolver un problema de orden: abordan tensiones que el pensamiento humano tiene sobre la naturaleza y la cultura, lo bello y lo feo, el placer y la compostura, lo bueno y lo malo; aún más, en la tensión de estos pares de oposición se pone en juego la cuestión sobre la definición de lo humano. Según Lévi-Strauss “si los mitos tienen un sentido, este no puede depender de los elementos aislados que entran en su composición, sino de la manera en que estos elementos se encuentran combinados” (Lévi-Strauss, 1972, p. 233). En este sentido, articulamos nuestra investigación con el concepto de ‘máquina antropológica’ de Agamben, a saber, una máquina óptica al interior del hombre que produce imágenes de lo humano.

En lugar de definir lo humano a partir de una esencia estable, la máquina antropológica crea como límite una línea siempre móvil. Al menos desde la modernidad, implica establecer relaciones entre lo humano y lo animal, ya sea en términos de inclusión de un afuera, la humanización de lo animal, o la exclusión de un adentro, la animalización de lo humano. Por lo tanto, “la máquina produce en realidad una especie de estado de excepción, una zona de indeterminación en la que el afuera no es más que la exclusión de un adentro y el adentro, a su vez, tan solo la inclusión de un afuera” (Agamben, 2004, p.75).

Partimos de querer indagar por las tensiones en los valores que circularon en la modernidad y que redefinieron una ética conforme con una nueva idea de humanidad. Sin embargo, pese a buscar la excepción en el ‘ejemplo’, que exhibe la norma, tomamos aquella que representa el *exceso* de la modernidad para dilucidar la narrativa de orden. Entonces, entendido como ‘monstruo’, Dorian conforma la transgresión de los límites de la realidad social normativa, la excede, y al hacerlo, evidencia tales límites reconfigurados en la novela.

En el análisis hacemos un contrapunteo entre dos morales que subyacen de la obra y que convertimos en categorías analíticas: una que llamaremos renacentista y otra moderna. En la definición de la primera se toman las lecturas neoplatónicas que tenían como referente ‘lo divino’ en la producción de lo humano, un mundo verdadero en contraposición a la copia y la apariencia; además, a la Gran Tríada de la Belleza, que fijó las condiciones de proporción, armonía y unidad en

la determinación de lo bello y que tuvo su declive a finales del siglo XIX, como lo señaló Tatarkiewich (1975).

Para la segunda entendemos que las transformaciones económicas, sociales y epistemológicas de finales del siglo XIX convocaron un desprendimiento de *lo divino* y la toma de lo animal como el nuevo punto de tensión. Naturaleza y cultura, animal y hombre se penetran unas a otras y fundan las ansiedades del ser en la modernidad (Beck, 1986); se trata de un clima de aceleración, agitación y novedad, en el que el individuo debió abandonar sus certidumbres tradicionales y lanzarse a vivir la experiencia del desarrollo (Berman, 1982). Además, si bien hubo optimistas de la modernidad, algunos otros la condenaron como decadencia personal y cultural inminente (caída después del Renacimiento) (Vilar, 1987), situación que ponía en discusión perspectivas morales del futuro. Entonces, tomamos como recurso la triada platónica que fundamentó la Gran Teoría de la belleza para descomponer la obra, contrastar estas dos morales en pares de oposición y llevar a cabo el análisis.

Así mismo, hablamos de una moral moderna aristocrática propuesta por la novela, en cuanto a que, tomando como referente a Baudelaire, son los aristócratas quienes poseen esta cualidad estética producto del tiempo de ociosidad y los medios económicos para alcanzarla; “sin el ocio y el dinero, el amor no puede ser más que una orgía de plebeyo o el cumplimiento de un deber conyugal. En vez de un capricho ardiente o soñador, se convierte en repugnante utilidad” (Baudelaire, 1860, p. 22). Por eso, Dorian es capaz de llevar a cabo esta empresa, al tener la capacidad de refinar lo bajo, así como de no degradarse físicamente en el proceso.

La novela nos da las bases de esta nueva moral moderna, una moral de la experiencia, la sensibilidad y el autodesarrollo, pero también de la medida. Lo humano, entonces, si bien virará en relación con lo animal, obtendrá su significado a partir de la definición del placer, el exceso y la degeneración.

De este modo, articulamos el concepto de ‘máquina antropológica’ de Giorgio Agamben con el proyecto de investigación de los sistemas de pensamiento de los diferentes grupos sociales planteado por Claude Lévi-Strauss (1958, 1962). Consideramos que la máquina antropológica es una

herramienta útil para indagar las formas en que se ha construido y entendido al ser humano en los distintos sistemas de pensamiento.

ANÁLISIS

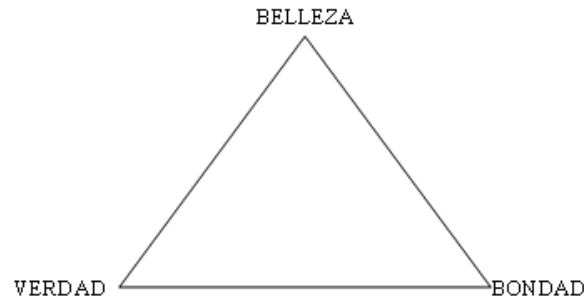
RESUMEN DE LA OBRA

La historia nos habla de un joven muy bello que conoce a un artista, Basil, quien se maravilla con su belleza y lo convierte en su modelo artístico. Basil consideraba que una belleza así había de mantenerse intacta, idea opuesta a la de otro personaje, Lord Henry, quien encontraba en dicha cualidad la licencia para adquirir nuevas sensaciones. Ambos comienzan a relacionarse con Dorian y a influenciar su conducta, teniendo más éxito el segundo. Un hecho crucial es que Dorian tampoco quiere tener que abandonarse a la decrepitud y la fealdad, ya sea por el paso del tiempo, o por la degradación producto de una vida de libertinaje. Entonces, a modo de juego, hace una suerte de pacto para mantener su gracia y, sorprendentemente, funciona: el retrato que le regala Basil se degenera en lugar de él. Con ello, obtiene la venia para urdirse en una vida de placer y experiencias, aquellas que, si bien no degeneran su cuerpo, corrompen su alma. Finalmente, nuestro personaje principal no tolera su imagen corrupta, busca redención y, al no conseguirla, apuñala el retrato, llevando a cabo su muerte y la disolución del pacto.

ANÁLISIS ESTRUCTURAL

‘Lo bueno’, ‘lo bello’ y ‘lo verdadero’ componen los valores para la definición de la virtud humana; tan como lo señala Tatarkiewicz: “Platón escribió que ‘si la vida merece la pena vivirse, lo es en tanto en cuanto el hombre pueda percibir la belleza’, y situó la belleza junto a la verdad y la bondad en su triada de los valores humanos más importantes” (1987, p. 164).

Esquema 1. Triada platónica: lo bello, lo bueno y lo verdadero. A partir de esta triada se establecen los códigos a través de los cuáles se descompone la obra.



Fuente: Elaboración propia.

Basil encarnará esta posición, pues recupera los ideales de armonía, proporción, simetría, unicidad y belleza en su idea de virtud, “la armonía del cuerpo y del alma, ¡nada menos!” (Wilde, 1890, p. 30). Además, comprende una correspondencia entre la belleza del cuerpo y la del alma; una vida bien llevada podría reflejarse en el cuerpo como una imagen del alma, siendo una como espejo de la otra. Tal como lo señala Wilde, “el vicio es algo que el hombre siempre lleva escrito en el rostro. Nada hay que lo oculte. La gente suele hablar de vicios secretos. No hay tal cosa. En cuanto un hombre tiene un vicio cualquiera, éste se delata a sí propio, en las líneas de la boca, en el caer de los párpados, en el mismo modelado de las manos” (Wilde, 1890, pp. 224-225). Incluso Henry compartía esta visión de lo bello, pero se abocaba hacia una dirección distinta; mientras que Basil valoraba la idea sublime de lo bello, Henry la enaltecía por el placer en su experimentación sensible.

La belleza, la verdadera belleza, acaba donde comience una expresión intelectual. La inteligencia es en sí misma un modo de exageración, y destruye la armonía de cualquier rostro (Wilde, 1890, p. 20).

Con frecuencia se dice que la belleza es cosa superficial. Quizás. Pero, en todo caso, no es tan superficial como el pensamiento. Para mí, la belleza es la maravilla de las maravillas. Únicamente los superficiales no juzgan por las apariencias. El verdadero misterio del mundo está en lo visible, no en lo invisible (Wilde, 1890, p.47).

Lo anterior implica dos posiciones éticas distintas: mientras el artista es más contemplativo, “El arte no tiene la menor influencia sobre las acciones. Anula el deseo de obrar. Es magníficamente estéril” (Wilde, 1890, p. 321); nuestro hombre del placer quiere consumir esto que le resulta tan atractivo. En el primer movimiento que realiza Dorian, siendo amigo de Basil, hay una correspondencia entre su moral, su belleza y su verdad; se encuentra en un estado ideal de inexperiencia y naturaleza. Podemos ver la oposición de esta manera:

Verdad / Artificio

Naturaleza / Civilización

Pureza / Corrupción

Armonía / Deformidad

Inexperiencia / Experiencia

Ideal / Material

Inteligencia / Sensibilidad

El retrato de Dorian es esto inmutable; Basil pinta la idea de lo bello, lo inocente, lo puro y bondadoso en su manifestación sensorial. Su forma de ser artista significa mantener una relación particular con su modelo, una primera relación con él al dibujarlo y, posteriormente, seguir su retrato a partir de la abstracción. No se pierde en la materialidad de los sentidos porque perdería la aprehensión de la idea de lo bello.

Ahora bien, para entender cómo funciona la triada en el texto, se descompondrá cada ángulo de esta:

VERDAD Y BELLEZA

El gran problema que tuvieron los ilustrados, principalmente Descartes, fue un cuestionamiento de la verdad que proporcionaban los sentidos. Surgió la necesidad de conocer la verdad en sí misma, aquella que se encuentra en la naturaleza, para lo cual usaron la razón como medio para llegar a ese conocimiento claro y distinto. El arte adoptó esta concepción y tuvo por imperativo vaciarse de toda experiencia y engaño sensorial, se trataba de representar la naturaleza en su verdad. Esto

Zarate, L., Clavijo J. y Ospina, J. (2022). La construcción de la experiencia placentera y los límites de lo humano. Un análisis estructural de ‘El retrato de Dorian Gray’ de Oscar Wilde (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 32- 52.

contribuyó a que la naturaleza fuera el centro de la producción artística -y lo era desde tiempos antiguos-, pues era lo bello y verdadero por esencia, además esta lógica se tradujo en la organización social y moral de la sociedad clásica.

La búsqueda de experiencias significó una reconfiguración de la noción de la ciudad. Así, en la novela se muestran dos formas de vida: una en el campo y otra en la ciudad. La vida del campo se percibía más pura, ya que se aproxima más a un estado de naturaleza, en contraposición a la ciudad, llena de vicios, experiencias y cultura.

Todo el mundo puede ser bueno en el campo, donde no se encuentra la menor tentación. Esa es la causa de que la gente que habita fuera de las ciudades sea tan absolutamente incivilizada. La civilización no es, ni mucho menos, una cosa fácil de alcanzar. No hay más que dos caminos que lleven al hombre a ella. Uno, la cultura; otro, el vicio. La gente que vive en el campo no encuentra nunca ocasión de seguir ninguno de ellos, y tiene forzosamente que estancarse. (Wilde, 1890, p. 309).

Campo / Ciudad

Puro / Corrupto

Quietud / Movimiento

Incivilizado / Civilizado

Naturaleza / Cultura

El movimiento que realizan Henry y Dorian hace que lo natural acoja una visión nostálgica y lo artificial pase a ser el foco de la representación artística. Ellos no cambian los términos de la oposición, sino que se ubican en la parte antagónica de la misma: ciudad, corrupción, movimiento, civilización y cultura; así, el individuo constituido como sujeto pasa a ser parte del arte -esto se da con el surgimiento de la estética-. En efecto, los sentidos y la percepción serán importantes para el conocimiento y reconocimiento de lo bello, pero no es cualquier tipo de estimulación sensorial, puesto que el sentimiento de la *délicatesse* o el buen gusto supone que la experiencia estética no sea compartida por todos, implica un don natural y un refinamiento para aprehenderla.

En otras palabras, es la capacidad de abstraer lo placentero de lo concreto, dejando el fin del placer no en el objeto en sí mismo, sino desplazándolo a la experiencia que produce. Consiste tanto en la sutileza para percibir cada parte del objeto y la exactitud para aprehenderlo en su conjunto (Hume, 1757). De este modo, se da una articulación del arte con la estética y se independiza finalmente de la representación de lo verdadero.

El arte moderno consistió en la tematización de la mirada “frente a la ‘objetividad’, la ‘omnisciencia’ o la ‘omnivisibilidad’ del pintor clásico, la nueva pintura parte de un punto de vista personal y ocasional, casi accidental” (Stoichita, 2005, p. 74). Los artistas modernos incorporan al espectador en la obra, “la posición del espectador ante la obra acabada es la repetición de la posición del pintor ante la obra que está haciendo (...) En este sentido, las obras (...) no están nunca «acabadas ya que su finalización se manifiesta tan solo en el acto de la recepción que repite el de la creación»” (Stoichita, 2005, p. 75), es decir, el fin de la obra se encuentra en la experiencia que produce y no en los ideales que representa. La producción artística se desplaza hacia el sujeto, va desde el exterior al interior, el hombre “es ese ser vivo que, desde el interior de la vida a la cual pertenece por completo y por la cual está atravesado todo su ser, constituye representaciones gracias a las cuales vive y a partir de las cuales posee esta extraña capacidad de poder representarse precisamente la vida” (Foucault, 1968, p. 342).

Así las cosas, surge la mirada, cuyo problema es que siempre está velada y obstaculizada. Aparece el personaje filtro como los ojos por medio de quien el espectador mira lo que no es visible

el espectador percibe algo más de lo que habitualmente se veía, esto es, hace suya la mirada filtrada, se convierte en el filtro que la llevaba” (Stoichita, 2005, p. 41). Mirar no significaba ver, por ello que la verdad, en la pintura moderna, siempre estaba oculta a los ojos de quienes no la pudieran descifrar. *El placer estaba solo al alcance de quienes poseyeran las disposiciones para aprehenderlo, a quienes “poseen así, a su antojo y en gran medida, el tiempo y el dinero, sin los cuales la fantasía, reducida al estado de sueño pasajero, apenas puede traducirse en acción* (Baudelaire, 1860, p. 22).

Renacentista / Moderno

No experiencia / Experiencia

Pinta lo ideal / Abstrae lo ideal

Lo bello es visible / Lo bello está oculto

Desnudo / Envuelto

Perspectiva / Filtro

Exterior / Interior

Esta participación del sujeto en el arte se da en varios sentidos: primero, el sujeto como elemento importante para que lo bello exista en tanto experimentado; segundo, lo artificial nos va a hablar de lo bello, o sea, la experiencia y la vida pomposa y contradictoria del sujeto moderno serán el nuevo objeto del arte; y tercero, el sujeto se vuelve a sí mismo centro de producción estética. Esta estética de sí no es de cualquier tipo, sino se basa en la estimulación de los sentidos, haciendo de la experiencia el medio y el fin para el autodesarrollo. No es que antes no se pensara en la estética, de hecho, después de las crisis del siglo XVIII se volvió central, pues la belleza era la manifestación de la idea percibida por el sujeto. Lo que ve claramente Basil, como citó Tatarkiewicz, es que “la belleza es la idea absoluta en su apariencia sensorial” (Tatarkiewicz, 1987, p. 175), aquello que cambia es la relación que tiene el sujeto respecto a ella.

El enamoramiento de Dorian por Sybil va a mostrar que incluso lo ideal se presenta como ilusorio, porque finalmente ¿quién es ella? Una actriz. Esto le permitía ser el ideal de mujer: es Ofelia, es Beatriz, es Julieta. “Me dijiste que Sibyl Vane representaba para ti todas las heroínas de leyenda; que era Desdémona una noche, y Ofelia a la siguiente; que, si moría como Julieta, volvía a la vida como Imogenia” (Wilde, 1890, p. 162). Es justo cuando decide no serlo, Dorian se desencanta de ella: “En el momento en que entró en la vida real, la echó a perder, y ésta la echó a perder a ella, y tuvo que desaparecer” (Wilde, 1890, p. 162). Dorian estuvo enamorado de la idea de la mujer, del amor y de la belleza, “todo esto era como el arte debería ser: inconsciente, ideal y remoto” (Wilde, 1890, p. 178). Por consecuencia de la decepción con Sybil, se deja llevar por la verdad que

proporcionan los sentidos, y ya no del pensamiento, pues tal nueva relación se ofrece más real y placentera.

BONDAD Y BELLEZA

Es de tener en consideración que dicho hedonismo debía enfrentarse a la moral renacentista de la aristocracia. En tanto moral, el trayecto de Dorian Gray se desenvuelve en el movimiento entre dos polos, el del arte y el de las pasiones, entre Basil y Henry. Estos dos personajes se convierten en dos entidades o fuerzas dentro de la consciencia de Dorian.

La primera de estas fuerzas, representada en Basil lo impulsa hacia lo ideal y lo moral, quien le regala el retrato que se convertirá en su consciencia: “El retrato, cambiado o no, sería para él el emblema visible de la consciencia” (Wilde, 1890, p. 146), “sería para él el más mágico de los espejos. Lo mismo que antes le había revelado su cuerpo, ahora le revelaría su alma” (Wilde, 1890, p. 166). La segunda fuerza, representada en Henry lo lleva hacia la satisfacción de sus pasiones y a la acumulación de experiencias, quien le regala el libro que se convertirá en el manual de su vida: “Era el libro más extraño que había leído. Le parecía como si, exquisitamente ataviados, y al son delicado de las flautas, desfilasen ante él en mudo cortejo todos los pecados del mundo” (Wilde, 1890, p. 192) “Y, en verdad, que el libro entero le parecía contener la historia de su propia vida, escrita antes de haberla vivido” (Wilde, 1890, p. 194).

Basil/Henry

Retrato /Libro

Consciencia/Experiencia

Después de ceder a sus deseos y pasiones, y negar en la misma medida el juicio de su consciencia, Dorian experimenta el temor de sentirse juzgado por los otros: temía que las personas vieran el cuadro y por medio de ello juzgaran su alma:

Bien sabía él que el retrato no podría decirles nada. Verdad es que conservaba bajo la monstruosidad de sus facciones una marcada semejanza con él; pero, aunque así fuera,

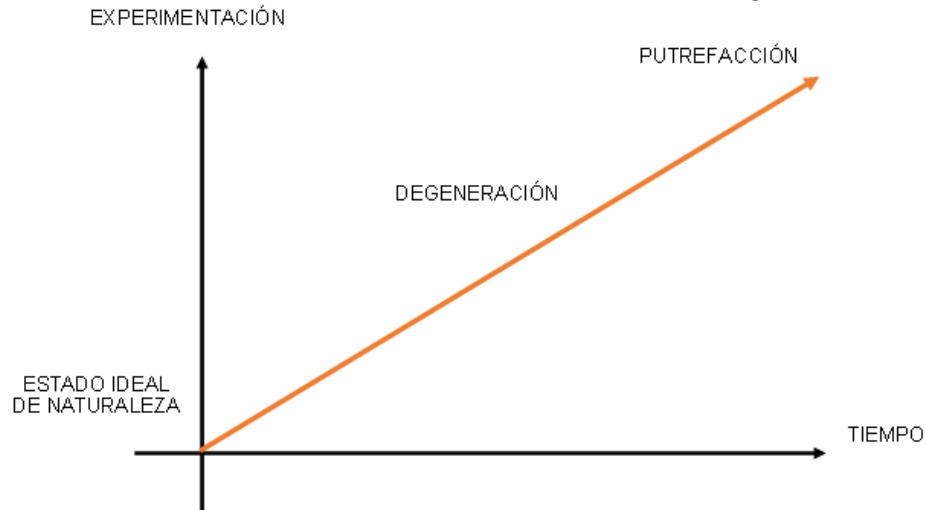
¿qué iba a revelar a quienes le viesan? Él se reiría en las barbas de quien tratase de vilipendiarle. ¿Acaso lo había él pintado? ¿Qué podía, pues, importarle aquella apariencia de degradación y de vicio? Y aunque les dijese la verdad, ¿podrían, acaso, creerla? No obstante, tenía miedo (Wilde, 1890, pp. 212-213).

Su belleza ya era sospechosa, “sus inexplicables ausencias comenzaron a ser notadas, y cuando reaparecía en sociedad, la gente cuchicheaba en los rincones, o pasaban ante él con una sonrisita burlona, o le examinaban con ojos fríos y escrutadores, como decididos a descubrir su secreto” (Wilde, 1890, p. 213). En esa medida, la novela plantea el problema de la búsqueda de experiencias, donde ha de haber un equilibrio entre las exigencias de la sociedad y la moral, y, una ética hedonista acorde a la apertura sensible de la modernidad tardía (ocio y experimentación para el autodesarrollo).

Todavía así, un autodesarrollo basado en la experiencia no puede apearse estrictamente a la moral renacentista, o sea, no se puede ser bueno y tampoco puede asociarse a un estado ideal de incorrupción y de naturaleza, porque la vida en sociedad degenera, sobre todo una llena de aceleración. La vida en la sociedad moderna “tiene una belleza auténtica y distintiva, inseparable, no obstante, de su inherente miseria, y ansiedad, de las facturas que tiene que pagar el hombre moderno” (Berman, 1982, p. 140). Este precio es, justamente, la degeneración. Existe una descomposición natural inherente a la vida humana; se trata de un proceso de decadencia donde la muerte se distribuye en tiempo y espacio. La experiencia, la cultura y el vicio aceleran dicha degeneración y la hacen manifiesta,

Este debilitamiento de la robusta humanidad natural, que la vida en sociedad, la civilización, las leyes y el lenguaje, condenan poco a poco a una vida de artificios y de enfermedades; degenerar era describir un movimiento de caída a partir de un estatuto de origen que figura por derecho de naturaleza en la cumbre de jerarquía de las perfecciones y de los tiempos (Foucault, 1966, p. 220).

Esquema 2. La experiencia y la degeneración. En este plano cartesiano, materializamos la consciencia en la novela de la experiencia biológica del tiempo: un proceso de degeneración, de decadencia. Si descomposición natural del cuerpo por el paso del tiempo, la experimentación la acelera e incluso la lleva hacia estados más indignos.



Fuente: Elaboración propia.

Dorian hace posible la consecución de este hedonismo, en tanto realiza un proceso de transferencia de decadencia hacia el cuadro. Demuestra el qué pasaría si en un sujeto la norma de corrupción del alma y el cuerpo se suspendiera, pero continuara operando por su misma puesta de entre dicho (a través del retrato). La relación entre lo bello y lo bueno no se desaparece, porque si bien la existencia de Dorian rompería con esta relación, es el cuadro el que la mantiene.

BONDAD Y VERDAD

En la construcción de la República, Platón señala la música y la gimnasia para educar la Verdad del alma, una para adquirir sensibilidad y delicadeza, la otra para crecer en tenacidad y fortaleza: “la música y la gimnasia no para el alma y para el cuerpo, sino de un modo ocasional, pero sí, para esas dos cualidades, valor y filosofía, para que deban armonizarse conjuntamente merced al justo grado de tensión o de relajamiento que se les dé” (Sócrates, Platón, p. 67). Esto implicó una separación del artificio que corrumpía el alma, el cuerpo y el Estado, abogando más bien por una vida unida con la naturaleza y la búsqueda de lo auténtico. Entonces, el lujo, el vicio, el adorno y el

Zarate, L., Clavijo J. y Ospina, J. (2022). La construcción de la experiencia placentera y los límites de lo humano. Un análisis estructural de ‘El retrato de Dorian Gray’ de Oscar Wilde (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 32- 52.

artificio suponían abrir paso a la enfermedad y a la degeneración, como dosis de veneno que corrompían el alma.

Por el contrario, en lugar de ver corrupción y mentira, los modernos encontrarán en lo feo la verdad sobre la vida, las huellas de la experiencia; pues la belleza de lo que podrá hablar es de una vida no vivida. Este hablar de la vida conlleva a un esfuerzo por buscar las respuestas en las huellas que en el alma deja la corrupción, en los signos de la degeneración, esta es la razón de la importancia del retrato. En palabras de Wilde, “la fealdad que antaño aborreciera, por prestar realidad a las cosas, le era ahora preciosa por la misma razón. La fealdad era lo único real” (1890, p. 275). Por ello, es la imagen, el vicio, la enfermedad y la subversión moral lo que nos permitirá hablar de la verdad del alma, no la inmovilidad y limpieza que la represente, es decir, la relación se invierte.

ÉTICA

El sujeto entra a ser centro del arte de una manera particular, cuya ética se compone de una búsqueda de autodesarrollo: “artes de la existencia”. Por esta expresión hay que entender prácticas reflexivas y voluntarias mediante las cuales los hombres no solo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que exprese ciertos valores estéticos y responda a algunos criterios de estilo (Foucault, 1991, p. 166). Una gimnasia que requiere de disciplina, tiempo de ociosidad, los medios, la posición social y disposición estética para hacerla posible, “para fortificar la voluntad y disciplinar el alma (Baudelaire, 1860, pp. 22-23).

Tanto Henry como Dorian eran de la clase alta inglesa, por lo cual disponían de los medios para llevar a cabo su perfeccionamiento. Sin embargo, para el caso de Dorian, aquello que permitió que tuviera una condición para extender sus posibilidades fue que se liberó de las limitaciones de la Naturaleza, de su organismo “perecedero y limitado en su capacidad de adaptación y rendimiento” (Freud, 1930, p. 79). Así, su belleza incorruptible y vida eterna le daban la agencia y la capacidad para llevar al máximo su autodesarrollo; podía “cultivar la idea de lo bello en su persona, satisfacer sus pasiones, sentir y pensar” (Baudelaire, 1860, p. 22). En palabras de Wilde: “A éstos parecían Dorian uno de aquellos de que habla Dante, que han tratado de ‘perfeccionarse a sí propios’ por el

Zarate, L., Clavijo J. y Ospina, J. (2022). La construcción de la experiencia placentera y los límites de lo humano. Un análisis estructural de ‘El retrato de Dorian Gray’ de Oscar Wilde (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 32- 52.

culto de la belleza. Como Gautier, él era un hombre para quien el mundo visible existía. Y, ciertamente, la vida era en sí misma para él la primera, la más grande de las artes, y, junto a ella, todas las demás artes parecían sólo una preparación” (Wilde, 1890, p. 197).

La estética de sí en el hedonismo no es una negación de la norma, es una nueva relación del sujeto respecto a ella para constituirse a sí mismo como algo bello. Una acción moral que implica una relación con la norma, pero también una relación consigo mismo, en tanto sujeto moral,

en la cual el individuo circunscribe la parte de sí mismo que constituye el objeto de práctica moral, define su posición con respecto al precepto que sigue y se fija determinado modo de ser que ha de equivaler a la realización moral de sí mismo y, para hacerlo, actúa sobre sí, se propone conocerse, se controla, se vive, se perfecciona, se transforma. (Foucault, 1991, p. 182).

Nos acercamos a la moral renacentista en tanto en la modernidad se mantiene esa misma estructura, aunque se invierten el valor de las categorías. Lo anterior no significa que la modernidad haya roto con los valores previos, sino que los modernos se ubican en el otro lado de la oposición y, para ello, en el relato, vamos que Dorian tuvo que experimentar el lado amoral de esta.

Con todo lo anterior, ¿cuál será la base de las artes de existencia que propone el nuevo hedonismo de Dorian Gray? Su base es el movimiento, el medio, la experimentación, que acoge tanto la acumulación de experiencias como su repetición para afinar el gusto. Esta última característica es importante para el refinamiento del sentimiento de la *délicatesse*, para que “adquiera experiencia en el trato y juicio de tales objetos y sus sentimientos se [vuelvan] más exactos y adecuados” (Hume, 1757, pp. 49-50). En palabras de Henry, “todo lo que se hace muy a menudo llega a convertirse en placer” (Wilde, 1890, p. 314).

La vida que impulsan Henry y Dorian es un deleite a través de las sensaciones, de la búsqueda de lo bello en lo artificial -vestidos, carruajes, maquillaje, colores-. En efecto, Dorian buscaba el placer en lo material: “recogió de todas partes del mundo los más raros instrumentos que pudo encontrar, bien en los sepulcros de los pueblos desaparecidos, bien entre las pocas tribus salvajes que han sobrevivido al contacto con las civilizaciones de Occidente, y gustaba de estudiarlos y tañerlos” (Wilde, 1890, pp. 204-205).

Zarate, L., Clavijo J. y Ospina, J. (2022). La construcción de la experiencia placentera y los límites de lo humano. Un análisis estructural de ‘El retrato de Dorian Gray’ de Oscar Wilde (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 32- 52.

Dorian y Henry no entran en ninguna de las dos sociedades -vulgar y aristocrática-, puesto que repudian el exceso de ambas. Ellos quieren fundar un nuevo hedonismo que consista en la sofisticación de la animalidad, no solo en lo concerniente a los placeres del cuerpo sino también del alma, -con el lenguaje, vemos cómo Henry sofisticar los temas vulgares por medio de la retórica-. A diferencia de la moral renacentista, que tiene una preferencia por lo ideal y la belleza de la inexperiencia, ellos buscan un deleite a través de las sensaciones: “busque sin cesar sensaciones nuevas. No tema usted nada (...) Un nuevo hedonismo: eso es lo que ha menester nuestro siglo” (Wilde, 1890, p. 47), “un nuevo modelo de vida, que tuviese su filosofía sistemática y sus principios metódicos, a fin de encontrar en la espiritualización de los sentidos su más alta realización” (Wilde, 1890, p. 198).

Partiendo de una visión neoplatónica y la relación con la idea de lo bello, ya no intentaban acercarse a esto abstracto a través de la contemplación de la naturaleza, más bien obtienen el placer a través de las sensaciones. Dorian buscaba la sublimación de los placeres, pero sin despojarlos de su componente sensible y animal, ya que comprendía que “la verdadera naturaleza de los sentidos nunca ha sido comprendida y que, si permanecen salvajes y en estado de animalidad es simplemente porque el mundo ha tratado de someterlos por hambre o matarlos por el dolor, en vez de intentar hacer de ellos elementos de una nueva espiritualidad, cuya característica dominante sería un instinto sutil de la belleza” (Wilde, 1890, p. 198).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede observar en dónde están ubicados Dorian y Henry respecto a la moral. Ellos se ubican en el lado negativo de la oposición, una que abraza la inmoralidad de lo decadente en tanto abogan por una vida vivida.

Inexperiencia / Experiencia

Puro / Corrupto

Negación de pasiones / Alimentar las pasiones

Quietud / Movimiento

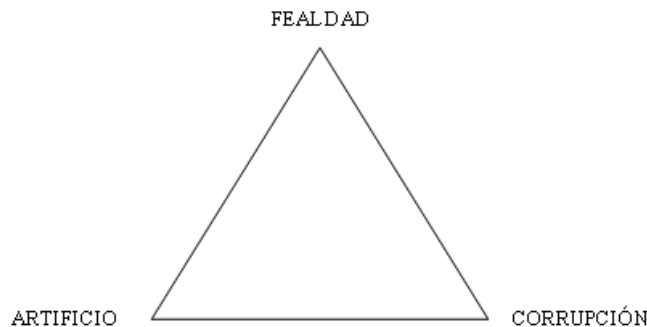
Verdadero / Artificial

Bello / Degenerado

Zarate, L., Clavijo J. y Ospina, J. (2022). La construcción de la experiencia placentera y los límites de lo humano. Un análisis estructural de ‘El retrato de Dorian Gray’ de Oscar Wilde (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 32- 52.

Su anti-tríada y, por tanto, los pilares de la virtud humana en el hedonismo serán la fealdad, el artificio y la corrupción moral, en lugar de la belleza, la verdad y la bondad.

Esquema 3. La anti-tríada. Con el análisis, evidenciamos una posición antitética con aquella moral renacentista: en lugar de lo bello, lo bueno y lo verdadero, tenemos lo feo, lo corrupto y lo artificial. Fuente:



Fuente: Elaboración propia.

Su arte se convierte en un culto de sí a través de las sensaciones, el artificio y de la experiencia. Todos ellos como parte del perfeccionamiento que requiere de una vigilancia de sí a través de los signos de la corrupción, así mismo la búsqueda de sensaciones en lo artificioso y pomposo de la vida en sociedad. La experiencia ocupa un lugar central en este nuevo hedonismo, se instaura una idea de que “el cuerpo y la mente humanas y todas sus capacidades están allí para ser usadas, ya sea como instrumentos de aplicación inmediata o como recursos de un desarrollo de largo alcance. El cuerpo y el alma están para ser explotados con el máximo beneficio, aunque no en dinero, sino en experiencia, intensidad, sentimiento vital, acción, creatividad” (Berman, 1982, p. 41).

Esta nueva economía del autodesarrollo busca la experiencia placentera como fin inmediato, pero además saca provecho del sufrimiento inherente a la vida humana, “puede transformar hasta la pérdida humana más conmovedora en una fuente de crecimiento y ganancia psíquica” (Berman, 1982, p. 41). No tiene un fin particular, su objeto es el proceso mismo, la experiencia por la experiencia. En la medida que el arte para el siglo XIX pretendía convertirse en un campo autónomo, un arte inspirado en el individuo por y para el individuo -la estética de sí- iba en la misma dirección: el arte por el arte.

SOCIEDAD

Dorian acerca dos mundos desde dos niveles para configurar el nuevo equilibrio en la definición de lo humano. En el primero, sobre la ciudad, la clase vulgar y la aristócrata: los aristócratas tenían un excesivo refinamiento, tenían tanto de humanidad que no eran humanos; por otro lado, la gente vulgar era demasiado salvaje, es decir, eran demasiado animales.

Salvajes / Refinados

Animales / Humanos

Incivilizado / Civilizado

Pasivos / Activos

Necesidad para actuar / Placer de actuar

En el segundo, dentro de la misma aristocracia, entre al artista y el dandi: el artista, siendo Basil, un defecto de experiencia, y el dandi, siendo él mismo. Al inicio están las oposiciones exteriores, materializadas en Basil y Henry. Hacia el final del relato se acercan, es decir, él termina introyectando a Basil en forma de consciencia moral: ya no solo será lidiar con otro afuera que me vigila y me juzga, sino con una parte de sí mismo que corroe la consciencia y que se opone a otra parte de mí.

Pensamiento / Sensaciones

No curiosidad / Curiosidad

No experiencia / Experiencia

Quiétude / Movimiento

En el tercer movimiento queda en la mitad de ambos: la única forma de lidiar con la tensión entre la moralidad del artista y su vida de excesos es morir al reconciliar su alma y su cuerpo. Es allí donde muere y queda bloqueado en una altura intermedia “¿A dónde podría ir? No podía subir, no podía bajar, no podía ir en ninguna dirección’. En este lugar queda transformado en piedra, es decir paralizado, reducido a su ‘naturaleza terrestre’” (Lévi-Strauss, 1972, p. 45).

CONCLUSIÓN

En este artículo elegimos la literatura como medio para entender el pensamiento moderno: historias, bricolajes, que fueron contruidos (in) conscientemente para resolver los problemas de estar en el umbral de dos mundos. Así, lejos de entender la estructura como un sistema estático, vemos la manera en que los elementos nuevos (fruto de transformaciones históricas) se incorporan en una estructura de pensamiento que tiene como fin estar reordenando constantemente el mundo. El mito busca resolver una contradicción, no al hacer 'encajar el elemento' en la estructura, sino que, al encarnar las contradicciones, temores y excesos, plantea la necesidad de una nueva ética que enseñe a experimentar el nuevo mundo (en este caso, el mundo moderno). Convoca, entonces, una modificación estructural.

En el análisis estructural de la obra de Wilde se expuso aquella contradicción relacionada con el placer y la mesura, implicando una redefinición de humanidad. Dorian es viejo y joven, bello y feo, vive en la clase alta y en la bajeza del mundo, está en un estado de naturaleza y refleja las huellas corruptibles de la cultura, tiene una consciencia que lo aconseja a la quietud y un imperativo hacia la acción, y, finalmente, está en el umbral entre el cuerpo y el alma.

Él es una excepción a la norma porque, por un lado, muestra la apertura a la posibilidad de probarlo todo y ser todo (moverse en ambas categorías), y, por otro lado, se vuelve el caso a través del cual se evidencian los límites del exceso, la pérdida de humanidad. Así, la resolución del mito consiste en la sofisticación de la animalidad a través del refinamiento y control de las pasiones; es decir que supone una mediación entre ambos mundos para darle cabida a un nuevo sujeto: el hombre moderno.

La novela funda al sujeto de esta nueva era, que no puede ser el aristócrata ni la plebe, pues los aristócratas son excesivamente refinados (tienen tanta humanidad que no son humanos) y la gente vulgar es demasiado salvaje (hay demasiada animalidad). Es el hombre moderno el prospecto de sujeto moderno capaz de sofisticar sus instintos; en él se consolida la nueva forma de entender lo humano, una nueva máquina antropológica.

REFERENCIAS

- Agamben, George (2006) *Lo abierto. El hombre y el animal*. Ed. Adriana Hidalgo. Buenos Aires.
- Baudelaire (1860) *El pintor de la vida moderna*. Recuperado de: <http://www.ecfrasis.org/wp-content/uploads/2014/06/Charles-Baudelaire-El-pintor-de-la-vida-moderna.pdf>
- Beck, Ulrich (1986) *La Sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós. Barcelona.
- Berman, Marshall (1982) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo veintiuno Editores. México.
- Foucault, M. (1968) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Ed. Siglo XXI editores.
- Foucault, Michel (1983) *El Gobierno de sí y de los otros*. Fondo de cultura económica.
- Foucault, Michel (1991) [2013] *La inquietud por la verdad*. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Freud, Sigmund (1930) *El malestar de la cultura*. Traducción Luis López-Ballesteros y de Torres. Editorial Biblioteca.
- Hume, David (1757) *Sobre la norma del gusto*. Ediciones Península. Barcelona 1989.
- Lévi-Strauss, Claude (1958) *Antropología estructural*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Argentina.
- Lévi-Strauss, Claude (1962) *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica, México, 1964.
- Lévi-Strauss, Claude (1972) *La gesta de Asdiwal*, en *Estructuralismo, mito y totemismo* (traducción de María Elisa Latorre y Cristina Iglesia), Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Lévi-Strauss, Claude (1972). *Estructuralismo, mito y totemismo*. Buenos Aires, Editorial. Nueva Visión.
- Stoichita, Victor (2005) *Ver y no ver: La tematización de la mirada en la pintura impresionista*. Traducción Anna María Coderch. Ediciones Siruela.
- Vilar, Gerard. "El decadentismo como doctrina estética". *Annals d'arquitectura*, 1987, núm. 4.
- Wilde, Oscar (1890) *El retrato de Dorian Gray*. Editorial Comcosur. 2013.
- Zarate, L., Clavijo J. y Ospina, J. (2022). La construcción de la experiencia placentera y los límites de lo humano. Un análisis estructural de 'El retrato de Dorian Gray' de Oscar Wilde (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 32- 52.

DE LA SOCIEDAD DE LA DESINFORMACIÓN A LA SOCIEDAD DE LA DESOLACIÓN

Recibido: 16 noviembre 2021 Aprobado: 6 febrero 2022*

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

miguel.lopezcarrasco@gmail.com

Resumen

Antes de la pandemia la sociedad estaba envuelta en una carrera en la que la tecnología parecía tener el control, y con el paso del tiempo, fue sufriendo las consecuencias del uso y abuso de los megacambios generados por la revolución digital. Más que informarse, la sociedad tendrá que aprender a desinformarse o, dicho de otra manera, a ser más crítica de todo dato que consume, además de estar consciente de que toda transformación no implica sino la visión que vamos construyendo de nuestra realidad. En medio de todo tipo de comunicación hipermedial, se ha dado un gran impacto en la forma de conversar con el otro, pues pareciera ser que solo se establecen soliloquios, como en las redes sociales. La sociedad requiere de aprender a conversar de manera auténtica, aún con sus escasos interlocutores, estando atentos para no caer en las “tecnopatologías” de nuestro tiempo. Debido al Covid-19, el mundo ha enfrentado la mayor crisis sanitaria a nivel global, por lo cual se produjo un impacto

social donde la desolación y el desconcierto han sido la constante. Esta contingencia repercutió en la forma de interactuar, de trabajar, de estudiar, modificando la relación del individuo con el mundo, y ello implica hacer un alto y revisar la necesidad de una ética digital para una nueva condición humana.

Palabras clave: Covid-19, comunicación interactiva, ética de la comunicación, digitalización, desinformación, sociología del cambio.

Abstract

Before the pandemic, society was involved in a race in which technology seemed to be in control, and as time passed, it suffered the consequences of the use and abuse of the mega changes generated by the digital revolution. More than being informed, society will have to learn to be desinformed, or to be more critical of all the data it consumes, in addition to being aware that any transformation implies no other than the

Año 8, número 15, abril-septiembre
ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H*

<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

vision that we are building of our reality. Amidst all types of hypermedia communication, little or nothing has an impact on the way of talking with the other to one another, since it seems that only soliloquies are established, as in social networks. Society requires learning to talk authentically, even if its to just a few partners, being careful not to fall into a technopathologie. Faced with Covid-19, the world has dealt with the greatest health crisis globally, which produced a social impact

where the desolation and confusion were a constant. It had an impact on the way of interacting, working, studying, and it modified the relationship of the individual with the world. It is necessary to stop and to review the need for a digital ethics for a new human condition.

Keywords: Covid-19, communication ethic, digitalization, disinformation, interactive communication, sociology of change.

“Consumimos medios no para informarnos sino para confirmarnos”

Manuel Castells (2019)

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI quedará marcado como una época de cambios y transformaciones económicas, sociales, tecnológicas, científicas y sanitarias. En no más de tres décadas, el mundo es completamente distinto al haber aparecido nuevos paradigmas que intentan marcar un hito en los tiempos que corren, y donde otros más se resisten a la innovación e intentan sujetarse a modelos conocidos que ofrecen seguir viviendo en un mundo lleno de certezas, alejado de la incertidumbre, el caos o lo complejo.

Lamentablemente, y como consecuencia de la pandemia del Covid-19, nuestro mundo –lleno de orden, estabilidad y predictibilidad– dejó de ser lo que era. Como se expone a continuación, en plena era posmoderna se requieren nuevas miradas que permitan recrear una realidad diferente y, por ende, un mundo marcado por procesos tecnocientíficos más abiertos y de mayor impacto, sobre todo más humanos para que el impacto sea favorable para la vida de cualquier persona.

Este cambio y transformación se ve reflejado en los procesos socioemocionales de hombres y mujeres en los sistemas de relación más recientes, y por consiguiente de socialización, donde los actuales sistemas de información y comunicación mantienen una ventaja considerable respecto a los sistemas tradicionales, al establecer procesos comunicacionales y relacionales a los que hasta hace no mucho estábamos poco acostumbrados.

Por lo tanto, y como parte del contexto tecnocientífico de nuestra era, la sociedad se ha visto impactada con procesos de interacción novedosos, cuya huella ya es difícil de borrar. De igual forma, la manera para mantener una “conversación” es completamente diferente a la de hace algunos años, y lo mismo ha sucedido con el modo de pensar y entender el mundo, por lo que se han recreado situaciones cognitivas más abiertas, menos solemnes, a la vez complejas y caóticas, con el consiguiente impacto inmediato sobre nuestras relaciones (presenciales y virtuales) y sobre el modo como nos vemos a nosotros mismos.

LA SOCIEDAD DE LA “DESINFORMACIÓN”

Es muy probable que, en 1967, los desarrolladores de Arpanet jamás hubieran imaginado que la red de computadoras que interconectaron tendría tal impacto en la vida de las personas y de la sociedad en general. De ser un proyecto militar ultrasecreto, y tras ser desclasificado por el Departamento de Defensa de los Estados Unidos, se dio a conocer inicialmente a través del primer nodo en la Universidad de California, y de ahí –como bien se sabe– todo es historia.

Como consecuencia del vertiginoso desarrollo de la red de redes, los datos y la información fluyeron de manera explosiva como nunca. Fue tal el éxito de este proceso, que en 1973 Daniel Bell acuñó el término *sociedad de la información* en su libro “El advenimiento de la sociedad postindustrial” donde enfatizó el intercambio de ideas entre personas, como oposición a un mero informacionalismo, enfocado este último a la parte tecnológica y no a la parte social que Internet empezaba a tener detrás (Torres, 2005). Se fue perfilando entonces el uso de diversas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), cuyo uso extremo condujo, según lo señala Byung-Chul Han (2014), al *síndrome de la fatiga por la información* a consecuencia de la cantidad de información creciente a velocidades extremas y que, como lo propone este autor, lleva a una parálisis de la capacidad analítica, lo cual limita la posibilidad de distinguir lo esencial de lo no esencial, por lo que desde su visión, “el lenguaje como medio de información carece de esplendor” (Han, 2020, p. 81).

En consonancia con lo anterior, Piscitelli (como se citó en Peña, 2010) señala que la proliferación exponencial de Internet ha llevado a la *infoxicación*, un trastorno causado por la acción de la sobreinformación, por lo que en nuestro tiempo se ha vuelto primordial *desinformarse más que sobreinformarse*, sobre todo por la ola de recursos digitales que están a nuestro alcance, siendo

caldo de cultivo para las noticias falsas (*fake news*), la suplantación de identidades, la simulación virtual, o la constante aparición de predicadores de las redes sociales (*influencers*). Como lo destaca Han, “*la hiperinformación y la hipercomunicación no inyecta ninguna luz en la oscuridad*” (2016, p. 80); al contrario, y según Leonhard (2018), la obesidad digital es una de las últimas pandemias, al sumergir a todos a un atracón de noticias, actualizaciones e información de diseño algorítmico, impactando de manera negativa en nuestro bienestar, dejándonos a la deriva de los *likes* y comentarios de nuestros “amigos o seguidores”, además del tsunami de datos, el cual cada vez es más difícil de asimilar y por lo tanto de discernir.

Han (2021b) remata diciendo que en la actualidad se produce y consume más información que cosas, lo que él denomina *infomanía*, por lo que todos somos *infómanos*; sin embargo, la información por sí misma no ilumina al mundo, a veces lo oscurece a través de noticias falsas —en ocasiones más eficaces que los hechos reales— por lo que es imperativo no caer en la miopía y la precipitación ante su consumo. Nos sugiere aprender a ser libres, dejando de lado a los nuevos señores feudales (*Facebook, Google*), quienes nos explotan, vigilan o controlan, al presentar una realidad que solo toca la superficie informativa. En términos de contacto con la información, propone aprender a ejercer un análisis profundo de la misma, un análisis que permita enfrentar al mundo sin falsear los acontecimientos.

LA SOCIEDAD DE LA TRANSFORMACIÓN

Conforme el tiempo avanza, la atribución de diversos calificativos a este nuevo entorno tecno-social se vuelve incesante. Se hace referencia a sociedades globales, del ocio, de masas, de consumo, o del capital tardío (Arenas-Dolz y Fernández, 2015). Incluso, algunos autores nos alertan sobre la prevalencia de la sociedad del cansancio o el aburrimiento (Han, 2014), de la sociedad de la ignorancia —en contraposición a la sociedad del conocimiento—, o de la sociedad de la desolación de hoy día, por lo que, según señalan Brey et al., la sociedad:

No es más que otra de las múltiples caras de la realidad en que vivimos, ya que en un mundo hiperconectado, gracias a las nuevas herramientas tecnológicas, nuestra capacidad para acceder al conocimiento se ve inexorablemente condicionada por la acumulación exponencial de información y las propiedades del medio como herramienta de acceso al conocimiento, y que

en lugar de posibilitarnos una visión cada vez más completa y exacta del mundo, a menudo nos lo muestra más caótico y desconcertante que nunca. (2009, p. 27)

Después de Arpanet, Internet “abandonó los laboratorios y se derramó por el mundo” (Scolari, 2010, p. 16). Para este mismo autor, a partir de su imparable desarrollo, la red ha cambiado la manera de percibir la realidad, sobre todo la manera de percibirnos a nosotros mismos. Su presencia ha creado una nueva narrativa pues –como lo apunta Nicanor Ursúa– a consecuencia de la digitalización, se ha transformado al mundo por conocer y al sujeto cognoscente, por lo que afirma que:

A través de la digitalización, producto del computar, pero a su vez de la interconexión de computadoras, los cambios recientes van más allá de la transmisión instantánea de datos, pues con la conformación del mundo digital se ha visto modificado al mundo por conocer, a los procesos para conocer y a la construcción del sujeto cognoscente, generando un desinterés por lo local y lo concreto, poniendo su acento en la deslocalización y la desmaterialización de la propia experiencia a través de una nueva realidad creada en el ciberespacio. (2014, p. 65)

Esta nueva experiencia nos crea y nos recrea, esto es, lo digital conforma nuestra nueva realidad, la cual puede ser no real: simplemente se nos presenta tal y como queremos percibirla. Se convierte en producto de nuestras necesidades.

Además de que Internet ha generado cambios en el propio yo, para Byung-Chul Han (2014), la revolución digital, a través de Internet y las redes sociales, ha impulsado un cambio y transformación en la sociedad. Para Han (2014), la comunicación digital elimina las distancias, logrando que lo público y lo privado se mezclen, generando a la vez una forma diferente de congregación o masa social a la que denomina *el enjambre digital*. Bajo este concepto, los seres humanos han dejado de ser solo receptores y consumidores pasivos de información, para pasar a ser emisores y productores activos a través de sus dispositivos personales. De tal forma, para este mismo autor se ha dado pie a la generación de un *homo digitalis*, caracterizado por la hipercomunicación, casi siempre por medio de “ventanas” –o pantallas– que, si bien pareciera ser algo que empodera al sujeto, en realidad limita su intimidad pues esta se hace pública, reduciendo los espacios de silencio, ampliando a la vez de forma constante el “ruido comunicativo”. Nos dice Han: “cada vez consumimos más imágenes que miradas, y hemos dejado de lado lo corporal para dar un amplio espacio a lo táctil (el palpar con la punta de los dedos la pantalla)” (2014, p. 45). Desde esta visión,

la manera en la que conversamos con nosotros mismos, o con los demás, se ha modificado de manera drástica en no más de veinte años.

Como consecuencia de la presencia de la tecnología informática (TI), el siglo XX se encargó de iniciar una revolución sociocognitiva, la cual se vio reflejada en nuevas formas de entender al mundo y, por consiguiente, de construir y reconstruir nuestra propia realidad. De ahí a que, en pleno siglo XXI, hayamos transitado de un *homo videns* a un *homo informaticus*, y a la vez de un *homo legends*, sin dejar de lado al *homo conexus* bajo un paradigma de *homo contextus*, hasta encontrarnos con el *homo digitalis* (López Carrasco, 2017). Estos cambios en la constitución del sujeto cognoscente han provocado cambios evidentes entre diferentes clases y modos de conocer, de vivir y negociar el mundo en el que nos desenvolvemos, acarreado una revolución sociocognitiva de la especie humana (Ursúa, 2014).

LA SOCIEDAD DE LA CONVERSACIÓN

Para el nuevo ciudadano digital, las TIC se han quedado cortas, dando pauta al desarrollo de las tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP). Estas últimas, producto de una sociedad interconectada, crean una nueva forma de entender al mundo y también de definirnos a nosotros mismos. Si bien en un principio pudiera parecer una interconexión caótica, estas tecnologías mantienen su poder a través de las redes sociales como *Facebook* (actualmente *Meta*), *Twitter*, *LinkedIn*, *Tik Tok* o *Instagram*, ya que todas ellas apuntan a una complejidad organizada a través de herramientas digitales que han sesgado la manera de producir –construir–, comprender, aprehender –apropiarse– y distribuir no solo conocimiento, sino también de establecer conexiones y contactos con el *yo* y el *tú* para crear un *nosotros*, mediante lo que se reconoce como la nueva *sociedad de la conversación*. En este entorno en el que actualmente todos somos prosumidores (productores y consumidores a la vez), las redes sociales se han encargado de transformar los vínculos entre personas mediante variados procesos de interacción, negociación y colaboración, aunque no precisamente de conversación.

De acuerdo con lo señalado por Verdú (como se citó en Fumero, 2007), los nuevos tiempos de la *blogósfera*, el mundo de las redes sociales, nos obligan a compartir con el otro intereses, opiniones y puntos de vista bajo una postura más *afectiva* que técnica. De la comunicación escrita en la red se ha pasado a la comunicación hipertextual estableciendo diálogos permanentes con nuestros

interlocutores, pero también con nosotros. Por lo tanto, en esta sociedad de la conversación aparece la necesidad de una “*computación afectiva*” en la que sea posible hablar de una tecnología emocional e incluso de una humanización de las máquinas, y no solamente de una respuesta reactiva al uso de estas. Bajo tal mirada, lo más relevante del desarrollo tecnológico de este siglo XXI no son las computadoras, los microprocesadores, los nodos o la nube, sino la transformación de la manera de relacionarnos y por lo tanto de establecer nuevos esquemas conversacionales, síncronos y asíncronos, con hombres y mujeres de cualquier parte del planeta, como si estuvieran junto a nosotros, a centímetros de distancia. Al respecto, y siguiendo la postura de Verdú anteriormente señalada, las máquinas se han vuelto un recurso fundamental para despertar y desarrollar emociones positivas o negativas, aunque bajo un acompañamiento *maquinal*.

Aparentemente, mediante las tecnologías de la participación existentes, todos conversamos entre todos; sin embargo, muchos de estos conversatorios pueden ser trampas que nos ponemos, pues nos conducen a auténticos soliloquios, ya que presumimos de nuestros miles de contactos, cuando la realidad nos esconde que aquellos que consideramos “amigos” son tan solo un puñado de personas.

Mediante las redes es posible que nos comuniquemos, aunque esto no garantiza que en realidad establezcamos un diálogo. A veces el uso de Facebook o Instagram acarrea riesgos, como el del *infoautismo* o *tecnoautismo* (Monereo, 2004), característico de aquellos que solo usan estos recursos para obtener beneficios propios a través de los demás con la única finalidad de aumentar el número de *likes*, pero no así para interactuar. Bajo esta perspectiva, el conversar no quiere decir que establezcamos un diálogo auténtico con otras personas; hay quien se comunica solo para incrementar su propia vanidad, sin importar si es quien dice ser detrás de la pantalla.

Ante la carencia de una verdadera conversación digital, los riesgos que corre una sociedad hiperconectada incluyen “*tecnopatologías*” como la pantalla refugio, un mundo paralelo, el narcisismo exacerbado o las nuevas adicciones, resultado del abuso al consumir los diversos recursos digitales de nuestra era. Ante un proceso de *infoxicación* Leonhard lanza una alerta, pues hoy se sabe que “las endorfinas y la dopamina se aceleran a través de nuestros cuerpos cuando un extraño, a miles de kilómetros de distancia, da un *like* a nuestras publicaciones” (2018, p. 103).

Para Reig y Vílchez (2013), la hiperconectividad de la sociedad nos ha llevado a procesos de *desindividualización*, pues como lo proponen Sprondel et al. (2011), a la red se le considera como

un medio de transformación del *self*, con amplias consecuencias en la vida de las personas. Si bien todos tenemos la posibilidad de establecer un sinnúmero de conversaciones virtuales mediante Internet, las redes sociales son vistas por muchos como el medio para cultivar la imagen, intercambiar significados, autoafirmarse, y también para estar al tanto de la vida de otros, a veces con muy poco interés para fortalecer relaciones o profundizar en el diálogo con ellos. De manera simplista, la red puede ser solo un espacio de proyección de nuestros deseos, ideales, miradas, y temores de todo tipo, gracias a la “sensación de anonimato” que nos permite escapar de nuestro *self* y de las normas de conducta de todos los días.

Bajo la mirada de la sociedad de la conversación, se requiere tomar conciencia de la necesidad de empoderar a los ciudadanos a través del desarrollo de nuevas competencias comunicativas, desde una perspectiva más cercana o humana que reduzca el individualismo y posibilite la participación de otros, bajo esquemas de respeto y tolerancia en los nuevos sistemas de conversación digital que están al alcance de todos. Como bien lo señala Balladares (2017, p. 546), “urge una ética digital para las nuevas generaciones del mundo digital”. Por lo tanto, según lo proponen Ballester y Colom (2017), la red nos posibilita una comprensión compleja de nuestro entorno, no solo para interactuar o comunicarnos, sino para colaborar y cooperar a la vez, desde una perspectiva de cognición social que impacte de manera directa el aprendizaje en red, con influencia en lo educativo, lo ambiental y lo laboral.

Las críticas hacia una nueva conceptualización de los procesos comunicacionales no han cesado. Pensar que vivimos en un mundo de certezas, bajo cánones optimistas deterministas, nos alejan de la era de la incertidumbre en la que hoy vivimos. Como lo indica Ramentol, lo complejo invade nuestra existencia, por lo que nuestra propia definición del *yo* se ha alterado a través de la forma de comunicarnos con los demás, principalmente a través de medios digitales; todo va demasiado de prisa, y “aquello que hoy parece inalterable e incluso necesario puede ser dudoso, inestable y superfluo” (2004, p. 11). El mañana es más complejo de lo que se creía. Como este mismo autor señala, no se tiene certeza de cuál será la estructura social a la que nos llevará la revolución de las comunicaciones y todos sus avances. En los últimos años, y a consecuencia de la pandemia por Covid-19, hemos aprendido a navegar entre la dinámica caótica, la lógica difusa, las estructuras disipativas, los fractales, el sinergismo y la teoría de las catástrofes, principalmente. El nuevo fluido comunicativo (verbal/no verbal) se ha tenido que modificar de manera sostenida, lo cual nos ha llevado a aprender a conversar de manera diferente, bajo estructuras complejas y caóticas de

manera directa, no solo con las personas, sino también con las diferentes aplicaciones de la tecnología informática, surgiendo de esta forma una conversación maquinal y, en consecuencia, nuevos procesos humanizadores con la intermediación de las aplicaciones tecnológicas actuales.

LA SOCIEDAD DE LA DESOLACIÓN (VIDA REMOTA DE EMERGENCIA)

Siguiendo la línea de pensamiento de Nassim Nicholas Taleb (2007), sin duda alguna, el año 2020 será recordado como el gran *cisne negro* del siglo XXI como consecuencia del Covid-19. Con el impacto de lo altamente improbable, no solo ha sido una rareza, sino que produjo un choque tremendo en todos, conduciendo a un entorno de incertidumbre, sobre todo de desolación, al trastocar la forma de trabajar, de comunicar, de interactuar, de establecer contacto, comprar, relajarse o divertirse. Según lo apuntó Žižek (2020), el virus por todos conocido acarrió nuevas maneras de pensar y sentir en una sociedad alternativa.

Como consecuencia de la pandemia, en cuestión de días se pasó a una vida remota de emergencia, echando mano de las estructuras tecnológicas que cada uno tuvo a su alcance para hacer frente a un cambio de escenario y para el cual muy pocos estaban preparados. Como lo señala Preciado, el hogar de muchos se convirtió en:

La prisión blanda: bienvenido a la telerrepública de tu casa. El domicilio personal se ha convertido ahora en el centro de la economía del teleconsumo y de la teleproducción. El espacio doméstico existe ahora como un punto en un espacio cibervigilado, un lugar identificable en un mapa Google. (2020, p. 179)

La pandemia trastocó lo cotidiano. Bajo un nuevo ambiente en el que prevalecieron las noticias falsas, la infodemia, la paranoia, el estrés, la ansiedad y el aislamiento social, se impuso un estado de miedo y pánico colectivo. A partir del confinamiento todo cambió: la salida de casa, el trabajo, la compra de alimentos, la vida social, la escuela. Actualmente, enchufado a la pantalla en el hogar, el ciudadano común ha sido presa del alto consumo de cine y series en plataformas digitales como Netflix, HBO, Amazon Prime, Disney, Blim. Para muchas personas hubo pocos libros y mucho *Zoom*, pocas relaciones presenciales y muchas redes sociales (Medina et al., 2021). Como consecuencia de este abuso tecnológico, durante la pandemia surgieron otros problemas que abonaron a la desolación, como el trauma indirecto, el agotamiento o el desgaste emocional, que en muchos casos

fue resultado del acoso digital, la hipervigilancia, la inseguridad tecnológica, la suplantación de identidad, la pérdida de privacidad y la confidencialidad (Safety Net, 2021).

La digitalización creada por la pandemia –nos dice Han (2021a)– debilitó el vínculo comunitario dado que tuvo un efecto descorporizante, pues si bien los medios nos conectan, no nos relacionan. Añade que la tecnología afectó la vinculación que establecimos con el mundo, y en muchos casos produjo una comunicación sin resonancia, una comunicación que no nos dio la felicidad, a pesar de las *selfies* con las que aparentamos llenar los vacíos del día a día.

Fue bajo la crisis más aguda de la pandemia que la tecnología intervino en la relación que se estableció con el mundo. En algunos casos, la tecnología fungió como la principal protagonista, pues en ciertas situaciones fue determinante al cambiar la forma de comunicar y relacionarse, teniendo un peso distinto en todos aquellos que, mediante el uso de los diversos recursos tecnológicos a su alcance, aprendieron a establecer límites al interpretar la tecnología como un "medio para un fin" neutral (Verbeek, 2020).

Si bien aún no se sale de la emergencia provocada por la pandemia, el estado de resiliencia de cada persona ha sido fundamental al enfrentarla de múltiples formas. Después de la *digifrenia* padecida en los últimos meses (Rushkoff, como se citó en Leonhard, 2018), tarde o temprano vendrá la calma. Como lo señala Medrano (2021), debido a la hiperconexión se detuvo nuestra propia narrativa y los planes de lo que se quería hacer en la vida. Ha llegado el momento de retomar el rumbo.

Es posible que en poco tiempo el desasosiego social quede incluso en el olvido; no obstante, quedarán huellas difíciles de dejar detrás, como las nuevas formas de trabajar, de interactuar, de comprar o de vivir lo que será la escuela de los siguientes años. La sociedad será diferente, con nuevos retos y aprendizajes, siendo el factor humano la clave para el desarrollo de las siguientes generaciones. Como lo propone Lévinas (como se citó en Llorente, 2019), surgirá una responsabilidad ética hacia el otro, anteponiendo los intereses de los otros a los propios, dejando atrás el reflejo de pantallas televisivas, computadoras o de teléfonos móviles, atendiendo la necesidad de crear nuevas relaciones humanas y una comprensión de nuestra nueva realidad. Por ende, y siguiendo la línea de pensamiento de Balladares (2021), estamos a tiempo de propugnar por un humanismo postpandemia a partir de una ética digital, haciendo sobresalir nuevas relaciones

humanas con la tecnología, marcando nuevos estilos de vida de las presentes y futuras generaciones de ciudadanos digitales.

CONCLUSIÓN

A más de veinte años de haber iniciado el siglo XXI, la pandemia por Covid-19 ha sido un acontecimiento de dimensiones globales, lleno de hechos y sucesos que difícilmente serán borrados de la memoria colectiva de la humanidad. De forma intempestiva, el orden y la estabilidad social de los que aparentemente gozaban diversos sectores de la sociedad se vieron sacudidos ante lo inimaginable, a consecuencia de un virus que hasta ese momento era desconocido. El mundo en su conjunto se vio obligado al encierro y a tratar de encontrar salida a una catástrofe sanitaria que llevó a una parálisis de la vida económica y social de millones de personas, conduciendo al desconcierto ante lo desconocido, creando un ambiente de desolación personal y social en miles de ciudadanos.

Como sociedad postpandemia requerimos pasar del cambio y la transformación acelerada, a un proceso de recogimiento y reordenación de ideas de lo aprendido en los últimos meses. Muchos tendremos lecciones que compartir a las nuevas generaciones, quienes, tal vez escépticos, no logren comprender a profundidad la experiencia sufrida ante la mayor crisis sanitaria jamás vivida a nivel mundial. Sin dejar de perder el justo medio, fue mediante las herramientas a nuestro alcance como se logró sortear lo peor de esta pandemia mediante el uso de las redes sociales, Internet, al igual que infinidad de recursos comunicacionales que apoyaron las diversas transacciones sociales y de emergencia. Sin su presencia, el mundo hubiera entrado en una parálisis social, laboral y educativa de dimensiones inimaginables.

Ante el caos e incertidumbre ocasionados por los acontecimientos ya señalados, y como consecuencia de una digitalización exacerbada y sin control, la vida de los ciudadanos se enfrentó a una realidad que años antes ya se venía venir. La carencia de un análisis crítico al consumir los diversos contenidos de los que se dispone a través de los diversos medios de comunicación, condujo a un estado de indefensión en el que la proliferación de datos e información falsa nos ha obligado a aprender a “desinformarnos” para evitar caer en la manipulación y el engaño constante. De la misma manera, el uso y abuso de los medios electrónicos han afectado las experiencias emocionales de los internautas, por lo que además de un uso crítico y seguro de la tecnología, es indispensable desarrollar nuevas habilidades sociales, emocionales y cognitivas en la vida digital, aprendiendo a

conocernos y reconocernos al utilizar estos recursos, y sobre todo a cultivar conversaciones reales y profundas con quienes más nos interesa hacerlo.

Por todo esto, y como una alternativa viable de escala global, este punto de inflexión nos obliga al análisis y la reflexión acerca de la necesidad de incorporar a nuestras vidas una ética digital (Leonhard, 2018). En este sentido, y retomando la idea central de Penprase (como se citó en Gleason, 2018), es momento de hacer un alto en el camino y establecer un imperativo ético para nuestra nueva condición humana para dejar de vernos a nosotros mismos desde una posición humanista antropocéntrica, dando paso a una perspectiva posthumanista crítica, más abierta, más social, y sobre todo más solidaria.

Como lo sugieren Balladares-Burgos y Jaramillo-Baquerizo (2022), ante la carencia de una regulación en la utilización de los recursos electrónicos (como es el caso de las redes sociales) y como parte de una ética digital, es primordial que la ciudadanía asuma una mayor responsabilidad y autorregulación ante su consumo. Ya no se puede ser indiferente ante los valores y derechos que orientan el tipo de participación requerida en el mundo digital pues es momento de legitimar la dignidad humana, y asimismo promover valores que apuesten al discernimiento, el descubrimiento y la configuración de referentes éticos en el actuar, vivir y convivir con otros, de manera presencial o virtual. La nueva normalidad postpandemia urge a un saber ético desde el hogar, la escuela y el trabajo para que –sobre todo– las nuevas generaciones aprendan a reflexionar acerca del modo de ser y actuar digitalmente, y creen una conciencia que los oriente hacia una libertad responsable en el uso y manejo de la tecnología, las redes e Internet; una libertad encaminada a la construcción de una *ciberciudadanía* que, como escribe Han (2021b), en lugar de la anulación de lo humano nos encamine hacia una era más allá del solo intercambio de información y evite que la “era del corazón” quede atrás.

Por lo tanto, y antes de seguir pensando en lo que viene o ya está –como el caso del metaverso (una combinación de redes sociales, videojuegos online, y realidad aumentada y virtual), la inteligencia artificial, la robotización, el Internet de las cosas, entre muchos otros escenarios “tecnologizantes”– tenemos que darnos tiempo para la reflexión y tratar de encontrar alternativas que beneficien a las generaciones más jóvenes en relación a la manera de consumir, producir e interactuar con la tecnología.

Ante todo, la alfabetización digital ya no es suficiente, por lo que es pertinente seguir las recomendaciones del DQ Institute (2018), organismo que se encarga de estudiar los riesgos cibernéticos a los que se expone la niñez. Bajo su visión se sugiere a padres, formadores y sociedad en general, evaluar la habilidad para el manejo del tiempo en la pantalla de los más jóvenes; analizar la forma en que se requiere dicho tiempo de pantalla, al ofrecer información personal en línea para aprender a detectar situaciones de ciberacoso; construir y manejar identidades saludables en las redes sociales, para desarrollar la habilidad para comprender la naturaleza de las huellas digitales y sus consecuencias en la vida real, aprendiendo a proteger los datos personales al crear contraseñas fuertes y manejar varios ciberataques como el correo basura (SPAM), los engaños y el fraude electrónico; aprender a distinguir entre información verdadera y falsa (contenido bueno o dañino); y evaluar la habilidad para mostrar empatía con respecto a las necesidades y sentimientos en línea.

Finalmente, y como parte de la teoría de la complejidad, frente a un estado de caos e incertidumbre, se requiere promover en la niñez estrategias de afrontamiento ante lo inesperado (una educación para lo imprevisto) para, de esta forma, emprender la formación de ciudadanos autorregulados, adaptativos, cambiantes y resilientes, con mayor inteligencia, no solo digital, sino también emocional e interpersonal.

REFERENCIAS

- Arenas-Dolz, F. y Fernández, J.A. (2015). *Pensamiento filosófico contemporáneo*. Open Libra.
<https://bibliotecavirtualcunori.wordpress.com/2018/11/16/pensamiento-filosofico-contemporaneo/>
- Balladares, J. (2017). Una ética digital para las nuevas generaciones digitales. *Revista PUCE*, (104), 543-563. <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i0.81>
- Balladares, J. (2021). *Hacia un nuevo humanismo post-pandemia a partir de una ética digital*. Telos, Fundación Telefónica.
<https://telos.fundaciontelefonica.com/hacia-un-nuevo-humanismo-post-pandemia-a-partir-de-una-etica-digital/>
- Balladares-Burgos, J., y Jaramillo-Baquerizo, C. (2022). Valores para una ética digital a partir de las generaciones digitales y el uso de las redes sociales: una revisión de la literatura. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1), 40-52. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.747>
- Ballester, Ll., y Colom, A. (2017). *Epistemologías de la complejidad y educación*. Octaedro.
- Brey, A., Innerarity, D., y Goncal, M. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Infonomía.
- Castells, M. (16 de noviembre de 2019). Entrevista de Jorge Fontevicchia a Manuel Castells. *Diario Perfil*.
- DQ Institute (2018). *2018 DQ Impact Report. Outsmart Cyber-Pandemic. Empower every child with digital intelligence by 2020*. https://www.dqinstitute.org/2018dq_impact_report/
- Fumero, A. (2007). *Web 2.0*. Fundación Orange.
- Gleason, N. (Ed.) (2018). *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0194-0>
- Han, B.-C. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Han, B.-C. (2016). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Han, B.-C. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder.
- Han, B.-C. (21 de marzo de 2021a). Teletrabajo, “zoom” y depresión. *Diario El País*. Ideas.
- Han, B.-C. (2021b). *No-cosas. Quiebres de mundo de hoy*. Taurus.
- Leonhard, G. (2018). *Technology versus humanity*. The Futures Agency.
- Llorente, J. (2019). *Lévinas*. Editorial RBA.
- López, M. A. (2022). De la sociedad de la desinformación a la sociedad de la desolación (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 53-68.

- López Carrasco, M. A. (2017). El aprendizaje digital y los procesos formativos, mediados y distribuidos. En J. Fernández, G. Barajas, y D. Flores (Eds.), *Educación continua y educación permanente. Entre la docencia y el saber profesional* (pp. 171-193). Editorial Newton.
- Medina, M. A., Silva, R. y Blanco, P. (13 de marzo de 2021). Así nos ha cambiado un año de pandemia. *El País*.
- Medrano, I. (2021). Lo físico y lo digital: la búsqueda del equilibrio. *EnlightED. Hybrid edition 2021*. Simposio sobre educación, tecnología e innovación. Madrid, España.
- Monereo, C. (noviembre de 2004). La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas. *Interactive Educational Multimedia*, (9). <http://www.ub.es/multimedia/iem>
- Peña, J. A. (2010). La concepción filosófica de lo virtual en la educación virtual. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 118-138.
- Preciado, P. B. (2020). Aprendiendo del virus. En N. Borri, (Comp.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de Pandemias* (pp. 163-185). Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).
- Ramentol, S. (2004). *Teorías del desconcierto*. Urano.
- Reig, D. y Vilchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.
- Safety Net (2021). *Abuso tecnológico en la pandemia y más allá. Reflexiones desde el campo*. Safety Net Project. National Network to end Domestic Violence. <https://www.techsafety.org/abuso-tecnologico-en-la-pandemia>
- Scolari, C. (2010). Pensando lo "post", en espera del "pre". En H. P. Kuklinski, (Ed.), *Geekonomía. Un radar para producir en el postdigitalismo* (pp.15-18). Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona Col·lecció Transmedia XXI.
- Sprondel, J., Breyer, T. y Wehrle, M. (13 de octubre de 2011). *Cyber Anthropology-Being Human on the Internet*. 1st Berlin Symposium on Internet and Society. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1943399
- Taleb, N. N. (2007). *El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable*. Paidós.
- Torres, R. M. (21 de abril de 2005). *Sociedad de la información/sociedad del conocimiento*. https://vecam.org/edm/article.php3?id_article=94

Ursúa, N. (2014). "e" - Epistemología: un desafío y una respuesta filosófica al mundo digital.

Daimon. Revista Internacional de Filosofía, (61), 55-74.

<http://dx.doi.org/10.6018/daimon/155871>

Verbeek, P. P. (2020). *Philosophy of technology and design shaping the relations between humans and technologies*. University of Twente.

Žižek, E. (2020). Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de 'Kill Bill' y podría conducir a la reinención del comunismo. En N. Borri, (Comp.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de Pandemias* (p. 21-28). Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

AETD: EL AULA ENRIQUECIDA CON TECNOLOGÍA DIGITAL

Recibido: 15 junio 2021 Aprobado: 13 septiembre 2021*

JOSÉ LORENZO SÁNCHEZ ALAVEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

joselorenzo.sanchez@upaep.mx

Resumen

Este documento describe elementos fundamentales para el desarrollo de una visión integral de la enseñanza de las matemáticas a partir de la conjugación de tres dimensiones inherentes en la práctica docente: la normativa, la didáctica, la disciplinar, y una dimensión transversal: la tecnológica.

En un contexto institucional existe una especie de entropía del salón de clases en las que las cuatro dimensiones se entrelazan determinando la práctica particular del docente en cuestión y, por supuesto, la calidad de los aprendizajes alcanzados. A este contexto lo consideramos el aula cero y representa el estado convencional de un salón de clases. El estado idóneo para mejorar la calidad de los aprendizajes tiene que ver con la disminución de esta entropía a través de la integración de recursos (materiales y pedagógicos), para enriquecerlos; por ejemplo, con posibilidades que otorga la tecnología digital.

El Aula Enriquecida con Tecnología Digital (AeTD) es una propuesta metodológica en la que se conjugan distintos elementos técnicos

y pedagógicos como instrumento mediador para la exploración digital de conceptos matemáticos.

Palabras clave: educación matemática, tecnología digital, AeTD, superficie interactiva, evaluación instantánea.

Abstract

This document describes fundamental elements for the development of an integral vision of the teaching of mathematics beginning with the combination of three dimensions inherent in teaching practice: the normative, the didactic, the disciplinary and a transversal dimension; the technological.

In an institutional context, there is a kind of entropy of the classroom in which the four dimensions are intertwined determining the particular practice of the teacher in question and, of course, the quality of the learning achieved. We consider this context the zero classroom, and it represents the conventional state of a classroom. The ideal state to improve the quality of learning has to do with the reduction of this entropy through the integration of resources (material and pedagogical), to enrich them, for instance,

with possibilities granted by digital technology.

The enriched classroom with digital technology (ECDT) is a methodological proposal that combines different technical and pedagogical elements as a mediating

instrument for the digital exploration of mathematical concepts

Keywords: Mathematics education, Digital technology, Enriched Classroom with Digital Technology), Interactive surface, Instant evaluation.

... un visor para la mente
que le permita a nuestra imaginación
ir más allá de sus límites naturales.

Robert Osserman

INTRODUCCIÓN

El Aula Enriquecida con Tecnología Digital (AeTD) es una propuesta metodológica permeada por tecnología digital, que parte de las condiciones y contexto de un aula convencional para enriquecerla con aditamentos materiales y técnicos a fin de enfatizar sus propiedades de mediación en el aprendizaje.

En un AeTD se prioriza la exploración de conceptos clave de la matemática, aprovechando los recursos disponibles en lo que denominamos sus tres modos áulicos: *modo aula cero (AeTD-0)*, que consiste en el aula convencional y común; el modo enriquecido con tecnología electrónica (particularmente con pizarrones electrónicos o superficies interactivas) que llamamos *modo de aula SupInt (AeTD SupInt)*; y el modo más sofisticado que involucra interacciones digitales con internet, aplicaciones y realidad aumentada: *modo de aula AR+ (AeTD/AR+)*.

El AeTD se basa en lo que denominamos Sistema de Evaluación por Puntos (SiEP), entendido como una estrategia didáctica basada en la gamificación, a través de un proceso de evaluación

dinámico y permanente para reorientar instantáneamente el proceso de enseñanza. El SiEP requiere principalmente del dominio, diseño y análisis de la información que generan las distintas técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes; así como de un bagaje amplio de técnicas de enseñanza que permita al docente enfrentar las dificultades en el aprendizaje de contenidos matemáticos focalizados (INEE, 2009, p. 11). Estos dos rasgos son característicos de las competencias docentes necesarias en una sociedad del conocimiento (Perrenoud, 2007). Aunado a ello, se considera fundamental la incorporación de herramientas digitales para aprender y reaprender conceptos matemáticos inmersos en el currículo escolar, para transformarlos didácticamente en objetos borde (Moreno-Armella, 2013) y, bajo esta nueva condición, incorporarlos en la enseñanza como instrumentos mediadores.

El AeTD pretende, sin obviar o desatender otros aspectos importantes de la práctica docente, centrar la atención en el tiempo que se dedica a los procesos de desarrollo del pensamiento matemático incluyendo, inherentemente, la actitud con que los estudiantes incorporan proceso de aprendizaje autónomo y permanente.

REFERENTES TEÓRICOS

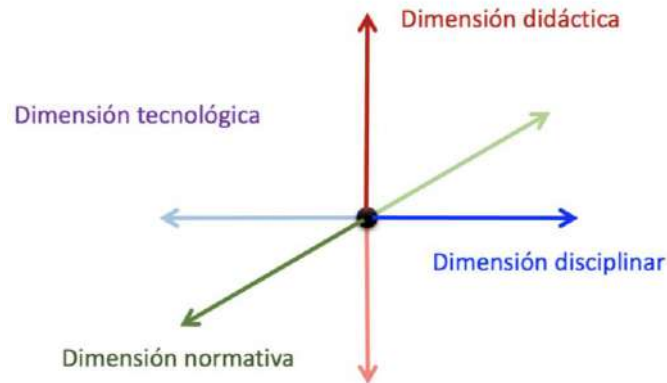
Esta propuesta considera que la práctica docente es multidimensional, transversal y necesariamente interdisciplinaria. Dicha práctica se refleja en el grado de desarrollo de las competencias docentes para enseñar (Perrenoud, 2007) y se refleja en la manera particular para conjugar la dimensión didáctica, la dimensión disciplinar, la dimensión normativa y la dimensión tecnológica en el diseño instruccional de una actividad o secuencia didáctica.

La combinación de estas cuatro dimensiones produce matices distintos de la práctica docente, con fortalezas y áreas de oportunidad particulares para cada docente. Este grado de incertidumbre, por la carencia de índices o referentes medibles del grado de organización integral de dichas tareas, la consideramos como una especie de *entropía del salón de clases*, sin adjetivos ni juicios de valor.

En la Figura 1 es posible localizar tridimensionalmente la posición de la práctica docente permeada por la incorporación de herramientas digitales en dichas dimensiones.

Figura 1

Dimensiones de la práctica docente. La dimensión tecnológica se considera transversal a las otras dimensiones



LA DIMENSIÓN NORMATIVA

Es importante que el docente reconozca el ámbito y los límites de intervención de su práctica educativa, entendida como una serie de actividades enmarcadas en leyes, acuerdos, programas institucionales, protocolos de acción, lineamientos y acuerdos de academia. Es decir, lo que se puede y lo que no debe hacerse en un salón de clases. En este trabajo damos suma importancia a la reglamentación relacionada con los procesos del servicio de control escolar; es decir, con la recepción, tratamiento, entrega de reportes de evaluación y transparencia en la rendición de cuentas con la comunidad y, principalmente, con alumnos y padres de familia.

LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA

Una tarea fundamental del docente consiste en identificar el estado que guardan ciertos aprendizajes antes, durante y después de un proceso didáctico. Predecir las potenciales dificultades que presentarán los estudiantes, antes siquiera de conocerlos, es posible a través de los resultados obtenidos en investigaciones realizadas alrededor de este fenómeno.

En el informe 2017 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se reporta que 65% de los estudiantes de tercero de secundaria se ubican en el nivel I de logro educativo; el 22% en el nivel II, el 9% en el nivel III y que solo el 5 % logra el nivel IV (INEE, 2019, p. 2). Es decir, 6 de cada 10 estudiantes tienen dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas o variables (representación con letras), así como para establecer y analizar relaciones entre dos variables. Ahora bien, con este antecedente, en el salón de clases es de suma importancia realizar un diagnóstico preciso y situado del estado de los saberes que se consideran importantes para los propósitos de la asignatura, para planificar la mejor estrategia de enseñanza para ese contexto particular.

En la planificación entra en juego la capacidad de organizar actividades de aprendizajes bajo un sólido argumento pedagógico y fundamentado en algún paradigma en psicología de la educación, que permita la interpretación del fenómeno educativo. En este sentido es importante reconocer, por ejemplo, que términos como *zona de desarrollo próximo* y mediación instrumental, son conceptos propios de una perspectiva sociocultural (Hernández, 2014, p. 219) y que el *aprendizaje significativo* lo es de la perspectiva cognitiva (Hernández, 2014, p. 138). Diferenciar estos conceptos es necesario para clarificar el fundamento teórico de las acciones programadas, para no caer en errores conceptuales o metodológicos que deriven en deslizamientos meta-didácticos (Brousseau y D'Amore, 2018).

De manera particular, para el tratamiento didáctico de un tema o concepto, las estrategias puestas en juego deben tomar matices válidos; es decir, echar a andar actividades específicas enmarcadas en técnicas o modelos didácticos que han reportado buenos resultados y además que son reproducibles. Ejemplo de ello son: gamificación, enseñanza de la matemática con tecnología (EMAT), storytelling, mentoring, método de las 5e, realidad virtual, realidad aumentada, aprendizaje invertido, aprendizaje y evaluación adaptativos, aprendizaje basado en retos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en investigación, aprendizaje basado en proyectos, el modelo 4Mat, entre otros.

En cada momento del curso debe ser posible detenerse y evaluar, tanto la calidad de los aprendizajes en desarrollo como la eficacia de la técnica didáctica elegida, no solo en el sentido

peyorativo con fines de emitir necesariamente una calificación. Esta evaluación se denomina evaluación diagnóstica puntual (Díaz y Hernández, 2002, p. 399). La calidad de la evaluación está vinculada a la calidad de las técnicas e instrumentos elegidos para realizar dicha evaluación y el tipo de interpretación que se haga de su lectura. Es importante optar por aquellos instrumentos acorde a la naturaleza del aprendizaje a evaluar.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación diagnóstica o predictiva es aquella que se realiza al inicio de un proceso educativo (Díaz y Hernández, 2002, p. 396). Si la evaluación es a nivel grupal, se denomina *prognosis* y si es específica y diferenciada para cada alumno, se llama *diagnosis* (Jorba y Casellas, 1997, p. 37). En este trabajo hacemos énfasis en el tipo de evaluación diagnóstica inicial y la evaluación diagnóstica puntual. La primera, la evaluación diagnóstica inicial, la entenderemos como la que se realiza al inicio del proceso educativo (un ciclo escolar, un semestre, un cuatrimestre...), para valorar los conocimientos previos de los estudiantes (Ausbel, Novak y Hanesian, 1983). La segunda, la evaluación diagnóstica puntual, es la que se realiza en diversos momentos previo al inicio de una secuencia o segmento de estudio de un concepto (Díaz y Hernández, 2002), incluso antes del estudio formal de un tema específico del curso.

La evaluación –particularmente la evaluación diagnóstica puntual– requiere del uso de técnicas e instrumentos de evaluación; por ello es importante realizar una elección adecuada del instrumento pertinente de acuerdo con la naturaleza del concepto matemático cuyo aprendizaje se pretende medir. En esta propuesta usamos técnicas e instrumentos de evaluación bajo un enfoque constructivista (Díaz y Hernández, 2002). La evaluación también implica la recolección de datos y esto depende de la naturaleza del instrumento elegido. Pero esta cuestión la abordaremos más adelante.

LA DIMENSIÓN DISCIPLINAR

El dominio disciplinar de la asignatura, es decir, el nivel de competencia matemática es una virtud imprescindible del docente frente a su labor de enseñanza, así como el conocimiento especializado del propio contenido y su interacción con otros factores (Godino, Batanero, Font y Giacomone, 2016). Dichos factores pueden ser de índole psicológico, sociológico, pedagógico, tecnológico u otro campo inherente en la naturaleza humana del aprendizaje. En las siguientes líneas enfocaremos la atención en esta vertiente: en las matemáticas necesarias para interpretar el fenómeno educativo a partir de la valoración y medición de los conocimientos y habilidades matemáticas de los estudiantes, y su refracción en la calificación que se debe asignar en función de su desempeño.

LA DIMENSIÓN TECNOLÓGICA

Una de las competencias docentes que ha tomado relevancia en los últimos años es el uso de las tecnologías emergentes (Perrenoud, 2007). Es necesario diferenciar el tipo de uso que es posible dar a estas herramientas digitales. Por una parte, es la de considerar a las aplicaciones digitales (*app*) para dispositivos móviles, como herramientas mediadoras para el aprendizaje, en virtud que en algunos casos ofrecen una representación ejecutable del objeto matemático (Moreno y Hegedus, 2009). El otro uso potencial para estas apps tiene que ver con la gestión de información y del manejo de grandes cantidades de datos que es posible obtener con el quehacer diario en la escuela.

LA TECNOLOGÍA DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN CON LOS OBJETOS MATEMÁTICOS

Actualmente existe una gran diversidad de aplicaciones y software educativo con una orientación didáctica hacia las matemáticas. La capacidad expresiva de esta tecnología permite al estudiante nuevos acercamientos a las ideas matemáticas (Moreno y Hegedus, 2009, p. 508); el tipo de recurso elegido para la exploración determina en gran medida la manera como un individuo asume la tarea matemática.

Las actividades didácticas de esta propuesta incorporan tecnología digital a través de apps, donde algunas de ellas absorben la carga procedimental de cálculos engorrosos, con el fin de que

los estudiantes se centren en ideas más complejas y fundamentales (Moreno-Armella, Hegedus y Kaput, 2008). La mayoría de estas apps son gratuitas y las que describimos a continuación se corresponden con cada una de las dificultades presentadas en la sección dimensión didáctico-pedagógica:

- *MyScript Calculator*. Transforma la pantalla del dispositivo en una hoja de papel interactiva donde es posible escribir como en una hoja de papel. La app lo reconoce y lo expresa como un modelo matemático (aritmético o algebraico) con propuesta de solución.
- *Piano 3D Notion*. La combinación de estas dos apps permite transformar patrones geométricos en notas musicales para importarlas en formato de sonido o en partituras formales que pueden almacenarse en formato PDF.
- *Álgebra Touch*. Permite seleccionar, arrastrar o descomponer los términos de una expresión algebraica en un contexto de resolución. El estudiante puede intuir las propiedades de las ecuaciones y, en general, de las operaciones básicas con polinomios.
- *Calculadora gráfica de GeoGebra*. Esta es una de tres aplicaciones de GeoGebra para dispositivos móviles. La ventaja de esta versión es que incorpora la posibilidad de obtener puntos especiales de funciones y un botón para resolución de ecuaciones.
- *GeoGebra Geometría*. Esta versión de GeoGebra, a diferencia de la anterior, incorpora la opción de pasos de construcción con descripciones específicas.
- *Spreadsheets*. Es una aplicación para trabajar en libros y hojas de cálculo. En esta app es posible analizar conjunto de datos a través de diversas funciones, entre ellas las asociadas con el tratamiento de la información como las medidas de tendencia central y la normalización de conjunto de datos.

LA TECNOLOGÍA DIGITAL COMO HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN DE INFORMACIÓN

La gama de aplicaciones de las apps es bastante alta. Una de ellas gira en torno a la gestión de información. En este trabajo usamos primordialmente QR Counter, ZipGrade y Spreadsheets, esta última de la suite de Google.

- *QR Counter*. Es una aplicación que lee códigos QR y los almacena en una base de datos que se puede exportar en formato de hoja de cálculo. Cada que la cámara del dispositivo lee un código, activa el contador que (en una situación de clase) permite registrar instantáneamente distintos datos como la asistencia, las participaciones o puntuaciones obtenidas a través de una determinada actividad. Cada estudiante debe poseer su código QR personal que puede diseñar desde alguno de los distintos sitios web para ello.
- *ZipGrade*. Esta aplicación escanea un número ilimitado de hojas de respuestas de hasta 100 reactivos de opción múltiple. Un aspecto interesante de la aplicación es su capacidad de almacenar esta información y de ofrecer un análisis estadístico de las respuestas ofrecidas por los sustentantes; por ejemplo, la frecuencia de respuestas que los estudiantes seleccionan por inciso en cada reactivo, el índice de dificultad de cada ítem, la frecuencia de aciertos por reactivo (a cada pregunta se le puede asignar un puntaje específico). También es posible analizar cada examen de manera individual o bien, el comportamiento general del grupo a través de la puntuación máxima, la mínima, el promedio, la media y la desviación estándar.
- *Spreadsheets*. Es una aplicación dentro de la suite de Google, con propiedades de hojas de cálculo. Esta propuesta permite llevar un control preciso de los puntajes que los estudiantes adquieren en las distintas actividades propuestas. La ventaja principal es que se puede visualizar desde distintos dispositivos o computadoras y se actualiza automáticamente cada 5 minutos. Es posible incrustar una hoja de cálculo de spreadsheets en una plataforma, página web, blog o enviarlo directamente a través de un link por WhatsApp o Messenger.

METODOLOGÍA

DEL AULA CONVENCIONAL AL AULA ENRIQUECIDA CON TECNOLOGÍA DIGITAL

A partir de un aula convencional es posible enriquecer el salón de clases hasta convertirlo en un AeTD, sin la erogación de gastos que representen un desgaste financiero para una institución. Lo

que se propone es el ajuste y redefinición de la *intencionalidad* de la infraestructura dada. Por ejemplo, transformar el pizarrón convencional en una superficie interactiva (pizarrón electrónico), adaptar una de las paredes del salón en una zona de proyección a gran escala, incorporar un sistema de audio, aprovechar el servicio de internet institucional y reorientar el uso de teléfonos inteligentes de los estudiantes con fines académicos. Todos estos cambios pueden ser graduales y de acuerdo con la factibilidad real de llevarlas a cabo.

TIPOS DE CONEXIÓN EN UN AETD

En esta propuesta se adaptó un salón de clases convencional y se enriqueció con la combinación de tres tipos de conexión inalámbrica de los dispositivos móviles disponibles:

- **Apple TV.** Es un receptor digital para reproducir contenido multimedia digital a través de *streaming*. Una de las variantes de este medio es la duplicación de la pantalla de un dispositivo móvil. Esta posibilidad permite mostrar en una pantalla o proyección, el contenido en tiempo real de una app (Figura 2).
- **Google Chromecast.** Es un adaptador o llave HDMI, que permite hacer streaming de contenido desde un dispositivo móvil de forma inalámbrica y en calidad Full HD. Este medio permite presentar en una pantalla o una proyección, películas, videos, fotos, música o cualquier otro contenido multimedia (Figura 2).
- **BenQ QCast** Es un dispositivo inteligente para presentaciones inalámbricas, como contenido multimedia, videos, documentos y sesiones de cámara desde cualquier dispositivo móvil. Este dispositivo tiene capacidad de presentación simultánea de hasta 4 dispositivos (Figura 2). Este tipo de conexión se utiliza para la confrontación de argumentos. A través de las 4 pantallas posibles, los equipos de trabajo muestran y argumentan sus resultados matemáticos.

Figura 2

Dispositivos para los distintos tipos de conexión en un AeTD



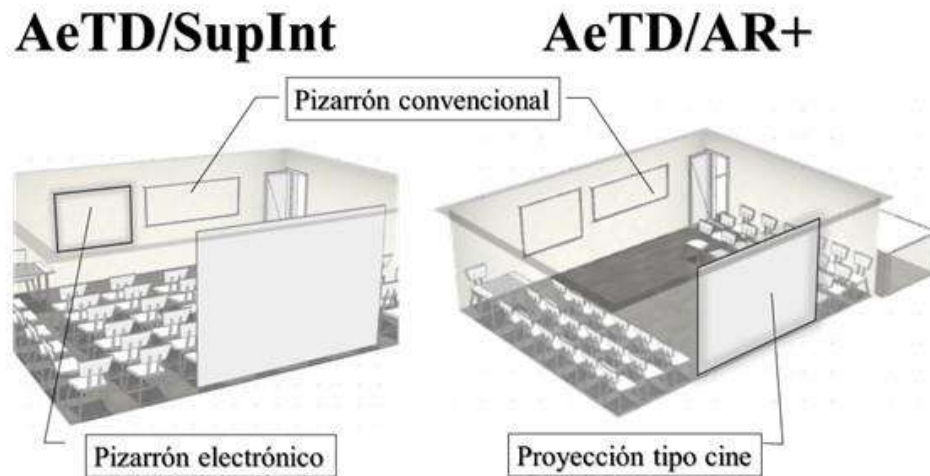
MODOS DE AULA

A través de la combinación de los tipos de conexión y de recursos específicos es posible generar tres modos áulicos:

- *AeTD-0*. Es el modelo de aula convencional, en el que el salón de clases dispone de los elementos suficientes para la práctica escolar. Consideramos importante este modo de aula porque es el punto de partida. Este modo de aula queda determinado por la infraestructura propia del plantel educativo, del sistema de educación pública. En este modo de aula se consideran solo los recursos con los que se lleva a cabo una educación convencional: sillas, pizarrón, escritorio, cuadernos de apuntes.
- *AeTD/SupInt*. Es el modelo de aula convencional AeTD-0 pero enriquecido con una superficie interactiva. Esta modalidad agrega la interactividad de un pizarrón electrónico para el uso de software educativo a través de una computadora personal (Figura 3).
- *AeTD/AR+*. Es el modelo de aula convencional AeTD+SupInt, enriquecido con una proyección tipo cine, en la que se proyecta la pantalla del dispositivo móvil usando una conexión inalámbrica a través de Apple TV, Google Chromecast o de QCast. En este modo de aula es posible potenciar el uso didáctico de aplicaciones para dispositivos móviles que involucren interactividad, realidad virtual y realidad aumentada (Figura 3).

Figura 3

Modos áulicos



En un AeTD, metodológicamente, es importante considerar los siguientes momentos (no necesariamente lineales):

1) APRENDIZAJE ESPERADO: DIAGNÓSTICO INICIAL

Antes de iniciar un módulo de aprendizaje es importante considerar las potenciales dificultades que se presentarán en el curso. Para tener información más precisa sobre dichas dificultades y las particularidades que se den tomar en cuenta, se requiere adicionalmente la aplicación de instrumentos de evaluación específicos. Un buen diagnóstico permite una mejor planificación de la enseñanza.

2) TÉCNICA DIDÁCTICA

La estrategia de trabajo debe asumirse por el estudiante como un reto diario por aprender. Cada acto dentro de este proceso aporta información importante para que el docente redirija su

estrategia de enseñanza (retroalimentación inmediata). En este sentido, se adopta la gamificación como una técnica predominante en el trabajo con los estudiantes.

Específicamente, se establece una meta grupal y los estudiantes ponen en juego sus habilidades y conocimientos para alcanzar ese objetivo común; unas veces lo hace individual y otras de manera colaborativa para favorecer las conexiones sociales (Hertz, 2013). El abordaje de los contenidos en clase debe hacerse de tal manera que, incluso cuando la sesión haya terminado, los estudiantes sigan pensando en estrategias de solución para los problemas planteados (Kiang, 2014).

Sin omitir la formalidad en el tratamiento conceptual de los objetos matemáticos se busca favorecer ambientes dinámicos, activos y atractivos para el estudiante, que los lleve a participar en ellos sin recompensa alguna; sin embargo, cualquier actividad puede ser medida a través de instrumentos de evaluación que permitan recuperar información valiosa para regular la experiencia de aprendizaje. En este sentido, se retoman los elementos de juego convencional para que los estudiantes asuman su participación como motor de acumulación de puntos. Esto, metodológicamente, tiene el fin de enriquecer dicha experiencia de aprendizaje (Detering, Dixon, Khaled y Nacke, 2011).

3) SECUENCIAS DE APRENDIZAJE

Para el desarrollo del pensamiento matemático es fundamental la resolución de problemas. En esta propuesta se usa una tipología establecida por Rafaela Borasi para el trabajo en el aula: ejercicios, problemas con-texto, puzzles, pruebas de conjetura, problemas de la vida real, situaciones problemáticas y situaciones (Borasi, 1986). Aunque tradicionalmente se ha considerado la resolución de problemas en un formato de lápiz y papel, se considera importante que estas situaciones problemáticas que se plantean sean enriquecidas a través de la mediación de tecnología digital, en función de su naturaleza. A continuación describiremos 3 secuencias didácticas con actividades de aprendizaje usadas en esta investigación:

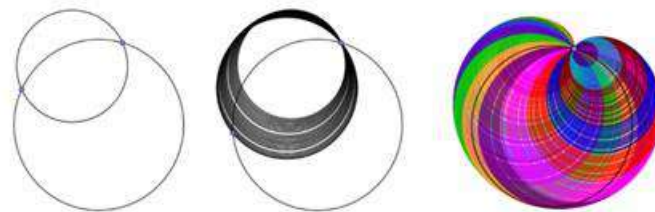
Secuencia 1: La cardioide

En la educación media superior, uno de los temas centrales es la circunferencia. Para ello nos valemos de una práctica tipo laboratorio, donde los instrumentos son las apps digitales y las guías de la práctica son retos escritos en documentos impresos que denominamos *geo-práctica*. En esta actividad, el estudiante se enfrenta a una construcción geométrica que requiere rigurosidad típica de un curso de geometría analítica, pero enriquecida con las posibilidades que otorga el ambiente dinámico de la aplicación GeoGebra Geometría.

La geo-práctica, en este ejemplo, representa una colección de pequeños problemas matemáticos que involucran conceptos típicos como circunferencia, punto medio, segmento y diámetro, entre otros. Geométricamente, el dibujo digital se espera de la siguiente manera (Figura 4):

Figura 4

Cardioide



La construcción geométrica se evalúa en términos de la rigurosidad matemática necesaria para que el objeto resista la prueba del arrastre, cuya valoración permite identificar aspectos epistémicos, epistemológicos y filosóficos del objeto geométrico involucrado (Rubio-Pizzorno y Montiel, 2017, p. 147). Aquí es una oportunidad de modificar, si fuera necesario, la estrategia de resolución del estudiante y, posiblemente, la estrategia empleada para la enseñanza de estos conceptos geométricos. Ahora bien, es necesario hacer énfasis en que la tecnología digital enriquece la actividad al agregar dos componentes interdisciplinarios: nociones de informática y la teoría del color en diseño gráfico. Al dotar de movimiento a un extremo del diámetro (el punto C), que genera la circunferencia dinámica, se emplea la siguiente nomenclatura:

IniciaAnimación (C)

Para dejar el rastro de dicha circunferencia (sea la circunferencia d), la indicación es:

Rastro (d , true)

En las construcciones dinámicas coexisten dos lógicas: la matemática y la informática. La conjugación de ambas implica el desarrollo paralelo de dos formas de pensamiento. Una tiene efectos sobre la otra y viceversa.

El otro componente interdisciplinario es el arte, agregando un componente estético a la construcción. Resulta interesante solicitar a los estudiantes que su diseño busque una armonía de acuerdo con la organización natural del espectro de luz. Se considerará ordenado en la medida que emule este orden y, en caso contrario, se considerará como un *diseño disonante* (Lossada, 2012).

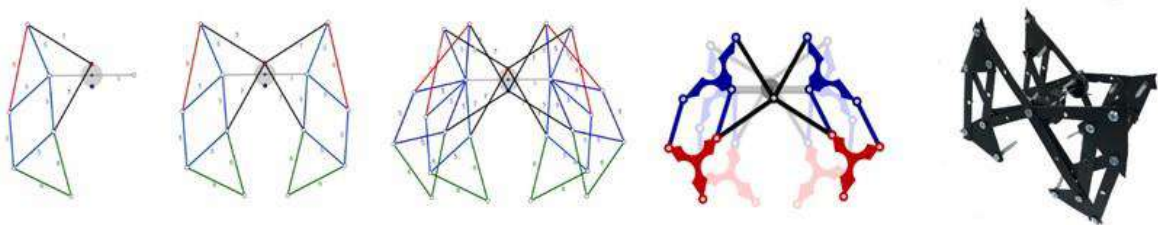
Evaluar el grado de aprendizaje logrado requiere la elección de un instrumento adecuado. En este caso se elige la prueba de ejecución (Díaz y Hernández, 2002). En el caso del diseño de este cardioide, implica valorar si el alumno comprende la representación ejecutable al llevar el concepto de circunferencia del papel y lápiz a su versión dinámica; esta nueva condición del objeto matemático se denomina objeto borde (Moreno-Armella, 2013). En este ejemplo, el tratamiento didáctico se enmarca en una técnica denominada aprendizaje basado en problemas (Tecnológico de Monterrey, 2016).

Secuencia 2: Arácnida

Es posible relacionar las propiedades de las figuras básicas (triángulos y cuadriláteros), con elementos de movimiento mecánico. A través de otra geo-práctica llevamos estas propiedades a su representación ejecutable. Inicialmente la construcción geométrica recibe el nombre de animaris (Figura 5).

Figura 5

Animaris. Secuencia de construcción dinámica y modelo robotizado



Ya con el modelo dinámico, creado en la calculadora gráfica de GeoGebra, se plantea a los estudiantes el reto de desarrollar un sistema robótico enmarcado en estos principios mecánicos de movimiento. El resultado esperado es un robot denominado Arácnida y la mejor estrategia didáctica para trabajarlo en clase es el aprendizaje basado en proyectos (Universidad Politécnica de Madrid, 2008).

Este caso involucra nociones y conceptos matemáticos de manera interdisciplinaria con la robótica, y para automatizar el sistema es recomendable dejar que los estudiantes pongan en juego su creatividad. Por otra parte, la evaluación en esta secuencia requiere de valorar dos aspectos: el proceso y el producto (Universidad Politécnica de Madrid, 2008). Para el primero, se propone como instrumento la producción escrita (informe de proceso) y para el segundo, una rúbrica analítica que dé cuenta de la calidad de autonomía del robot.

Secuencia 3: Preludio matemático

El Instituto Tecnológico de Massachusetts, MIT, ha diseñado un sistema para convertir las estructuras moleculares de las proteínas en sonidos (audibles para los humanos) que se asemejan a pasajes musicales mediante inteligencia artificial. Al invertir el proceso, efectuando algunas variaciones a la música, se han obtenido proteínas nunca vistas en la naturaleza (Hua, Qin, Martín-Martínez y Buehler, 2019).

Para introducir a los estudiantes en estas cada vez inminentes posibilidades científicas, es necesario hacerlo tangible a conceptos en su contexto con ejemplos de la matemática escolar como sucesiones, aritmética modular y su asociación a campos como la teoría musical. Por ejemplo, cada término de la sucesión de Fibonacci: 1,1,2,3,5,8,13, ... puede ser asociada a una posición en una matriz de 3 columnas y n filas, usando como selector la aritmética modular:

Sea $m > 1$, se dice que dos enteros a y b son congruentes, módulo m , si m divide a la diferencia $a - b$ (Cárdenas, Lluís, Raggi y Tomás, 1995, p. 202); es decir:

$$a \equiv b \pmod{m} \text{ si y solo si } |m| \text{ es divisor de } (a - b)$$

En *módulo 3*, podemos asociar cualquier término de Fibonacci en la columna que indique su residuo (el acomodo de las columnas puede ser, incluso, aleatorio). Si un término de la sucesión es divisible por 3, se le asigna la posición "0". Análogamente para los residuos 1 y 2, como indica la Figura 6. Con el acomodo de los términos en la matriz, se asocia a la estructura rectangular que proporciona la app Piano 3D; usando como columnas las respectivas secciones asignadas a 3 teclas que conforman el acorde de piano para una nota en particular. Suponiendo la elección del acorde re, las teclas asociadas a cada columna serán D, F y A (letras asignadas a los tonos re, fa y la) como se muestra en la misma Figura 6.

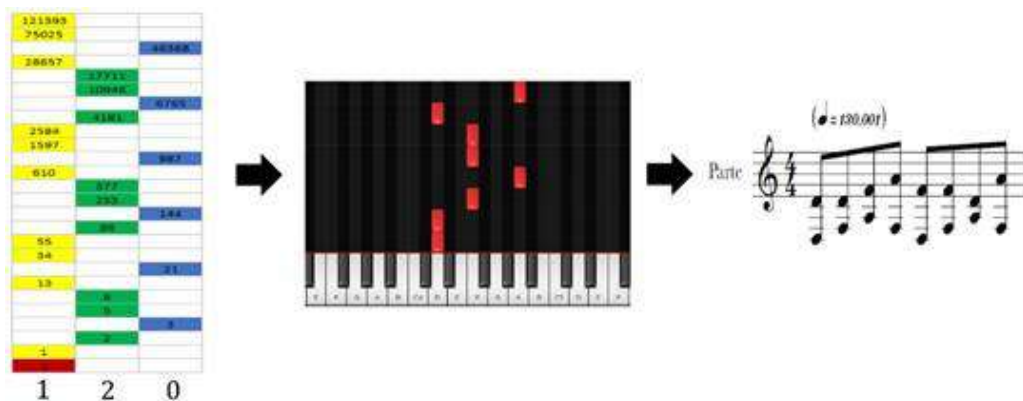
Al activar la aplicación, el acomodo de notas a partir de Fibonacci en módulo 3, se crea una breve pieza musical que resulta armoniosa. De ahí el nombre de prelude. Ya con la estructura establecida es posible exportarlo hacia otra aplicación: *Notion*. Es interesante observar que la secuencia de Fibonacci, en esta estructura basada en Mod 3, repite un patrón definido a partir de los primeros ocho términos. Esta app permite representar una secuencia de notas musicales (el prelude, en este caso) en una partitura formal.

Esta secuencia relaciona los conceptos de sucesión y congruencia, y favorece el significado matemático que hay detrás de una composición musical. Se recurre a dos aplicaciones y, aún más, es posible incorporar la realidad aumentada (Tecnológico de Monterrey, 2017) a través de una versión 3D de un piano que puede visualizarse (y tocarse) en cualquier lugar del salón de clases.

Al explorar otras estructuras matriciales a partir de sucesiones numéricas, los estudiantes entran en una zona potencial para dar significado, por ejemplo, a los distintos tipos de notas (blanca, negra, corchea, ...) a modo de una relación funcional.

Figura 6

Tratamiento digital de la sucesión de Fibonacci



Para evaluar el desempeño en esta secuencia se recurre a ejercicios planteados a los estudiantes (dentro y fuera de clase) para que incorporen el concepto de divisibilidad (aritmética modular). Después de la exploración digital los alumnos realizan una presentación de su prelude, situación que es evaluada a través de una prueba de ejecución. Durante todo el proceso de creación musical es posible recopilar las evidencias de trabajo en un portafolio digital.

4) TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La naturaleza del concepto matemático determina la naturaleza del instrumento de evaluación para medir el grado de aprendizaje alcanzado. En el caso de la cardioide es necesario usar una rúbrica analítica que incluya rasgos de evaluación orientados no solamente a lo matemático, sino en un sentido más interdisciplinar, considerar aspectos estéticos del arte visual. Si la atención se

centra en la rigurosidad de la representación geométrica, se debe optar por una prueba de ejecución (Díaz y Hernández, 2002, p. 387).

Por su parte la arácnida, por la metodología de proyectos, requiere un seguimiento más cuidadoso y distintos instrumentos de evaluación; principalmente, una lista de cotejo que dé cuenta del proceso de involucramiento en las fases del proyecto y una rúbrica para la evaluación del prototipo robótico. Para el preludio matemático, dada la complejidad del producto final, se recurre a tres instrumentos: los ejercicios y problemas realizados en clase, la prueba de ejecución y el portafolio de evidencias, valorando la calidad de los productos parciales.

Cada una de las tres secuencias descritas a modo de ejemplo, se compone de actividades concretas cuya evaluación permite obtener información del desempeño del estudiante. En cada sesión es posible obtener información que, como se explicó anteriormente, puede asociarse a una calificación numérica. Entre más rasgos se evalúan, la calificación final tiende a ser más justa.

5) ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Esta es una parte importante de la propuesta y su propósito es fundamentar una estrategia para recolectar la mayor cantidad posible de información con respecto al desempeño logrado por cada estudiante en cada actividad planteada, dentro y fuera del aula. El estudiante genera, desde un sitio web, un gafete de identificación que contiene un código QR. Este gafete, impreso en hojas blancas, permite identificar al estudiante; a este aditamento le llamamos credencial QR (Figura 7).

6) RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Bajo la taxonomía de Stein, se proponen distintos problemas que involucran un mismo concepto matemático y que requieren distintos niveles de demanda cognitiva en su resolución (Smith y Stein, 1998). Para ello, los estudiantes utilizan tarjetas similares a las credenciales QR, pero con la variante que pueden seleccionar el puntaje elegido.

Los puntajes 1 y 2 corresponden a una demanda cognitiva baja: memorización y procedimiento sin conexiones, respectivamente. Los puntajes 3, 4 y 5 corresponden a problemas que requieren una demanda cognitiva alta. El puntaje 3 requiere procedimientos con conexiones. Los puntajes 4 y 5 al nivel “hacer matemáticas”, pero el 5 es exclusivo al trabajo en equipo.

En el reverso de la tarjeta QR de resolución de problemas, el alumno resuelve un problema y plasma su argumento matemático. Los problemas planteados suelen ser de distinta índole (Borasi, 1986, p. 126), buscando desarrollar distintas habilidades matemáticas en los estudiantes (Figura 7).

Figura 7

Credencial QR y Tarjeta de resolución de problemas



La solución y la estrategia de solución elegida por el estudiante se valoran y se asigna un puntaje. Esta información se recopila a través de la app QR Counter, simplemente escaneando el código QR del alumno en cuestión. Cualquier actividad realizada en una situación de aprendizaje puede ser medible a través de instrumentos de evaluación, y la recolección de estos datos puede realizarse de manera instantánea a través de QR Counter. Los trabajos, tareas y ejercicios, por ejemplo, también pueden valorarse y almacenarse en la misma app.

Cuando el instrumento de evaluación es más complejo (examen o rúbrica, por mencionar los más usuales), la recolección de datos puede correr a cargo de ZipGrade. En el caso del examen, se proporciona a los estudiantes una hoja de respuestas en la que tiene que seleccionar una opción de respuesta. Al escanear las hojas de respuesta se almacena toda la información referente al

estudiante en particular y, además, el desempeño del grupo expresado en rasgos estadísticos como media y desviación estándar.

7) DIAGNÓSTICO RECURSIVO Y RETROALIMENTACIÓN

Cada rasgo observado es una oportunidad para obtener información valiosa del proceso de desarrollo de las competencias matemáticas. Cada dato puede ser un referente para argumentar un cambio de estrategia (tanto de resolución como de enseñanza). Por ejemplo, en un reactivo en el que 40 % de los estudiantes identificó el error en la fórmula que se solicitó analizar, implica que el 60% no lo hizo. Si en este mismo ítem, además seleccionó mayoritariamente una opción de respuesta determinada, se hace evidente cierta dificultad en el reconocimiento de dicha representación algebraica. Este tipo de información es un ejemplo claro y de suma importancia para reflexionar en torno a la pertinencia de la estrategia didáctica empleada en el desarrollo conceptual de un tema. Situaciones de esta índole deben fundamentar un fortalecimiento de la estrategia de enseñanza, o bien, un ajuste instantáneo que permita centrar la atención en el aprendizaje de los estudiantes. No es necesario esperar a los momentos administrativos que solicitan una representación numérica del desempeño.

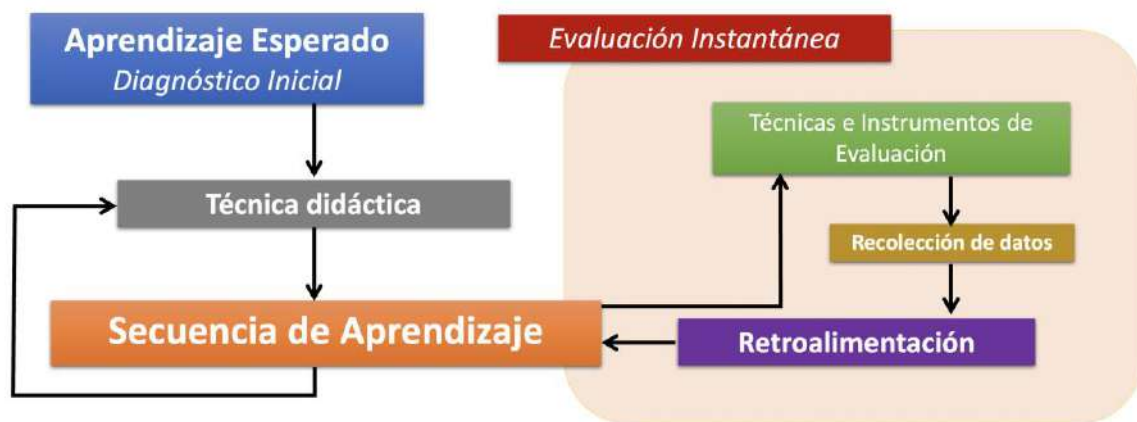
8) CORTE E INDICADORES DE DESEMPEÑO: LA EVALUACIÓN INSTANTÁNEA

La evaluación es un proceso continuo y es posible traducirlo en una valoración numérica o cualitativa en cualquier instante del proceso educativo. Entre más rasgos se consideren en la evaluación, la calificación tenderá a normalizarse. La evaluación instantánea permite compartir con los padres de familia y la comunidad escolar, una especie de radiografía del estado de incorporación de un aprendizaje esperado. El componente digital automatiza esta tarea de manera que cualquier integrante de la comunidad escolar puede conocer, en tiempo real, el desempeño alcanzado por cada estudiante y del logro por grupo de alumnos (Figura 8).

La idea es que la evaluación instantánea se convierta en un instrumento para el docente (ajuste en la estrategia), para los estudiantes (visualización permanente del desempeño en un contexto grupal) y para los padres de familia (revalorización de la escuela como instancia formativa).

Figura 8

Evaluación instantánea



RESULTADOS

Se han analizado los productos, evidencias de aprendizaje y las actitudes adoptadas en la clase de matemáticas por estudiantes del Centro de Estudios de Bachillerato 4/1, durante los semestres 2018-2019 A, 2018-2019 B y 2019-2020 A. Los resultados obtenidos, en aspectos centrales, se describen a continuación.

ACTITUD HACIA EL ESTUDIO

En el AeTD no hay pase de lista convencional. Los alumnos reconocen la importancia de asistir a clases y además de ser puntuales en esa responsabilidad. Cada asistencia y la puntualidad, inicialmente, se asumen como acciones que permiten obtener puntos, pero que a mediano plazo se

convierten en conductas sistemáticas a través del tiempo. Es decir, un hábito que favorece la disciplina en el estudio.

Los jóvenes estudiantes que han trabajado bajo el modelo AeTD han mostrado un incremento notable en la asistencia y puntualidad, ostentando porcentajes que superan el 95% en estos ramos. Superada esta dificultad, es decir, que el alumno ahora está convencido de la importancia de ser regular en esta conducta, ahora la atención se centra en las actividades que se realizan al interior del salón de clases. Este estudio muestra avances con respecto a las líneas de investigación que relacionan tecnologías de la información y la comunicación con el desarrollo de competencias y hábitos de estudio (Barroso, 2007).

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

El SIDEPP, dada su capacidad de automatización, permite reducir el trabajo administrativo, de manera que se maximiza el tiempo para uso potencial en actividades de aprendizaje. Este hecho se refleja en la entrega puntual al departamento de control escolar, de la información de los reportes de evaluación obtenidas por 8 grupos de 50 estudiantes cada uno.

Las puntuaciones obtenidas por los alumnos del tercer y cuarto semestre en el ciclo escolar 2018-2019 A y 2018-2019 B, presentan un aumento significativo con respecto a lo alcanzado por estudiantes del mismo grado, pero de distinto turno. La diferencia también es significativa cuando se compara con los obtenidos por alumnos los mismos semestres, pero de generaciones anteriores.

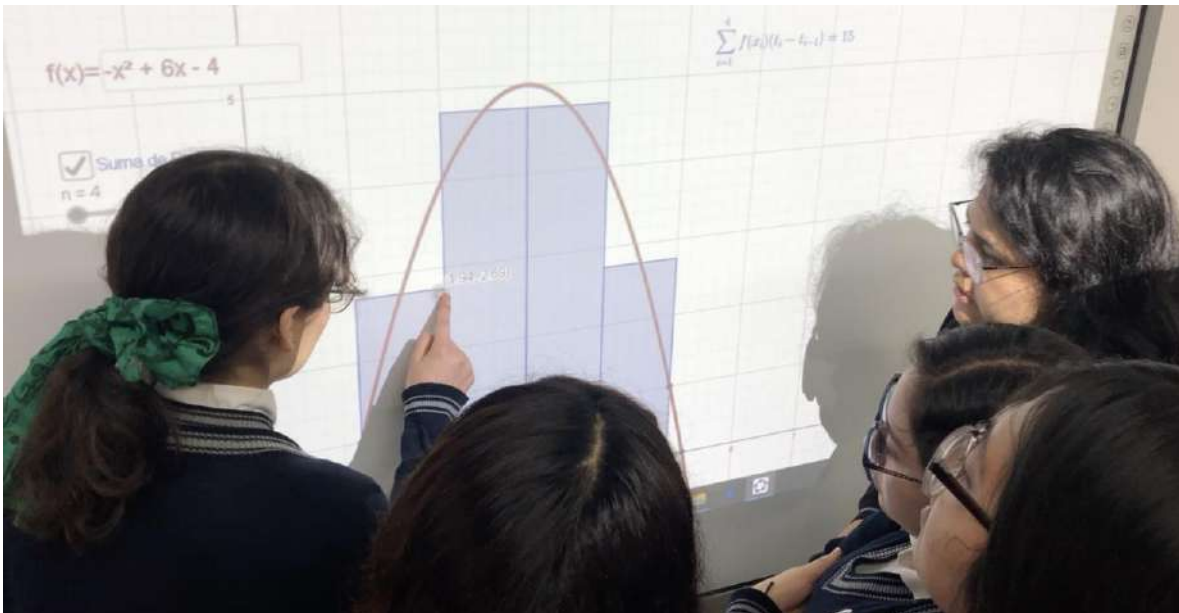
Por su parte, el puntaje z es usado por los estudiantes para interpretar su propio desempeño con respecto al desempeño grupal en las tareas de aprendizaje. Dan significado al signo “+” o “-”, no en un sentido de aprobado/reprobado, sino de la ubicación de su propio desempeño con respecto a la media grupal. Esta resignificación del concepto de desempeño académico favorece la propia valoración que hace de sí cada estudiante.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

Un fenómeno que se ha hecho presente en el AeTD sugiere que el estudiante muestra disposición a ir más allá de la resolución de ejercicios a lápiz y papel desde un pupitre individual. El hecho de levantarse del asiento para experimentar en carne propia un concepto matemático (a través de realidad aumentada, en un modo áulico AeTD/AR+) expresa lo que Vittorio Gallese y George Lakoff llaman conocimiento encarnado (2005). Ejemplo de ello es la explicación, con sus propias palabras (y movimientos corporales) de una alumna ante su grupo de trabajo, después de una sesión de exploración conceptual de sumas de Riemann en un AeTD/SupInt. Con mediación del software GeoGebra (Figura 9).

Figura 9

Embodied. El saber de una estudiante unido al funcionamiento de su sistema sensoriomotor



INTERDISCIPLINARIEDAD

Hacer matemáticas es una actividad que se expresa en habilidades que requieren de baja y alta carga cognitiva (Smith y Stein, 1998) y en ello no solo son necesarios el lenguaje y los símbolos. El

Sánchez, J. (2022). AeTD: El Aula Enriquecida con Tecnología Digital. (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 69-99.

desarrollo de las habilidades del pensamiento abstracto también requiere la mediación de los sentidos (Radford, 2009).

En un AeTD ha sido factible explorar esta posibilidad a través de las tres secuencias didácticas descritas. La naturaleza digital de dichas secuencias hace necesario reconocer la dificultad a la que se enfrentaría un docente que quiera reproducir dichas actividades sin uso de tecnología digital. En este contexto, se hace necesario redefinirlas como *i-Secuencias*, para hacer énfasis en el carácter digital de las actividades involucradas.

La primera de las tres *i-Secuencias* tiene que ver con el diseño digital de una cardioide. El poder expresivo de la app GeoGebra permitió a los estudiantes la percepción, entendimiento y manipulación de los colores desde un enfoque equilibrado y lúdico. El AeTD/SupInt, favoreció la exploración de situaciones de creación artística innovadoras (Figura 10).

Figura 10

AeTD/SpInt. Arte y matemáticas.

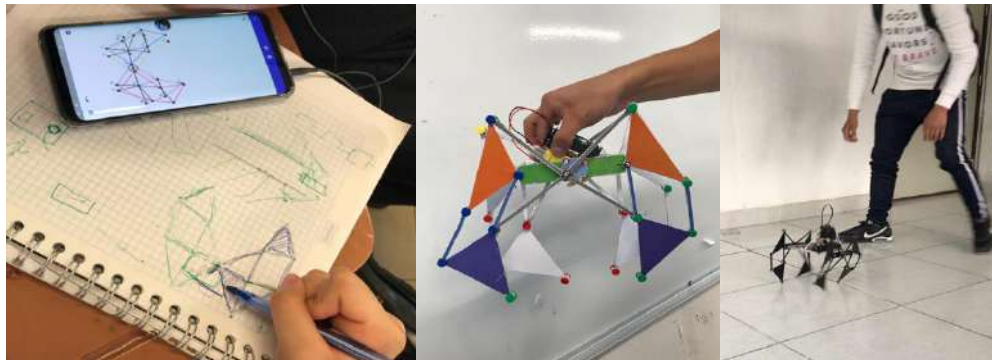


La segunda i-Secuencia, llevó a los estudiantes a la manipulación de materiales concretos basados en propiedades de figuras geométricas básicas, a partir de un modelo interactivo diseñado en GeoGebra.

Esta secuencia basada en la técnica de aprendizaje basado en proyectos llevó a los estudiantes a involucrarse en el ámbito de la robótica. Algunos de los prototipos funcionales logrados pueden mostrarse en la Figura 11. Es necesario reconocer el proceso de consolidación del producto pues se experimentó con distintos materiales, desde cartón hasta acrílico.

Figura 11

AeTD/AR+. Robótica y geometría



La tercera i-Secuencia estableció una relación entre distintas secuencias numéricas (Fibonacci, desarrollo decimal de π y el desarrollo decimal de e), y representaciones gráficas en celdas rectangulares. La idea central residió en el desarrollo del concepto de función. Al establecer una relación funcional entre elementos de distintos conjuntos, bajo un modo de aula AeTD/AR+, los estudiantes vivenciaron las distintas representaciones de un objeto matemático a través de sus conversiones a sistemas de representación equivalentes en otros sistemas semióticos, pero con significaciones diferentes (Duval, 1999) y, aún más, se enfrentaron a una representación inusual en el aula: la representación sonora (y, por ende, su representación en partitura) de una secuencia numérica.

Sánchez, J. (2022). AeTD: El Aula Enriquecida con Tecnología Digital. (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 69-99.

Sorprendentemente esta representación sonora expresa una armonía equiparable a composiciones formales realizadas por personas con educación musical formal. A esta breve composición le denominamos preludio matemático, y su ejecución (en el caso de un estudiante sin educación musical) puede llevarse a cabo en un ambiente de realidad aumentada como la que se muestra en la Figura 12.

Figura 12

Preludio matemático: Fibonacci con AR



CONCLUSIONES

Cuando en 1609 Galileo Galilei pulió su propia lente para ver más lejos, fue el primer ser humano en observar algunos fenómenos astronómicos que cambiarían la visión del universo. Las imágenes derivaron en conceptos inéditos en la especie humana y desde ese momento se han mantenido en constante evolución a partir de las mejoras instrumentales desarrolladas hasta nuestros días.

Así como el telescopio de Galileo, los instrumentos en general han permitido al hombre ir más allá de sus limitaciones biológicas: lo ha dejado ver más lejos y mirar lo más pequeño, le han

Sánchez, J. (2022). AeTD: El Aula Enriquecida con Tecnología Digital. (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 69-99.

permitido escuchar mejor para entender, le han dejado sentir con más detalle aquellos fenómenos que no se pueden tocar. Y esa mediación tiene efectos sobre la manera en que interpreta la vida misma.

En términos educativos, el AeTD –como muchos más instrumentos– pretende ser una herramienta mediadora que integre elementos analógicos y digitales bajo la dirección de un docente consciente de que su labor se define en múltiples dimensiones. Bajo este esquema es más probable que las condiciones que el alumno encuentre en el salón de clases le permitan encontrar patrones, conjeturar, e ir más allá de planteamientos convencionales y rutinarios.

El AeTD-0 es un punto imprescindible para el inicio de un proceso de aprendizaje que poco a poco va enriqueciéndose con metodologías y nuevos instrumentos analógicos que, a su vez, son un revulsivo para la comprensión de un objeto matemático. Como en una espiral ascendente, las tecnologías en sus distintos formatos vuelven a enriquecer la experiencia como en una relación simbiótica. Atreverse a involucrar tecnologías emergentes como las apps y su inaudita posibilidad de *aumentar la realidad*, abre nuevas posibilidades que valen la pena echar a andar.

Transitar del AeTD-0 hacia el AeTD/SupInt o hasta el AeTD/AR+, no es solo el cambio o enriquecimiento a través de nuevos dispositivos electrónicos; más bien debe entenderse como el proceso que nos lleva a amplificar nuestra capacidad de percepción para reorganizar las estrategias cognitivas a través de los instrumentos, como sucedió con nuestra primera herramientas de sílex y sus modificaciones deliberadas, hasta llegar a los procesadores digitales actuales: el uso de las herramientas como revulsivo para reinterpretar y replantear constantemente nuestra visión del mundo.

En el contexto actual este reto representa una premisa fundamental: la democratización de posibles escenarios digitales de la escuela del futuro.

REFERENCIAS

- Ausbel, D. J., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barroso, C. (2007). La incidencia de las TICs en el fortalecimiento de hábitos y competencias para el estudio. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa* (23). doi:10.21556/edutec.2007.23.497
- Borasi, R. (1986). On the nature of problems. *Educational Studies in Mathematics* (17), 125-141.
- Brousseau, G. y D'Amore, B. (diciembre de 2018). Los intentos de transformar análisis de carácter metacognitivo en actividad didáctica. De lo empírico a lo didáctico. *Educación Matemática*, 30(3), 41-54.
- Cárdenas, H., Lluís, E., Raggi, F. y Tomás, F. (1995). *Álgebra Superior*. Trillas.
- Detering, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, (pp. 9-15). ACM. doi:10.1145/2181037.2181040
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw-Hill.
- Duval, R. (1999). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Universidad del Valle.
- Gallese, V. y Lakof, G. (2005). The brain's concepts: the role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3) 455-479.
- Godino, J., Batanero, C., Font, V. y Giacomone, B. (2016). Articulando conocimientos y competencias del profesor de matemáticas: El modelo CCDM. En C. Fernández, J. L. González, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 288-297). SEIEM.
- Gorostiza, L. (2001). La probabilidad en el siglo XX. *Miscelánea matemática* (33), 69-92.
- Hernández, G. (2014). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Sánchez, J. (2022). AeTD: El Aula Enriquecida con Tecnología Digital. (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 69-99.

- Hertz, M. (14 de agosto de 2013). Games can make "real life" more rewarding. *Edutopia*.
<https://www.edutopia.org/blog/games-make-real-life-rewarding-mary-beth-hertz>
- INEE. (2009). *El aprendizaje en Tercero de Secundaria*. Autor.
- INEE. (2019). Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria. Autor.
- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. (Vol. 1). Síntesis.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction. Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kiang, D. (14 de octubre de 2014). Sing gaming principles to engage students. *Edutopia*.
<https://www.edutopia.org/blog/using-gaming-principles-engage-students-douglas-kiang>
- Lee, J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-15.
- Lossada, F. (2012). *El color y sus armonías*. Publicaciones Vicerrectorado Académico CODEPRE.
- Moreno, L. y Hegedus, S. (2009). Co-action with digital technologies. *Mathematics Education*, 41(4) 505-519.
- Moreno-Armella, L. (2013). La semiótica y lo digital: dominios coextensivos. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, (11), 339-348.
- Moreno-Armella, L., Hegedus, S. y Kaput, J. (2008). From static to dynamic mathematics: historical and representational perspectives. *Educational Studies in Mathematics*, 68, 99-111.
doi:10.1007/s10649-008-9116-6
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Grao, Colofón.
- Radford, L. (2009). Signs, gestures, meanings: elementary algebraic thinking from a culturalsemiotical perspective. En V. Durand Guerrier, S. Soury-Lavergne y F. Arzarello (eds.). *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research* (pp. XXXIII-LIII). INRP.
- Sánchez, J. (2022). AeTD: El Aula Enriquecida con Tecnología Digital. (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 69-99.

- Rubio-Pizzorno, S. y Montiel, G. (2017). Geometría dinámica como actualización didáctica de la evolución conceptual de la geometría. En P. Perry (ed.). *Memorias del encuentro de geometría y sus aplicaciones*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez Alavez, J. L. (2016). El dispositivo didáctico digital: convergencia analógico digital para la exploración de objetos matemáticos. *Revista A&H*, (3), 31-45.
- Sánchez-Alavez, J. L. (en prensa). *Club de robótica*. Umbral.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. Prentice Hall.
- Smith, M. y Stein, M. (1998). Selecting and creating mathematical task: from research to practice. *Mathematics teaching in the middle school*, 3(5), 344-350.
- Tall, D. (2008). James J. Kaput (1942–2005) imagineer and futurologist of mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 68(2), 185-193. doi:10.1007/s10649008-9121-9
- Tecnológico de Monterrey. (mayo de 2016). Evaluación del desempeño en el modelo educativo basado en competencias. *Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. EduTrends*.
- Tecnológico de Monterrey. (2016). *Gamificación*. Observatorio de innovación educativa.
- Tecnológico de Monterrey. (diciembre de 2017). Realidad aumentada y virtual. Observatorio de Innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. EduTrends.
- Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje orientado a proyectos*. Servicio de Innovación Educativa.
- Yu, C. H., Qin, Z., Martin-Martinez, F. J. y Buehler, M. J. (2019). A self-consistent sonification method to translate amino acid sequences into musical compositions and application in protein design using artificial intelligence. *ACS nano*, 13(7), 7471-7482.

PERSPECTIVAS DE APRENDIZAJE EN CIENCIAS EXPERIMENTALES EN CENTROS DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO: UN COMPARATIVO POR GÉNERO

Recibido: 29 noviembre 2021 Aprobado: 23 febrero 2022*

MARISOL MARTÍNEZ TOMÁS

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

marisol.martinez01@uapep.edu.mx

MARÍA DEL SOCORRO RODRÍGUEZ GUARDADO

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx

Resumen

El Bachillerato Tecnológico Agropecuario fue creado con la finalidad de impulsar la educación en las comunidades rurales de México. La manera en que se enseñan las ciencias experimentales influye en cómo los estudiantes las aprenden y atender sus voces permite identificar logros y áreas de oportunidad acerca de las posibles diferencias en sus perspectivas de aprendizaje. Esta investigación cuantitativa, de diseño no experimental, descriptivo de corte transversal tuvo como objetivo

comparar las perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales de estudiantes hombres y mujeres pertenecientes a Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios en el Estado de Puebla. Participaron 132 jóvenes de entre 15 y 19 años, 60% mujeres y 40% hombres. Se aplicó un cuestionario basado en Hayes et al. (2016) sobre las pedagogías productivas de 24 ítems con cuatro dimensiones: Calidad de Contenidos, Contextualización del Aprendizaje, Clima del Aula, y Reconocimiento y Respuesta a la Diversidad. Los hallazgos mostraron que, de



las cuatro dimensiones, el género mostró diferencia significativa con el clima del aula, específicamente en los aspectos de la relación cordial entre compañeros y atención a los estilos de aprendizaje.

Palabras clave: perspectivas, bachillerato tecnológico, género, ciencias.

Abstract

The Agricultural Technological High school was created to promote education in the most remote rural communities in Mexico. The way experimental science is taught influences how students learn it and their perspectives on these subjects. Listening to students' voices will help identify accomplishments, areas of opportunity, and information about possible differences in learning perspectives. This quantitative, descriptive, cross-sectional research aims to analyze the learning perspectives of students

in experimental sciences concerning gender in Agricultural Technological High Schools in the State of Puebla. There were 132 participants between the ages of 15 and 19, 60% women and 40% men. A self-report questionnaire based on Hayes et al. (2016) on productive pedagogies consisting of 24 items with four dimensions: Content Quality, Learning Contextualization, Classroom Climate, and Recognition and Response to Diversity was applied. The findings showed that, of the four dimensions, gender was positively correlated with the classroom climate in experimental science subjects, and when deepening the analysis, the women showed that they give greater importance to the cordial relationship between classmates, as well as to respect for learning styles.

Keywords: perspectives, technological high school, gender, science.

INTRODUCCIÓN

El Bachillerato Tecnológico Agropecuario fue creado entre 1971 y 1984 con el fin de impulsar la educación de las comunidades rurales más apartadas de México. En esos años se construyeron varios centros educativos equipados de laboratorios para las clases de ciencias experimentales. Sin embargo, con el paso del tiempo, en algunos planteles, el equipo de laboratorio se tornó obsoleto; debido a ello, en la actualidad, los profesores imparten las asignaturas de manera teórica y la parte experimental se lleva a cabo con los escasos materiales y medios disponibles. Por otro lado, se busca vincular el trabajo escolar adquirido mediante la práctica con las empresas aledañas a los planteles para que los estudiantes obtengan experiencia laboral (De Ibarrola, 2020).

Los programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) que comprenden las ciencias experimentales (Biología, Química, Física, y Ecología) están orientados a que los estudiantes conozcan y apliquen los métodos y procedimientos de dichas asignaturas para la resolución de problemas cotidianos y para la comprensión racional de su entorno, de tal forma que favorezcan acciones responsables con fundamento hacia el ambiente y hacia sí mismos. En este sentido, en el Sistema Educativo Mexicano los modelos y los programas de estudio se actualizan con el fin de proveer los aprendizajes fundamentales que deben alcanzar los estudiantes al completar su educación básica.

No obstante, pocas veces se atiende la voz del estudiantado y, por lo tanto, se desconoce cuáles son sus intereses, aspiraciones, conceptos erróneos, y la visión acerca de su aprendizaje. En este sentido Guzmán y Saucedo (2015) describen los beneficios y áreas de oportunidad que conlleva escuchar las opiniones del estudiantado sobre sus experiencias en el aula, lo que puede derivar en una mejor enseñanza que propicie el acercamiento a las asignaturas de ciencias experimentales.

En las zonas rurales de México (donde normalmente se ubican los Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios) la educación se consideró durante varios años como una necesidad principal para los estudiantes hombres, y una necesidad secundaria para las estudiantes mujeres, puesto que se pensaba que su función principal era realizar el trabajo doméstico y no estudiar (Reinoso y Hernández, 2011). A pesar de esto, a partir del año 2008 han sido cada vez más las mujeres que están ingresando al Nivel Medio Superior y han superado la matrícula de hombres (Lechuga et al., 2018).

El presente estudio tuvo como objetivo comparar las perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales de estudiantes hombres y mujeres pertenecientes a Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios en el Estado de Puebla. En este sentido, atender las voces de los aprendices permitirá identificar información acerca de posibles diferencias en sus perspectivas de aprendizaje. La hipótesis planteada fue: Las perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en estudiantes de Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario no presentan diferencias en cuanto al comparativo por género.

ANTECEDENTES

Siguiendo a De Ibarrola (2020) los Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios son parte de la diversificación originada por la reforma educativa de México entre 1970 y 1976. Actualmente, se cuenta con 335 planteles localizados en zonas rurales, de alta y baja marginación, en los que se ofrece una educación escolarizada y presencial cuya propuesta está orientada a formar técnicos medios agropecuarios.

No obstante, Silvia López y Weiss citados en De Ibarrola (2020) dan evidencia de que estas instituciones presentan abandono escolar principalmente en los primeros semestres y para dar una posible explicación mencionan como primer punto la reprobación de las asignaturas; en segundo lugar, la falta de interés del estudiantado y, en tercer lugar, la organización del currículo. Esto puede tener su causa al colocar las asignaturas teóricas en los primeros semestres y dejar las asignaturas prácticas (ciencias experimentales) al final del Bachillerato. Sin embargo, en la última década, se ha reconocido que, debido al esfuerzo del personal docente, ha disminuido el abandono escolar en estas instituciones.

Considerar el enfoque de las prácticas pedagógicas productivas permite integrar los procesos educativos desde una mirada inclusiva y comunitaria, de justicia y progreso social (Hayes et al., 2006), esto implica acentuar, para los Centros del Bachillerato Tecnológico Agropecuario, el cambio en los procesos de enseñanza con un carácter formativo del trabajo. Con ello se contextualizan los aprendizajes que traen como consecuencia que el estudiantado aplique los contenidos de las ciencias experimentales abordados en el aula.

Asimismo, las prácticas pedagógicas fortalecen el aporte de soluciones laborales para la población rural, por ejemplo, huertos caseros, senderos ecológicos y proyectos sostenibles de avicultura, cunicultura y agro industrialización de productos, entre otros (Rodríguez-Rodríguez, 2020). En este sentido, Zambrano (2019) describe los hallazgos obtenidos en contexto colombiano de escuelas rurales al implementar proyectos pedagógicos productivos, los cuales se enfocan a la aplicación de los aprendizajes tratados en el aula de manera conjunta con la familia y la comunidad. El autor reporta haber tenido logros significativos en el aprendizaje de los estudiantes, cohesión

entre la escuela y la comunidad, así como en la valoración del papel docente para lograr una educación rural pertinente y de calidad.

Aunado a lo anterior, Rohandi (2017) expresa que los estudiantes sienten que el aprendizaje de las asignaturas de ciencias experimentales no es una prioridad a menos que sea una extensión de su comunidad, es decir, si hay una vinculación entre lo que aprenden acerca de la ciencia en el aula y su vida cotidiana en el ámbito rural, es entonces cuando se interesan por su aprendizaje. Con el estudio que realizó el autor en dos escuelas secundarias en Indonesia, llegó a la conclusión que la enseñanza de la ciencia necesita considerar la relevancia de las experiencias de los aprendices y el conocimiento del contexto, además, encontró que lo que menos les gusta a los estudiantes es la clase tradicional con una larga explicación del maestro y la resolución de problemas en los que las matemáticas y las fórmulas se tornan difíciles y tediosas. En este sentido, Chen et al. (2019) mencionan la relevancia que tiene el apoyo del docente para que las estudiantes tengan un acercamiento al quehacer científico experimental.

Respecto a la problemática sobre la puesta en práctica de lo aprendido en el aula se tiene la falta de interés por parte del estudiantado por estas asignaturas, por ello se han realizado trabajos que muestran el beneficio de promover un acercamiento a las ciencias, tal como el propuesto por Ferreira-Gauchía (2013) en el Nivel Medio Superior en el que realizó una serie de actividades para que los estudiantes explicaran, por medio de diagramas, en qué consiste un trabajo científico y dieran a conocer la forma de pensar y actuar en la vida cotidiana de las personas que se dedican a la ciencia. Sus hallazgos evidenciaron que en la mayoría de los diagramas elaborados predominaba la presencia del género masculino.

La necesidad de profundizar en el análisis respecto al sesgo de género que existe en México se evidencia en el proyecto planteado por Pazarán (2019) en el que hace referencia a la diferencia de matrícula en las carreras de ciencias en las que los estereotipos se acentúan. Aunado a ello, los procesos formativos de los estudiantes tienen influencia de la familia, la escuela y otros medios que pueden incidir para la elección de estas profesiones.

En otros contextos, por ejemplo, en el chileno, Camacho (2013) menciona las concepciones de los docentes en las que persiste una visión androcéntrica de la ciencia. En su estudio, sugiere

Martínez, M. y Rodríguez, M. (2022). Perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario: Un comparativo por género (15) *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 100-124.

trabajar una integración de género con el personal docente, lo que podría evitar contrastar los estereotipos, ello con la finalidad de influir en la motivación e interés de la percepción hacia las profesiones que implican ciencias experimentales en los jóvenes. En este sentido, Gómez et al. (2008), en el contexto español universitario y de educación secundaria, dan cuenta de que respecto a las creencias estereotipadas en el profesorado acerca del género en el área de ciencia y tecnología, no existen fundamentos científicos para considerar tales diferencias las cuales tienen su concepción en contextos sociales y culturales.

La investigación de González Berruga y Escudero Muñoz (2018) en estudiantes españoles de nivel secundaria sobre las perspectivas de su aprendizaje, muestra la importancia que tiene para el género femenino aprender a través del trabajo grupal, así como aspectos relacionados con un ambiente de cordialidad y respeto.

Los hallazgos de Trigerro (2018) en estudiantes universitarios de Guayaquil, Ecuador, muestran que las mujeres presentan mayor grado de vinculación con la concepción del aprendizaje y la atención hacia los materiales o contenidos en diferentes asignaturas de ciencias, además perciben ambientes significativos más altos y de carácter cooperativo con respecto a los hombres quienes se inclinan más por el trabajo competitivo. En este sentido Azorín (2018) afirma que se debería revalorizar la enseñanza del aprendizaje colaborativo desde la etapa infantil hasta la universitaria al ser una metodología que propone estrategias activas, con el fin de formar ciudadanos críticos y responsables. Con certeza la sana convivencia dentro del aula es relevante para que el estudiantado pueda colaborar de forma proactiva. Además, la estructura cooperativa de los aprendizajes favorece que el estudiantado asuma responsabilidades, además de aportar a la educación para la democracia y fomentar un sentimiento de aprecio hacia la diversidad, sensibilidad social y empatía.

Al respecto, Medrano et al. (2015) reportan que, para la asignatura de química, del primer semestre de bachillerato, el trabajo cooperativo basado en el paradigma constructivista en el que se construyen conocimientos mediante la interacción, participación, expresión de ideas y reflexión con otros miembros del grupo, influyó de manera positiva para disminuir los índices de reprobación en esta asignatura. También hay que considerar que para trabajar en cooperativo y en un ambiente

de sana convivencia es relevante el apoyo de los docentes quienes deberán ejercer el papel de mediadores dentro de las actividades para la construcción de los aprendizajes.

MARCO TEÓRICO

Las asignaturas de ciencias experimentales son parte central de la currícula de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, por ello se debe considerar que la manera en que se enseñan estas ciencias influye en el cómo son aprendidas por los estudiantes y en la perspectiva que se forman sobre éstas, de tal manera que proveer un acercamiento a la ciencia y a la tecnología debe ser una prioridad en la educación pues es un factor primordial para el desarrollo de las personas y de los pueblos (Gil-Pérez y Vilches, 2005). Las ciencias experimentales en estos centros educativos tienen un peso del 13% del total de la carga curricular (SEP, 2018). Entre las finalidades que persigue la enseñanza de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Ecología), se encuentra la de proporcionar a los estudiantes las bases que mejoren la comprensión del mundo que permita transformar su realidad a través de la ciencia y la tecnología. Siguiendo a Bello et al. (2017) la visión desde la que se abordan estas asignaturas se refiere a la comprensión de fenómenos físicos, químicos y biológicos en relación con el medio natural y al diseño, con base en el conocimiento científico, de propuestas para dar soluciones a problemas que se presentan en el entorno. En el caso de la asignatura de Ecología, el énfasis se centra en dar soluciones a los problemas ambientales con un posicionamiento hacia el desarrollo sustentable.

Al revisar los modelos pedagógicos que contribuyen a mejorar los aprendizajes en ciencia experimentales, Monroy y Peón (2019) encuentran que es evidente que en los modelos tradicionales predominan en las prácticas demostrativas dejando de lado las estrategias activas que promueven la contextualización de los aprendizajes, lo que puede ser una de las razones por las que los estudiantes pocas veces tienen interés hacia una aproximación al trabajo científico. Asimismo, Monroy y Peón (2019) evidencian ejemplos de percepciones que los propios estudiantes tienen acerca de la enseñanza de las ciencias, entre las que sobresalen los temas tratados en el aula de poco interés por la escasa relación y falta de utilidad con el entorno, así como los experimentos demostrativos por parte del docente sin participación de los propios estudiantes. Por ello, proponen

una enseñanza contextualizada, transdisciplinaria, vivencial y práctica. Por ello, Blanco (2016) sugiere conocer las perspectivas del estudiantado sobre cómo se generan los entornos de aprendizaje dentro del aula lo cual puede contribuir a mejorar los modelos para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, lo que conlleva a considerar replantear las prácticas pedagógicas que fomenten el acercamiento a las asignaturas de ciencias. Aunado a ello, Lingard et al. (2003) menciona que las prácticas pedagógicas deben ser una preocupación para los docentes, sistemas educativos y comunidades locales interesados en vincular la escuela con la comunidad.

Siguiendo a Mills et al. (2009) el marco de las pedagogías productivas ha sido utilizado para evaluar las prácticas pedagógicas en el aula, a saber, su proyecto llevado a cabo en Australia dio pauta para que los profesores reflexionaran sobre la práctica al tomar en consideración las perspectivas de los estudiantes en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual puso de manifiesto que los ambientes de aprendizaje deben estimular la actividad intelectual para que los aprendices demuestren resultados de alto nivel, lo que se fomenta cuando los contenidos del aula se conectan con los diferentes contextos.

Si se toma en consideración lo expuesto anteriormente es relevante atender al planteamiento de Hayes et al. (2006) acerca de cómo es que las escuelas pueden hacer la diferencia en la vida de los estudiantes, los autores mencionan que es necesario considerar cuatro perspectivas en la pedagogía productiva, a saber:

1. Calidad intelectual de los contenidos: esta dimensión comprende el desarrollo del pensamiento crítico y creativo que los contenidos pueden promover en el estudiantado, es decir, en el aula se plantean actividades y se construyen ambientes de aprendizaje que fomenten la comprensión a través del análisis, síntesis, explicación, generalización y formulación de hipótesis.
2. Clima del aula: contempla el ambiente de apertura y respeto que debe fomentarse en el aula para que estudiantes y docentes trabajen en colaborativo, en ello se incluyen las normas de comportamiento para la sana convivencia dentro del aula. Además, se relaciona con el apoyo que el docente brinde para promover la autonomía del aprendizaje en el estudiantado.

3. Contextualización del aprendizaje: se refiere a la relación entre los aprendizajes construidos en el aula y el entorno. Da importancia a la conexión entre diferentes áreas de conocimiento y considera la relevancia que ésta tiene para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan hacer frente a los problemas del medio
4. Reconocimiento y respuesta a la diversidad: esta dimensión se refiere a la construcción de la comunidad de aprendizaje dentro del aula, en la que se incluyen a todos los integrantes sin importar sexo, condición social y cultural, asimismo, considera el apoyo del docente considerando la diversidad de alumnado.

Respecto a estas cuatro dimensiones, las perspectivas del estudiantado de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario pueden revelar aportaciones que guíen al profesorado a comprender los intereses formativos, así como reconocer la inclusión de todos los estudiantes, sin importar diferencias de género o situación social. Cabe señalar que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales en estas instituciones ha seguido una trayectoria en la que resulta interesante identificar su nueva relación con el entorno, porque de haber sido pensadas para impulsar el desarrollo económico de sus zonas, muchos dependen ahora de las empresas cercanas para que los estudiantes conozcan nuevos equipos, instalaciones y procesos tecnológicos de los que no se tienen a disposición. No obstante, según su localización, algunos planteles no pueden contar con el apoyo de empresas cercanas (De Ibarrola, 2020).

De tal manera que, mejorar el rendimiento productivo y de aprendizaje al considerar la necesidad de prestar más atención a la conectividad del trabajo de los estudiantes en el aula con su mundo y tomar en cuenta las condiciones económicas y sociales en que viven los estudiantes podría encaminar a un mejor acercamiento a la ciencias e incrementar los logros académicos; sin embargo, no es un trabajo fácil y la tarea de proporcionar resultados equitativos se convierte en un reto (Mills et al., 2009).

MÉTODO

La presente investigación asume un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, descriptivo de corte transversal. Se analizó la asociación de cada una de las cuatro dimensiones de las

Martínez, M. y Rodríguez, M. (2022). Perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario: Un comparativo por género (15) *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 100-124.

perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales para dar cuenta de la existencia (o no) de las diferencias en cada una de ellas respecto al género.

El objetivo de esta investigación fue:

Comparar las perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales de estudiantes hombres y mujeres pertenecientes a Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios en el Estado de Puebla.

Para cumplir con el objetivo general se plantearon lo siguientes objetivos específicos:

1. Determinar las perspectivas de aprendizaje de los estudiantes de Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario.
2. Indagar la diferencia entre las perspectivas de aprendizaje respecto al género.

Se planteó la siguiente hipótesis: Las perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales de los estudiantes de Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario no presentan diferencias en cuanto al comparativo por género.

PARTICIPANTES

En la muestra seleccionada por conveniencia se recibieron 151 respuestas de participantes de entre 15 y 19 años, de las cuales se identificaron 11 datos atípicos y 9 casos sin consentimiento de los padres de familia, por ello el total de la muestra fue de 132. El 60% (n=78) correspondió al género femenino mientras que un 40% (n= 54) al género masculino.

Los participantes estaban matriculados en distintos planteles, a saber: El 12% de los estudiantes estaba matriculado en el plantel de la zona de Matamoros, el 14% en el plantel de la Sierra Norte, el 30% en el plantel ubicado en la Mixteca y el 44% en el de la zona Nororiental.

INSTRUMENTO

El instrumento aplicado fue un cuestionario que constó de dos secciones:

1. 'Datos generales'. En esta sección se indagó el género y la edad de los participantes, así como el plantel y semestre en el que se encontraban inscritos.

2. 'Cuestionario de perspectivas de aprendizaje' basado en Hayes et al. (2006) y adaptado por Gonzáles-Berruga y Escudero-Muñoz (2018) para indagar sobre cuatro dimensiones: Calidad Intelectual de los Contenidos, Contextualización del Aprendizaje, Clima del Aula y Reconocimiento y Respuesta a la Diversidad.

La segunda sección del instrumento fue utilizada en estudiantes españoles de nivel secundaria y mostró un índice de fiabilidad de .885. El cuestionario se adaptó al contexto mexicano y se sometió a revisión de tres expertos, comprende 24 ítems con formato de escala Likert, (1=mínimo de acuerdo y 5= máximo de acuerdo) que obtuvo un índice de fiabilidad total de $\alpha = .780$ como se detalla en la sección de resultados (Anexo A).

PROCEDIMIENTO

En primera instancia se solicitaron los permisos a las instituciones educativas, directivos y profesores, así como a los padres y tutores de familia debido a que la mayoría de la población estuvo integrada por estudiantes menores de edad. Asimismo, se consideró la participación voluntaria de los participantes y se aseguró la confidencialidad de los datos proporcionados. Posteriormente el enlace del formulario digital de *Google Forms* fue compartido vía correo electrónico. El instrumento se aplicó del 7 al 30 de julio de 2021.

Una vez aplicado el cuestionario se obtuvo el índice de fiabilidad y se realizaron análisis descriptivos y pruebas no paramétricas dado que los datos no presentaron normalidad. Se llevaron a cabo pruebas de Mann-Whitney-Wilcoxon con la finalidad de analizar las diferencias que pudiera existir entre las cuatro dimensiones mencionadas y el género (femenino y masculino). Para el análisis se utilizó el programa estadístico SPSS versión 22.0.

RESULTADOS

El instrumento integrado por las cuatro dimensiones reportó un índice de fiabilidad total de .780, los datos no presentaron normalidad de acuerdo con la prueba Kolgomorov - Smirnov ($p < .05$). En

la tabla 1 se pueden observar los valores de Alpha de Cronbach para cada una de las cuatro dimensiones.

Tabla 1

Índices de fiabilidad e ítems de las dimensiones

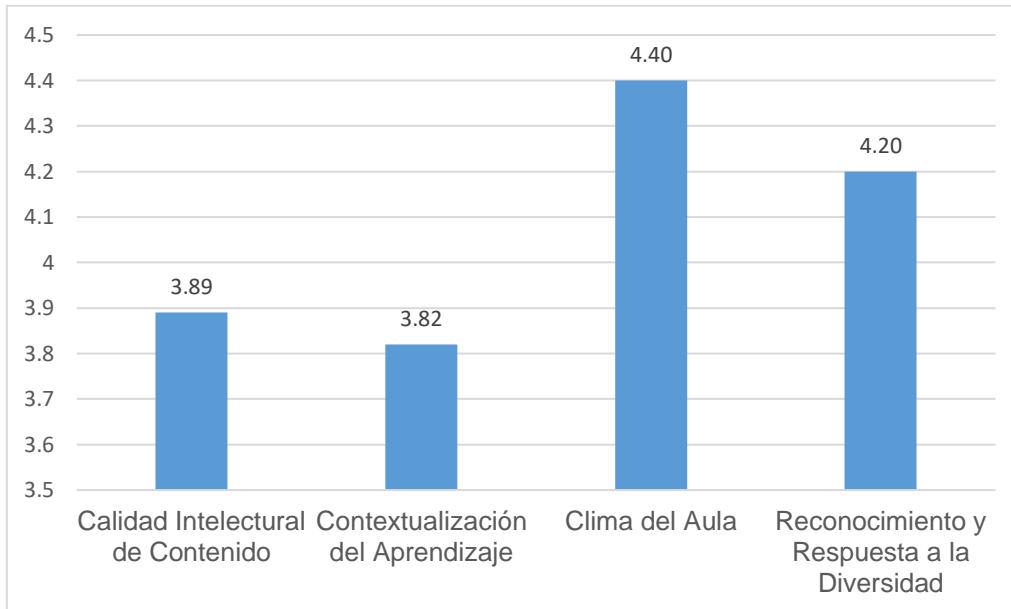
Dimensión del instrumento	Índice de fiabilidad (Alpha Cronbach)
Calidad Intelectual de Contenido (CIC)	.871
Contextualización del Aprendizaje (CAP)	.636
Clima del Aula (CAU)	.543
Reconocimiento y Respuesta a la Diversidad (RRD)	.671

Fuente: Elaboración propia.

Los estadísticos de frecuencia mostraron (figura 1) que la dimensión del CAU (4.40) tuvo más presencia en las perspectivas de los estudiantes, seguida de la dimensión del RRD (4.20) y las dimensiones con menor puntaje fueron las de CIC (3.89) y CAP (3.82).

Figura 1

Medias obtenidas de los participantes en las cuatro dimensiones.



Fuente: Elaboración propia.

Para indagar sobre la posible diferencia entre el género (femenino y masculino) y las cuatro dimensiones consideradas para las perspectivas del aprendizaje en las ciencias experimentales, se realizó la prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon (tabla 2), la cual muestra que, para la dimensión de Clima del Aula, el género femenino tiene un rango promedio de 73.35 y el masculino de 54.84, lo cual arroja una diferencia significativa ($z = -2.772$; $p < .05$), lo que no se presentó en las otras tres dimensiones.

Tabla 2

Prueba Mann-Whitney de las cuatro dimensiones y el género

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Calidad intelectual de contenidos (CIC)	Masculino	54	65.42	3402
	Femenino	78	66.38	5244
	Total	132		
Reconocimiento y respuesta a la diversidad (RRD)	Masculino	54	61.19	3182
	Femenino	78	69.16	5464
	Total	132		
Clima del aula (CAU)	Masculino	54	54.84	2851.5
	Femenino	78	73.35	5794.5
	Total	132		
Contextualización del aprendizaje CAP)	Masculino	54	59.99	3119.5
	Femenino	78	69.96	5526.5
	Total	132		
	CIC	RRD	CAU	CAP
U de Mann-Whitney	2024	1804	1473.5	1741.5
W de Wilcoxon	3402	3182	2851.5	3119.5
Z	-.141	-1.189	-2.772	-1.489
Sig. asintótica (bilateral)	.888	.234	.006	.137

a. Variable de agrupación: Género

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar con más detalle las diferencias de género en los ítems que integran el Clima del Aula, nuevamente se llevó a cabo una prueba de Mann -Whitney-Wilcoxon (tabla 3), en ella se da cuenta que las diferencias de los rangos promedios para el ítem 8, en el género femenino fue de 71.65 y para el masculino de 59.06, lo que da evidencia de una diferencia significativa ($z = 1.993$; $p < .05$). Asimismo, para el ítem 13 la diferencia fue significativa ($z = 2.564$; $p < .05$), el rango promedio en el género femenino fue de 72.97 y en el masculino de 57.16.

Tabla 3

Prueba Mann-Whitney de los ítems del CAU (Clima del Aula)

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
CAU8	Masculino	54	59.06	3189
	Femenino	78	71.65	5589
	Total	132		
CAU12	Masculino	54	60.33	3258
	Femenino	78	70.77	5520
	Total	132		
CAU13	Masculino	54	57.16	3086.5
	Femenino	78	72.97	5691.5
	Total	132		
CAU22	Masculino	54	61.45	3318.5
	Femenino	78	69.99	5459.5
	Total	132		
	CAU8	CAU12	CAU13	CAU22
U de Mann-Whitney	1704	1773	1601.5	1833.5
W de Wilcoxon	3189	3258	3086.5	3318.5
Z	-1.993	-1.867	-2.564	-1.401
Sig. asintótica (bilateral)	.046	.062	.010	.161

a. Variable de agrupación: Género
Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Con respecto al primer objetivo específico, determinar las perspectivas de aprendizaje de los estudiantes de Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, los resultados mostraron que las

Martínez, M. y Rodríguez, M. (2022). Perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario: Un comparativo por género (15) *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 100-124.

dimensiones con una media menor fueron la Calidad Intelectual de los Contenidos y la Contextualización del Aprendizaje. Esto puede ser un área de oportunidad para considerar profundizar en los contenidos de las ciencias experimentales y contextualizar las prácticas pedagógicas productivas en estos centros educativos para promover actividades de enseñanza desafiantes para el desarrollo del pensamiento científico (Hayes et al., 2006), revalorizar la enseñanza del aprendizaje colaborativo con estrategias activas con el fin de formar ciudadanos críticos y responsables (Azorín, 2018), además de favorecer la aplicación de los aprendizajes construidos en el aula, en las clases de ciencias experimentales, para propiciar la vinculación de estas asignaturas con la comunidad (Zambrano, 2019) y promover el interés por las áreas científicas (Ferreira-Gauchía, 2013; Rohandi, 2017).

Con respecto al segundo objetivo específico, indagar la diferencia entre las perspectivas de aprendizaje respecto al género, se observó que, de las cuatro dimensiones el clima del aula que refiere al ambiente de respeto en el trabajo del aula, a las normas de comportamiento y al apoyo que brinda el docente para promover la autonomía del aprendizaje, mostró una diferencia significativa entre mujeres y hombres. Al profundizar en el análisis los dos ítems que mostraron esta significancia fueron el 8 (En el aula, al impartir las asignaturas de ciencias experimentales, se respetan los estilos de aprendizaje de los estudiantes) y el 13 (Existe una relación cordial entre los estudiantes y el profesorado). Lo que demuestran estos resultados es que los estudiantes dan una mayor importancia al Clima del Aula para el aprendizaje en ciencias experimentales. Estos hallazgos concuerdan con los encontrados por González Berruga y Escudero Muñoz (2018) con relación a la importancia que dan los estudiantes al respeto a las diferencias personales y las buenas relaciones entre los estudiantes y profesores dentro del aula.

El género masculino presentó una perspectiva con un rango promedio menor en cuanto al respeto de los estilos de aprendizaje y a la relación cordial entre profesores y estudiantes en el aula. Si bien Camacho (2013) menciona la persistencia de una visión androcéntrica de la ciencia, también sugiere trabajar en una integración de género con los docentes, lo cual podría evitar que hombres y mujeres perciban diferencias en el trabajo dentro del aula. Ello concuerda con Gómez et al. (2008)

al mencionar que, respecto a las creencias estereotipadas acerca del género en el área de ciencias, no se tienen fundamentos científicos.

El análisis de las siguientes tres dimensiones: calidad intelectual de los contenidos, contextualización del aprendizaje y reconocimiento y respuesta a la diversidad no dan evidencia de una diferencia significativa en las perspectivas de los estudiantes en cuanto al género (femenino y masculino). No obstante, la cuarta dimensión: clima del aula sí mostró diferencia, por lo que se puede concluir que la hipótesis es rechazada. En otras palabras, se tiene evidencia de que existe diferencia en una de las dimensiones, contrario a la hipótesis planteada: las perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en estudiantes de Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario no presentarían diferencias en cuanto al comparativo por género

De los cuatro ítems que integra la dimensión del CAU, la relación cordial entre el profesorado y los compañeros, además de la atención a los estilos de aprendizaje son aspectos importantes que pueden influir en el estudiantado para el aprendizaje y acercamiento a las ciencias experimentales. Por ello es importante que el profesorado trabaje de manera conjunta atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje para apoyar a los estudiantes en el acercamiento a estas asignaturas (Chen et al., 2019).

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue comparar las perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales de estudiantes hombres y mujeres pertenecientes a Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario en el Estado de Puebla. De acuerdo con los hallazgos, las voces de los estudiantes mostraron que, la Calidad Intelectual de los Contenidos (CIC) y la Contextualización de Aprendizaje (CAP) obtuvieron una relevancia menor dentro de las clases de ciencias experimentales, lo que invita a la reflexión sobre el uso de metodologías que fomenten el pensamiento crítico en las áreas científicas, asimismo, el cómo se están relacionando los aprendizajes con el contexto y entorno de los estudiantes para fomentar las prácticas productivas en estos centros escolares.

De las cuatro dimensiones, las perspectivas de los estudiantes en el clima del aula (también asignado como CAU) mostraron tener relevancia en su aprendizaje en las asignaturas de ciencias experimentales. El género femenino evidenció el valor que tiene la relación cordial entre compañeros y profesores, además del respeto a los estilos de aprendizaje en el aula en las clases de las asignaturas mencionadas.

Este estudio da pauta para considerar las voces de los estudiantes y atender las diferencias que pudieran darse en el aula para lograr una mayor participación de ambos géneros (femenino y masculino) en áreas científicas y analizar el por qué es importante el CAU en el aprendizaje de estas asignaturas. En futuros estudios, se puede considerar la participación con mayor número de Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario del país y una muestra más amplia de participantes para indagar sobre las perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en las diferentes etapas de formación escolar, las cuales pueden contribuir para fortalecer los procesos de la enseñanza y el aprendizaje hacia las pedagogías productivas en estas instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, XL(161) <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>
- Bello, B. L., Alatorre, F. G. y González, G. E. (2017). La educación ambiental en el Bachillerato Tecnológico. Un análisis crítico. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), 112-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457555511007>
- Blanco, A. (2016). La perspectiva de estudiantes en línea sobre los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(2), 09-116 <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.2032>
- Camacho, J. (2013). Concepciones sobre ciencia y género en el profesorado de Química: aproximaciones de un estudio de casos. *Ciencia Educativa*, 323-338. <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n2/a07v19n2>
- Chen, C., Sonnert, G. y Sadler, P. (2019). The effect of first high school science teacher's gender and gender matching on students' science identity in college. *Science Education*. 104 MERC (Metropolitan Educational Research Consortium). <https://doi.org/10.1002/sce.21551>
- De Ibarrola, M. (2020). Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y la producción agrícola escolar en la formación para el trabajo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(84), 91-119. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000100091&lng=es&tlng=es.
- Ferreira-Gauchía, C. (2013). "Entrevista a un científico": experiencia de una actividad realizada con alumnos de bachillerato en la asignatura de Ciencias para el Mundo Contemporáneo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 10(2), 175-187. https://www.researchgate.net/publication/260984077_
- Gil-Pérez, D. y Vilches, A. (2005). Contribution of Science and technological Education to
- Martínez, M. y Rodríguez, M. (2022). Perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario: Un comparativo por género (15) *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 100-124.

Citizens' Culture. *Canadian Journal of Science, Mathematics, & Technology Education*, 5 (2), 85- 95.

<https://doi.org/10.1080/14926150509556657>

Gómez, A., Canales, A.F., Perdomo, I., Santana, M. y Martínez, C. (2008). Sesgos de género en la educación Científico-Tecnológica: el caso de la Universidad de La Laguna. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXIV 733, 935-947.

<https://www.researchgate.net/publication/26616168>

González Berruga, M. A y Escudero Muñoz, J. (2018) Perspectivas de los estudiantes sobre el aprendizaje en Secundaria. Una aproximación al Fracaso Escolar. *Hallazgos*, 21 (3), 1.

<https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/210>

Guzmán C. y Saucedo C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es.

Hayes, D., Mills, M., Christie, P. y Lingard, B. (2006). *Teachers & Schooling Making a Difference*. Allen & Unwin

https://www.researchgate.net/publication/29464619_Teachers_Schooling_Making_A_Difference_Productive_Pedagogies_Assessment_and_Performance

Lechuga, J., Ramírez, G. y Guerrero, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía Unam*, 15(43), 110-139.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=363557935007>

Medrano, C., Osuna, I., y Garibay, J. (2015). La eficiencia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319018>

Martínez, M. y Rodríguez, M. (2022). Perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario: Un comparativo por género (15) *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 100-124.

- Mills, M., Goos, M., Keddie, A., Honan, E., Pendergast, D., Gilbert, R., Nichols, K., Renshaw, P. y Wright, T. (2009). Productive pedagogies: A redefined methodology for analysing quality teacher practice. *The Australian Educational Researcher*, 36, 67–87. <https://doi.org/10.1007/BF03216906>
- Monroy, M. y Peón I. (2019). Modelo pedagógico de integración sinérgica para la enseñanza de las ciencias experimentales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10,(19), <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.573>
- Pazarán, M. (2019). Investigación educativa con perspectiva de género en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Inclusiones*, 6, 10-21. <http://revistainclusiones.org/pdf30/1%20VOL%206%20NUM%204ESPARAGONFESUNAM%202019OCTUBDICIEMB19INCL.pdf>
- Reinoso, I. y Hernández J. (2011), “La perspectiva de género en la educación”, *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3(28), 1-10. <https://xdoc.mx/preview/cuadernos-de-educacion-y-desarrollo-5e372e3e566e0>
- Rodríguez-Rodríguez, M. (2020). Aportes de la práctica pedagógica en las comunidades rurales del municipio de Restrepo, Departamento del Meta (Colombia). *Orinoquia*, 24(1),77-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89666918008>
- Rohandi, R. (2017). Teaching and learning science: students’ perspective. *International Journal of Indonesian Education and Teaching*, 1,16-31. doi.org/10.24071/ijiet.2017.010103
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2018). *Documento base del Bachillerato General*. 28-29 [https://sems.edomex.gob.mx/sites/sems.edomex.gob.mx/files/files/Doc_Base_2018_%20\(dictaminado\)2.pdf](https://sems.edomex.gob.mx/sites/sems.edomex.gob.mx/files/files/Doc_Base_2018_%20(dictaminado)2.pdf)
- Trigero, J. (2018). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes: análisis según edad, género y concepciones de aprendizaje. *Magazine de las ciencias. Revista de investigación e innovación*, 3(1), 59-74. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/454>
- Martínez, M. y Rodríguez, M. (2022). Perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario: Un comparativo por género (15) *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 100-124.

Zambrano, A (2019). Buenas Prácticas Pedagógicas y Proyectos Pedagógicos Productivos. Una Experiencia en las Instituciones Educativas Oficiales Rurales del Departamento del Valle del Cauca (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* , 15(2), 11-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134162234002>

Martínez, M. y Rodríguez, M. (2022). Perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario: Un comparativo por género (15) *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 100-124.

ANEXO A

<p>Indicaciones</p> <p>De acuerdo con la escala (1=mínimo de acuerdo y 5= máximo de acuerdo) señala la opción con la que estés de acuerdo al considerar las clases de ciencias experimentales (Biología, Química, Física y Ecología) en el Centro del Bachillerato Tecnológico Agropecuario.</p> <p>Basado en Hayes et al. (2006) y adaptado de Gonzáles-Berruga y Escudero-Muñoz (2018)</p>
<p>1. Los contenidos en tus clases de ciencias experimentales han sido interesantes y motivadores.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>2. En tu escuela, al impartir las asignaturas de ciencias experimentales, se tiene en cuenta la condición social y cultural de los estudiantes.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>3. En tus clases de ciencias experimentales se trabajan contenidos que no están en el libro de texto.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>4. El aprendizaje de los contenidos de las ciencias experimentales es útil para tu vida diaria.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>5. En tus clases de ciencias experimentales se adquieren contenidos de manera que se evita la memorización y repetición.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>6. En tus clases de ciencias experimentales los estudiantes trabajan en grupo (equipos).</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>7. En tus clases de ciencias experimentales se prioriza en la comprensión de los contenidos sobre la cantidad.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>

<p>8. En el aula, al impartir las asignaturas de ciencias experimentales, se respetan los estilos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>9. En tus clases de ciencias experimentales se trabaja de manera cooperativa en el aula.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>10. Los contenidos de las clases de ciencias experimentales se relacionan con los intereses y el contexto de los estudiantes.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>11. Las actividades en las materias de ciencias experimentales están relacionadas con lo que estás viendo en tus clases.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>12. En tus clases de ciencias experimentales el profesor es un apoyo.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>13. Existe una relación cordial entre los estudiantes y el profesorado.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>14. En tus clases, se establecen relaciones de los contenidos de las asignaturas de ciencias experimentales con las otras materias que cursas.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>15. Se establecen relaciones entre las mismas materias de ciencias experimentales, por ejemplo: relación entre química y física; química y biología; biología y ecología.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>16. En tus clases de ciencias experimentales los contenidos se adaptan al ritmo que tu necesitas.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>17. En tus clases de ciencias experimentales utilizan diferentes materiales didácticos, dispositivos o herramientas electrónicas para presentar los contenidos.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>

<p>18. El profesor de ciencias experimentales es una figura de apoyo para aclarar tus dudas y guiarte en el fortalecimiento de tus competencias científicas (observar, explicar, interpretar, analizar, diseñar y evaluar).</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>19. En las clases de ciencias experimentales se toman en cuenta tus aprendizajes previos (lo que ya conoces).</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>20. En las clases de ciencias experimentales el profesor da apoyo personalizado a los estudiantes que lo necesitan.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>21. En las clases de ciencias experimentales se realizan actividades y tareas para reflexionar sobre los contenidos.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>22. En el aula existe un conjunto de normas de comportamiento que permiten el respeto y la sana convivencia entre los participantes.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>23. En las clases de ciencias experimentales se trabaja por proyectos.</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>
<p>24. En tus clases de ciencias experimentales cuentas con el material necesario (laboratorio, reactivos, instrumentos de medición y material didáctico) para fortalecer tus competencias científicas (observar, explicar, interpretar, analizar, diseñar y evaluar).</p> <p>mínimo de acuerdo 1 2 3 4 5 máximo de acuerdo</p>

Martínez, M. y Rodríguez, M. (2022). Perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario: Un comparativo por género (15) *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 100-124.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: SU NORMA ISO, ALGUNAS EXPECTATIVAS Y DESAFÍOS

Recibido: 23 julio 2021 Aprobado: 26 octubre 2021*

SANDRA GARCÍA PÉREZ

Universidad Veracruzana Campus Sur

Veracruz, México

sagarcia@uv.mx

Resumen

Aquí se presenta una reflexión sobre la Responsabilidad Social (RS) en su variante universitaria (RSU), haciendo énfasis en la dimensión ética. Se plantea, primero, la carga conceptual dispuesta en la idea de RS, que incluye esta dimensión derivada de la tradición filosófica que le da sentido. Después, se abordan los elementos estructurales que definen a la RS desde el consenso representado por la Norma ISO 26000. También, se exponen algunas expectativas implícitas en los fundamentos de la RS y en el marco de las universidades que asumen la necesidad de cuestionar sus procedimientos e impactos en la sociedad. Con ello se pueden ver las coincidencias del fundamento ético y humanista de la RSU y los objetivos a los que se compromete cualquier institución educativa que pretende asumir realmente los diversos problemas contemporáneos.

Bajo estas líneas de reflexión se plantean algunos retos o desafíos para su aplicación real, no simulada y verdaderamente transversal a la Universidad en todas sus funciones y modos concretos de proceder. La conclusión que se arroja y vislumbra consiste en que el trabajo que se requiere es de mucho compromiso, pero posible si explotamos la tradición humanista de la Universidad latinoamericana que ha motivado verdaderas transformaciones.

Palabras clave: Responsabilidad Social, Responsabilidad Social Universitaria, Sentido Ético, Universidad, Desarrollo Humano.

Abstract

This document presents a reflection on Social Responsibility (SR) and its university variant (USR) emphasizing on an ethical dimension. First, the conceptual load arranged in the idea of RS is raised, including a derived dimension from the philosophical tradition that gives its



meaning. Then, structural elements that define SR are addressed from the consensus represented by the ISO 26000 Standard. Later, some implicit expectations are exposed in the fundamentals of SR and the framework of universities which need to question their procedures and impacts on society. With this we can see the coincidences of the ethical and humanistic USR foundations and the objectives to which any educational institution, that intends to take on contemporary problems, is committed.

Under this reflection, some challenges are raised for their real application which is not simulated but transversal to all University's functions and procedures. In conclusion, work required is difficult, but possible if we exploit the humanist tradition of the Latin American University, stimulating true transformations.

Keywords: Social Responsibility, University Social Responsibility, Ethical Sense, University, Human Development.

I. EL CONCEPTO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y SU SURGIMIENTO

El concepto de 'responsabilidad social' (RS) es de uso común en la actualidad. En el ámbito empresarial (RSE) implica, en un primer momento, que cada empresa está sujeta a una responsabilidad frente a la sociedad a la que pertenece, por ello debe asumir conciencia de sus efectos reales sobre su entorno, considerando "valores e intereses sociales" (Alfaro, 2011, p. 3) y alineando a ello su actividad primaria. Así, una verdadera empresa se autocondiciona a la luz de esta serie de compromisos frente a la sociedad (Vallaey 2020). ¿Cuáles son esos compromisos?

Antes de hablar de ello, cabe mencionar que la RS nació propiamente en el contexto de las organizaciones privadas. Según el apartado 3 de la Norma ISO 26000, en los 70's esta idea comenzó a permear en la sociedad impulsada por los diversos movimientos de reclamo de derechos y las acusaciones de los excesos y riesgos de la sociedad globalizada desde la economía. Fue el papel de los consumidores, los gobiernos y las asociaciones civiles el que comenzó a exigir a los empresarios evaluar su responsabilidad como organización:

En el pasado, la atención sobre la responsabilidad social se había centrado principalmente en las empresas. El término "responsabilidad social corporativa" (RSC) es todavía más familiar que "responsabilidad social" para la mayoría de las personas. La visión de que la responsabilidad social es aplicable a todas las organizaciones surgió en la medida en que diferentes tipos de organizaciones, no solo aquellas del mundo de los negocios,

reconocieron que ellas también tenían responsabilidades en la contribución al desarrollo sostenible. (Secretaría Central de ISO, 2010, p. 4)

Ya desde esta intención del 'desarrollo sostenible', que alude a las condiciones de vida factibles para la vida en el planeta, la RS muestra una base conceptual primaria que da sentido a la idea general. Esto es, hablamos de la 'responsabilidad', un concepto que posee un cariz ético. De aquí podemos situar, de antemano, que la responsabilidad social contiene, por lo menos, un sello de humanismo tradicional, en tanto que refiere al cuidado de ('responder por') las personas y la sociedad. Los intereses que tenga cada empresa deben, por tanto, estar en el marco de los intereses de la sociedad en general.

Aquello que destaca más en las diversas definiciones de 'responsabilidad social' es precisamente el compromiso que cada empresa tiene con el cumplimiento de las leyes, con el interés general de la sociedad y con el cuidado del medioambiente, por lo cual, en la actualidad se habla mucho del desarrollo sustentable o sostenible.

Cada empresa que se dice socialmente responsable está sugiriendo que tiene y cumple con estos compromisos:

El interés corporativo bien entendido no puede dejar de ser sensible a la sociedad en la cual se desarrolla la organización, y tiene que reconocer las "intersolidaridades", como dice Edgar Morin, que nos unen todos. Por lo tanto, la Responsabilidad Social es a la vez una exigencia ética y una estrategia racional de desarrollo para la inteligencia organizacional, que pide a las organizaciones responder por sus acciones y consecuencias en el mundo y responder a los diversos grupos interesados o afectados por dichas acciones y consecuencias. (Vallaey, 2006, p.1)

Como bien alude Vallaey, un primer carácter o elemento definitorio de la responsabilidad social es el moral o lo inter-social, si entendemos por ello el esfuerzo de resguardo y defensa de la dignidad y del buen vivir (salud, educación, alimentación) y el impulso por aquellas acciones que apuntalen, en general, el desarrollo humano y la preservación del medioambiente.

Entonces, la responsabilidad social no se trata, en su fundamento, de un elemento puramente político o legalista, sino esencialmente humanista, en este sentido de considerar al ser humano y su

desarrollo como elementos cardinales. Por el mismo principio, las atenciones que implica asumir este concepto se centran en el medioambiente, lo que explica la exaltación particular del 'desarrollo sustentable' o 'desarrollo sostenible' (Zarta, 2018). Ahora bien, ¿por qué el medioambiente debe considerarse dentro del campo de la responsabilidad social? Aunque lo veremos más adelante, podemos recordar aquí la manera en que autores como el filósofo Hans Jonas relacionan la responsabilidad humana con el cuidado medioambiental (González, 2015), haciendo énfasis en la imposibilidad de separar el desarrollo de la vida humana presente y futura y el mundo natural en el que puede hacerlo.

Para pensar un poco más estas cuestiones, debemos mencionar los marcos de acción que antepone la RS. Según Vallaey (2006), la RS de cualquier organización no se confunde con filantropía ni gasto de inversión social como para resarcir ciertas prácticas negativas de la organización o 'limpiar' la conciencia de sus dirigentes. Forma parte de esa organización o planeación estructural que da cabida a la unidad de trabajo u objetivos de las obras (Vallaey, 2014). En este sentido, la RS comprende una gerencia ética y una gerencia inteligente:

La Responsabilidad Social es una estrategia de gerencia ética e inteligente de los IMPACTOS que genera la organización en su entorno humano, social y natural. Gerencia ética: Todos los potenciales afectados por la actividad de la organización deben de retirar los mayores beneficios y menores daños de ella. La organización debe servir al mundo, y no solo servirse del mundo. Gerencia inteligente: La gestión responsable de los impactos de la organización debe de retornar en beneficios para la organización, cada vez que sea posible, para que la Responsabilidad Social de la organización sea una política sostenible y eficiente. Al ser socialmente responsable, la organización se desarrolla mejor en un entorno mejor. (Vallaey, 2006, p.4).

La pregunta que surge desde esta perspectiva de gestión de impactos es si las empresas pueden y hasta dónde asumir realmente el sentido ético descrito aquí, si la responsabilidad social empresarial o corporativa podría dejar de lado la visión de negocios que integra a la gestión de la empresa y su apego a la globalización liberal que reproducen los elementos criticables de todo el sistema económico basado en la explotación.

Y es que la responsabilidad en el mundo empresarial parece guiarse solo por sus actos y no por sus impactos, pues “se confunde la responsabilidad como misión prospectiva con la responsabilidad como imputación retrospectiva” (Vallaey, 2020, p. 316). De esta manera, se nulifican los posibles cambios estructurales que podrían anticipar la disminución de impactos negativos y generar más positivos. Esto justifica por qué, como se verá más adelante, la visión general de la RS no puede ser completa bajo los modelos de agencia, legitimidad, institucionalidad y estrategia que pueden estar dominando la idea de responsabilidad empresarial.

Por otro lado, buena parte de las grandes empresas se guía según la demanda ética del momento, buscando disminuir “el riesgo de reputación (no caer bajo el reproche social) y de sacar posibles beneficios inducidos por la iniciativa (mejor compromiso del personal, disminución de los costes y dependencias energéticas, etc.)” (Vallaey, 2020, p. 315). Eso hace cuestionable que la RSE contenga todo el sentido que el concepto de responsabilidad involucra desde esta búsqueda del desarrollo sustentable, la socialidad inherente a los seres humanos y la carga moral del concepto.

Lo que estos modelos o teorías de organización responsable obvian es la importancia de asumir “intereses y necesidades de las personas, grupos o instituciones con los cuales se relaciona, en la búsqueda de compatibilizar objetivos organizativos y sociales” (Larrán y Andrades, 2015, p. 102).

Por eso autores como Laurence McFalls (Didou, 2015) se cuestionan la relación entre RS y RSE, en primer lugar porque parece algo extraño que un concepto ético sea no-social, por lo que ‘responsabilidad-social’ parece una tautología. Por otro lado, parece contradictorio que se use la RS referido a políticas de inversión, compra, gestión, rentabilidad, acciones dominadas por un contexto de economía capitalista. La pregunta es qué tanta compatibilidad puede haber entre el interés de una empresa y todo lo que implica la responsabilidad social.

A continuación revisaremos cómo es asumida la RS en el seno de una norma internacional que da pauta a retomar este concepto, con su sentido ético, en el contexto de las Instituciones de Educación Superior (IES), de tal manera que estas cuestiones que expusimos sobre la RSE sean comparables cuando se hable de Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

II. NORMA INTERNACIONAL SOBRE RESPONSABILIDAD SOCIAL

La ISO (*International Organization for Standardization*) es una institución no gubernamental que plantea normas internacionales industriales y comerciales. Este desarrollo de estándares voluntarios pretende proporcionar “valor añadido a todas aquellas organizaciones que busquen mejorar aspectos clave de su desempeño, como la calidad, la ecología, la seguridad, la economía, la fiabilidad, la compatibilidad, la interoperabilidad, la eficiencia y la efectividad” (Argandoña y Ricardo, 2011, p. 7).

Existe una Norma ISO 26000, publicada en 2010, que considera unificadamente los criterios para hablar de RS. Su objetivo es orientar sobre este rubro para la integración de un comportamiento socialmente responsable en cualquier organización: “La idea es que cualquier organización que quiera incorporar criterios de responsabilidad social en sus actividades cotidianas pueda contar con un estándar universalmente consensuado para tal propósito” (Argandoña y Ricardo, 2011, p. 8).

Se propone como una guía universal resultado de un trabajo de varios años (formalmente, desde el 2005) de consenso mundial sobre este asunto. Y ese es uno de sus aportes principales: proporciona criterios en torno a la RS con un carácter internacional. De esta manera, la norma es una síntesis que integra y combina los diversos de criterios existentes para una aplicabilidad integral, coherente y completa:

La ISO 26000 recomienda abordar las materias fundamentales de un modo integral, esto es, reconocer que todas son igualmente importantes y se interrelacionan entre sí. De este modo, al emprender acciones dirigidas a mejorar un determinado asunto, la organización debería cerciorarse de que no se está afectando negativamente a otro. (Argandoña, 2011, p. 18)

El fundamento de la RS en esta Norma es la necesidad de atender la relación que se establece entre la organización y la sociedad en donde opera, los impactos que tiene en ella, especialmente el medioambiental. Esta idea es la base de la RS, pues “en el largo plazo, todas las actividades de las organizaciones dependen de la salud de los ecosistemas mundiales” (Secretaría Central de ISO, 2010 p.7).

Esta norma pretende que cada organización analice sus actividades, prevea sus impactos, evite los negativos y, en dado caso, se haga responsable de ellos. Esto incluye las acciones de gestión,

administrativas y de aplicación más básicas. La norma marca su característica esencial en estos términos:

La característica esencial de la responsabilidad social (2.18) es la voluntad de las organizaciones de incorporar consideraciones sociales y ambientales en su toma de decisiones y de rendir cuentas por los impactos de sus decisiones y actividades en la sociedad y el medio ambiente. Esto implica un comportamiento transparente y ético que contribuya al desarrollo sostenible, cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento. (Secretaría Central de ISO, 2010, p. 6)

No se trata de la proyección de una imagen aparente hacia la sociedad, sino que eleva a la responsabilidad como principio transversal; incita a crear una política organizacional que determine otra manera de proceder, enfocada al cuidado de interno de la organización, de la sociedad y del medioambiente.

La norma bosqueja los siguientes 7 principios de acción responsable (Secretaría Central de ISO, 2010: 10-14):

1. Rendición de cuentas: “una organización debería rendir cuentas por sus impactos en la sociedad, la economía y el medio ambiente”.
2. Transparencia: “una organización debería ser transparente en sus decisiones y actividades que impactan en la sociedad y el medio ambiente”.
3. Comportamiento ético: “una organización debería tener un comportamiento ético” frente a personas, animales y medioambiente, basado en los valores de honestidad, equidad e integridad.
4. Respeto a los intereses de las partes interesadas: “una organización debería respetar, considerar y responder a los intereses de sus partes interesadas”.
5. Respeto al principio de legalidad: “una organización debería aceptar que el respeto al principio de legalidad es obligatorio”. Se trata del respeto a la supremacía del derecho, de la ley, ante la cual ningún individuo, organización o gobierno está por encima.

6. Respeto a la normativa internacional de comportamiento: “una organización debería respetar la normativa internacional de comportamiento, a la vez que acatar el principio de respeto al principio de legalidad”.

7. Respeto a los Derechos Humanos: “una organización debería respetar los derechos humanos y reconocer, tanto su importancia como su universalidad”.

Lo más destacable de esta visión es que define la carga ética que implica el concepto de Responsabilidad Social y ayuda a la equiparación de ideas expuestas en los documentos oficiales de las diversas organizaciones, de tal manera que se pueden abarcar cuestionamientos como los presentados aquí, especialmente respecto a la RSE, que debe ser pensada con más amplitud de miras, evitando el reduccionismo respecto a las diversas áreas y agentes que están involucrados en el concepto de responsabilidad.

III. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU) Y SUS EXPECTATIVAS

La responsabilidad social no solo ha impactado a las empresas, sino a las instituciones educativas. Las universidades manifiestan una serie de compromisos identificados como su responsabilidad social no nada más porque sean organizaciones, sino porque también son instituciones que llevan a cabo tareas de gran envergadura y tienen objetivos relacionados con las sociedades que las albergan. Como dice Vallaeys (2006), las universidades son las encargadas de “formar a los futuros profesionales que laborarán en las empresas, a los futuros ciudadanos que tendrán que promover democráticamente los derechos humanos, y a los futuros funcionarios que tendrán a su cargo el bien común en nuestro mundo globalizado” (p.2).

Así lo asumieron desde 1990 los presidentes de universidades de América Latina que participaron en la Conferencia de Talloires, Francia, para quienes las Instituciones de Educación Superior (IES) estaban tomando un rumbo de liderazgo para el desarrollo, apoyo y mantenimiento de la sustentabilidad, para lo cual tendrían que enfatizar su trabajo en la investigación multidisciplinaria, la reforma de la carrera académica para fortalecer las investigaciones sobre sostenibilidad e integrarla a todas las carreras; abrir centros especializados en su estudio, formar grupos promotores, constituir redes internacionales, entre otras (Didou, 2015, p. 74-75).

En el 2012, la Declaración de Río+20, en Brasil, refrendó a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como parte primordial del trabajo de las IES en la previsión para elevar la sostenibilidad de los campus y apoyar la sostenibilidad de las comunidades que les dan cabida. Esta idea se generalizó en aquellos años de tal manera que, después de las dos conferencias mundiales sobre educación superior de París (1998 y 2009), la UNESCO incluyó en sus agendas decenales a la RSU. Apoyaron a las diversas regiones (con recursos y asesorías para capacitaciones sobre la RSU) varios organismos internacionales, como OEI, OEA, BID, la Unión Europea y el MERCOSUR (Didou, 2015, p.75).

La RSU se relaciona con los compromisos generales que toda IES tiene para con sus integrantes, como es la esfera interna de gestión y formación, que la comprometen a ofrecer educación de calidad, eficiencia en sus procesos de organización y gestión, atención adecuada de su personal, cumplimiento de la normatividad laboral, creación de oportunidades y aseguramiento de la trayectoria laboral, entre muchas otras. Y en la esfera externa, la RSU la compromete a contribuir para “resolver problemas de escala nacional o local, incidiendo en una convivencia armónica y participando de proyectos de desarrollo sostenible” (Didou, 2015, p. 78).

Entre los compromisos primarios (ámbitos propios) de la Universidad podemos distinguir la formación humana y profesional (compromiso académico) y la generación y aplicación de conocimientos (compromiso de investigación), además de los vínculos que, a través de lo anterior, crea con la sociedad (compromiso social) y el medioambiente (compromiso ecológico). Estas actividades tienen, siguiendo a Vallaeys, por lo menos, 4 impactos o expectativas: a) el impacto organizacional (interno), b) educativo (interno), c) el ecológico (externo) y d) el social (externo).

a) El primero tiene que ver con aquellos impactos que tiene la Universidad en la vida de su personal (administrativo, docente y general). De ellos podemos hablar de las mejoras, promociones o apoyos para la mejora constante y superación de su personal, además del respeto de sus derechos laborales y humanos.

b) Uno de los elementos más importantes o nucleares es el impacto que la Universidad tiene en la formación humana y profesional de sus estudiantes, en su mayoría jóvenes que deben comprender y saber comportarse en un mundo cada vez más complejo. En este elemento es donde centralmente ha recaído la idea de responsabilidad y sentido de la Universidad. Para ello

debe haber un buen impacto cognitivo-epistemológico, donde la investigación y la generación de conocimientos son muy importantes, además del vínculo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), todo para abonar al crecimiento y proyección de los diversos saberes. Su aporte a la agenda científica es determinante y está motivada por diversos organismos que incentivan de diversos modos las investigaciones científicas y buscan llevarlas a, por lo menos, una divulgación social (cuando no, a una democratización de la ciencia: incidencia, estudio y uso de la ciencia como parte de la vida social).

c) La Universidad, como cualquier organización de personas, tiene un impacto medioambiental. Como afirma Vallaeys (2006), así como la Universidad deja 'huellas' en todas las personas que pasan por ella, también deja una 'huella ecológica', como las empresas mismas con intereses primariamente económicos. Esta preocupación ecológica deviene de una urgencia planetaria expuesta en todos los documentos sobre RS. Precisamente, la segunda advertencia de la comunidad científica a la humanidad lanzada en 2017 (la primera fue 1992) denuncia la insostenibilidad de nuestra explotación colectiva del planeta:

Especialmente preocupante es la trayectoria actual del catastrófico cambio climático de origen humano debido a las crecientes emisiones de GEI procedentes de la quema de combustibles fósiles (Hansen et al. 2013), la deforestación (Keenan et al. 2015) y la producción agrícola -principalmente por la ganadería de rumiantes y el consumo de carne (Ripple et al. 2014). Además, hemos desatado un evento de extinción masiva de especies, la sexta en unos 540 millones de años, mediante la cual muchos de las actuales formas de vida podrían ser aniquiladas o, como poco, comprometidas a la extinción hacia el final de este siglo. (Ripple W. Et al., 2017, p. 1026).

d) Los impactos sociales de la Universidad son económicos, sociales y políticos. Y en tanto que su entorno la cobija y le exige, tiene que visualizar no solo su impacto en tanto que formadora de profesionales y líderes, sino asumir su rol de referente y actor social: referente en tanto que espacio positivo y legítimo de sentido social y gestor-promotor para la resolución de problemas; actor social en tanto que procura los recursos humanos necesarios para intervenir en ese entorno social y aportar conocimientos y prácticas para cubrir diversas necesidades.

Estas pautas expresan el sentido ético profundo de la RSU, que Vallaeyts sitúa de mejor manera en la idea de responsabilidad que define a la filosofía de Emmanuel Lévinas (1906-1995):

Así es que la responsabilidad social de la universidad no es un libre compromiso de la universidad para con la sociedad, sino un deber que le promete, si ella lo asume, trascender su independencia legal egocéntrica hacia una autonomía social compartida. (Vallaeyts, 2014: 10)

Para Vallaeyts, como para el filósofo lituano-francés, la responsabilidad en general no es un compromiso que surja de las autodeterminaciones de quien acciona, como un querer hacer algo por alguien solo porque nos place. La responsabilidad es una obligación (Vallaeyts, 2014, p. 10).

Como obligación que rompe con cualquier intención egoísta y utilitaria, la responsabilidad tiene una carga humanista que laxamente se ha mencionado aquí. Es el humanismo entendido como el horizonte en que lo primordial es el ser humano, su bienestar, su futuro, e incluye aquello en lo cual se ubica generando una situación primordial: su mundo. Por ello y a la luz de lo analizado por Hans Jonas (1995), asumir las consecuencias de nuestros actos, cuidar el mundo y ayudar a sanarlo hoy frente a los excesos tecnológicos es la manera primordial de ser responsables. Por eso el cuidado del medioambiente tiene un carácter ético.

Desde esta visión de Vallaeyts, las expectativas que el concepto de RSU implica, desde su función esencialmente ética, son muy amplias:

[...] desde el recién nacido de la secretaria del rectorado hasta las generaciones futuras, pasando por el empleador del egresado, el ciudadano víctima de una falta de información que la universidad le hubiera podido facilitar, el estudiante abrumado por unos prejuicios epistemológicos no discutidos por sus profesores, los niños explotados o las especies vivas desaparecidas como efecto colateral de las compras hechas con meros criterios de ahorro presupuestal por el administrador, el docente contratado que pasa años en situación laboral de precariedad, etcétera. (Vallaeyts, 2014, p. 11).

Parte importante de esta posición es el reconocimiento del 'currículo oculto', que consta de dinámicas y hábitos negativos en la praxis académica que dañan, lo que enseñamos sin saber que lo enseñamos. Por ello, los integrantes de la Universidad tienen que pensar profundamente sus

prejuicios. Porque la Universidad también puede dañar el mundo, puede producir y reproducir injusticias: jerarquizar, excluir, violentar: “Las empresas se saben potencialmente dañinas mientras que la universidad se cree socialmente responsable por naturaleza” (Vallaey 2014, p. 11).

IV. DESAFÍOS DE LA RSU

Otro elemento de reflexión importante y en el que seguimos a Vallaey es que frente a la idea de RSU que han asumido los países de América del Norte y Europa, la que adoptan los latinoamericanos es mucho más compleja: aquellos países privilegian la dimensión medioambiental y casi olvidan los procesos formativos o de vinculación y los procesos cognitivos y epistemológicos. Latinoamérica no lo hace, pues cuenta una tradición de misión social universitaria que las otras regiones no contemplan.

Por tanto, la RSU que asumen las universidades latinoamericanas puede provocar una crítica integradora y más eficaz frente al paradigma de la extensión universitaria, que reduce la RS al compromiso solidario con poblaciones necesitadas, que disimula los problemas internos (administrativos y académicos) donde también se notan aquellas patologías sociales y medioambientales visibles afuera (Vallaey 2006, p. 108). Es decir, la extensión no asume los impactos de la Universidad. Frente a estos impactos hay una serie de desafíos muy interesantes para la apropiación correcta y gradual del concepto de RS por parte de la Universidad.

El primero es la adaptación de la RS como un verdadero beneficio de la Universidad, pues implica “un sólido trabajo de institucionalización, liderazgo compartido y comunicación interna” (Vallaey, 2006, p. 9) y la justificación de su integración a las actividades sustantivas de la institución.

El segundo es la inclusión de la administración central en la dinámica académica. Esto implica dejar de separar lo académico-investigativo y lo administrativo-organizacional, en tanto que lo segundo tiene o forma parte de lo educativo. Todas las actividades deben apuntar al cuidado de este punto común de manera coherente y constante: “Exige superar los patrones mentales de la burocracia que tienden sistemáticamente en separar y jerarquizar las funciones y personas” (Vallaey, 2006, p. 9).

Aunado a ello está la superación de intereses limitantes para la adopción de la RSU:

La RSU, si bien es formalmente una importante herramienta de cambio social, conforma, por ello mismo, una zona donde convergen intereses disímiles y proyectos diferentes, de tal forma que funciona como un campo bajo tensión. Falta mucho para que se vuelva un espacio de democracia participativa en el que deliberaciones entre pares determinan los arbitrajes y permiten una toma de decisión concertada. (Didou, 2015, p. 91).

Un tercer desafío es la creación de comunidades de aprendizaje con nuevos espacios y actores fuera de las aulas y del campus, que descentralicen, deslocalicen y ayuden a reenfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando otro modo de actividad pedagógica e integrando a otros actores y situaciones no académicas que impliquen 'genuinas dinámicas de aprendizaje para todos'. Un elemento ejemplar de esto es la idea del aprendizaje basado en proyectos sociales o resolución de problemas.

El cuarto desafío es de una gestión social de la Universidad, en tanto que actor esencial para el desarrollo social y económico en este mundo científico-tecnológico, donde la tecnología, la información y el conocimiento son los protagonistas. La Universidad puede ser impulsora de cambios sustanciales para lograr una Sociedad del Aprendizaje: "es decir, una sociedad en la que los ciudadanos sepan y puedan aprender permanentemente, y no sean las víctimas de una incomunicabilidad social de la Ciencia. La Universidad es, en la actualidad, la organización más apropiada para facilitar estas articulaciones" (Vallaey, 2006, p. 10).

La experiencia de los *Pathways* (programas de atención a los estudiantes indígenas inscritos en carreras de licenciatura de instituciones convencionales de Brasil, Chile, México y Perú; financiados por la Fundación Ford entre 2001 y 2011) que nos narra Sylvie Didou Aupetit (2015) ubica otros desafíos por conflictos repetitivos, internos y externos.

Los internos son producidos por la estructura administrativa que consiste en dependencias que burocratizan proyectos principalmente innovadores, junto a una híper-regulación de procesos que acota las posibilidades de llevarlos a cabo. También son preocupantes los sistemas de evaluación de investigadores y profesores que sólo destacan publicaciones o acciones meritocráticas que desalientan otras tareas. Otros obstáculos son el racismo y la discriminación, por condición de

género u origen étnico (Didou, 2015, p. 91). Los conflictos externos son las dificultades para organizar diálogos sobre problemas sociales reales y urgentes, hacer equipo con los colectivos externos para generar proyectos factibles, innovadores, productivos de interés mutuo y conquistar financiamientos.

Otro desafío deviene de la disyuntiva que plantea el encapsulamiento de programas exitosos, el cambio institucional y la renovación-ampliación de vínculos sociales externos, porque:

Una práctica puede ser ejemplar y generar capacidades, innovaciones, redes en las organizaciones sin cambiar fundamentalmente ni las relaciones de las universidades con el exterior, ni su posición en el entorno, ni la forma como funcionan. Una práctica puede ser exitosa e incluso acreditada como tal pero confidencial y circunscrita a los pequeños núcleos de actores que la impulsan o sacan provecho de ella. (Didou, 2015, p. 91).

Todo ello convoca al gran desafío de unificar o hacer de común la definición de RSU, organizar y aplicar coherentemente los diversos programas de RSU y que esta responsabilidad sea asumida por estudiantes, académicos, autoridades, administrativos y demás personal; de tal manera que la RS no sea ni una fantasía ni una mascarada que determine una pose discursiva frente a los procesos de evaluación o internacionalización.

V. CONCLUSIONES

1. Atendiendo el origen y sentido expresado tanto en la Norma ISO 26000 como en los análisis de algunos autores citados, podemos concluir que la RSU, aun teniendo su impulso en la RSE, no depende de ella ni en sus expresiones ni en su fundamento. De otra manera, se pensaría que se traslada la misma significación de la RSE a la RSU, que parece benevolente pero disimula fines mercantiles y un posicionamiento económico competitivo (Granget, 2005).

La misma normatividad establece otro sentido al puramente económico o mercantil, dejando claro el camino a la adopción más benéfica y humanista que cada organización pueda asumir. Por otro lado, la RSU no puede confundirse con una aplicación a la Universidad de los procesos de responsabilidad social empresarial, “puesto que los impactos universitarios son genuinos y se cuidan

desde las genuinas competencias académicas de la universidad” (Vallaey, 2014, p. 108). Esto indica que los impactos de la universidad pretenden ser positivos para toda la sociedad y sus acciones no persiguen segundos intereses.

En este sentido, la universidad latinoamericana siempre ha expuesto un *ethos* expresado en la forma en que se involucra con causas sociales. También lo hacen notar algunas de sus funciones legalmente constituidas, sobre todo en las universidades públicas, como son el servicio social, la vinculación con sectores de la sociedad, extensión e innovación para la prosperidad del entorno local, entre otras (Didou, 2015, p. 71).

2. La RSU no puede estar dominada solo por una visión pragmática que devenga de una necesidad de asegurar una evaluación positiva del Estado o los organismos acreditadores. La vanagloria de una autoimagen universitaria dominante no podría ejercer el sentido ético que tiene la RS, pues no es una cuestión de proyección y *marketing*.

Es verdad que este uso de la RSU es casi imposible de erradicar, pero le correspondería estar muy por debajo de una gestión realmente comprometida y una transversalidad que irradie sobre las acciones aparentemente más simples de quienes integran la Universidad, en un cambio de política y visión que se demuestre en la eficiencia institucional (Larrán y Andrades, 2015, p. 102).

Por eso la Norma ISO 26000 no parte de la posibilidad de su uso para evaluaciones de calidad de las universidades. La responsabilidad, en su horizonte ético y humanista, no está acomodada a las vertientes superficiales y económicas. La RSU es la manera más humana que tiene la Universidad de asumir la urgencia del deterioro del planeta y mejorar las relaciones sociales. Aquí es donde la Universidad, como formadora de personas y profesionales, puede impactar y hacer otro mundo.

3. El sentido ético destacado en la RSU parte de la preocupación humana frente a los impactos de un paradigma socioeconómico basado en la competencia, el consumismo y la desfundamentación de valores que, al ser enclaustrados en el baúl de cierto conservadurismo y asumidos como injustificables y peligrosos, exacerbó un nuevo orden en el que el modo reinante de vivir es la indolencia.

No solo se trata de la desvinculación social e indiferencia con la que muchos nos conducimos, sino del cierre de conciencia sobre lo que cada una de nuestras acciones acarrea no solo para el

presente, sino para el futuro. La tensión apocalíptica que antaño solo se exponía en las esferas de la ficción y el mito está muy presente y es el gran problema del siglo XXI. Por eso cuando cuestionamos la relación entre ética y ecología no podíamos más que pensar en autores como H. Jonas, que anunciaron desde hace mucho lo que apenas vislumbramos algunos de nosotros: la relación entre vida, tecnología y deterioro del medio ambiente (González, 2015).

Frente a esto, cada pequeña acción humana es una aportación positiva o negativa para esta urgencia medioambiental. Esto nos convoca a una responsabilidad que se extiende no necesariamente a las cosas del mundo por ellas mismas, sino por las generaciones que en un futuro las necesitarán.

4. La RSU tiene que ver con un cambio sistemático de pensamiento a través de su ampliación y la ruptura de esquemas viciados por la comodidad y la nula visibilidad de estos problemas.

Es verdad que en nuestra región siempre ha existido el problema radical del presupuesto que recibe la Universidad para sus funciones, pero se debe intentar abrir oportunidades, aprovechar resquicios para asumir de mejor manera estas responsabilidades que históricamente hemos velado, forzados por políticas públicas ingenuamente asumidas o condicionados por los apoyos recibidos, bajo esquemas de puntajes que se convierten en dinero a corto, mediano o largo plazo y que nos hacen perder la mira.

5. En todo caso, no podemos seguir pretextando nuestra responsabilidad frente a los grandes problemas que nos convocan. La responsabilidad es un llamado humano que puede beneficiar a todos los entes que existen en nuestro mundo. Y si la Universidad forma a personas, profesionales de distintas áreas, e incide en la sociedad y la puede transformar a través de sus acciones sustantivas, la RSU es imprescindible y no puede confundirse con la pura forma y esquema discursivo. No es a condición de que la Universidad sobreviva a los cambios de paradigmas, sino en tanto que ella puede provocar que esos paradigmas sean positivos y eviten el naufragio.

REFERENCIAS

- Alfaro, Jorge Antonio (2011). La Responsabilidad Social en las Instituciones de Educación Superior ¿Valor obligatorio o transformación necesaria? Revista Coepes Guanajuato, Año 1/No. 1.
- Argandoña, Antonio, y Ricardo Isea Silva (2011). ISO 26000, una guía para la responsabilidad social de las organizaciones. Cuadernos de la Cátedra “la Caixa” de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo, N° 11. Universidad de Navarra.
- Didou Aupetit, S. (2015). Responsabilidad Social Universitaria en América Latina: Recursos y Controversias. En *La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe*, Aponte Hernández, Eduardo (ed.). Puerto Rico: UNESCO-IESALC.
- González Gómez, G. (2015). El principio de responsabilidad de Hans Jonas a la luz de la conciencia ecológica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 46, 2. Universidad de Santiago de Compostela.
- Granget, Lucie (2005). La responsabilité sociale des universités à l’heure du savoir comme marchandise. *Communication et organisation*, N° 26 (127-147). Disponible en: <http://communicationorganisation.revues.org/3281>
- Larrán-Jorge, Manuel y Andrades-Peña, Francisco-Javier (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (15), 91-107. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000100005&lng=es&tlng=es.
- Secretaría Central de ISO (2010). *Norma ISO Internacional 26000 (Traducción Oficial)*, Ginebra, Suiza.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona. Herder.
- Ripple W. Et al. (2017). World Scientists’ Warning to Humanity: A Second Notice. *BioScience*. 67 (12) (1026-1028). Disponible en: <https://academic.oup.com/bioscience/article/67/12/1026/4605229>
- García, S. (2022). La responsabilidad social universitaria: su norma ISO, algunas expectativas y desafíos (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 125-142.

- Vallaes, F. (2006). Breve marco teórico de la responsabilidad social universitaria. Disponible en: <https://www.econo.unlp.edu.ar/frontend/media/86/10986/10ec2d7e617a62eba0696821196efae.pdf>
- _____, (2009). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: http://www.ucv.pe/uploads/media/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaes.pdf
- _____, (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES). México. UNAM-IISUE/Universia, vol. V, núm. 12 (105-117). Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439>.
- _____, (2020). ¿Por qué la Responsabilidad Social Empresarial no es todavía transformadora? Una aclaración filosófica. Andamios, Volumen 17, Número 42 (309-333). DOI: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v17i42.745>
- Zarta Ávila, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/396/39656104017/html/index.html>

LA INSEGURIDAD COMO DETONANTE DE ACCIÓN COLECTIVA DE LOS ESTUDIANTES EN PUEBLA

Recibido: 15 junio 2021* Aprobado: 13 octubre 2021

MARÍA DE LOURDES ROSAS LÓPEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

mariadelourdes.rosas01@upaep.mx

CECILIO ARIEL VÁZQUEZ HERNÁNDEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

cecilioariel.vazquez@upaep.edu.mx

MARGARITA CUEVAS DÍAZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

margarita.cuevas@upaep.edu.mx

ABRIL AKARI LOEZA SOSA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

abrilakari.loeza@upaep.edu.mx

Resumen

El 24 de febrero de 2020 asalta a Puebla la noticia del asesinato de tres estudiantes universitarios, dos colombianos y un mexicano y el chofer del auto de la empresa *Uber* que los transportaba. La tristeza, la rabia y la impotencia fueron experimentadas por los jóvenes de distintas universidades

poblanas, quienes de inmediato se organizaron para realizar un conjunto de acciones colectivas que culminaron con la Mega Marcha estudiantil del 5 de marzo. ¿Qué factores permitieron la unidad de los estudiantes en el proyecto común de la lucha universitaria por la seguridad? Este documento analiza un conjunto de



entrevistas, que permiten presentar la experiencia, percepciones, juicios y crítica de 22 líderes estudiantiles. Dos aspectos constituyen la estructura de la investigación: la experiencia generacional compartida de la violencia y la acción colectiva como espacio de encuentro y colaboración para la exigencia de la seguridad.

Palabras clave: acción colectiva; estudiantes; inseguridad; movimientos sociales; Puebla, México.

Abstract

On February 24, 2020, the news of the murder of three university students, two of them Colombians, and one Mexican, and the Uber driver that transported them surprised Puebla. Young people from different Puebla universities experienced sadness, anger, and

helplessness. They immediately self-organized to carry out collective actions that culminated in the student Mega March on March 5. What factors allowed the unity of the students in the joint project of the university struggle for security? This document analyzes a set of interviews which presenting the experience, perceptions, judgments, and criticism of 22 student leaders. Two aspects constitute the structure of the research: the shared generational experience of violence and collective action as a space for meeting and collaboration for the demand for security.

Keywords: collective action, students, insecurity, social movements, Puebla, Mexico.

INTRODUCCIÓN

El 5 de marzo del 2020 marcharon los jóvenes estudiantes por la seguridad en Puebla, inundando las calles de la capital de la entidad. Aduñándose del espacio, la fuerza colectiva marchó desde la Avenida Juárez hasta el edificio “Casa Aguayo”, para encontrarse con el Gobernador del Estado. Tenían una cita para exigirle seguridad para los estudiantes. La Mega Marcha¹ evidenciaba la presencia de estudiantes, quienes plantearon el imperativo de la garantía de seguridad. Los asesinatos de tres universitarios y el chofer del auto de la empresa Uber que los transportaba, ocurridos 11 días antes, detonaron un *shock* entre los estudiantes: ¡nos están matando! La tensión

¹ Así le llamaron a esta marcha desde su convocatoria, por sus intenciones de convocar a un gran número de estudiantes de las universidades e instituciones de educación superior con mayor población.

social se manifestó. A los hechos siguió la acción colectiva con diferentes expresiones en Puebla y en México que pidieron la protección a la vida.

La situación sobre seguridad en la ciudad de Puebla era preocupante, pues en 2019 el número de víctimas por cada 100,00 habitantes para la población de 18 años y más, fue de 25,381 y el año en el que ocurrieron los asesinatos, de 25,149. Es decir, en 3 de cada 10 hogares en la ciudad de Puebla hubo al menos una víctima de delito en 2020, cifra que a nivel nacional solo fue un poco menor ya que 28.4% de los hogares vivieron esta experiencia (INEGI, 2021). En lo que respecta a percepciones, la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU), que se realizó de enero a marzo de 2020, reportó que 82.2% de la población de 18 años y más de la ciudad de Puebla consideró que vivir en su ciudad era inseguro; 48% de los poblanos afirmaron haber tenido al menos un conflicto o enfrentamiento en su vida cotidiana; y sólo 17.8% consideraron que el gobierno de la ciudad de Puebla era 'muy o algo efectivo' para resolver problemáticas (INEGI, 2020). Las acciones colectivas realizadas en Puebla como parte del histórico movimiento estudiantil, tienen una trayectoria temporal considerable. En sus inicios la Universidad Autónoma de Puebla (UAP) fue su centro y cronológicamente lo podemos ubicar hacia la mitad del siglo pasado. De la misma forma que ha ocurrido con las acciones colectivas a nivel nacional, las problemáticas de los universitarios no fueron su único foco, también abanderaron otras causas del espacio político y político-económico -como la lucha obrera y campesina- incluso de tipo internacional -como el apoyo a Cuba en plena Guerra Fría (Gómez Nashiki, 2003; Sotelo, 1986). Puebla fue testigo de las divisiones estudiantiles entre los bandos comunistas y anticomunistas, que los llevaron al enfrentamiento por la dirigencia en la UAP y después de agotantes confrontaciones, derivaron en la fundación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) en 1973.

En esta ocasión, los jóvenes asesinados eran estudiantes de medicina, dos de ellos eran colombianos y se encontraban realizando un intercambio internacional en la UPAEP y el otro era estudiante de la BUAP. A estos asesinatos reaccionaron estudiantes de distintas universidades, escuelas de educación superior y bachilleratos. Nuestro trabajo se enfoca en contestar la pregunta: ¿Qué factores permitieron la unidad de los estudiantes en el proyecto común de la lucha por la seguridad? En este documento presentamos la experiencia compartida de la violencia en forma de

amenaza a una generación de jóvenes estudiantes y la acción colectiva como espacio de encuentro, reconocimiento e identidad compartida. La información empleada en este trabajo proviene de 22 entrevistas realizadas a líderes estudiantiles, de las cuales 9 son mujeres, destacando de forma importante al tomar decisiones desde el inicio de las acciones colectivas. Nuestro trabajo busca contribuir a la memoria de una de las facetas del movimiento estudiantil, desplegado en Puebla, la de exigencia de seguridad.

ACCIÓN COLECTIVA Y MOVIMIENTOS SOCIALES. UNA NOTA CONCEPTUAL

María Luisa Tarrés (1992) haciendo eco de Broom y Selznick (1958) indica que las acciones colectivas se refieren a “actividades que dan origen a *nuevas* normas y valores que se expresan en *cambios subterráneos* a los cuales la gente *responde* creando nuevas perspectivas, nuevas líneas de acción y nuevas instituciones” (pp. 739-740). De forma que las actividades son las protestas, las reuniones, las huelgas e incluso la moda. Por ello la socióloga Tarrés, citando a Blumer (1946) indica que no todo comportamiento colectivo es dramático, y su definición y vínculo con los movimientos sociales los expresa de la siguiente manera:

es un quiebre de las formas establecidas de comportamiento de la vida cotidiana, donde aparecen necesidades o situaciones que al no poderse satisfacer o explicar con las definiciones culturales existentes producen un malestar que se comunica, se socializa y puede generar nuevas formas de comportamiento, de significados, de expresión... Sólo cuando de este malestar compartido se deduce una voluntad de poder para buscar un orden social nuevo... (existe) un movimiento social (p. 740).

Los movimientos sociales son esfuerzos de los seres humanos tendientes a cambiar el orden social (Jenkins y Form, 2005) y por lo tanto nuevas normas para la vida social, porque las que imperan violentan la vida de los mismos (Blumer 1951). El cambio es buscado a través de diferentes acciones que expresan inconformidad con las estructuras sociales que existen y que proponen rutas de acción para lograrlo. En el sustento de las manifestaciones y las acciones se encuentra un conjunto de valores que se vislumbran también en los sentimientos y las emociones de los miembros

Rosas, M., Vázquez, C., Cuevas, M. y Loeza, A. (2022). La inseguridad como detonante de acción colectiva de los universitarios en Puebla (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 143-168.

de los movimientos sociales, los cuales nacen no solo por la insatisfacción ante determinadas situaciones, suele unirse a esta la presencia de instituciones inflexibles e incapaces para dar respuestas a la gente (Della Porta, 2020). Si bien en su origen hay determinadas insatisfacciones, los movimientos sociales van adoptando otras, las cuales se unen a las anteriores o las reemplazan, ya que responden al contexto histórico que viven sus participantes. De tal forma, las acciones colectivas objeto de nuestro estudio son una faceta del movimiento estudiantil, que en Puebla en 2020 se expresó buscando cambiar las estructuras sociales que dificultan la seguridad de los jóvenes universitarios y estudiantes. El conjunto de acciones que vimos desde el día posterior a los asesinatos y hasta el 5 de marzo, son acciones colectivas que forman parte de la historia del movimiento estudiantil.

Al definir la situación como injusta, los movimientos sociales justifican la acción (Turner y Killian, 1987). Al proponer el cambio y nuevas reglas, se vuelven parte integral del funcionamiento normal de la sociedad (Blumer, 1951), es decir, no son expresiones de disfunciones del sistema social, ni deben ser considerados como marginales y menos como contrarios a las instituciones (della Porta, 2020). Lo que conduce a reconocer las contribuciones a la sociedad que ha realizado el movimiento estudiantil. Por supuesto, en sus propuestas de cambio, los movimientos sociales definen el conflicto con las situaciones injustas y esto conduce a la identificación de los oponentes en términos sociales o políticos (Melucci, 1996; Cox, 2018), los cuales son actores del orden social que violenta a los seres humanos. En el caso de nuestro estudio, los oponentes son los sujetos que violentan la seguridad de los jóvenes.

Debido a que nuestro estudio se enfoca en las acciones colectivas de los estudiantes poblanos, que como ya dijimos son una faceta del movimiento estudiantil, conviene emplear el concepto de 'movidas', definido por Ernesto Rodríguez (2018) como "manifestaciones o expresiones públicas... que tienen características difusas e inorgánicas y se caracterizan por protagonizar ciertas irrupciones en la escena pública de cierta relevancia en términos coyunturales, sin que ello implique la permanencia en el tiempo de tales expresiones" (p. 15). Las 'movidas' son más coyunturales que estructurales debido a que la juventud es un periodo de la vida y en el mismo periodo los intereses de los jóvenes cambian pues "lo que interesa a los 15 años, resulta aburrido a los 18 y rechazable a

los 22” (p. 15), además en algún momento a los jóvenes les interesa más su futuro que su presente. Aunque, particularmente los universitarios son un grupo más homogéneo debido a que comparten durante varios años un espacio físico donde se produce la socialización y la clase social en la que se ubican. No obstante, los liderazgos son transitorios y el recambio generacional no siempre se procesa eficientemente (Rodríguez, 2012).

Las redes informales densas constituyen la forma en la que se articulan sus participantes, ya que les permiten mantener su autonomía al mismo tiempo que intercambiar recursos persiguiendo metas comunes; por ello suele observarse en los movimientos negociaciones en la coordinación de iniciativas específicas, en la regulación de la conducta de actores individuales y en la definición de estrategias. Esto conduce a afirmar que los movimientos sociales no son organizaciones (Oliver, 1989; Tilly, 1994b) sino redes que pueden incluir organizaciones formales y actores individuales con diferentes identidades y orientaciones, pero comparten un sistema de creencias y un sentido de pertenencia, mientras mantienen sus características propias; por ello en sentido estricto los movimientos sociales no tienen miembros sino participantes en un conjunto de acciones que afirman el sentimiento de pertenencia e identidad.

La presencia de identidad colectiva se asocia a la conectividad de sus participantes, es decir a la capacidad de reconocer la necesidad de las conexiones y de crearlas (Tilly, 2005), con quienes se comparten causas, compromisos y propósitos. En este proceso, los participantes se consideran vinculados a otros actores no idénticos, pero compatibles cuando despliegan acciones colectivas en los espacios locales, nacionales y globales (Touraine, 1981). ¿Cómo se define la membresía en un movimiento? Los actores la construyen, en un proceso de reconocimiento mutuo definen límites al decir quién forma parte de la red y quién no. Esta definición tiene un rol central en el nacimiento y la conformación de la acción colectiva (Melucci, 1996).

Objeto central de sus acciones es la relación con los actores políticos institucionales ubicados en las posiciones centrales del sistema político (McAdam, 1982). A través de esta relación se incorporan al proceso político, desafiándolo (Tilly, 1978), de forma tal que en su protesta se observan acciones estratégicas que les permiten influir en la agenda política y el proceso de la toma de decisiones.

Aunque las acciones no se concentran exclusivamente en los actores políticos, van más allá, hacia la sociedad y su sistema de valores y normas (Melucci, 1989).

Desde la teoría de la movilización de recursos, los movimientos sociales son constituidos por actores que toman decisiones racionales comprometiéndose estratégicamente en función de sus intereses (McCarthy, John D. y Mayer N. Zald, 1987; Edwards, Bob y John D. McCarthy, 2004); es decir, son actores propositivos con acciones organizadas en las que calculan costos y beneficios considerando sus recursos de organización y relacionales (Tilly, 1978; Zald; Oberschall, 1980). Por ello, su capacidad de movilización depende de sus recursos materiales y no materiales; entre los primeros se encuentran el trabajo, los servicios, los beneficios, y entre los segundos están la autoridad, el compromiso moral, la fe y la amistad. El tipo de recursos que movilizan explica las elecciones tácticas y las consecuencias de la acción colectiva sobre el sistema social y político (Edwards y McCarthy, 2004; McCarthy y Zald, 1987). La concepción de los movimientos como actores racionales no significa que puedan abstraerse de las influencias estructurales, de los actores políticos y de las emociones de sus miembros (della Porta, 2020).

Charles Tilly (1994a) indica que las formas de acción de los actores colectivos no son abundantes y se moldean por las experiencias pasadas de éxito y fracaso, conformando su aprendizaje, su memoria colectiva. No obstante, se adaptan a cada circunstancia, en procesos de innovación y negociación. Estas formas de acción son el repertorio, las cuales son fundamentales porque permiten vincular la memoria, el pronóstico y las acciones colectivas (Tilly, 1994a). Esto indica que los estudiantes de Puebla tenían un repertorio en manos de algunos, quienes compartieron a los demás jóvenes, en forma de saberes, que funcionaron como herramientas para la acción colectiva. Esto se ve muy claramente, por ejemplo, en la protesta la cual es un recurso de poder y de presión e incluye las formas tradicionales y nuevas formas disruptivas de acción colectiva relacionadas con el uso de tecnología de la información y la web (McDonald, 2015) que desafían al Estado en asuntos relacionados con la ley y el orden que se ha establecido y violenta a los seres humanos. Es importante decir que las protestas en las calles mantienen su trascendencia en el impacto que los movimientos sociales logran en sus propósitos (della Porta y Mattoni, 2014). Dado que los movimientos sociales ocupan una posición periférica en el proceso de la toma de decisiones,

recurren a la protesta para movilizar a la opinión pública y mantener su capacidad de presión. Sin duda, la protesta tiene efectos en la estructura y la estrategia de los movimientos sociales, definiéndolos de manera interna y hacia la sociedad y el espacio político (della Porta, 2020).

En este documento vamos a enfocarnos en los relatos de los líderes estudiantiles, fundamentalmente en aquellos que dan cuenta del impacto que les produjo el asesinato de sus compañeros y las decisiones que tomaron para organizar las acciones colectivas desde el 24 de febrero hasta el 5 de marzo, así como los significados que les atribuyen. Nos interesa analizar las experiencias compartidas de la violencia y la acción colectiva como punto de confluencia de los estudiantes. Estudiar el comportamiento colectivo nos permite observar una de las formas en las que se produce el orden social; es decir, analizar esta faceta del movimiento estudiantil en Puebla es considerarlo como generador de la dinámica social, como constructor de un orden basado en la protección de la vida y en el cual el Estado debe ocuparse como parte de sus funciones sustantivas.

Para realizar este documento empleamos información de 22² entrevistas semi-estructuradas realizadas a líderes pioneros por iniciativa propia, quienes llevaron a cabo su primera acción colectiva el martes 25 de febrero de 2020 y la última, el jueves 5 de marzo, a la que ellos llamaron Mega Marcha. Los entrevistados fueron 13 hombres y 9 mujeres y mantenemos su anonimato en este trabajo, por lo que enumeramos las entrevistas para identificarlas (en las referencias de este documento aparecen también con el número asignado, precedido del nombre del investigador encargado de coordinar la indagatoria). Las entrevistas fueron realizadas del 13 al 24 de abril, por un equipo de investigadores, quienes se auxiliaron de una cédula de entrevista. Debido a la contingencia por la Covid-19 tuvimos que hacer las entrevistas empleando Apps y el Aula Virtual de *Blackboard*, lo que nos permitió tener grabación de las mismas en formato de video, con autorización de los entrevistados, quienes son estudiantes de las siguientes instituciones de educación superior: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP), Universidad del Valle de Puebla (UVP) y Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE).

² Realizamos otras cuatro entrevistas a informantes que no entran en la categoría de estudiantes: un líder de medios de comunicación en el estado, un político de carrera, una funcionaria pública del estado y un funcionario de la UPAEP. Estas entrevistas no se emplearon en este trabajo.

Posteriormente, el equipo analizó la información y seleccionó las temáticas más relevantes, dos de las cuales integran este documento.

LA EXPERIENCIA COMPARTIDA DE LA VIOLENCIA EN LA MUERTE DE LOS AMIGOS Y COMPAÑEROS: LA AMENAZA A UNA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES EN PUEBLA

La violencia vivida expresa un estado social que altera la vida de las personas con tal fuerza que las amenaza, por ello los amenazados proponen otras reglas para el orden social (Blumer 1951). Los sentimientos están muy presentes en este proceso. En los estudiantes de Puebla, la muerte de sus compañeros José Antonio, Ximena y Francisco Javier y del conductor del auto de la empresa Uber Josué Emanuel tuvo estos efectos. ¿Cómo relatan los estudiantes en Puebla la experiencia de la violencia al enterarse de los asesinatos de sus compañeros universitarios y del chofer que los llevaba a su casa? Las voces de ellos, captadas vía entrevistas, nos permiten conocerla. Presentamos los relatos de su experiencia ocurrida un día después del asesinato, es decir, el lunes 24 de febrero. En seguida podemos conocer el relato de una amiga de José Antonio, de la Facultad de Medicina de la UPAEP, líder y pionera de los actos colectivos:

Tenía una relación bonita, cercana, con José, con Coti. De hecho, hablábamos demasiado, entonces ese día, el 23 de febrero yo estuve viendo sus fotos, estaba muy contento, estaba en el carnaval con Xime... en la noche me comentó que ya iba a regresar a Puebla, fue el último mensaje que recibí de él. Desde ese momento supe que algo no andaba bien, pero supe que había llegado a su casa a dormir porque al día siguiente tenía que llegar al hospital y él era muy responsable. Así que dejé pasar el tiempo. El día siguiente, saliendo de una clase a las 6 de la tarde, vi las noticias en mi celular: que habían asesinado a unos estudiantes, mencionaban el hospital General de Cholula y Colombia. Entonces, desde ese momento sabía que se trataba de él... Le mandé un mensaje a una amiga que está en ese hospital, le pregunté que si era cierto, que si se trataba de Coti. Me dijo que sí, entonces me llamó por teléfono y me dijo que se había enterado en la mañana, que lo lamentaba mucho.

Lloré... Mi cerebro no estaba funcionando bien, no sabía si ir al hospital de Cholula o ir a casa. Llamé a mi mamá, fue a recogerme a la Universidad. Lloré todo el camino a casa. No comí. Luego de estar muy, muy triste... es que fue una catarsis muy, muy intensa... luego de estar muy triste, estaba muy enojada y yo creo que sigo estando muy enojada. Entonces decidí tranquilizarme un poco y ver qué podía hacer (Entrevistada 1).

En las facultades de Medicina de la BUAP y de la UPAEP los asesinatos conmocionaron a los estudiantes. La violencia vivida por los estudiantes en el entorno no era algo nuevo, suelen ser presas de asaltantes que los despojan de sus equipos telefónicos o de cómputo; pero en esta ocasión la muerte los cimbró. Dos fragmentos de entrevistas realizadas a estudiantes mujeres de ambas universidades, permite ver confluencia entre los sentimientos y la decisión del paso a la acción:

Nosotros nos empezamos a enterar el lunes 24 de febrero y empezamos a platicar: "es que hay que hacer algo, es que no es justo, otra vez, y decidimos actuar". Cuando la generación de Javi (Francisco Javier) ingresó a Medicina mataron a un estudiante de mi generación - éramos los mayores- y ahora que van terminando, que están haciendo el servicio, lo asesinan a él. Pero no son los únicos, era un hartazgo, enojo e impotencia en todos, porque si pudieras entrar a nuestra página interna de Facebook de la Facultad de Medicina (de la BUAP), por lo menos diario escribe alguien "me acaban de asaltar" o "venía caminando sobre esta calle y me pusieron la pistola"... Pero ahora era una muerte (Entrevistada 2).

Busqué en noticieros y efectivamente ahí había salido que habían asesinado a nuestros compañeros y al conductor del taxi. Los estudiantes estábamos enojados, teníamos miedo, y justo se empezaron a tomar decisiones a partir de esa fecha para ver qué íbamos a hacer. Me dio coraje, me indigné, tristemente no son los primeros y pensé: si esto no cambia, no serán los últimos (Entrevistada 3).

En los universitarios encontramos dos elementos comunes al experimentar la violencia: los sentimientos y decidir el paso a la acción. Sobre los primeros destacan la tristeza, el enojo, el coraje,

el miedo, la indignación, la desesperación, la impotencia, la frustración, la angustia, el hartazgo y la empatía. En el inicio de las acciones colectivas vinculadas a un movimiento social se observa la coexistencia de sistemas de valores compartidos por los que experimentan las amenazas y contrapuestos con aquellos que los violentan (della Porta, 2020), que observamos en los estudiantes cuando definen las muertes como injustas y la violencia que experimentan como cotidiana y no están dispuestos a aceptarlas, por ello entran en conflicto con quienes les arrebatan la vida, los sueños, la posibilidad de ser: “tenemos todos este deseo de hacer grandes cosas en la vida y tienes tus sueños y pensar que en algún punto de la vida te los pueden arrebatar así” (Entrevistada 4). Debido a que los movimientos sociales son área de conflicto, la identificación de los oponentes en términos sociales o políticos es inmediata (Melucci, 1996), que en el movimiento estudiantil de Puebla son los delincuentes que los violentan.

Decidir el paso a la acción es un elemento característico de personalidades dotadas de liderazgo como lo podemos observar en los entrevistados, quienes convocaron a las primeras acciones colectivas al día siguiente, el martes 25 de febrero. Los participantes en los movimientos sociales se caracterizan por ser propositivos, propiedad que conforma parte de su ser racional (Tilly, 1978; Zald, Mayer N. and Roberta Ash, 1966; Oberschall, 1980). Los estudiantes en Puebla vivieron la experiencia compartida de la violencia como factor de identidad común, en los valores que contraponen a quienes los violentan, en la primera identificación de los oponentes y en sus iniciativas de acción colectiva para manifestarse públicamente (Melucci, 1989).

“NOS ESTÁN MATANDO, TENEMOS QUE HACER ALGO”: LA ACCIÓN COLECTIVA COMO PUNTO DE CONFLUENCIA DE LOS ESTUDIANTES

Al *shock* moral y social le sigue la protesta, como medio para expresar la inconformidad (della Porta, 2020) y por lo tanto la exigencia de nuevas normas que definen la situación como injusta, justificando la acción (Turner & Kilian, 1987). Las acciones colectivas de protesta fueron realizadas en un inicio por estudiantes de la BUAP y de la UPAEP y en los días siguientes conjuntaron sus esfuerzos con otras instituciones de educación superior, expresándose en las calles. La protesta desafía al Estado y al hacerlo, los estudiantes aparecen en el sistema político. En los estudiantes de

Rosas, M., Vázquez, C., Cuevas, M. y Loeza, A. (2022). La inseguridad como detonante de acción colectiva de los universitarios en Puebla (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 143-168.

Puebla, la protesta en las calles fue su principal forma de expresión. La relación con el gobierno, actor político clave en el estado, tanto con el poder Ejecutivo como con el Legislativo se observa desde las primeras acciones colectivas, concentrándose después en el Gobernador de la entidad.

En el inicio encontramos acciones colectivas, derivadas de la convicción de los universitarios de la necesidad de ‘hacer algo’ para acabar con la violencia, como lo relatan estudiantes de la BUAP y de la UPAEP, de quienes presentamos sus aportaciones ordenándolas cronológicamente para mostrar cómo surgieron las iniciativas. En las entrevistas realizadas podemos ver que las propuestas nacen en la facultad de Medicina de la UPAEP y en las facultades de Medicina y Fisioterapia de la BUAP, el primer fruto se observa el martes 25: la marcha que se dirigió a Casa Aguayo, donde un grupo de estudiantes conversó con el Gobernador Miguel Barbosa. El mismo martes los universitarios de la BUAP anuncian el ‘paro’³ de la Facultad de Medicina de su Universidad, que inició el miércoles. En los siguientes fragmentos de entrevistas mostramos cómo se gestaron estas primeras acciones colectivas; a la organización de la marcha corresponden los que presentamos a continuación, en el primero podemos apreciar cómo organizaron la marcha y al mismo tiempo, el ‘paro’ de la BUAP; en el segundo, la participación numéricamente mínima de estudiantes de la UPAEP, pero que les permitió ser parte de la comisión que entró a hablar con el Gobernador desde la primera acción colectiva:

El lunes por la tarde nos dan la noticia, en la noche empiezo a ver mucha actividad en un grupo de la Universidad (estudio Fisioterapia en la BUAP) y decido participar. Al inicio solo se había planeado la marcha del otro día -del martes- y otros compañeros fueron los que empezaron con otras actividades. Nosotros trabajamos esa noche y la madrugada, planeando el recorrido de la marcha e invitando a otros compañeros de otras universidades. Buscábamos que no quedara como un caso más... Javier no fue el primer compañero violentado, fue la gota que derramó el vaso... fue lo que dio origen al movimiento. En la Facultad éramos dos grupos: el que organizaba la marcha y el que organizaba el paro (Entrevistada 5).

³ “Paro” significa detener las actividades académicas de la Facultad: las clases y otras labores académicas y administrativas.

El lunes 24 de febrero, por la noche, me di cuenta en redes que había una imagen que convocaba a una marcha para el día siguiente. Así que me puse en contacto con un amigo y otro grupo de estudiantes para ver cómo podíamos organizarnos, lanzamos una convocatoria unificada tanto de BUAP como de UPAEP; decidimos la ruta: ellos iban a empezar en la Facultad de Medicina de la BUAP y se iban a unir al contingente de nosotros, de UPAEP, en las calles 13 Sur y 11 Poniente para llegar al Boulevard 5 de Mayo y dirigirnos a Casa Aguayo. Lo moví con los grupos de Medicina de UPAEP, pero no obtuve respuesta, así que yo fui a unirme a la marcha de la BUAP, con un amigo de otra Universidad, a la 13 Sur y 11 Poniente... Llegaron algunas personas de UPAEP, como 30... Gracias a esta marcha nos recibió el Gobernador, yo entré con la comisión... En la reunión con Barbosa y el secretario de Gobernación determinamos que el miércoles 26 de febrero a las 6 de la tarde íbamos a reunirnos personalmente con ellos para presentarles el pliego petitorio... yo me enfoqué a trabajar en eso por la tarde del martes, me apoyaron compañeros de la UPAEP (Entrevistada 1).

Efectivamente, esta universitaria recibió apoyo de sus compañeros de la Facultad para empezar a trabajar el documento que presentarían al Gobernador el siguiente día, como podemos apreciarlo en los siguientes relatos que corresponden a entrevistas que realizamos y evidencian la solidaridad que se gestaba en los estudiantes:

El martes 25 yo empiezo a participar -soy parte de la Mesa Directiva de Medicina- [porque] un compañero que es vocal de la Mesa de Medicina nos dijo que había una chica que necesitaba ayuda de nosotros. Saliendo de mi clase por la tarde fui a verlos, platiqué con ellos y la chica era quien había estado en la reunión con el Gobernador del Estado por la mañana (junto con estudiantes de la BUAP)... Ella nos pedía ayuda para redactar un pliego petitorio de parte de la Universidad, porque nosotros queríamos el acercamiento con los directivos de la Universidad. Ese día nos juntamos tres personas de la Mesa Directiva de Medicina y la apoyamos haciendo el pliego petitorio y en todo lo que vino después (Entrevistado 6).

El martes 25 por la mañana me entero de la convocatoria de la BUAP para la marcha y voy... Cuando salieron de ver al Gobernador, me acerqué a una compañera de UPAEP que fue de las que entraron a platicar con él y le dije que quería involucrarme en el movimiento y saber cómo podía ayudar y me dio su número de teléfono. Yo me comunicaba con ella a su celular y ella me decía "vente para acá" y me involucraba (Entrevistado 7)⁴.

El miércoles 26 de febrero hubo dos acciones colectivas lideradas por estudiantes de la UPAEP: tomaron los accesos al Campus Central impidiendo la entrada desde antes de las 7 de la mañana, a lo que ellos llamaron 'el paro de la Universidad' y marcharon al Congreso del Estado. En ambas acciones se puede observar el uso del repertorio, el conocimiento que se traslada de los estudiantes de la BUAP a los de UPAEP. La primera acción, en un acto nunca antes experimentado en esta última Universidad, causó sorpresa y captó la atención de la comunidad universitaria y de los medios de comunicación, logrando los propósitos de los líderes estudiantiles, como lo describe una estudiante de la Facultad de Medicina:

Tomamos el ejemplo de nuestros compañeros de la BUAP, con su paro. Los medios de comunicación les estaban haciendo caso, y dijimos "nosotros necesitamos llamar la atención de algún modo para poder lograr algo" y se empezaron a hacer diferentes grupos de WhatsApp, eran muchísimos grupos, hasta el tope; realmente no sé cuántos integrantes puede tener un grupo de WhatsApp, pero eran de 150 y hasta 200 integrantes. Dijimos: "vamos a hacer un paro en la Universidad el día miércoles", lo hicimos y efectivamente tuvimos la atención que estábamos buscando por parte de directivos de la Universidad, pero sobre todo de medios de comunicación... así fue como se tomó la decisión: queríamos la atención, queríamos hacer algo, queríamos ser parte de esto y queríamos que nos escucharan (Entrevistada 3).

⁴ Este fragmento de entrevista corresponde a un estudiante de Medicina que posteriormente fue responsable de la seguridad y logística de la Mega Marcha que se realizó el 5 de marzo, como lo presentaremos más adelante en este documento.

La segunda acción colectiva, la marcha al Congreso del Estado, es un acto separado del primero, mostrando que surgían diversos liderazgos estudiantiles independientes, interesados en manifestar su enojo e inconformidad. Esta marcha tuvo una dirección precisa: el poder Legislativo del Estado de Puebla, como lo relata esta universitaria:

Hubo una primera marcha el martes, la de la BUAP, a la que nos tratamos de unir los de UPAEP pero no fuimos las suficientes personas porque obviamente teníamos clases, teníamos cosas que hacer, salió de un día para otro, pero yo fui... En la noche los compañeros dijeron "nosotros también tenemos que hacer algo, también murieron personas de nuestra Universidad". Empiezan a hacer un grupo de WhatsApp, empiezan a convocar estudiantes y la gente se empieza a unir y a unir. Creyendo nosotros que no íbamos a tener apoyo de los estudiantes, más porque somos una Universidad privada, [pensábamos en] el prestigio, cómo se iba a ver... pero también pensábamos "a los delincuentes no les importa cómo se ven matando, entonces a nosotros tampoco nos va a importar cómo nos vamos a ver como Universidad". Y ya, así fue como se convocó la siguiente marcha de UPAEP, sin la BUAP. Marchamos, fuimos al Congreso del Estado el miércoles y dimos algunas de nuestras propuestas (Entrevistada 8).

El tránsito del shock moral social a la movilización permite cambiar el miedo en indignación moral y en enojo (Jasper, 1997). Efectivamente, los universitarios en un primer momento experimentaron tristeza y miedo, como lo vimos en el apartado anterior y ahora movilizaban sus recursos para protestar estratégicamente, típico comportamiento de los participantes en acciones colectivas (McCarthy, John D. y Mayer N. Zald, 1987; Edwards, Bob y John D. McCarthy, 2004). También en ambas acciones, los universitarios buscaron la relación con los actores políticos del gobierno que ocupan las posiciones centrales, y que sustentan el poder ejecutivo y el legislativo, elemento central en todos los movimientos sociales, según McAdam (1982). Ahora bien, esta relación constituye su incorporación al proceso político, en actitud de desafío (Tilly, 1978). Por supuesto, se observa la conectividad de los líderes y de los estudiantes que participan, es decir el establecimiento de redes con quienes se identifican (Tilly, 2005). Son las acciones colectivas basadas de forma importante en

el repertorio, las que los hacen experimentar vínculos, compatibilidad, unidad (Touraine, 1981); esto los lleva a decir “éramos uno solo, no éramos las diferentes universidades” (Entrevistado 7).

En medio de la sorpresa causada por el paro en la UPAEP, el Rector y las autoridades de esta Universidad llamaron a los estudiantes al diálogo en dos espacios: una sala de reuniones en la Rectoría a la que fueron convocados los líderes de los actos colectivos y la sala de conferencias ‘Francisco de Vitoria’ donde fueron escuchadas las voces de la comunidad estudiantil⁵. Algunos líderes que generaron propuestas en la sala de conferencias u organizaron la marcha al Congreso del Estado, fueron invitados a la sala de reuniones, que ya avanzada la mañana era un espacio de trabajo generando la propuesta que se presentaría esa misma tarde al Gobernador del Estado, como lo mencionan estas estudiantes:

Este día me involucro en el movimiento asistiendo a una asamblea en UPAEP, en la Sala Francisco de Vitoria. En esa reunión hablo. Yo formo parte de Comité Red dentro de la Universidad. Me invitan a unirme a una reunión de trabajo que se estaba realizando en la sala de juntas de Rectoría, porque Comité Red ya trabajaba en un proyecto de Seguridad para la Universidad que se empezó desde diciembre de 2019. En la reunión a la que fui invitada se preparaba un documento con peticiones para el Gobernador del Estado (Entrevistada 4).

Cuando llegamos de la marcha al Congreso del Estado, informamos a los estudiantes presentes en la entrada principal del Campus Central de la Universidad los resultados de la reunión que tuvimos con los diputados. Después de esto, una estudiante nos invitó a trabajar a una sala de Rectoría, nos dijo que si queríamos formar parte de su grupo y que ellos querían empezar a trabajar en propuestas para el Gobernador. Nosotros aceptamos, un compañero

⁵ Líderes estudiantiles de UPAEP se reunieron el martes 25, por iniciativa propia y apoyados institucionalmente, para “ver si íbamos a organizar algo, porque se comentaba en los grupos estudiantiles que queríamos hacer algo” (Entrevistado 9). Así que la coordinadora de Mesas Directivas de estudiantes de UPAEP, los convocó a una reunión en la tarde de ese día y acordaron realizar un conjunto de acciones para el siguiente día, de manera que se generaran reuniones grupales en las que los estudiantes se expresaran, pero no pudieron realizarse porque, como lo dijo uno de los entrevistados, “se nos adelantaron los estudiantes de Medicina que empezaron a cerrar los cuatro accesos del campus central” (Entrevistado 9). Por lo que estos líderes se reunieron en la sala Francisco de Vitoria, la cual abrió sus puertas a todos los que quisieran asistir.

y yo, porque nosotros habíamos visto el lado del movimiento estudiantil, no habíamos visto el lado interno de la Universidad, donde ya estaban trabajando (Entrevistada 8)

Después del trabajo para preparar el documento con las peticiones al Gobernador, un grupo de universitarios de UPAEP y de BUAP acompañados por sus respectivos rectores llegaron a Casa Aguayo para entregar las demandas estudiantiles al Gobernador del Estado de Puebla, quien los recibió acompañado de varios funcionarios. Cada representación estudiantil entregó un documento escrito con demandas y propuestas formales. Una de las estudiantes protagonistas de este acto señaló: “Nosotros fuimos explicando los puntos de los dos pliegos, el de Asamblea 2502 que era de la BUAP y el de UPAEP, el nuestro” (Entrevistada 1).

EL REPERTORIO

Las acciones colectivas organizadas por los estudiantes evidenciaron sus conocimientos de organización, de generación de demandas y propuesta, de trabajo colaborativo, de capacidad para generar redes y ampliarlas en tiempo breve, elementos que constituyen el repertorio de las acciones colectivas y de lo que nos ocupamos en este apartado, para lo cual presentamos algunas de las acciones colectivas que constituyen una muestra de las realizadas por estudiantes, para llevar a la calle a marchar a más de 100,000 personas el 5 de marzo. Los estudiantes líderes habían planeado que los días siguientes y hasta el 5 de marzo los dedicarían a la preparación de la Mega Marcha. Diferentes instituciones de educación superior en Puebla marcharon hacia la UPAEP y la BUAP para manifestar su apoyo. En UPAEP los líderes involucrados en la organización logística y de seguridad de la Mega Marcha los recibieron, como lo podemos ver en el siguiente fragmento de entrevista, en el que también observamos los sentimientos que despertaron y la conciencia de identidad colectiva:

El viernes empezaron a llegar las universidades a apoyarnos, yo estaba en el equipo encargado de logística (para la Mega Marcha) y salimos a la entrada de la 21 sur, vimos a los compañeros estudiantes y nos organizamos para recibirlos: unas cuadas antes de que llegaran a la entrada de la UPAEP los recibíamos y les pedíamos su credencial para asegurarnos de que eran estudiantes de la institución que llegaba. Fue muy emocionante...

ver que cada vez llegaban más y más universidades fue algo increíble y que todos gritaban por lo mismo, todos pedían lo mismo, todos venían de forma pacífica, no se reportó ningún desastre... no dejaron de llegar universidades hasta las 6:30 de la tarde y ahí nos dimos cuenta que esto era un movimiento hecho por todas las personas y por todos los estudiantes. (Entrevistada 3)

Los estudiantes de la BUAP se organizaron en lo que llamaron la Asamblea 2502 y los de UPAEP en el Comité de Acción Estudiantil de Puebla (CAEP). Ambos grupos trabajaban al interior de sus universidades, aunque también se unieron formando el Comité Estudiantil Interuniversitario de Puebla (CEIP) “para que las exigencias no solo fueran de la UPAEP, no solo fueran de la BUAP, sino de todos los estudiantes” (Entrevistada 1, UPAEP). La organización de la Mega Marcha los ocupó los siguientes días, algunos se concentraron en preparar los documentos que le entregarían al Gobernador y otros se ocuparon en la marcha, cuya logística y seguridad estuvo a cargo del CEIP, del CAEP y de la Asamblea 2502.

Organizar una marcha que esperaba alrededor de 30 universidades y 40 mil marchistas no era sencillo. Sobre estas estimaciones trabajaron los líderes universitarios -aunque sus proyecciones fueron afortunadamente rebasadas- conformando equipos responsables de las principales actividades, uno de ellos fue el de seguridad y logística. En la UPAEP el liderazgo de esta comisión fue asumido por un universitario de apenas 18 años, con un equipo que generó un protocolo de seguridad y con antelación trabajaron colaborativamente, en red, con el grupo de la BUAP y de otras universidades, como podemos verlo en el siguiente fragmento de la entrevista realizada al estudiante:

Llegué a mi casa el miércoles 26 por la noche, después de estar todo el día trabajando en la UPAEP. Empecé a trabajar en lo que a mí me tocó: tener contacto con todas las universidades, con la gente... Abrí un grupo de WhatsApp con los compañeros que habíamos estado trabajando ese día en la Universidad, también estuve en otros 3 grupos que estaban organizando acciones, [estos] tenían aproximadamente 250 personas cada uno.

El 4 de marzo, un día antes de la Mega Marcha tuvimos una reunión en la BUAP con líderes de las Universidades que participarían, estaban 31 Universidades representadas. Hablamos del itinerario, el recorrido, los códigos de seguridad, el protocolo de seguridad, impedir la politización, evitar la violencia, eso me tocaba a mí porque fui Coordinador de logística y de seguridad, así que presenté el protocolo de seguridad a los líderes estudiantiles... Después fui a UPAEP a hablar con autoridades de la Universidad y personal de seguridad, para exponerles nuestra estrategia y me nombraron líder universitario. Llegué a mi casa en la noche y me empezaron a contactar personas de las universidades para preguntarme sobre la organización de la seguridad y así estuve gran parte de la noche y la madrugada (Entrevistado 7).

El 5 de marzo, los contingentes de universitarios empezaron a llegar a las calles aledañas al campus central de la UPAEP desde las 7 de la mañana. El entusiasmo, el reconocimiento y la alegría eran factores comunes. Se evidenciaba la organización que cada Universidad había establecido en su contingente, era impresionante ver esas olas de esperanza caminando con orden, producto de la organización previamente realizada y de la que tuvieron que implementar en el momento, como nos dijo esta líder estudiante de Medicina:

El día de la marcha yo estaba en la Avenida Juárez junto con tres compañeros del equipo de logística, recibíamos a las universidades que llegaban, ubicábamos al líder, les explicábamos los aspectos principales que debían tomarse en cuenta y que ya se les habían mandado con antelación y les asignábamos un lugar en la marcha. Les explicábamos que no se permitiría la violencia ni el desorden y que si veíamos signos de estos, los retiraríamos de la marcha... Nosotros llevábamos playeras con el nombre del comité, así que éramos muy ubicables y si nos necesitaban nos preguntaban... Las universidades llegaban muy bien organizadas, con su cuerda para hacer el perímetro en torno a sus estudiantes (Entrevistada 3).

En la Facultad de Medicina de la BUAP, los estudiantes trabajaron de manera muy organizada para la Mega Marcha, preparándose incluso para evitar personas infiltradas o ataques de la policía. Los sentimientos estuvieron a flor de piel en esta Facultad, acompañando su entusiasmo y

compromiso, integrando incluso a los padres de Francisco Javier, el estudiante cuya vida habían terminado los delincuentes, como nos relata esta líder estudiantil, responsable de organizar a los contingentes numerosos de su Facultad:

Nosotros pensábamos que nos iban a infiltrar personas en la Mega Marcha, así que decidimos hacer células y a mí me tocó, con otros compañeros, de encargarnos del grupo de los pasantes –los que están en servicio social. Nosotros usamos WhatsApp y Facebook para comunicarnos durante la organización y en la marcha... Un día antes hicimos una manta muy, muy padre con el logo de todas las universidades y en la tarde llegaron los papás de Javi [Francisco Javier] y nos dieron las gracias, después un mensaje conmovedor, nos dieron las gracias por no dejar que su hijo se convirtiera en una estadística más... así que decidimos que ellos encabezaran la marcha y así fue... Esperábamos que llegara la policía a la marcha y por eso decidimos marchar por jerarquía, primero los mayores, los pasantes; después esperábamos que llegaran los del hospital de Cholula pero no los dejaron ir... los más jóvenes iban al final, pensando que si pasaba algo, los grandes íbamos a enfrentarlo primero (Entrevistada 2).

Los estudiantes marcharon ese 5 de marzo a encontrarse con el Gobernador del estado, el punto culminante de la Mega Marcha y de estos 11 días de acciones colectivas. Le entregaron un pliego petitorio que elaboraron asesorados por algunos profesores de sus universidades que ellos escogieron. Fue una marcha pacífica, que movilizó más de 100,000 personas en su mayoría integrantes de más de 80 instituciones de educación superior públicas y privadas. Marcharon los estudiantes, pero también profesores, personal administrativo y directivos. Algunos rectores los acompañaron durante una parte del recorrido, después se retiraron dejando el protagonismo a los estudiantes. La prensa la definió como “la manifestación estudiantil más grande en la historia de la entidad” (Hernández, M. y E. Gómez, 2020). Los rectores de las universidades BUAP, UPAEP, UDLAP, IBERO, ITESM y ANAHUAC declararon que “el movimiento es mérito exclusivo de los estudiantes” (Morillón, 2020). La marcha se distinguió por carecer de actos violentos y no dejó basura en las calles. Los estudiantes se enorgullecieron de sus logros, tanto de la movilización multitudinaria y lo que representaba en el sistema político y en el impacto en las estructuras de seguridad, como de su

Rosas, M., Vázquez, C., Cuevas, M. y Loeza, A. (2022). La inseguridad como detonante de acción colectiva de los universitarios en Puebla (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 143-168.

incidencia en la sociedad y las normas que la rigen, porque como afirma Melucci (1996), los movimientos sociales buscan cambios en el sistema de valores. A continuación mostramos el orgullo y la certeza de los efectos logrados, en palabras de dos líderes que entrevistamos:

Ver marchar a más de 100 mil personas no es poco... uno de los más grandes problemas de la Nación es la inseguridad y más para nosotros que somos el futuro de México... cualquiera que gobierna y ve más de 100 mil personas marchando debe preocuparse... Nosotros hicimos algo que nunca se había visto. Todo México se dio cuenta, hasta a nivel internacional. En el estado de Puebla este es el movimiento más grande que ha habido, pasamos a la historia como una generación que quiere lo mejor para el estado, para México y el mundo. Fue lo mejor que pudimos hacer como universitarios (Entrevistado 7).

Cuando las personas quieren unirse, de verdad lo hacen. Si todos luchamos por lo mismo se puede crear el cambio. Si tenemos buenos argumentos y si estamos unidos, podemos hacer un cambio hacia el bien... como lo hicimos como movimiento estudiantil (Entrevistada 3).

Si bien los estudiantes, con el apoyo de la sociedad y de sus comunidades universitarias hicieron posibles las acciones colectivas por la seguridad en Puebla, el repertorio y su liderazgo los llevaron al trabajo en la generación de propuestas al gobernador del estado, en la organización, en logística y seguridad colaborando para una causa común, llevando a marchar a Puebla en un acto de protesta por los asesinatos y de exigencia de seguridad. Esto permitió el auto reconocimiento de su fuerza, su poder de esperanza y posibilidad de un futuro mejor.

CONCLUSIONES

Las acciones colectivas de los estudiantes en Puebla recibieron el apoyo de la sociedad y lograron la interlocución con los actores políticos del primer círculo del poder poblano, con el propósito de cambiar la situación de violencia. No era la primera vez que los jóvenes estudiantes registraban decesos, pero en esta ocasión se unieron en un proyecto común. Los factores que en este documento nos permiten observar la unidad por la seguridad en Puebla, son la experiencia de la

violencia compartida que sacó a la luz la situación que no podían tolerar más y la acción colectiva usando la protesta en las calles como su recurso privilegiado que exigió esfuerzos unidos y coordinados de los líderes estudiantiles y de todos los estudiantes, precisó la relación con los actores del círculo más alto en la esfera política y requirió el empleo del repertorio del movimiento. Las acciones por la exigencia de seguridad que realizaron los estudiantes, son parte del histórico movimiento estudiantil y haciendo eco de Rodríguez (2012 y 2018) podemos llamarles “movidas”, término que indica un conjunto de acciones no permanentes y coyunturales, más que estructurales; además precisan de la vida del movimiento para poder realizarse.

Cuando hacíamos las entrevistas para esta investigación, los estudiantes organizados en la Asamblea 2502 (BUAP) y en el CAEP (UPAEP), así como de forma conjunta en el CEIP empezaban a planear una serie de acciones para dar seguimiento a los compromisos del Gobernador del estado y no dudamos que impriman sus valores en la cultura, porque los líderes manifiestan abrazar la causa, como lo dijo uno de los estudiantes que contribuyeron a la realización de este trabajo:

El sentimiento de estar en la marcha fue único y si debemos repetirla, la haría, pero ahora debemos movernos con inteligencia y pensar qué podemos hacer para que México cambie (Entrevistado 7).

Los estudiantes en Puebla constituyen una esperanza para el estado y para México porque han mostrado capacidad para unir a sus integrantes en una causa común. Pasando los acontecimientos que alimentaron sus acciones colectivas del 24 de febrero al 5 de marzo, ahora tienen en sus manos un bono de legitimidad y confianza que les otorga la sociedad, por supuesto, también de compromiso ciudadano en la construcción del bien común en Puebla y en México. Aunque no dudamos de la capacidad de los estudiantes para acelerar los cambios en seguridad, esperamos que la experiencia ganada y la que sumarán les permitirá la necesaria interacción con actores políticos y gubernamentales para lograrlo (López, 2012), pues es la forma en la que se producen los cambios (Jenkins y Form, 2005). Aunque el confinamiento por Covid-19 complica las acciones de los estudiantes, pues las instituciones educativas se cerraron, trasladándose la enseñanza a espacios

virtuales. Los jóvenes en Puebla han sembrado la semilla de la esperanza y del compromiso, hacemos votos porque los frutos aparezcan pronto.

REFERENCIAS

- Blumer, Herbert (1951): *Social Movements*. En A. M. (ed.), *Principles of Sociology* (págs. 199-220), Barnes & Nobles, New York.
- Cox, Laurence (2018): *Why social movements matter: an introduction*. Rowman & Littlefield International, London-New York.
- Edwards, Bob and John D. McCarthy (2004): *Strategy Matters: The Contingent Value of Social Capital in the Survival of Local Movements Organizations*. *Social Forces*, Vol. 83, no. 2.
- Gómez Nashiki, Antonio (2003): El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8, núm. 17.
- INEGI (2020). Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU). Primer Trimestre 2020. Principales Resultados, <https://www.inegi.org.mx/programas/ensu/>; acceso: 15 de noviembre de 2021.
- (2021). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2021. Principales Resultados, <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2021/>; acceso: 15 de noviembre de 2021.
- Hernández, M. y E. Gómez (6 de marzo de 2020): Marchan miles de estudiantes poblanos; exigen seguridad. *La Jornada*, www.jornada.com.mx/ultimas/estados/2020/03/06/marchan-miles-de-estudiantes-poblanos-exigen-seguridad-4527.html; acceso: 1 de octubre de 2020.
- Jasper, James M. (1997): *The Art of Moral Protest*, University of Chicago Press, Chicago.
- Jenkins, J. Craig y William Form (2005), "Social movements and social change", en Thomas Janoski, Robert Alford, Alexander Hicks y Mildred A. Schwartz, *The handbook of political sociology*, Cambridge University Press, New York.
- López Leyva, Miguel Armando (2012): "Los movimientos sociales y su influencia en el ciclo de las políticas públicas", *Región y Sociedad*, no. 55.
- Rosas, M., Vázquez, C., Cuevas, M. y Loeza, A. (2022). La inseguridad como detonante de acción colectiva de los universitarios en Puebla (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 143-168.

- McCarthy, John D. and Mayer N. Zald (1987): *Social Movements in and Organizational Society*, Transaction, New Brunswick.
- McDonald, Kevin (2015): "From Indymedia to Anonymous: Rethinking Action and Identity in Digital Cultures", *Information, Communication & Society*, Vol. 18.
- Melucci, Alberto (1989). *Nomads of the Present: Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society*. London: Hutchinson.
- (1996): *Challenging Codes*, Cambridge University Press, New York.
- Morillón, Maribel (5 de marzo de 2020): Mega marcha es un mérito exclusivo de estudiantes: rectores. *e-consulta.com*, www.e-consulta.com/nota/2020-03-05/universidades/mega-marcha-es-un-merito-exclusivo-de-estudiantes-rectores; acceso: 1 de octubre de 2020.
- Oberschall, Anthony (1980): "Loosely Structured Collective Conflict: A Theory and an Application2", *Research in Social Movements, Conflict and Change*, Vol 3.
- Oliver, Pamela (1989): " Bringing the Crowd Back In: The Nonorganizational Elements of Social Movements", *Research in Social Movements*, Vol. 11.
- Rodríguez, Ernesto (2012): Movimientos juveniles en América Latina: entre la tradición y la innovación, en Ernesto Rodríguez (ed.), *Movimientos juveniles en América Latina: entre la tradición y la innovación*. UNESCO-CELAJU-SENAJU, Perú.
- (15-16 de marzo de 2018), *Pensar las políticas públicas de juventud desde las narrativas juveniles, en el marco de las miradas neoliberales, neoconservadoras y neodesarrollistas sobre las y los jóvenes, vigentes y en disputa en América Latina* (Conferencia Magistral). Curso de Alta Formación en Perspectiva Transversal de Juventud organizado por el Instituto Mexicano de la Juventud, Ciudad de México, México.
- Sotelo, Humberto (1986): Movimiento Universitario: La reforma universitaria y el movimiento popular de 1973, en Jaime Castillo, *Los movimientos sociales en Puebla Tomo 1*. Departamento de Investigaciones Arquitectónicas y Urbanísticas, Instituto de Ciencias UAP, Puebla, México.
- Rosas, M., Vázquez, C., Cuevas, M. y Loeza, A. (2022). La inseguridad como detonante de acción colectiva de los universitarios en Puebla (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 143-168.

Tarrés, María Luisa (1992): "Perspectivas analíticas en la sociología de la acción colectiva", *Estudios Sociológicos*, vol. 10, Núm. 30.

Tilly, Charles (1978): *From Mobilization to Revolution*, Addison-Wesley, Reading, MA.

---- (1994a): Afterword: Political memories in Space and Time, en J. Boyaryn, *Remapping memory: The Politics of TimeSpace* (pp. 241-256). Minneapolis: University of Minnesota Press.

---- (1994b): Social Movements as Historically Specific Clusters of Political Performances, *Berkeley Journal of Sociology*, Vol. 38.

---- (2005), *Identities, Boundaries, and Social Ties, Paradigm*, CO: Paradigm, Boulder.

Touraine, Alain (1981): *The Voice and the Eye: An Analysis of Social Movements*, Cambridge University Press, Cambridge.

Turner, Ralph and Lewis Killian (1987): *Collective Behavior*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Zald, Mayer N. and Roberta Ash (1966): Social Movements Organizations: Growth, Decay and Change, *Social Forces*, Vol. 44.

Espina Garzón, José Salvador, Entrevistada 1

Cuevas Díaz, Margarita, Entrevistada 2

Amador Meza, Raúl, Entrevistada 3

Amador Meza, Raúl, Entrevistada 4

Vázquez Hernández, Cecilio Ariel, Entrevistada 5

Amador Meza, Raúl, Entrevistado 6

Espina Garzón, José Salvador, Entrevistado 7

Cuevas Díaz, Margarita, Entrevistada 8

Cuevas Díaz, Margarita, Entrevistado 9

Rosas, M., Vázquez, C., Cuevas, M. y Loeza, A. (2022). La inseguridad como detonante de acción colectiva de los universitarios en Puebla (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 143-168.

USUARIOS DE TWITTER AMENAZAN LA IMAGEN SOCIAL DE LEONEL FERNÁNDEZ, EXPRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

Recibido: 12 junio 2021* Aprobado: 26 octubre 2021

FAUSTINO MEDINA

Universidad Autónoma de Santo Domingo

Santo Domingo, República Dominicana

faustinomedina2683@gmail.com

Resumen

Con esta investigación se persigue analizar los actos de habla de usuarios de Twitter que amenazan la imagen social de Leonel Fernández. El corpus lingüístico utilizado está compuesto por trescientos cinco comentarios dejados como respuesta a la invitación de Leonel Fernández para que los usuarios de esta red social se unieran a su nuevo partido político Fuerza del Pueblo. De estos comentarios se han seleccionado doce de hablantes femeninos y doce de hablantes masculinos. Las categorías de análisis a considerar son, principalmente, los enunciados que resultan amenazantes o descorteses y que se enmarcan en las estrategias directas y abiertas de Brown y Levinson (1987, p. 60, 69), la descortesía

abierta y la descortesía positiva de Culpeper (1996, pp. 356-357). También se han considerado enunciados que favorecen la imagen social de Fernández y, en menor medida, enunciados que amenazan la imagen negativa de este. A partir de todo lo anterior, se determinó que la mayoría de los usuarios que participaron en esta interacción no sienten respeto ni admiración hacia Leonel Fernández porque los actos de habla que más utilizaron fueron la desaprobación y rechazo, las descalificaciones y las preguntas acusadoras. Además, se debe señalar que la mayor parte de estos actos fueron producidos por usuarios del género masculino.

Palabras clave: cortesía verbal, descortesía verbal, imagen social, discurso, interacción social, Internet.



Abstract

This research seeks to analyze the speech acts of Twitter users that threaten the social image of Leonel Fernández. The linguistic corpus used is made up of three hundred and five comments left in response to Leonel Fernández's invitation for users of this social network to join his party, Fuerza del Pueblo. From these comments, twelve from female speakers and twelve from male speakers have been selected. The categories of analysis to be considered are, mainly, the statements that are threatening or impolite and that are framed in the direct and open strategies of Brown and Levinson (1987, p. 60, 69), the open discourtesy and the positive discourtesy of Culpeper (1996, pp. 356-357).

Statements that favor Fernández's social image and, to a lesser extent, statements that threaten his negative image have also been considered. Based on all of the above, it was determined that the majority of users who participated in this interaction do not feel respect or admiration towards Leonel Fernández because the speech acts they used the most were disapproval and rejection, disqualifications and accusing questions. Also, it should be noted that most of these acts were produced by male users.

Keywords: verbal politeness, verbal impoliteness, social face, speech, social interaction, Internet.

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales de Internet se han convertido en uno de los medios de comunicación más utilizados por los seres humanos, especialmente, por los políticos (Paredes, 2020, p. 521). La participación de estos en espacios virtuales como Twitter ¹ se ha incrementado durante el último año, producto de la pandemia del Covid-19. Esta red social, también, es utilizada por instituciones del gobierno, organizaciones de la sociedad civil, grupos religiosos, grupos culturales, empresarios, educadores, entre otros (Campos, 2017, p. 785). La interacción en redes sociales como Twitter se produce, además, porque los ciudadanos tienen la oportunidad de participar activamente en la discusión de los temas nacionales e internacionales:

Estos denominados ecosistemas digitales generan sociedades que buscan espacios para ejercer su derecho a participar en la política por medio de Internet; las plataformas virtuales y redes

¹ “Es un canal de comunicación rápido entre una persona y una comunidad, que en el lenguaje de Twitter se denominan: seguidores o «followers»” (Gómez y Torres, 2010, p. 539).

sociales aportan a la creación y promoción de encuentros interactivos que garantizan la comunicación directa y multidireccional entre integrantes de una misma plataforma o comunidad (Bohórquez, Flórez y Alguero, 2020, p. 186).

Cuando un político publica un mensaje en Twitter o en otra red social, lo dirige a un público con unas cualidades específicas² : personas que podrían identificarse con sus propuestas. Estos receptores forman parte de un auditorio virtual. Sin embargo, este auditorio está compuesto por sujetos discursivos digitales³ que tienen diferentes puntos de vista y, aunque no están presentes físicamente, “(...) tienen derecho a interpretación y opinión, y a asumir el rol de destinatarios” (Bravo, 2016, p. 116).

En tal sentido, la ciberpolítica⁴ ha permitido un acercamiento entre los ciudadanos y los líderes políticos. Esto se debe a que, en el marco de las redes sociales, unos y otros pueden publicar informaciones que favorecen la interacción (Bohórquez, Flórez y Alguero, 2020, p. 186). Sin embargo, estos actos de habla⁵ pueden representar amenazas⁶ a la imagen social de los participantes porque no siempre constituyen respuestas positivas a las propuestas presentadas. Algunos usuarios, incluso, pueden responder con un lenguaje violento o grosero (Cisneros y Díaz, 2020, p. 28).

²Cuando alguien enuncia algo, lo hace para lograr un fin determinado. Se podría afirmar que todos los demás componentes (ámbito discursivo, género, tipo de texto o secuencia textual, locutor, interlocutor, imágenes de enunciador y enunciatario, registro y tonalidad) están al servicio de este (Martínez, 2002).

³ Cuando una persona se expresa en las redes sociales de Internet va construyendo un discurso. Por esto se ha decidido llamarlas de esta manera.

⁴ Se trata de un nuevo espacio donde se ha institucionalizado la actividad política. Para ello se han considerado conceptos como la gobernanza, el ciberespacio y el código informático (Misseri, 2016, p. 264)

⁵ Se llamarán actos de habla a las publicaciones de contenido lingüístico y extralingüístico que los políticos y demás ciudadanos realizan en las redes sociales. Se ha considerado que cuando se interactúa se realizan actos que están regidos por normas sociales (Searle, 1994, p. 31).

⁶ Brown y Levinson (1987) llaman a estas amenazas *face-threatening acts* (FTAs) (actos amenazadores de la imagen). Se trata de los actos que resultan amenazantes para la *imagen social* de los participantes de una interacción (Brown y Levinson, 1987, p. 25).

El concepto imagen social (face) se ha relacionado tradicionalmente con las cualidades que posee una persona. Estas virtudes son proyectadas regularmente por medio de los actos de habla, para que sean apreciadas por todos los miembros de la sociedad (Bernal, 2007, p. 34). El cuidado de la imagen social cobra importancia porque dota al hablante de una presencia pública o de un prestigio social que determina la valoración de la persona ante los otros.

El término imagen social fue introducido en el campo de la lingüística, específicamente de la pragmática, desde las investigaciones de Erving Goffman (1967/1970). Este autor considera que el ser humano participa en eventos comunicativos que comprometen su imagen social y la de los demás. Goffman la define como “(...) el valor social positivo que una persona reclama para sí mismo por la línea que otros asumen que ha tomado durante un contacto en particular” (1967/1970, p. 13). La conservación de esta imagen depende de cómo las personas asumen las reglas de interacción social que la comunidad ha determinado.

Por su parte, Brown y Levinson (1987), tomando como base las ideas de Goffman (1967/1970), explican que la imagen social de las personas está constituida por una imagen negativa y una imagen positiva. La primera representa el deseo de actuar con libertad en cualquier espacio o circunstancia sin ser limitado por los otros. La segunda es la definición de sí mismo construida por el hablante, la cual proyecta para que sea valorada por los demás (Brown y Levinson, 1987, p. 61).

Brown y Levinson (1987) establecen tres tipos de actos de habla que pueden afectar la imagen negativa del destinatario. En primer lugar están los actos donde se solicita la realización de una acción: a) mandatos y solicitudes; b) sugerencias y consejos; c) recordatorios y d) amenazas, advertencias y atrevimientos. En segundo lugar, las expresiones en las que un hablante (H) ofrece bienes o beneficios a un destinatario (D). Por su naturaleza, estos actos exigen una respuesta afirmativa o negativa: a) ofrecimientos y b) promesas. Finalmente, los actos en los que H manifiesta su deseo de poseer los bienes de D: a) cumplidos, expresiones de envidia o admiración y b) manifestación de rencor, ira, lujuria, entre otros (Brown y Levinson, 1987, pp. 65-66).

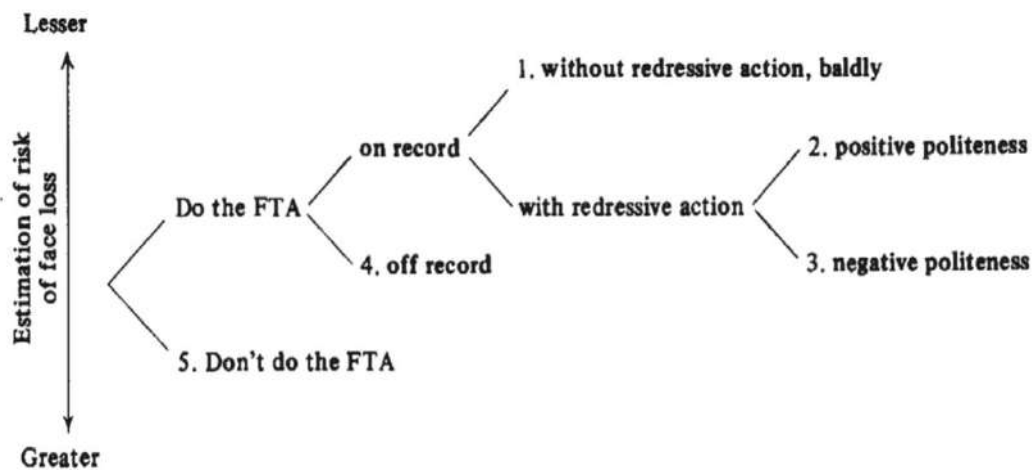
La imagen positiva del destinatario, según Brown y Levinson (1987), se ve amenazada por dos tipos de actos de habla. La amenaza se efectúa cuando H emite algún juicio de valor sobre las cualidades de D. El primer tipo es la manifestación de críticas: a) reprobación, humillación, burlas,

quejas, regaños, imputaciones, ofensas, entre otras y b) desacuerdos y desafíos. El segundo tipo se relaciona con los enunciados que H expresa a D sin tomar en cuenta si estos lo perjudican: a) locuciones intimidatorias o vergonzosas; b) irreverencias, expresiones fuera de contexto; c) malas noticias; d) temas polémicos como la pena de muerte, la homosexualidad, el aborto, la religión, entre otras; e) falta de cooperación durante una conversación (Brown y Levinson, 1987, pp. 66-67).

A propósito de lo antes planteado, más adelante se presenta un esquema donde se explican las circunstancias que los hablantes deben tomar en cuenta para la selección de una estrategia⁷ de cortesía:

Figura I

Circunstancias que determinan la elección de una estrategia



Nota: Tomado de Brown y Levinson, 1987, pp. 60, 69.

⁷ En un contexto de vulnerabilidad mutua los hablantes deben minimizar lo más que puedan las amenazas a la imagen social. Para ello recurren al empleo de un conjunto de estrategias que permitan transmitir el mensaje de manera eficiente (Brown y Levinson, 1987, p. 68).

En el esquema se describen las cinco circunstancias que deben ser consideradas para determinar el tipo de estrategia a emplear. 1) Estrategias abiertas y directas (do the FTA on record, without redressive action): se realiza el acto obviando el daño que puede causar a la imagen social de los interactuantes; 2) estrategias indirectas con cortesía positiva (on record, with redressive action, positive politeness): actos donde el hablante coopera y cumple las expectativas de su interlocutor para proteger la imagen positiva de este; 3) estrategias indirectas con cortesía negativa (on record, with redressive action, negative politeness): el hablante no busca imponerse ni ocupar el espacio personal de su oyente; 4) estrategias encubiertas (do the FTA off record): los actos se llevan a cabo mediante la utilización de implicaturas⁸, violentando la máxima de manera; 5) No llevar a cabo el acto amenazante (don't do the FTA).

Los enunciados que siguen ejemplifican cada una de estas estrategias: 1) deseo que salgas de mi casa (abierta y directa); 2) ¿puedes salir de mi casa? (indirecta con cortesía positiva); 3) ¿no sería mucho pedir que salgas de mi casa, por favor? (indirecta con cortesía negativa); 4) debo limpiar la casa antes de que llegue mi esposo (encubierta). En este punto se debe establecer que la estrategia que utiliza la mayoría de los hablantes analizados en esta investigación es la abierta y directa.

En ese mismo orden, el propósito comunicativo de las personas que interactúan en las redes sociales definirá el tipo de estrategia que utilizarán durante sus interacciones. Sin embargo, la exposición de las ideas en estos espacios virtuales se caracteriza por la falta de tacto y la irreverencia por parte de la mayoría de los usuarios. Esto ha permitido que en estos contextos se utilicen estrategias abiertas y directas:

La descortesía, como hemos expuesto en nuestro trabajo, se ha convertido los últimos años en un ámbito propicio de investigación en el terreno del análisis social del lenguaje. Los actos verbales agresivos están presentes en la vida cotidiana y son hoy especialmente significativos en el discurso mediático, tanto televisivo como cibernético. Como polo negativo del *continuum* cortesía-descortesía, la comunicación destructiva entronca con los estudios actuales sobre violencia y agresividad. (Díaz, 2012, p. 475)

⁸ Se refiere a una información que se transmite de manera indirecta o implícita. Este término fue introducido a la pragmática por Grice (1967/1975).

De lo antes expuesto, se deduce que los sujetos discursivos digitales⁹ realizan actos de habla que amenazan la imagen social de sus interlocutores sin considerar el efecto negativo que sus locuciones pueden producir. En ese sentido, Culpeper (1996, pp. 356-357) destaca algunas de las estrategias que utilizan los hablantes para dañar la imagen social de sus interlocutores:

- Descortesía abierta (*bald on record impoliteness*): actos de habla que expresan descortesía de manera abierta.
- Descortesía positiva (*positive impoliteness*): enunciados que buscan dañar la imagen positiva del oyente mediante desvalorizaciones.
- Descortesía negativa (*negative impoliteness*): expresiones que tiene como propósito perjudicar la imagen negativa a través de órdenes o mandatos.
- Sarcasmo o burla (*sarcasm or mock politeness*): actos de habla que expresan lo contrario de una realidad con la finalidad de burlarse del destinatario.
- Cortesía retenida (*withhold politeness*): intercambios comunicativos donde uno de los participantes nunca recibe una respuesta cortés, aunque el contexto así lo exige.

Cuando un hablante plantea uno de estos enunciados está amenazando la imagen social de su destinatario. Lo habitual, cuando la interacción se realiza cara a cara, es que luego de producirse el acto descortés el hablante sienta el deseo de atenuar esas expresiones con estrategias de cortesía; sin embargo, en las redes sociales no sucede así. En primer lugar, esto se debe a que –regularmente– la intención del acto de habla es lacerar la imagen social del destinatario y, en segundo lugar, a que si el receptor del mensaje no lo ve o no lo comprende, no constituye una amenaza para su imagen social (Mancera, 2017, p. 543).

⁹ Se refiere a los usuarios de redes sociales que realizan actos de habla mediante diferentes formatos como los textos, las imágenes, los videos y los emojis.

2. CORPUS Y METODOLOGÍA

El corpus que se ha utilizado en este trabajo está compuesto por trescientos cinco comentarios dejados como respuesta a la publicación de Leonel Fernández en su cuenta de Twitter el 8 de septiembre de 2020. En esta, motiva a los usuarios de la red social a unirse a su nuevo partido Fuerza del Pueblo, el cual surgió luego de la renuncia de Fernández del Partido de la Liberación Dominicana (PLD).

A pesar de que el objetivo de esta investigación es analizar los actos de habla que amenazan la imagen social de Leonel Fernández, se ha decidido considerar los actos que la favorecen. Estos representan una muestra de aprobación de algunos usuarios de Twitter frente a la propuesta de Fernández. Se debe advertir que, para cumplir con el objetivo del estudio, será necesario hacer mayor énfasis en los actos que amenazan la imagen social, especialmente, la imagen positiva del expresidente. Esto último porque todo indica que las redes sociales “(...) son espacios favorables tanto para la descortesía –puesto que suponen una libertad expresiva y un mecanismo de desfogue emocional– como para la agresión –ya que se trata de un mundo ficticio y virtual que parece despersonalizar cualquier acción–” (Muñoz, 2020, p. 47).

Para el análisis se han considerado veinticuatro tuits: doce pertenecen a hablantes femeninos y doce a hablantes masculinos. Se ha incluido la variable género para determinar cuál de los dos suele producir más actos de habla descorteses en los espacios virtuales y, con ello, evitar afirmaciones generalizadas sobre la presencia de los hombres y, en especial, de las mujeres en las redes sociales: “la representación de la mujer en los medios de comunicación ha sido tradicionalmente estereotípica” (Marañón, Maeda y Saldierna, 2018, p. 75). Además, se ha considerado el contexto situacional¹⁰ donde se producen estos comentarios, con la intención de determinar qué tanto incidió la situación sociopolítica del país en estas manifestaciones.

Las categorías de análisis que se han seleccionado para esta investigación son los actos de habla favorables y desfavorables para la imagen social de Leonel Fernández, haciendo hincapié en

¹⁰ “El contexto situacional se puede comprender desde lo institucional y lo sociocultural” (Pérez y Romero, 2020, p. 95). En este caso se ha considerado la situación sociocultural y sociopolítica de República Dominicana.

aquellos que resultan amenazantes o descorteses, y que se enmarcan en las estrategias directas y abiertas (Brown y Levinson, 1987, pp. 60, 69) y en la descortesía abierta y la descortesía positiva (Culpeper, 1996, pp. 356-357). Con relación a los actos de habla favorables, Kerbrat-Orecchioni (2004) explica que, si bien algunos actos amenazan la imagen social de los interactuantes, otros no. La autora los identifica como actos agradadores de imagen (FFA)¹¹. Algunos de estos actos son los reconocimientos, las felicitaciones, los elogios, las afirmaciones, la admiración, el respaldo, entre otros. Finalmente, para analizar las amenazas a la imagen negativa de Leonel Fernández, se han escogido los actos directivos en beneficio propio¹², particularmente, las peticiones.

Por razones metodológicas se ha decidido combinar las estrategias directas y abiertas de Brown y Levinson (1987) con la descortesía abierta de Culpeper (1996), porque entre ellas existen muchas coincidencias. El resultado de esta unión se ha sido denominado descortesía abierta y directa. Esta categoría y la descortesía positiva se han rellenado con subcategorías de análisis que representan cada uno de los actos que pueden amenazar la imagen social de Leonel Fernández en Twitter (Tabla 1).

¹¹ Kerbrat-Orecchioni (2004) utiliza la expresión inglesa *face flattering acts*. “En un sentido similar, otros hablan de acto realzador de imagen (*face enhancing act*), o de acto dador de imagen (*face giving act*)” (Kerbrat-Orecchioni, 2004, p. 43).

¹² Caggiano y Kulikowski (2018, p. 183) plantean que en el proyecto ES.POR.ATENUACIÓN se realiza una distinción entre los actos directivos que benefician al hablante y los actos directivos que benefician al oyente.

Tabla 1

Categorías para considerar en el análisis

Categorías de análisis	
Descortesía abierta y directa	Descortesía positiva
Expresiones directas o disfemismos	Desaprobación y rechazo
Enunciados agresivos	Imágenes de desaprobación
Amenazas	Acusaciones directas
Expresiones prosaicas	Descalificaciones
Preguntas sarcásticas	Preguntas acusadoras
	Agradecimiento irónico
	Solicitudes

Finalmente, se debe establecer que los comentarios seleccionados han sido transcritos y clasificados según el género del hablante en actos agradadores de la imagen social de Leonel Fernández, actos que amenazan la imagen negativa de Leonel Fernández y actos que amenazan la imagen positiva de Leonel Fernández. De modo tal que cada acto se presenta con las formas 1(F) para el femenino y 1(M) para el masculino.

3. ANÁLISIS

Antes de presentar, describir y analizar los resultados, se hace necesario colocar y contextualizar la publicación de Leonel Fernández para ofrecer un panorama más completo del evento comunicativo estudiado. La publicación decía lo siguiente: “a todos los ciudadanos que se identifican con nuestra causa, les extendemos la invitación para registrarse como miembro de nuestro partido Fuerza del Pueblo, a través del registro digital disponible en el enlace <http://bit.ly/AfiliateFP>” (Fernández, 2020).

En este anuncio Leonel Fernández llama a los usuarios de la red social Twitter a integrarse a su partido. Esto sucede luego de que este abandonara el Partido de la Liberación Dominicana con el argumento de que le habían hecho fraude en las elecciones internas del año 2020. El llamado de Fernández está acompañado por un enlace que dirige a la página web de su nuevo partido.

3.1 ACTOS AGRADADORES DE LA IMAGEN SOCIAL DE LEONEL FERNÁNDEZ

3.1.2. COMENTARIOS DE HABLANTES FEMENINOS

1(F) Registrada FP

2(F) “Gracias mi líder por la invitación. Estamos trabajando para motivar nuestros amigos y simpatizantes para que se inscriban.”

3(F) “Listo (carita feliz)”

4(F) “Yo me siento orgullosa de haberme inscrito en este partido, forjado de esperanza y progreso. Pa’ Lante con el líder LF.”

5(F) “Usted es de lo mío yo estoy en la lista hasta que usted exista.”

6(F) “Hemos dado muchos al día de hoy, el paso más importante y trascendental de nuestras vidas al tomar la decisión de inscribirnos en Fuerza del Pueblo. El partido que continuará la obra de Jusn Bosch en beneficio de los mejores intereses del país.”

3.1.3. COMENTARIOS DE HABLANTES MASCULINOS

7(M) “Muchas felicidades presidente Fernández!!”

8(M) “Yo tengo mi certificado enmarcado”

En los comentarios anteriores se puede observar que los sujetos discursivos digitales manifiestan interés, simpatía y se enorgullecen de pertenecer al partido de Leonel Fernández. Se trata de acciones discursivas que buscan valorizar la imagen positiva del interlocutor, haciéndole saber que se ha acogido su mensaje. Se utilizan actos de habla rituales (pronombre usted y gestos de agradecimiento) y estrategias de valorización (sustantivo líder y manifestación de orgullo) con la finalidad de favorecer la cordialidad y mantener el equilibrio social entre los participantes (Vivas, 2014, p. 163). Estas actuaciones discursivas muestran que algunas de las mujeres que se interesan

Medina, F. (2022). Usuarios de twitter amenazan la imagen social de Leonel Fernández, expresidente de la República Dominicana (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 169-188.

por la política suelen evitar las confrontaciones verbales en las redes sociales. En estos espacios, regularmente, se protege la imagen positiva de las féminas y, en el discurso de estas, suelen proteger la de sus receptores (Sánchez, 2018, p. 24). En sentido general, todo indica que el comportamiento lingüístico femenino, en los espacios públicos, presenta menos agresividad que el masculino (García, 2019, p. 20).

3.2 ACTOS QUE AMENAZAN LA IMAGEN NEGATIVA DE LEONEL FERNÁNDEZ

3.2.1 COMENTARIOS DE HABLANTES FEMENINOS

1(F) “Buenas tardes Leonel ya que usted creo y ayudo la ley 248-12 no la ponen a que se cumpla no ayudan no dan ese valor que tienen los animales ya que ellos necesitan que los cuidemos pertenezco a la fundación brigada de protección animal 8298765494”

2(F) “Señor quiero me ayude a me de una beca para estudiar en corea de sur espero su respuesta”

3(F) “Buenas tardes leonel necesito una cita con usted se podría oh que tengo que hacer”

En los tres ejemplos anteriores, los sujetos discursivos digitales plantean peticiones a Leonel Fernández y, con estos actos de habla, amenazan la imagen negativa de este (Brown y Levinson, 1987, pp. 65-66). Estas solicitudes invaden el territorio de Fernández porque para cuidar su imagen social y la de sus interlocutoras debe responder o atender estas demandas. Las féminas que presentan estos comentarios buscan que el expresidente realice una acción (dar seguimiento a una ley y conceder una reunión), por lo que le presentan actos directivos en beneficio propio (Caggiano y Kulikowski, 2018, p. 183).

3.3 ACTOS QUE AMENAZAN LA IMAGEN POSITIVA DE LEONEL FERNÁNDEZ

3.3.1 COMENTARIOS DE HABLANTES FEMENINOS

1(F) “Tu deberías de estar preso.”

2(F) “¿Y cuál es tu causa, coronarte como como Virrey? Haztelo mirar, hay buenos siquiатras en RD”

3(F) “Pero cuál fuerza?”

3.3.2 COMENTARIOS DE HABLANTES MASCULINOS

4(M) “Líder para que usted necesita que las personas se registran. Supuestamente ustedes tenían 2 millones de votos. Pienso (emoji pensando) y creo que tiene que dejar la política y darle paso a la nueva camada de jóvenes. Su juego paso..!! Game Ove”

5(M) “Ese 8% los sacó del poder. ¡Suficiente!”

6(M) “@LeonelFernandez te queremos preso!”

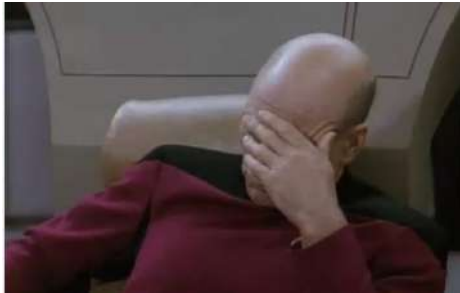
7(M) “Contigo nadie se identifica por que tu fuiste un corrupto si en este país ubiera justicia tu y tu grupo junto con danilo estuvieran preso a 30 años”

8(M) “Con lo único que el pueblo se identifica es con el apresamiento y condena de Leonel y Danilo y sus grupos de delincuentes en Najayo y quitarles las fortunas que exiven”

9(M) “Muchas gracias líder con la cabeza entre el cul. !!”



10(M)



11(M) “Ese es un descarado”

12(M) “Mi líder, mi guía prometo inscribirme en su partido si de una manera honrada me deja hacerme millonario con todos los que lo rodearon en sus gobiernos. ABUSHADOR”

13(M) “Cuál causa..el robo y el saqueo al erario público,ya el pueblo despertó.”



Como se observa, en 1(F), 6(M), 7(M) y 8(M) se plantean acusaciones que descalifican a Leonel Fernández como sujeto íntegro y responsable. Los hablantes muestran desaprobación y rechazo hacia la figura política que le invita a unirse a su nuevo partido. Estos ataques a la imagen positiva del expresidente son acciones disruptivas, es decir, actos que buscan eliminar la posibilidad de continuar interactuando con Fernández o con sus seguidores (Vela, 2016, p. 151).

Por otro lado, en 2(F), 3(F), 4(M), 11(M) y 12(M) se utilizan insultos y preguntas y enunciados sarcásticos con la intención de anular a Leonel Fernández como opción presidencial. En estos enunciados los sujetos discursivos digitales utilizan descortesía abierta y directa (al interrogarlo) y descortesía positiva (al insultarlo, descalificarlo y al decirle que su tiempo pasó). Por su parte, en 5(M) se señala que los votos que obtuvo su partido en las pasadas elecciones son un indicativo de

Medina, F. (2022). Usuarios de twitter amenazan la imagen social de Leonel Fernández, expresidente de la República Dominicana (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 169-188.

que el pueblo no lo asumió como candidato. Además, la expresión ¡suficiente! es una muestra de desaprobación y rechazo. Como se observa, estos usuarios –al igual que muchos en las redes sociales– expresan desprecio hacia su interlocutor y, con esto, buscan deteriorar su imagen social (Mancera, 2017, p. 556).

El comentario de 9(M) está compuesto por elementos lingüísticos directos y elementos lingüísticos plasmados en una imagen. La primera parte del mensaje contiene un agradecimiento irónico más una expresión prosaica (Cisneros y Díaz, 2020, p. 28). La imagen hace alusión a una de las obras de los gobiernos de Leonel Fernández. Con esto se le acusa de que, hasta la fecha, sus acciones como presidente han perjudicado al país; por lo tanto, no merece otra oportunidad. En ese mismo orden, con la imagen de 10 (M), el hablante desestima la oferta de Leonel Fernández. Este acto de habla persigue dañar la imagen positiva del interlocutor porque, con el mismo, se manifiesta desaprobación y rechazo.

Finalmente, el discurso de 13(M) está compuesto por dos elementos: una pregunta acusadora y una imagen donde aparecen algunos de los colaboradores de Leonel Fernández a quienes se les acusa de corrupción. La imagen complementa y valida la interrogante, la cual es respondida por el mismo comentarista con los términos: robo y saqueo. Estas acusaciones directas y agresivas “(...) son habituales en el discurso en Internet, donde la identidad virtual y el anonimato que caracterizan las intervenciones de los usuarios en estos medios digitales favorecen los ataques hostiles sin riesgo para la propia persona” (Meléndez, 2019, p. 226).

CONCLUSIONES

La imagen social de las personas que interactúan en las redes sociales se ve amenazada por diferentes tipos de actos de habla. Sin embargo, antes de continuar con estos comentarios finales, se hace necesario plantear algunas de las diferencias entre los discursos propuestos en los espacios virtuales y los que se realizan cara a cara. En primer lugar, los discursos digitales se exponen a un

gran número de personas que, gracias al efecto de grupo¹³, siente el derecho y la capacidad de contrarrestarlos o, simplemente, opinar. En segundo lugar, con respecto a los comentarios dejados en las redes sociales, no se tiene la certeza de si el interlocutor los recibe o los comprende y, si no sucede alguno de los dos, se anulan las posibles amenazas hacia su imagen social (Mancera, 2017, p. 543). En tercer lugar, en los discursos cara a cara, con regularidad los hablantes atenúan sus comentarios porque rehúyen a los conflictos sociales que puedan surgir; además, con esto protegen su imagen social (Bravo, 2005, pp. 32-33).

En este estudio se han identificado ocho actos agradadores de imagen y seis de ellos fueron producidos por mujeres (Kerbrat-Orecchioni, 2004). Esto puede ser explicado recurriendo a la introspección¹⁴: en la República Dominicana se verifica una participación lingüística más activa de los hombres con relación a las mujeres, sobre todo, en los temas relacionados con la política. Además, tradicionalmente, la mujer presenta un discurso más cuidadoso y menos agresivo que los hombres porque se le ha configurado para que sea la formadora inicial de los hijos (Saénz y Salcedo, 2019, pp. 4-8). Por su parte, las féminas que participan en la política suelen evitar los enfrentamientos verbales (Vivas, 2014, p. 163) y, de este modo, protegen su imagen social y la de los demás (Sánchez, 2018, p. 24). Por todo esto, se puede concluir que los hombres utilizan un lenguaje más violento que las mujeres, dentro y fuera de las redes sociales (García, 2019, p. 20).

Por su parte, los actos de habla que amenazan la imagen negativa de Leonel Fernández, también, se pueden explicar por medio de la introspección. El nivel socioeconómico y sociocultural de la mayoría de los hablantes dominicanos les lleva a realizar solicitudes o actos directivos en beneficio propio (Caggiano y Kulikowski, 2018), lo cual representa una amenaza al territorio de Fernández y a su derecho de actuar con libertad sin la necesidad de satisfacer las demandas de terceros (Goffman, 1967/1970; Brown y Levinson, 1987; Kerbrat-Orecchioni, 2004). Además, como se trata de la figura

¹³ En este trabajo se denomina efecto de grupo al comportamiento de las personas cuando consideran que cuentan con el respaldo moral e intelectual de otros.

¹⁴ Bravo (2009, pp. 42-53) plantea que la introspección es el conocimiento de una lengua que tiene una persona como usuario de esta, lo cual le facilita la interpretación de las actuaciones lingüísticas de los demás hablantes.

política más importante de su partido, responder estos comentarios afectaría negativamente su estatus político.

Finalmente, las amenazas a la imagen positiva de Leonel Fernández responden a varias razones. Se puede considerar como principal la libertad de expresión que ostentan los usuarios en las redes sociales. Las personas sienten que tienen derecho a opinar a través de estos espacios digitales: al individuo le “(...) apetece expresar públicamente lo que en la sociedad anterior resultaba de mal gusto: sus experiencias íntimas y baladíes; sea cual fuere la naturaleza del mensaje que emite, la primacía del acto de comunicación se impone sobre la naturaleza de lo comunicado” (Kaul, 2012, p. 78). Otra razón para considerar es la exposición o desgaste de Leonel Fernández como figura política que ha ocupado la presidencia de la República Dominicana durante tres períodos. Como se ha observado, los actos de habla más utilizados (la desaprobación y rechazo, las descalificaciones y las preguntas acusadoras) demuestran que los sujetos discursivos digitales no están dispuestos a asumir las propuestas del expresidente porque consideran que es uno de los responsables de los problemas sociales que afectan al país.

Se reconoce que es necesario un estudio más abarcador para determinar con mayor precisión la manera como los sujetos discursivos digitales amenazan la imagen social de Leonel Fernández en los espacios virtuales. Sin embargo, la revisión teórica, la metodología empleada y los hallazgos de la presente investigación pueden representar un punto de partida para futuras indagaciones sobre esta temática.

REFERENCIAS

- Bernal, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Estocolmo.
- Bohórquez, G., Flórez, J., y Alguero, M. (2020). Comunicación digital entre ediles y usuarios en Twitter: Oportunidad fallida en el fortalecimiento de imagen y vigencia en la esfera pública. *ÁNFORA*, 28(50), 183-214. <https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.786>
- Bravo, D. (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la “cortesía comunicativa”. En D. Bravo (Ed), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 21-52). Dunken.
- Bravo, D. (2009). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción. En D. Bravo, N. Hernández Flores y A. Cordisco (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español* (pp. 31–68). Dunken.
- Bravo, D. (2016). Aplicaciones de la Pragmática Sociocultural. Actividades de imagen y expresiones de subjetividad en una entrevista de la BBC de Londres al presidente de Ecuador, Rafael Correa. En D. Dumitrescu y D. Bravo (Eds.), *Roles situacionales, interculturalidad y multiculturalidad en encuentros en español* (pp. 111–141). Dunken.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Caggiano, R., y Kulikowski, M. (2018). Forms of address as a strategic activity and as an index of categorization within societies of approximation or distancing. *Texts in Process*, 4(2), 174-193. <https://doi.org/10.17710/tep.2018.4.2.3blancoykulikowski>
- Campos, E. (2017). Twitter y la comunicación política. *Profesional De La Información*, 26(5), 785-794. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.sep.01>
- Cisneros, J. y Díaz, D. (2020). Escenas de violencia y discursos políticos en el Facebook. *Centro Sur*, 4(3), 1-31.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25, 349-367.
- Medina, F. (2022). Usuarios de twitter amenazan la imagen social de Leonel Fernández, expresidente de la República Dominicana (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 169-188.

- Díaz, J. (2012). Pragmalingüística del disfemismo y la descortesía: los actos de habla hostiles en los medios de comunicación virtual [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Carlos III.
- Fernández, L. [@LeonelFernandez]. (8 de septiembre de 2020). *A todos los ciudadanos que se identifican con nuestra causa, les extendemos la invitación para registrarse como miembro de nuestro* [Tweet]. Twitter.
<https://twitter.com/leonelfernandez/status/1303453786543882244?lang=es>
- García, I. (2019). A study of (im)politeness on the Facebook pages of the main Spanish political parties: the sex variable and face acts. *Texts in Process*, 5(1), 16-28.
<https://doi.org/10.17710/tep.2019.5.1.2igarciamartinez>
- Goffman, E. (1967/1970). *Ritual de la interacción*. Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Gómez, L. y Torres, C. (2010). Twitter. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 38(4), 539 - 540.
<https://www.revcolanest.com.co/index.php/rca/article/view/809>
- Grice, H. (1967/1975). "Lógica y conversación". En L. Valdés Villanueva (ed.) *La Búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje* (511-530). Tecnos.
- Kaul, S. (2012). Encuadre de aspectos teórico-metodológicos de la descortesía verbal en español. En J. Escamilla Morales y G. Henry Vega (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 76–106). Universidad del Atlántico.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? En D. Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 39-54). Ariel Lingüística.
- Mancera, A. (2017). La usurpación de la identidad con fines paródicos en la red social Twitter: ¿manifestaciones de descortesía verbal? *RILCE: revista de Filología Hispánica*, 33(2), 537-565.
- Marañón, F., Maeda, C., y Saldierna, A. (2018). La mujer política en Twitter: análisis de los mensajes emitidos por las candidatas a gubernaturas en México. *AdComunica*, (16), 71-92.
<https://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.16.5>
- Martínez, M. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle.
- Medina, F. (2022). Usuarios de twitter amenazan la imagen social de Leonel Fernández, expresidente de la República Dominicana (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 169-188.

- Meléndez, C. (2019). Hacia una pragmlingüística integral: el caso de por fin como recurso de (des)cortesía en el discurso digital y político. *Pragmlingüística*, (27), 212-232.
- Misseri, L. (2016). La institución de la ciberpolítica: gobernanza y código. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 0(132), 261 - 275. doi:<https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i132.2480>
- Muñoz, S. C. (2020). Violencia lingüística en las redes sociales. *Triangle*, (14), 37-69.
- Paredes, M. (2020). ¿Qué esperan los millennials de los políticos en redes sociales y cómo llamar su atención? *GIGAPP Estudios Working Papers*, 7(166-182), 517-528.
- Pérez, P. y Romero, Y. (2020). El contexto situacional, lingüístico y mental en la enseñanza de las habilidades de observación y clasificación. *Bio-grafía*, 13(24). <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.13.num24-10372>
- Saézn, J. y Salcedo, M. (2019). Prácticas formativas de la familia: la configuración de la mujer formadora. *Pedagogía y Saberes*, (52). <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11022>
- Sánchez, G. (2018). El discurso político en torno a la reforma energética en México: comunidades discursivas (des)cortesés. *OXÍMORA Revista Internacional de Ética y Política*, 0(13), 17-40. doi:<https://doi.org/10.1344/oxi.2018.i13.22331>
- Searle, J. R. (1994). *Actos de habla*. Ediciones Cátedra SA.
- Vela, C. (2016). Actividades de imagen en el género discursivo de la canción protesta: un análisis desde la teoría de la cortesía. *Analecta Malacitana (AnMal electrónica)*, (40), 147-163.
- Vivas, J. (2014). La cortesía valorizadora en las redes sociales. Análisis de un corpus de publicaciones en Facebook. *Pragmlingüística*, 22, 154-172.
- Medina, F. (2022). Usuarios de twitter amenazan la imagen social de Leonel Fernández, expresidente de la República Dominicana (15). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 169-188.

EL DISCURSO BIOPOLÍTICO DEL MIEDO (EL ABANDONO DE LA PERCEPCIÓN DE LO SUSTENTABLE EN LAS NUEVAS SOCIEDADES DEL RIESGO)

Recibido: 30 noviembre 2021* Aprobado: 3 marzo 2022

ÁLVARO REYES TOXQUI

Universidad Autónoma Chapingo

Estado de México, México

picaporte66@yahoo.com.mx

Resumen

Se vive dentro de una atmósfera enrarecida que algunos gustan de llamar apocalíptica. La referencia a semejante visión del tiempo no es ociosa ni tampoco corresponde a una moda pasajera confinada en algún sótano oscuro del imaginario religioso. El asunto, pese al escepticismo de muchos, tiene una importancia relevante en tanto que refleja un momento en la historia que es harto conocido, gracias a la confluencia de los medios informativos y lo que aquí se puede denominar como el estrechamiento temporal de la imaginación apocalíptica y la vivencia de la incertidumbre del presente. Guerras, hambres, pandemias, violencia visible e invisible, tráfico de personas y de órganos, psicosis social, notas sobre debacles financieras que colocan en riesgo el orden

social imperante, son apenas una muestra de que esta atmósfera enrarecida ya no pertenece exclusivamente al discurso de las sectas milenaristas, el *New Age* o los protestantismos fundamentalistas. El apocalipsis abandonó los púlpitos, las iglesias y las prédicas y se escondió en la percepción del riesgo que hoy estremece a las sociedades contemporáneas y que las vuelve estériles a la hora de tratar de concebir o imaginar el futuro. ¿Qué escenarios posibles presentan quienes, desde la religión o la ciencia, se han dedicado a asomarse a las probabilidades del futuro mediato? Curiosamente, pese a las abismales diferencias existentes entre ambos discursos, existe un denominador común: la idea de que se avecinan días infaustos que devendrán en la improbable sustentabilidad. ¿Cómo puede pensarse en la sustentabilidad en un tiempo de cálculo de riesgos?



Palabras clave: sustentabilidad, riesgo, apocalipsis, epistemología.

Abstract

We live in a rarefied atmosphere that some like to call apocalyptic. The reference to such a view of time is neither idle nor it corresponds to a fading idea confined to a dark basement of religious imagery. The issue, despite the skepticism of many, is highly relevant as it reflects a moment in history that is well known thanks to the The apocalypse left the pulpits, churches and preaching and hid in the perception of risk which now strikes contemporary societies and makes them sterile when trying to conceive the future. What different views have those trying to peek into our future, both from science and religion, given us? Interestingly, despite the vast differences between the two speeches,

confluence of media and what we may call as the temporary narrowing of apocalyptic imagination, and the experience of the uncertainty of the present. Wars, famines, pandemics, visible and invisible violence, human and organ trafficking, social psychosis, news announcing financial debacles endangering the current social order, are just a few examples that support the claim that this rarefied atmosphere no longer belongs exclusively to millenarist cults, the New Age, and Protestant fundamentalism.

there is a common denominator: the idea of dark days ahead that will become in the improbable sustainability. How can you think of sustainability in a time of risk calculation?

Keywords: sustainability, risk, apocalypse, epistemology.

LA ATMÓSFERA ENRARECIDA

Se viven tiempos líquidos, según el análisis y las categorizaciones de Zygmunt Bauman (2008) en torno a la sociedad contemporánea. La liquidez se manifiesta como un estado permanente de resignificación social o, lo que es lo mismo, como una crisis de los significados que dieron origen a un orden volátil de las representaciones colectivas. El ser humano hoy se encuentra desencajado de la dimensión de explicaciones que se nos ofrecía, ya con cierta seguridad, el vivir bajo ciertos regímenes políticos, conceptuales y legales. La democracia, por ejemplo, como órbita estratégica de relaciones humanas, ofreció durante mucho tiempo vivir bajo la luz de un cierto ejercicio de la libertad que justificaba y explicaba, entre otras cosas, los regímenes de producción, las formas de circulación de las mercancías, la circulación de significaciones que incluían un mundo en franca expansión, un mundo desacralizado, huérfano de dioses, pero con la virtud de estar interconectado a regímenes de representatividad política que, a su vez, aseguraban un cierto orden dentro del Estado. Este mundo está desapareciendo rápidamente y está dando paso a una muy vertiginosa configuración de lo real en donde el arsenal de nuestras teorías sociales muestra sus constantes limitaciones para explicar y explicitar el mundo. Los fenómenos que ahora chocan se conjugan y se convierten en nuevas realidades ante la mirada atónita de los hombres y mujeres del siglo XXI son, como aseguraría Michel Foucault (1979), una reconfiguración de las nuevas *epistemes* que operan el mundo desde cierta órbita de relaciones estratégicas y que han generado nuevas significaciones en todos los ámbitos de la experiencia humana.

La imagen de la liquidez social -o la reconfiguración de los referentes- se explica como la existencia de una serie de fenómenos culturales y políticos que ha transformado las subjetividades en este nuevo siglo ¿Qué sons hoy los seres humanos? ¿Cuáles son las coordenadas que dirigen el sentido de la existencia social e individual? ¿Bajo qué sentidos se organiza la existencia? Éstas y otras preguntas sólo ponen de relieve que los viejos meta relatos, capaces de otorgar el andamiaje vital de la existencia –ya individual, ya colectiva-, han dejado de ser eficientes en la operación de los imaginarios y han puesto en crisis la solidez de las estrategias y las instituciones que por mucho tiempo se consideraron garantes de seguridad y de sentido vital. Entre esos metarelatos, la religión

como vía de lo trascendente, la educación escolar como acceso a la estabilidad profesional y económica, la política como gestión estratégica del interés común y la ciencia normal como sistema explicativo y técnico de la realidad, se encuentran atravesando un periodo difícil porque han perdido su capacidad de referenciar la existencia humana, de otorgarles sentido.

La crisis de las subjetividades no es un problema nimio ni intrascendente, su importancia estriba en que detrás de esta mutación de sentidos existe un complejo sistema de poder que ha encontrado en la bruma, es decir, en la construcción de 'atmósferas enrarecidas', un espacio estratégico para ejercer dominio.

Este nuevo poder no aparece evidente por ningún lado, tiene la capacidad mimética de esconderse en los artefactos, en los discursos, en las aspiraciones cotidianas, en los arrebatos del deseo; este nuevo poder construye nuevas subjetividades y, a partir de ellas, es capaz de inmiscuirse en las órbitas de la experiencia vital cotidiana. Las nuevas subjetividades se basan en una nueva anatomía del poder que busca legitimar o hacer necesario al *topos* globalizado –el espacio imaginario de los intercambios comerciales a escala planetaria- y que ha puesto en juego diversos dispositivos que hacen posible la interiorización de dicho imaginario como una realidad fehaciente, fáctica y relacional.

EL DISCURSO BIOPOLÍTICO

¿Cómo caracterizar al poder que circula en medio de estas 'atmósferas enrarecidas'? Un acercamiento teórico sobre cómo se produce el poder, cómo domeña al cuerpo y las subjetividades, la encontramos en la noción de biopolítica, acuñada por Michel Foucault (2007) para explicar no sólo las formas de disciplinabilidad, dentro de una economía política de los cuerpos, sino como un proceso discursivo de gubernamentalidad. Esta categoría foucaultiana supone la probabilidad de que el poder pueda ejercer control y normalización del 'umbral biológico' de lo social y, por otro lado, aperturar medios en los que la vida se convierta en el objeto mismo del gobierno: ya como régimen particular de administración política, ya como proceso de subjetivación. Es en este último ámbito donde es posible, como prácticas de subjetivación, observar las formas de operación de las

dinámicas del discurso biopolítico. El poder construye enunciados que definen un conjunto de condiciones de existencia intersubjetiva, capaz de operar imaginarios, mentalidades y praxis sociales en torno a esas condiciones. De acuerdo con la perspectiva propia, el discurso biopolítico contemporáneo descansa sobre tres ejes: la incertidumbre, el miedo y la seducción. A partir de ellos, se establece la posibilidad de definir tres fenómenos del discurso: la pérdida de la incertidumbre, el miedo cultural y las estéticas del miedo.

LA PÉRDIDA DE LAS CERTIDUMBRES

La incertidumbre no es sólo parte de los nuevos discursos filosóficos o de las nuevas semánticas posmodernas. Si bien algunos autores como Lyotard (1993), Casullo (1989) y Lipovetsky (1994) han señalado que aquella constituye una actitud negativa frente a los grandes relatos de la modernidad, lo cierto es que la incertidumbre no está referida solamente al sistema epistémico que rompe con las nociones de verdad y de razón. La incertidumbre es una subjetividad producida como discurso estratégico que busca encubrir el empoderamiento de poderes fácticos –corporaciones transnacionales, mercantiles y criminales, organizaciones del terrorismo internacional, traficantes de estupefacientes, armas y cuerpo- y que buscan expandir la órbita de sus campos de poder. La incertidumbre se activa con la imagen del vacío cultural y civilizatorio en donde no hay lugar sino para la sospecha, el descreimiento, el relativismo y la ineficacia de las vías de trascendencia humana. También es un creciente sentimiento de indefensión social frente al discurso operante de que existe una crisis civilizatoria y que la misma es visible por los indicadores que se colocan frente a la capacidad de percepción intersubjetiva: crisis de las instituciones políticas –que aumenta la indefensión del individuo frente a un sistema en donde la *res publica* está cada vez más colonizada por la *res privada*-, crisis de la religiosidad –que pone en jaque la confianza en los sistemas de trascendencia humana, en sus instituciones y en las construcciones identitarias-, crisis en los mecanismos de acceso al sistema de derechos civiles, políticos y sociales –generado por la visión del

*workfare*¹ que desalienta la red de seguridades sociales con el entramado ideológico y discursivo de que el ser humano debe ser capaz de competir por su vida-, crisis de las instituciones que, como las educativas, han erosionado sus referentes y su capacidad de trascendencia para reducirse a una mera maquinaria de logros profesionales; crisis de las ciencias y de sus comunidades científicas que se debaten en la explicación de las nuevas realidades, de sus problemas epistemológicos, de verse sometidas a las grandes burocracias científicas que normalizan y eficientizan la investigación y sus recursos y, finalmente, en la escasa legitimidad de sus explicaciones y de sus productos tecnológicos que cada vez están más asociadas con las nuevas enfermedades pandémicas, los desastres ecológicos y los riesgos tecnológicos.

La incertidumbre se adereza además con la realidad de una crisis alimentaria que exacerba la exclusión y la polarización social; con la presencia de poderes invisibles altamente eficaces que amenazan la estabilidad social y humanitaria como el denominado terrorismo global y el llamado crimen organizado que ya han hecho gala de su capacidad de crear, a su vez, la segunda subjetividad: el miedo.

MIEDO Y APOCALIPSIS CULTURAL

La incertidumbre, como subjetividad construida, no viene sola; de hecho, se hace acompañar de la sensación societal de vacíos culturales y del miedo como dispositivo para construir un orden ilegítimo a través de la eliminación de todo consenso y de toda crítica posible. El miedo no es sólo una sensación intersubjetiva capaz de estremecer el cuerpo y de paralizarlo frente al presentimiento del riesgo ni es tampoco sólo y exclusivamente una experiencia particular cuya función sea activar los resortes de la conservación. El miedo resulta de las atmósferas enrarecidas que provoca la incertidumbre y como tal es un dispositivo dirigido a controlar, a administrar personas, grupos de

¹ Para el estudio del fenómeno del *workfare* recomendamos los trabajos de Will Kymlicka y Wayne Norman (1992) en torno al fenómeno que ellos denominan “El retorno del ciudadano”. En este artículo, el estudio de las formas de construcción de la ciudadanía en medio de un régimen neoliberal cuya impronta se encuentra en el rechazo de cualquier identidad gremial o colectiva, se convierten en el pretexto para estudiar los escenarios políticos del nuevo siglo.

opinión, líderes y movimientos sociales para replegarlos de su capacidad de respuesta, de su capacidad de resistir. El miedo como subjetividad socialmente construida es biopolítica, es decir, es producto de las decisiones de los órdenes sociales y de los poderes fácticos para administrar, contrayéndolas, a la vida y a la capacidad de resistencia social.

Corey Robin (2009) ha escrito que, si bien existen miedos particulares y que corresponden a la órbita de la psicología privada, también existen miedos que son parte de la dimensión política y, por ende, de lo público. Su uso ha ayudado a generar identidades nacionales o a exacerbar patriotismos que han sido útiles en la conformación de las democracias contemporáneas. El miedo al fascismo, a las dictaduras y al fundamentalismo político ha protegido el proyecto de Estado democrático y, por supuesto, a sus actores. Sin embargo, en medio de la reconfiguración contemporánea de lo global en donde los Estados pierden terreno frente al predominio del mercado y en donde están siendo colonizados por las lógicas del interés privado sobre el público, la incertidumbre y el miedo son campos estratégicos del poder en donde operan los poderes fácticos del nuevo orden social: las transnacionales, los Estados necesarios² y, por supuesto, los poderes invisibles del terrorismo, el narcotráfico y el crimen organizado.

La sociedad de la incertidumbre, de la cual la generación del miedo es su principio axial, se basa no en la gestión del riesgo -tal como lo supondrían Ulrich Beck, Giddens y Luhmann- sino en la gestión de una 'atmósfera apocalíptica' donde los diversos espacios, lugares, sitios -ya físicos, ya simbólicos; ya globales, ya locales- son percibidos como *topos* de tránsito, es decir, como lugares donde la visibilidad de los peligros no permita ninguna identidad social.

La atmósfera apocalíptica no es, en nuestro caso, una construcción religiosa ni es parte de esos imaginarios escatológicos del fin del mundo. Ni Dios ni el diablo aparecerán en el mítico Armagedón;

² Se entiende a un "Estado Necesario" como aquél que ha perdido sus condiciones de legitimidad política y, para mantenerse en la órbita pública, construye las condiciones sociales de su posibilidad y continuidad. La transfiguración de su gubernamentalidad está basada en la corporeización y visualización del miedo. La construcción del "enemigo" es una de sus estrategias visibles. En los ataques sufridos por Estados Unidos en septiembre 11 de 2001, Al Qaeda representó el miedo civil a lo otro; en México, durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), la construcción de la guerra contra "el crimen organizado" tuvo la misma función: generar un "otro" imaginario para legitimar el uso indiscriminado de la violencia de Estado.

ni se espera, como marcan los últimos capítulos del texto sagrado, un periodo de redención universal. La atmósfera referida es una construcción biopolítica³ que se recrudece cada día y que visibiliza los peligros y los horrores que se suponen inminentes. Esta atmósfera está saturada de por lo menos tres elementos: a) de imágenes grotescas que son parte de un *performance* y de una estética del miedo, b) de discursos que están plagados de una terminología escatológica donde el presentimiento del fin y la noción de crisis se encuentran mezclados y circulan en la boca de políticos, estadistas, medios de comunicación y ciertas comunidades científicas, c) de dispositivos –visibles e invisibles- capaces de colonizar el imaginario social y de administrar las subjetividades.

DE ESTÉTICAS DEL MIEDO, DEL PRESENTIMIENTO DEL FIN Y DE PODER

Las sociedades del miedo en las que estamos inmersos tienen una extraña lógica de visibilidad del riesgo porque el objetivo es generar diversos '*performance* mediáticos' y, a través de ellos, gestionar dos fenómenos interconectados: la producción del sentido social –que supone la construcción de las formas intersubjetivas de convivencialidad, destino y trascendencia- y el uso del miedo social para su control. La violencia es el dispositivo idóneo para esta visibilidad y se ha convertido también en una categoría analítica que requiere, para su uso efectivo, de los medios visuales de comunicación. El ojo es testigo del horror que transmite el dispositivo mediático. Nueva York en ese fatídico S-11 demostró que la dinámica visual del poder fue utilizada en una constante reiteración de ese ciclo de imágenes repetidas hasta el cansancio y la náusea. El ojo global sufrió el impacto del horror provocado por los efectos del ataque mismo, pero también por el terror producido por las cadenas televisivas que centraron su atención en el *World Trade Center*, símbolo mercantil y civil del poderío norteamericano, en ese momento vulnerado. El shock provocado logró

³ La noción de biopolítica fue asumida por Michel Foucault (1979) cuando, en su análisis del sujeto y del poder, vislumbró la constitución de un poder dirigido a controlar la vida, las corporeidades y las subjetividades. De acuerdo con este autor, existe una economía política del cuerpo que procede de la órbita disciplinaria del Estado. Deleuze (1999), años más adelante, hablará de las "sociedades del control" como la transformación necesaria de esa disposición biopolítica de control de la vida. Desde mi punto de vista, las entidades disciplinarias se han multiplicado por lo que deberemos incluir a los poderes fácticos como elementos biopolíticos: el Estado, las corporaciones transnacionales, las translaterales y las organizaciones criminales.

la legitimación de las acciones del estado norteamericano hacia Afganistán, Medio Oriente e Irak. Y aunque miles salieron a las calles de California, Washington y otras ciudades a protestar contra la guerra, lo cierto es que la ola expansiva del miedo logró que el Congreso aprobara millones de dólares en la construcción de un enemigo y de su virtual captura.

En México, esa visibilización de la violencia se vio reiterada en el sexenio calderonista (2006-2012) quien tomó al llamado crimen organizado como pretexto para sus performances del terror: narcofosas, cuerpos ensangrentados, apilados, torturados, decapitados, colocados en lugares públicos, expuestos grotescamente ante la lente de las cámaras que tienen la misión de reproducir la oscura estética del miedo que, por cierto, ha ido acompañada con una gramática de la violencia y a un *shock* social que, como escribió, Rosana Reguillo: “Frente a estas violencias, el lenguaje naufraga, se agota en el mismo acto de intentar producir una explicación.” (2012, p.34).

El miedo y la percepción del peligro tiene muchas fuentes y muchas repercusiones en el orden de la subjetividad social: ya hemos enunciado las que provienen de las decisiones gubernamentales que han convertido a la gestión del miedo en una nueva forma de hacer política. Existe, sin embargo, la intuición de otros riesgos y peligros que, si bien vinculados con el del orden biopolítico, tienen sus propias dinámicas y sus propios alcances ¿Quién no ha oído de guerras bacteriológicas o de las posibles pandemias provenientes de los accidentes nanotecnológicos o nucleares? ¿Quién no se ha dejado colonizar por el imaginario apocalíptico cuando escucha de terremotos, de hambre y de guerra? ¿Quién no ha escuchado de los escenarios que plantean un cataclismo natural anunciado como calentamiento global o como producto de las erupciones solares que se han vuelto –según los medios y los científicos- más frecuentes? A nivel de las representaciones sociales del imaginario catastrófico se puede detectar un fenómeno cultural que pudiéramos llamar ‘la circulación simbólica del fin’. En esta circulación intersubjetiva –ya anclada en la cultura- se conjugan los mensajes mediáticos en donde la industria del cine, la televisión y las redes sociales en internet se conjugan para ofrecernos escenarios grises, pavorosos; actitudes humanas decadentes y vacías.

La percepción de que la humanidad ha entrado en una fase terminal no sólo proviene de la órbita de las producciones culturales. Si bien la visibilización de los efectos graduales y perniciosos que ha

traído consigo el calentamiento global es una realidad tangible, las mismas comunidades científicas han alertado con respecto a la capacidad que tienen los sistemas bióticos para soportar la carga de la depredación humana. Estas alertas no son parte de los *performances* mediáticos arriba señalados, pero abonan a la circulación simbólica del fin. Heinberg (2011) desde la economía, Jonathan Foley (2010) desde el análisis ambiental e Wallerstein (2015), desde la historia, han llegado –cada uno por su lado- a la conclusión de que estamos en la fase terminal de cualquier posibilidad de equilibrio. Heinberg, por ejemplo, nos colocará ante la inminencia de los desequilibrios ecológicos y financieros; Foley ante el irreversible proceso de la acidificación de los mares, el calentamiento global y las amenazas ambientales; Wallerstein ante la crisis del sistema capitalista que, en su avance depredatorio ha roto la estabilidad ambiental, política y financiera.

Los escenarios no pueden ser menos escatológicos: ya sea desde la perspectiva ambiental o la energética, política o financiera, el crecimiento de las desigualdades, la aparición de pandemias –inventadas o controladas-, la aparición de nuevas enfermedades, la polarización social donde millones de personas viven en condiciones de extrema pobreza, la aparición del terrorismo internacional y de la visibilidad de poderes fácticos vinculados al crimen, los procesos de exclusión alimentaria, el tráfico de cuerpos, órganos, niños y niñas para el comercio sexual, los conflictos interraciales, interétnicos, las políticas represivas de los Estados, el hambre mundial, la corrupción que se cierne sobre cada uno de los niveles de poder, entre tantos fenómenos decadentes, acrecientan lo que señaló Eric Hobsbawm (1997): “la barbarie ha ido en aumento durante la mayor parte del siglo XX, y no hay indicios de que tal progresión esté cercana a su fin” (p. 204). Las primeras dos décadas del siglo XXI parece ser confirmación de esta máxima.

PENSAR LA SUSTENTABILIDAD

Las sociedades del miedo, tal como lo hemos planteado, definen el carácter biopolítico del capitalismo contemporáneo cuya impronta es, por un lado, el control de la vida y, por el otro, con fines de dominación, la gestión del miedo. En este panorama nada alentador, se entiende que la idea de la sustentabilidad sea, en primera instancia, poco menos que una nueva utopía.

¿Cuáles son las líneas generales que nos permiten hoy pensar el problema de la sustentabilidad? Me voy a permitir romper con las visiones optimistas y denominadas pragmáticas de la idea de la sustentabilidad y voy a proponer dos vías diferentes de abordaje sociológico. La primera de ellas supone una reflexión del problema como reacción colectiva de contrapoder; la segunda, supone la construcción de algo muy cercano a lo que Michel Foucault denominara heterotopía.

La idea de la sustentabilidad tiene –a mi parecer- una serie de premisas fundamentales: a) el carácter fundamental de las interacciones entre naturaleza y sociedad, b) la búsqueda de estrategias de mejora sustanciales de la relación entre sistemas complejos autoorganizables –o autopoieticos según expresión de Maturana y de Luhmann- y las tendencias depredatorias de un sistema mundial de producción, distribución y consumo, relaciones que han generado estreses múltiples e interactivos, c) la necesidad de transformar las formas de abordaje epistemológico que han justificado el emplazamiento de la naturaleza y su explotación por otras que pudieran constituir la búsqueda de equilibrios *in-put* y *out-put* entre entornos naturales y sociales y d) la necesidad de concebir el tiempo, específicamente el futuro, como referente necesario de acción desde el presente.

Estas premisas contravienen el modelo de desarrollo transnacional vigente y son, como pueden observarse, parte de un contradiscurso capaz de colocar en tela de juicio los órdenes de poder que sustentan a las sociedades capitalistas contemporáneas. Por un lado, la vocación depredatoria del capitalismo supone la construcción de poderosos dispositivos de exclusión y de creación de desequilibrios. Por otro lado, y ello es más patente en la cultura *light* de los mercados globalizados, el capitalismo se ha empeñado en eliminar cualquier referente de trascendencia humana para instalar al individuo en la esfera de lo inmediato, en la vivencia plena del presente. Las premisas de la sustentabilidad, por el contrario, suponen vocaciones divergentes de esta tendencia dominante. Primero, buscan incorporar interacciones dinámicas entre naturaleza y sociedad que procuren la gestión más equilibrada de los recursos escasos y, segundo, buscan generar una visión de futuro partiendo desde la ética del otro, del no-nato, del que hoy estamos devorando los recursos que garantizarían su propia supervivencia.

Vista de este modo, la idea de la sustentabilidad tiene un carácter ético positivo y se instala perfectamente como una crítica a los modelos dominantes en donde impera el régimen mercancía-ganancia. Sin embargo, y pese a esta optimista construcción, la búsqueda de sociedades sustentables no sólo se corresponde con la serie de teorías y prácticas críticas y políticas sino que, mezclándose con ese ámbito simbólico del bien y del mal, es decir el de la búsqueda de nuevas trascendencias, es también una forma oculta de redención humana. En medio de las atmósferas apocalípticas en las que estamos inmersos, la necesidad de construir *topos* o lugares posibles adquiere una vital importancia para la humanidad porque inaugura, precisamente, nuevas subjetividades, nuevas utopías.

Las utopías, enseñó Paul Ricoeur (1989), son construcciones desde la reflexividad que tienen la función de “echar una mirada al exterior”, es decir, “de ayudar a repensar la naturaleza de nuestra vida social” (p. 58). Visto de este modo, y en medio de una cultura global que nos impide ver el futuro por el engolosinamiento del presente, la aspiración de construir un mundo sustentable adquiere las funciones de reflexividad y de posibilidad. La función crítica –como contrapoder, como imaginario compartido que es capaz de tocar no sólo la construcción de nuevas epistemes sino de alcanzar la esfera de la subjetividad social- hace de las teorías y las aspiraciones de sustentabilidad una construcción que dirige la acción humana presente hacia la posibilidad de un futuro de posibles equilibrios, es decir, de ruptura con la ya dominante forma cultural del narcisismo inmanente, inmediato y pueril que han adquirido las sociedades libres del mercado transnacional.

EL PELIGRO DE LAS UTOPIÁS DE LA SUSTENTABILIDAD

La utopía de la sustentabilidad tiene, en efecto, sus propios peligros ¿Cuál es el límite que existe entre una utopía y una ideología? es decir, ¿en qué momento una utopía, con su función crítica, puede convertirse en la legitimación ideológica de los regímenes sociales? Ricoeur (1989) nos dejó algunas señales que deberíamos de cuidar: primero, cuando la utopía pierde su capacidad de reflexividad; segundo, cuando constituye consensos; tercero, cuando se convierte en un dispositivo de creencias y doctrinas. Por definición, ese ‘ningún lugar’ de las construcciones utópicas significa la improbabilidad de establecer espacios definidos en la realidad social. No hay territorios definidos

ni definitivos en donde las utopías tengan lugar. Cuando eso sucede, es decir, cuando las utopías se cristalizan en regímenes políticos o científicos, éstas empiezan a exigir marcos de acción operativa y administrativa, reglas de operación, actores, discursos, acciones estratégicas, dispositivos de vigilancia y castigo que regulen el nuevo orden. La utopía, al convertirse en el sustento cabal de intereses localizables, pierde sus vestidos críticos para transformarse en una ideología. En ese lugar, justificará plenamente las nuevas creencias, los nuevos discursos y los nuevos rituales de trascendencia humana. Aquí la utopía se convierte en mecanismo de redención humana.

Mientras esto sucede, la utopía de la sustentabilidad tiene todas las ventajas de colocarse como contrapoder frente a esa construcción biopolítica que ha erigido atmósferas apocalípticas para controlar, por vía del dispositivo del miedo social, la subjetividad humana al contraerlo hacia espacios de consumo de identidades culturales globales y, por supuesto, de estereotipos corporales y vivenciales. La idea de la sustentabilidad supone la construcción de certidumbres, de futuros prominentes y posibles, de sujetos conscientes y capaces de lograr equilibrios entre su consumo, sus deseos y sus recursos. Escribe Enrique Leff (2010):

El sujeto ecológico no emerge en este escenario de la modernidad iluminado por una consciencia emancipadora de la crisis ambiental. Los sujetos se van emancipando de su condición de sujetos a través de una desconstrucción de la racionalidad que los ha configurado. El sujeto no se emancipa por una nueva lucidez, por una autorreflexión sobre sí mismo, como quisieran los sociólogos de la modernidad. No sólo adoptan nuevas posiciones subjetivas. La emancipación del sujeto implica romper el espejo en el que se refleja la autoconciencia distorsionada de su ser. De la ipseidad del yo, la ética posmoderna se abre a la ética de la otredad. El sujeto se vuelve a su concepción como persona. (p. 3).

Este nuevo sujeto ético de la sustentabilidad, por supuesto, no puede continuar abrevando de las epistemes tradicionales y está conminado a crear nuevas formas de concebir los abordajes científicos del mundo y la realidad.

EPISTEME Y SUSTENTABILIDAD

Fue Descartes quien, a través de su teoría de la *res cogitans* y la *res extensa*, construyó la idea de que el mundo-objeto mantenía distancias con el hombre-sujeto. Esta idea subyacente de la ciencia en Descartes se ha mantenido presente desde el siglo XVII hasta la actualidad en las expresiones epistemológicas más variadas. Ya sea en el racionalismo, en el empirismo, en el positivismo o en el más crítico materialismo, la separación entre sujeto y objeto ha justificado la separación entre cuerpo y mente, entre objetividad y subjetividad, entre mundo humano y mundo natural. La tendencia común en estos abordajes teóricos, metodológicos y científicos ha sido el del ‘emplazamiento de la naturaleza’.

Emplazar es un término jurídico, significa ‘conceder plazos para la realización de algo’. El término, sin embargo, tiene una fuerte presencia en las intencionalidades científicas porque, denunció Heidegger (1994), esto significa que la naturaleza, a través de la acción científica, debe responder ‘desocultando’ sus leyes, ofrendando sus recursos. La crítica de Heidegger es propicia para entender que la tradición epistemológica en Occidente ha concebido todo conocer racional como la probabilidad ‘de hacer patente algo’ de esa naturaleza para apropiársela, para hendir, para separar y usufructuar. ¿Es posible construir nuevas epistemes que puedan cambiar esta intención del poder en el conocimiento del mundo?

Precisamente ése es el reto de la visión de la sustentabilidad. Abandonar la dinámica del emplazamiento, reconvertir la concepción teleológica de la técnica, transformar sus postulados epistemológicos en los cuales ya no se sigan reproduciendo la ética de la razón socrática y platónica, o la visión causal de la herencia aristotélica en la que todo principio, extraído y coleccionado como conocimiento racional o técnico, es potencia de algo, o la concepción cartesiana que hace divorcios irresolubles entre naturaleza y hombre. El impacto de estas concepciones ha sido tan poderoso que no hemos podido eliminar de nuestras formas de hacer ciencia la ilusión del emplazamiento. Ni el materialismo histórico, ni el positivismo comtiano, ni el neopositivismo han podido hacer una crítica de la dinámica del emplazamiento y de la apropiación de las fuerzas de la naturaleza en favor de los seres humanos. No se ha podido trascender la separación objeto-sujeto y, mucho menos, poner en cuestión la ideología de la utilidad propia de las concepciones burguesas de la realidad. Estos

emplazamientos epistemológicos, dice Heidegger, provocan a las energías de la Naturaleza en un doble sentido: “Promueve alumbrando y ex-poniendo. Este promover, sin embargo, está emplazado de antemano a promover otras cosas, es decir, a impulsar hacia la máxima utilización con el mínimo gasto.” (Heidegger,1994, p.18)

No encuentro fácil que las posibles concepciones epistemológicas de lo sustentable hayan podido trascender las herencias epistemológicas enunciadas y, mucho menos, abandonado la dinámica del emplazamiento. Los aportes que Enrique Left y lo que ha denominado epistemología ambiental buscan, en efecto, encontrar otras rutas epistémicas en torno a la comprensión de los saberes ambientales. Este objetivo es interesante como acto de desconstrucción de los paradigmas científicos de la racionalidad teórica, instrumental, económica y jurídica; sin embargo, ese ejercicio de descabalgamiento en torno a las finalidades del emplazamiento propio de toda *techné*, no se vislumbra tan fácilmente. Escribe Leff (2011):

La epistemología ambiental indaga la constitución de un saber ambiental que emerge en los confines de la ciencia moderna. Desde esa externalidad al logocentrismo de las ciencias, el saber ambiental indaga y problematiza las opacidades del conocimiento objetivo (el desconocimiento de la ecología por la economía). Más allá del propósito de reconstruir las ciencias en un pensamiento complejo capaz de integrar sus conocimientos fragmentarios en un saber holístico a través de sus articulaciones interdisciplinarias, la epistemología ambiental transita del dualismo entre objeto y sujeto de la ciencia, de la correspondencia entre el concepto y lo real y de la incorporación de valores en el sujeto del conocimiento objetivo y en la aplicación consciente y responsable de la ciencia, hacia la relación entre el ser y el saber: tanto del saber que modifica lo real, como del saber que identifica al ser —al ser cultural, al actor social—, en la construcción de la realidad social y en la perspectiva de un futuro sustentable. (p.7).

La sustentabilidad se encuentra frente a diversos fenómenos que deben ser tomados en cuenta para su comprensión tanto social como epistemológica. En primer lugar, su papel como contrapoder en una sociedad global cuya lógica de poder es la clausura del tiempo y el control social a partir de las atmósferas apocalípticas; en segundo, como utopía capaz de prefigurar mundos posibles y,

finalmente, como epistemología, es decir, como posibilidad de reaccionar contra esa ciencia hendida que separa, emplaza, explota.

El reto está latente.

REFERENCIAS

Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets Editores.

Deleuze, D. (1999) "Posdata sobre las sociedades de control", en *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Altamira.

Foley, J. (2010) Límites de un planeta sano. En: *Investigación y Ciencia* [En línea] URL: <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/informe-especial-salvar-la-tierra-506/limites-de-un-planeta-sano-453>

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las ediciones de la Piqueta, segunda edición, [traducción de Julia Valera y Fernando Álvarez], Madrid, España.

Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones Serbal.

Heinberg, R. (2011). *El fin del crecimiento. Adaptándonos a nuestra nueva realidad económica*. [Consulta electrónica 2 noviembre 2012] <http://csaranjuez.wordpress.com/2012/06/20/el-fin-del-crecimiento-actualizacion-parte-1-por-richard-heinberg/>

Hobsbawm, E. (1997). *Sobre la historia*. Barcelona, España: Crítica.

Leff, E. y Elizalde, A. (2010). Sujeto, subjetividad, identidad y sustentabilidad, *Polis* [En línea], 27, Puesto en línea el 10 febrero 2011, consultado el 1 de noviembre 2012. URL: <http://polis.revues.org/290>

Leff, E. (2011). "Sustentabilidad y racionalidad ambiental: hacia "otro" programa de sociología ambiental" En: *Revista Mexicana de Sociología* 73, núm. 1 (enero-marzo): 5-46. México, D.F.

Reyes, A. (2022). El discurso biopolítico del miedo (El abandono de la percepción de lo sustentable en las nuevas sociedades del riesgo). (15) *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 189-205.

Kymlicka, W. y Norman, W. (1992) El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En: *Ágora*, núm. 7, pp. 5-42

Ardila, M. (2007). El poder la incertidumbre. Destinos manufacturados o el retorno del destino. *Diálogos de la Comunicación*, Revista académica de la federación latinoamericana de facultades de comunicación social. [número?]

Reguillo, R. (2012). "De las violencias: caligrafía y gramática del horror" *Desacatos*, núm. 40, septiembre-diciembre, México.

Ricoeur, P. (1989). *Utopía e Ideología*. Barcelona, España: Gedisa.

Robin, C. (2009). *El miedo. Historia de una idea política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wallerstein, I. (2015) *¿Tiene futuro el capitalismo?* México: siglo XXI Editores

‘LA KOSMOVILIDAD DE LA MADRE TIERRA CUANDO HABLA’ Y EL DISCURSO JURÍDICO ACERCA DE LA ‘NATURALEZA’

Recibido: 6 noviembre 2021* Aprobado: 25 enero 2022

JOHANA-FERNANDA SÁNCHEZ-JARAMILLO
Universidad del Rosario
Bogotá, Colombia
johanaf.sanchez@urosario.edu.co

WILLIAN JAIRO MAVISOY MUCHAVISOY
Universidad del Cauca
Popayán, Colombia
wmavisoy@unicauca.edu.co

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el discurso jurídico, dominante y antropocéntrico, creado en torno a la “naturaleza” y propone la kosmovilidad intercultural, la biolugargogía, los diálogos transdisciplinarios y los conocimientos tradicionales ancestrales de los pueblos Awá y Kamëntšá para elaborar un nuevo relato jurídico. La incorporación de las percepciones de los pueblos originarios sobre la madre tierra, de los departamentos de Nariño y Putumayo en Colombia, podría enriquecer la categorización de la naturaleza como sujeto de derechos. Esta es una humilde invitación a emprender un diálogo entre saberes que deben reconocerse como iguales.

Palabras claves: kosmovilidad, Madre tierra, sujeto de derechos, biolugargogía, saberes interculturales, transdisciplina.

Abstract

This article reflects about the legal discourse, hegemonic and anthropocentric, created around nature and it proposes the application of biolugargogía, transdisciplinary dialogues and ancestral knowledges from Awá and Kamëntšá people to build a new legal narrative. This approach could enrich the notion of nature as subject of rights based on the incorporation of the perceptions that first nations, located on Nariño and Cauca provinces in Colombia, have about it. This is a humble invitation to start a



conversation between knowledges that should be recognized as equal.

Keywords: kosmovilidad, Mother earth, subject of rights, biolugargogía, intercultural knowledges, transdisciplinary.

INTRODUCCIÓN

Con el permiso de la gente que habita en *Katsa Su* y *Tsbatsan bebmá* es propuesto este artículo, curiosidad-investigación, para comprender cómo se ha elaborado el discurso jurídico sobre la “naturaleza” y proponer una perspectiva decolonial del lugar y del conocimiento con base en los aportes de la biolugargogía, el diálogo de saberes interculturales y la transdisciplinariedad.

Este tema es relevante dada la multiplicidad de declaraciones de la naturaleza como sujeto de derechos vía legislativa; ordenanzas en Estados Unidos, Brasil, Canadá, Nueva Zelanda, Australia y Bolivia; vía constitucional: en Ecuador con la Constitución de Montecristi de 2008, primera en declararla como sujeto de derechos en una Constitución y jurisprudencialmente, en Colombia, Ecuador, e India (Acosta y Martínez, 2017). El reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos se inscribe en el paradigma ecocéntrico, que reclama derechos para la naturaleza con base en su valor inherente y no en su instrumentalidad para el humano O'Donnell (2018) y en la jurisprudencia de la tierra, término acuñado por Berry en el año 2001, una filosofía legal que cuestiona el antropocentrismo del ordenamiento jurídico, y del derecho eurocéntrico heredado por países como Colombia, y aspira a desarrollar un sistema de justicia para los seres que habitan la tierra, complementando el sistema de justicia diseñado exclusivamente para el humano (Berry, 2006).

La jurisprudencia de la tierra y el ecocentrismo abogan por el otorgamiento de derechos para la naturaleza, ya que consideran este el camino más apropiado para garantizar la protección que el derecho ambiental colombiano no le ha asegurado debido al modelo de desarrollo impuesto y a la gobernanza extractivista que Merino (2015) define como “arreglos institucionales que la legitiman”, en Colombia mediante los planes de desarrollo, bitácoras económicas y sociales de cuatro años, de los gobiernos dependientes de la explotación de los recursos naturales (Boyd, 2020).

Este artículo de reflexión fue estructurado en cuatro partes: 1) determinar cómo se ha construido el discurso jurídico sobre la naturaleza y plática con la biolugargogía; 2) describir las miradas de los pueblos indígenas, Awá y Kamëntšá en torno a la “naturaleza” y sus coincidencias y 3) establecer la importancia

del diálogo de saberes interculturales y la transdisciplinariedad para desmontar narrativas hegemónicas y 4) proponer la kosmovilidad de la Madre Tierra, para defenderla como sujeto de derechos, según los pueblos Awá y Kamëntšá.

1. DISCURSO JURÍDICO, MADRE TIERRA Y BIOLUGARGOGÍA

El discurso jurídico sobre la naturaleza es heredero de la modernidad que estableció la dicotomía entre lo humano y el resto del mundo; por eso, este trabajo se refiere a esta como Madre Tierra, en respeto a las múltiples maneras de nombrar el lugar que habitan los pueblos originarios. Para Duncan (2019) el pensamiento de filósofos como Aristóteles, Aquino, Descartes, Hobbes y Kant, entre otros, permitió la consolidación de la idea de la supuesta “superioridad” del ser humano respecto a todo lo demás. La consolidación del paradigma antropocéntrico -el hombre centro del universo y del mundo jurídico- ha sido posible gracias también a la Iglesia judeocristiana como explicó White (1967, citado en Sánchez 2017) que posicionó-en el mito de la creación- el dominio del hombre sobre la naturaleza y las demás criaturas.

La perspectiva antropocéntrica, colonial y eurocéntrica moldeó el derecho hegemónico latinoamericano:

En derecho, los países de tradición romanista habían desarrollado un conocimiento que se presentaba como científico y universal. Puede así esperarse que en los distintos países de América Latina los estudios de derecho hayan sido comunes (Pérez, 2004, p. 101).

El ordenamiento jurídico colombiano, heredero de la tradición romano-germánica del derecho, tiene como centro al humano consagrando así un abordaje antropocéntrico lo cual se evidencia en la Constitución Política de 1991, el Código de Recursos Naturales Renovables, y la Ley 99 de 1993, que creó el Ministerio del Medio Ambiente y el Sistema Nacional Ambiental (SINA), para los cuales el humano es el fin último de sus disposiciones.

Desde entonces diferentes legislaciones, en este caso el derecho ambiental colombiano, han desarrollado una normatividad para la cual la naturaleza es patrimonio y canasta de recursos para la supervivencia del ser humano y los bosques, árboles y ríos, proveedores de servicios y capital natural (Cepal, 2005).

A partir de estas nociones, el árbol y sus frutos tienen precio. Según el Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2003) en Colombia las cuentas del medio ambiente empezaron en 1992 cuando se creó el Comité Interinstitucional de Cuentas Ambientales (CICA). El Código de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente, Decreto 2811 de 1974, establece en sus artículos 1 y 2 que el ambiente es “patrimonio común” del cual dependen la supervivencia y el desarrollo económico, y lo mismo establece el artículo 1, los principios ambientales, de la Ley 99 de 1993 que hacen énfasis en el aprovechamiento de los recursos para garantizar la vida humana saludable y productiva.

La narrativa dominante promueve el eufemismo del desarrollo sostenible, desde 1987 con el Informe Brundtland, como garantía del crecimiento y la conservación de la “naturaleza” simultáneamente, pero siempre vista como una fuente de recursos, una propiedad ejercida en muchos casos con megaproyectos que enfrentan visiones propias del lugar y generan conflictos y tensiones (Barquín y García, 2021).

Proteger el medio ambiente es imposible si continuamos defendiendo la superioridad humana y la propiedad universal de todas las tierras y la vida silvestre para perseguir el desarrollo económico sin fin. La cultura dominante de hoy, y el sistema legal que la respalda, son autodestructivos. Necesitamos un enfoque arraigado en la ecología y la ética. (Boyd, 2020, p. 31).

Para desmontar, o hacerles contrapeso, a esas narrativas hegemónicas sobre la Madre tierra se propone la biolugargogía a partir de las memorias y conocimientos ancestrales de los lugares donde habitan los pueblos Awá (Nariño) y Kamëntšá (Putumayo) en Colombia. La biolugargogía consiste en la conversación sobre los ciclos y tejidos de vida, que los sujetos aprenden de forma mutua, integral, entretejida y equilibrada (Mavisoy, 2021). Por ejemplo, la laguna cumple una función mediadora de la Madre tierra, para que animales, humanos y no humanos, entablen un diálogo fluido durante su ciclo de vida-muerte-vida -según la curiosidad-creativa- en la selva, donde habitan los Awá, cordilleras o valles donde viven los Kamëntšá. Consider

Fluir es posible gracias a que en el espacio vital se recrean y sentipiensan los conocimientos ancestrales, una herencia milenaria, para mantener la armonía entre quienes conviven, respetándose mutuamente, conociendo y aprendiendo de sus propios movimientos. La piedra, la peña, el río, el pez, el árbol, la selva, la chagra y el humano son una comunidad, comparten saberes y la Madre Tierra les ha asignado una misión concreta en el lugar. Sumadas sus misiones, construyen así un orden natural, organizan la existencia en la

kosmopolítica (conversación entre sujetos para construir un equilibrio) y la kosmocracia (comprensión de los sentidos del orden que los sujetos de la Madre Tierra ejercen con el macrocosmos).

En este orden de ideas, la biolugargogía constituye un acto político que deviene del kosmos, escrito con “k” para reconocer la memoria y sabiduría espiritual transmitidas a través de las lenguas originarias (Angulo et. Al. 2020, p.282), discriminadas históricamente por Occidente con sus idiomas y lenguajes académicos dominantes. Se trata de hablar desde Abiyala (Orán y Wagua, 2013), no desde América; que la geopolítica dé cabida a los conocimientos tradicionales ancestrales desde sus sitios originarios los cuales fueron desterrados por el mapa hegemónico que impuso su perspectiva geográfica e histórica.

Consecuentemente, para que la biolugargogía se exprese son necesarias dos dinámicas: memoriar la curiosidad colectiva sobre la kosmopolítica y la kosmocracia, pues cada pueblo recibió de la Madre tierra un conjunto de saberes, y la kosmovilidad intercultural (Mavisoy, 2020) que radica en practicar las nociones propias del movimiento en los espacios-tiempos de los kosmos que cada pueblo originario refleja en el paisaje del lugar y en sus lenguas.

Reescribir el relato jurídico desde la biolugargogía implica aprehender las leyes naturales que la Madre Tierra otorgó a los sujetos interactuantes para recrear la existencia comunitaria con base en principios como el Suma Kawsay y Suma Qamaña (Vivir bien y Vivir bonito), de los pueblos Aymará y Quechua de Bolivia y Ecuador, *Wat Uzan*, “vivir bien en nuestro territorio”, del pueblo Awá, o en los Kamëntšá *Botaman vid jysobom biam* “vivamos bien y bonito”.

2. LA CASA DE LOS INKAL AWÁ Y LOS KAMĚNTŠÁ

Los pueblos originarios Inkal Awá y KamĚntšá se encuentran en el Abiayala (Ver mapa). Son dos de los aproximadamente 115 pueblos indígenas que hay en Colombia. La colonización los ha afectado de diversas maneras, entre ellas la violencia, ocupación y usurpación de sus lugares íntimos de convivencia, que han transformado sus vidas en relación con la Madre tierra. A continuación, se presentan algunas generalidades sobre estos pueblos.

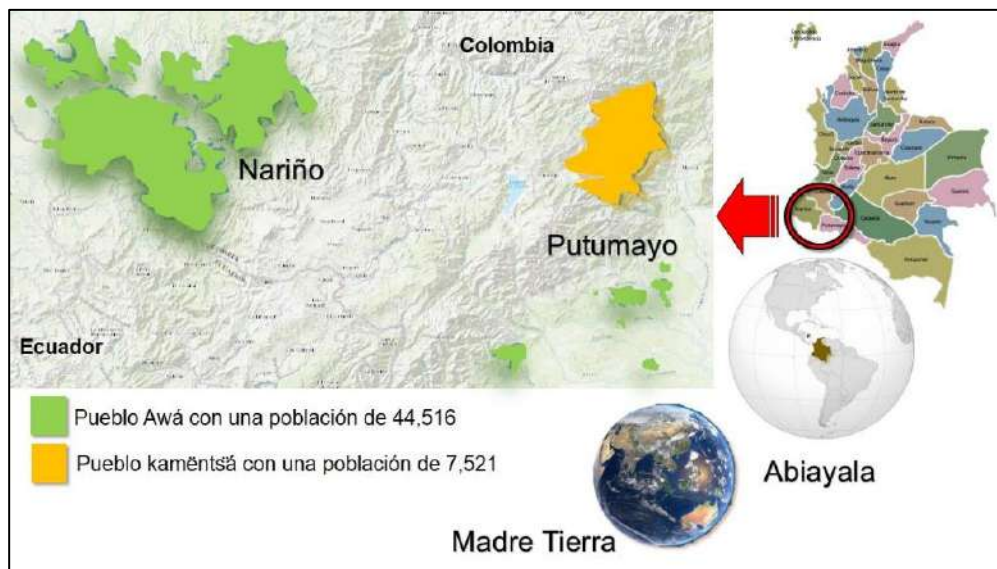


Figura 1. Pueblos Inkal Awá y KamĚntšá. Elaboración propia con fuentes de la Agencia Nacional de Tierras (ANT, 2021) y el Departamento Administrativo de Estadística (DANE, 2019).

2.1 INKAL AWÁ, LA GENTE DE LA SELVA

El pueblo Inkal Awá, gente de la selva, está ubicado en los municipios de Ipiales, Mallama, Ricaurte, Barbacoas, Roberto Payán, Santa Cruz Guachavez y Tumaco en el departamento de Nariño; además, en Puerto Asís, Valle del Guamuez, San Miguel Dorada, Orito, Puerto Caicedo y Villa Garzón en Putumayo.

En el año 2019, los 32 cabildos agrupados en la Unidad Indígena del Pueblo Awá (Unipa) y su territorio, *Katsa Su*, casa grande, fueron reconocidos como víctimas de las violaciones a los derechos humanos

ocurridas entre los años 1990-2016 cometidas presuntamente por la guerrilla de las FARC y la Fuerza pública. (JEP, 2019).

La declaración del lugar que habitan los Awá como víctima es importante, puesto que tiene fundamento en la relación de este pueblo con su entorno; sin embargo, esto no ha impedido que la victimización continúe hasta el año 2022. El awá sin territorio no es Awá explica Claudia Pai la exconsejera de Mujer y Familia de la Unidad Indígena del Pueblo Awá (Unipa). (Comunicación personal junio de 2021).

La sabiduría, el pensamiento y espiritualidad de los Awá tienen su origen en, *Katsa Su*, y en la armonía mantenida durante años junto a los seres que lo cohabitan. (Plan de Salvaguarda Étnica, 2009). En la extensión de tierra que ocupan todo tiene espiritualidad: el “territorio es sagrado”, adentro de la montaña hay lugares para ritos y curaciones; además, existen saltos de agua, chorreras, vertientes, páramos, cerros, peñas, lagunas, piedras y socavones.

Infortunadamente, la comunicación y convivencia tranquila con los espíritus de la montaña, la selva, los ríos y los bosques fue interrumpida por el conflicto armado y socio ambiental que siembra muerte entre los Awá e impide que fluya la relación entre los seres, terrenales y no terrenales, el duende, la vieja, la viuda, el Astarón, la iragua, la tiggalla, el colibrí, la comunidad y *Katsa Su*, desarmonizando su existencia.

El reconocimiento del *Katsa Su* como víctima y sujeto colectivo, por parte de la JEP, fue un paso importante en términos enunciativos, una apuesta por la mirada intercultural, la cual debería imperar en la administración de justicia colombiana, en cumplimiento del artículo 7 de la Constitución Política colombiana sobre la diversidad cultural, que invita a respetar el hecho de que, para los Awá, su casa es un ser vivo y hogar de otros seres dotados de espíritu al igual que ellos.

2.2 LOS KAMĚNTŠÁ, LA GENTE DE AQUÍ MISMO

Bĕngbe wáman Iware es el lugar íntimo donde habitan los Kamĕntšá, que según la división político-administrativa es el Valle de Sibundoy formado por cuatro municipios: Santiago, Colón, Sibundoy y San Francisco. En lengua Kamĕntšá estos son *Pueblok*, *Sokrok*, *Tabanok* y *Binjok*, antiguos asentamientos de grupos familiares que se identificaban como *Mavisoyĕng* (Los Mavisoy), *Juagibioyĕng* (Los Juagibioy), *Muchavisoyĕng* (Los Muchavisoy), *Chinguaneyĕng* (Los Chindoyes), entre otros, que como resultado de la cristianización fueron convertidos en apellidos perdiendo su significado original.

Sánchez-Jaramillo, J. y Mavisoy, W. (2022). ‘La kosmovilidad de la Madre Tierra cuando habla’ y el discurso jurídico acerca de la ‘naturaleza’. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (15). 206-226.

La terminación *-yëng* significa “varios en uno solo”, los grupos familiares eran un modo de socialización con *Tsbatsan bebmá*, la Madre cuidadora y progenitora y las prácticas comunitarias reciben el nombre de *enabuatëmbán*, compartir en familia para alimentarse gracias al trabajo de hombres y mujeres en el *jajañ* (huerta) donde siembran y cosechan respetando los ciclos astrales y de la tierra. También hay actos de agradecimientos con el *ayentše*, donde germina la vida, las interacciones con la casa, huerta, río, montañas, bosques, páramos, lagunas y la familia; así mismo, los Kamëntšá conmemoran momentos vitales tales como el *klestrinjë* (fiesta comunitaria), *mëngay* (trabajo comunitario), *enajabuachenán* (ayuda solidaria), *uakëkjny* (fiesta de ofrenda a quienes fueron sembrados a otra vida) entre otros.

Desde el año 1535, cuando llegaron los primeros misioneros, fueron impuestos a los Kamëntšá conceptos y prácticas que han transformado -casi totalmente- el *jwabna* (pensamiento originario) estableciendo así un distanciamiento con *Tsbatsan bebmá*. Esa separación entre los *kamëntšá biyá* (hablantes nativos) y la *Tsbatsan bebmá* es resultado de la violencia sufrida desde 1535 hasta hoy. Violencia religiosa (imposición de creencias y apropiación de tierras), violencia educativa (cristianización en la escuela), violencia democrática (imponer unos modos de política), violencia agraria y de ganadería (prácticas de monocultivos y ganadería extensiva), violencias armadas (reclutamiento para los grupos militares y guerrilla), violencias económicas (extractivismos, modelos capitalistas), violencias culturales y patrimoniales (objetivación de la cultura para el turismo), violencia contra la Madre tierra (uso de residuos contaminantes) y la violencia tecnológica industrial (maquinaria pesada, maquinaria eléctrica).

Y es que, aunque la Constitución Política de 1991 consagró el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural de la Nación ese mandato, no acepta los kosmos Kamëntšá e Inkal Awá no acepta sus kosmos y, por eso, el Auto 004/09 de la Corte Constitucional colombiana declaró más de 30 pueblos indígenas colombianos en peligro de exterminio físico.

3. DE(S)COLONIZANDO¹: DIÁLOGO DE SABERES INTERCULTURALES Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

Ante la pregunta ¿Cómo neutralizar la aproximación colonialista en la declaración de nuevos sujetos de derecho como la Madre tierra realizada con base en un modelo de pensamiento hegemónico y homogenizado?, para comenzar nos dice Quijano:

“[...] en la crisis actual del paradigma europeo del conocimiento racional, está en cuestión su presupuesto fundante, el conocimiento como producto de una relación sujeto-objeto. Aparte de los problemas de validación del conocimiento en él implicados, ese presupuesto levanta otros que es pertinente aquí presentar” [...] "Sujeto" es una categoría referida al individuo aislado porque se constituye en sí y ante sí mismo, en su discurso y en su capacidad de reflexión. El "cógito, ergo sum" cartesiano, significa exactamente eso. Entre tanto, "objeto" es una categoría referida a una entidad no solamente diferente al "sujeto/individuo", sino externo a él por su naturaleza. El "objeto" es idéntico a sí mismo, pues es constituido de "propiedades" que le otorgan esa identidad, lo "definen", esto es, lo deslindan y al mismo tiempo lo ubican respecto de los otros "objetos". (Quijano, 1992, p. 14).

Se ha impuesto el modo eurocéntrico de producción de conocimientos y “la hegemonía eurocéntrica en la cultura del mundo capitalista ha implicado una manera mistificada de percepción de la realidad, lo mismo en el centro que en la periferia colonial” (Quijano, 2014, p. 323). Quijano ayuda a comprender cómo el sujeto y el objeto son parte del imaginario social, que produce conocimiento. Por ello, es indispensable rescatar el “imaginario originario” Inkal Awá y Kamëntšá, y de otros pueblos, como conocimiento creativo comunal (Martínez, 2015) que Occidente debería escuchar.

Cuando los Awá nombran *Katsa Su* o los Kamëntšá denominan *Tsbatsan bebmá*, a su lugar de origen demuestran que existen formas alternativas de relacionarse y vivir en armonía diferentes de las que colonizan la Madre tierra y la tratan como objeto de consumo (recurso natural, patrimonio común, bien, capital, servicios ecosistémicos, materia prima) y rompen los tejidos originarios humano-no humanos

¹ Descolonizando: escribimos la palabra Descolonizando y descolonizar con (s) entre paréntesis, pues estamos conscientes de la quizás imposibilidad de derrumbar todo un sistema de pensamiento que atraviesa cuerpos y mentes, pero entendiendo también que puede ser enfrentado y debilitado aprovechando las grietas que este ofrece.

(cerros, animales, vegetales, astros). Este es un asunto que las prácticas jurídicas deben conocer y aprender; por ejemplo, la jurisprudencia colombiana, aproximadamente 23 sentencias sobre la naturaleza como sujeto de derechos, evidencia que, aunque los jueces utilizan como parte de sus argumentos el respeto que los pueblos indígenas sienten por la Madre tierra, esta afirmación no es precisa, no explica conceptos ni hace alusión a un pueblo originario en particular y sus conocimientos propios. (Barahona y Añazco, 2020).

Esa exclusión de los conocimientos tradicionales ancestrales impide que la categoría enunciada por los jueces: “sujeto de derecho” sea complementada con el saber de estos pueblos, escogidos para este trabajo, para quienes todo lo viviente tiene espíritu y se comunica de múltiples maneras. Lamentablemente, el eurocentrismo que caracterizan al ordenamiento jurídico y la jurisprudencia colombianos ha permitido la discriminación epistémica dejando de lado otros saberes considerados no científicos e inferiores.

“La colonialidad jurídica es externalizada en las resoluciones jurídicas que sistemáticamente desconocen el derecho indígena al no tener en cuenta el contexto y la lógica de vida colectiva de los pueblos indígenas. En este caso, las decisiones judiciales suelen ser tomadas con “estricto apego a la legalidad”, puesto que el derecho indígena es invocado correctamente en las decisiones judiciales al ajustarse al marco constitucional y legal que suscribe el reconocimiento del derecho indígena, pero lejanas a la forma de vida de los pueblos ancestrales. En definitiva, la colonialidad jurídica es una experiencia cotidiana en cualquier espacio institucional dominado por el pensamiento jurídico hegemónico expresado en diferentes formas de racismo: institucional, jurídico, epistemológico, cultural, etc. (Garzón, 2018, p. 212)”.

De acuerdo con Sánchez (2020) las decisiones judiciales tienen como base de su razonamiento: el modelo de desarrollo capitalista imperante en Colombia, la Constitución Política, que es antropocéntrica, ambientalista y económica; las normas ambientales e instrumentos internacionales de “*soft law*”, no vinculantes, tales como declaraciones y convenciones (Declaración de Río, entre muchas otras), ratificadas por Colombia. Adicionalmente, estos fallos no incluyen en sus análisis el concepto del Buen Vivir, que ha sido acogido por diversos pueblos originarios andinos para referirse a la vida en armonía con el lugar ni siempre incorporan en sus análisis las nociones de “territorios, territorialidades”, con base en la especificidad de cada lugar. (Hernández, 2011).

Por esta razón, para que el discurso jurídico sea realmente plural debería admitir narrativas de otros sujetos diferentes a los académicos, doctrinantes, jueces y abogados.

“Los sujetos que narran sentidos y significados diferentes a los que establece el derecho (como en el caso de la propiedad individual, de la igualdad material o de la diferencia cultural) son aplacados desconocidos por el aislamiento de lo no-científico, no-racional y, en últimas, no-jurídico. En el derecho, como en todo discurso, existen herramientas para su control. (Fonseca, 2020, p. 8)”.

Una forma de superar estas limitaciones es través de la biolugargogía en el ámbito jurídico siguiendo tres pasos: 1. Tener en cuenta a los vigías espirituales del lugar, 2. Establecer un diálogo de saberes intercultural y transdisciplinario y 3. permitir que la Madre tierra, como maestra, hable. Aquí, es necesario aclarar que lo planteado no es una receta infalible para la de(s)colonización jurídica, sino una invitación a crear espacios y discursos que transformen la práctica de los jueces, que resuelven disputas sobre lugares y habitantes, con nociones distintas o complementarias a las tradicionales: “territorio”, derecho, ley, política, norma”, etc.

VIGÍAS ESPIRITUALES DEL LUGAR

El encuentro entre jueces y sabedores naturales está aún distante a causa de las murallas epistémicas elevadas por los operadores jurídicos que impiden la transformación del derecho en una “práctica social” abierta a todas las personas y especialmente a los históricamente marginados. (Barrère, 2018). Esto se refleja en las sentencias jurisprudenciales producidas hasta ahora y en las actuaciones del Estado fundamentadas en el conocimiento dominante, ejerciendo su propia razón pública y privada (despachos del juzgado, salas judiciales, salones de justicia, asambleas, etc.) mientras que defender el lugar que se habita, desde la perspectiva comunitaria es posible por medio de los vigías, o cuidadores, espirituales (líderes político-naturales) y la comunidad desde el lugar donde se habla con la Madre tierra. La relación jurídica, entre el Estado y los lugares cohabitados entre humanos-no humanos, debe promover a través del intercambio respetuoso durante el encuentro de saberes sobre los sentidos del poder, la norma y la jurisprudencia, especialmente en esta última área ya que como explica Boaventura de Sousa Santos este juega un rol fundamental para el avance o retroceso del derecho emancipatorio:

El desempeño de los jueces en determinado momento histórico concreto, bien sea un desempeño notorio o rutinario, no depende solo de factores políticos como las preguntas sobre la legitimidad, sobre la capacidad y sobre la independencia parecer hacer creer. Depende de modo decisivo de otros factores y en especial de los tres siguientes: del nivel de desarrollo del país, y por lo tanto, de la posición que este ocupa dentro del sistema y la economía mundial; de la cultura jurídica dominante en términos de los grandes sistemas o familias del derecho en que los comparatistas acostumbran a dividir el mundo; del proceso político en medio del cual esa cultura jurídica se ha instalado se hay desarrollado (desarrollo orgánico, adopción voluntaria de modelos externos, colonización, etc.). (Santos, 2012, p. 189). (Subrayado propio).

DIÁLOGOS DE SABERES INTERCULTURALES Y PRÁCTICA TRANSDISCIPLINARIA

Los discursos jurídicos deben darle cabida a la conversación con sabedoras (es) para que la Madre Tierra aporte con su voz porque ella sí habla. El dirigente Nasa Quintín Lame (2004) decía que para decidir debían escucharse las leyes naturales del bosque y seguir sus recomendaciones. Los pueblos Siona, Kofán, Inga, Kamëntšá y Awá al sur de Colombia recurren a los saberes de las plantas, de los animales sanadores y a las señales del lugar antes de emprender un camino, actividad o tomar una decisión. También en Cherán (México) el pueblo Purépecha dio muestras de los logros alcanzables, materializar su derecho a la autodeterminación, gobierno y costumbres propias, cuando dialogan el saber jurídico y el ancestral para que el derecho sea emancipatorio. (Ayesterán, 2011), (Aragón, 2013) (Aragón, 2019).

Disciplinas como el derecho, la filosofía, la historia, y la antropología, etc. deberían transformar los ideales cartesianos, empezando por ese “cógito, ergo sum” al distinguir entre objeto y sujeto, que les impide adentrarse en otras posibilidades de relacionamiento en la comunidad de la tierra. Una vía para lograrlo es la transdisciplinariedad que explica Nicolescu (2002) que es la transgresión del dos, del binarismo occidental de la modernidad naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie, ya que “trans” tiene la raíz etimológica de la palabra “tres”. De(s)colonizar el derecho exige, por tanto, resistir la compartimentalización del conocimiento, al cual se pliega la ciencia en el escenario del capitalismo cognitivo. Acoger como propia la transculturalidad les permitiría a los jueces, quienes determinarán quién

puede o no ser un sujeto, entablar diálogos con los conocimientos excluidos del mapa moderno de las epistemes al denominarlos “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos”, y “prerracionales” (Castro-Gómez, 2007, p. 89-90).

LA MADRE TIERRA HABLA CON NOSOTROS

Para dar vida a una comunalidad circular, los diálogos de saberes deben ser interculturales, comprendiendo que lo intercultural no se refiere a una relación interétnica, sino que intenta crear algo distinto y terminar con las luchas de los centros, antropocéntrico, biocéntrico, capitalocéntrico, para entablar un vínculo sin jerarquías, que recupere el equilibrio entre las sabidurías ancestrales y occidentales (academia, derecho, ciencia, paradigmas, sistemas, modelos de justicia y demás).

Dichas conversaciones interculturales deben además comprender que para algunos de estos pueblos no es lo mismo territorio que lugar:

Para comprender la diferencia entre lugar y territorio es necesario partir de las cosmomemorias⁶ “intenciones y conocimientos otros”, que mediante un esfuerzo de traducción intercultural sobre el saber y el conocer pueden generar políticas encaminadas a salvaguardar la memoria biocultural (Toledo y Barrera-Bassols, 2014; Santos, 2009). La complementariedad es importante, siempre y cuando las acciones ajenas⁷ generen equilibrio, reciprocidad, procesos comunitarios colaborativos y de comunitariedad, no solo entre humanos, sino también con la madre tierra y el cosmos. (Mavisoy, 2018, p.240).

Conocer el lenguaje y los saberes propios definidos por Piñacué (2014) las nociones propias de los pueblos originarios, “un sistema de sentido-pensamiento fundado en la lectura de la naturaleza, de un acervo de creencias-saberes y de prácticas rituales que constituyen el cuerpo del saber indígena” y adecuar el discurso jurídico incorporándolos es vital para tender puentes entre saberes inicialmente antagónicos que, revalorados, pueden complementarse.

4. KOSMOVILIDAD DE LA MADRE TIERRA PARA UN NUEVO RELATO JURÍDICO

En este tejido intercultural, la Kosmovilidad implica aprender a conocer y andar en los movimientos de los seres, humanos-y no humanos, en los kosmos de los pueblos originarios que abarcan su creatividad

Sánchez-Jaramillo, J. y Mavisoy, W. (2022). ‘La kosmovilidad de la Madre Tierra cuando habla’ y el discurso jurídico acerca de la ‘naturaleza’. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (15). 206-226.

comunal que debe introducirse en el relato jurídico, producción legislativa y jurisprudencial. En *Katsa Su*, los Awá practican un orden instituido en la convivencia con los espíritus que habitan en cuatro mundos *Kasatmikawa Su* (Mundo del supremo), *Irittuspa Su* (Mundo de los espíritus Awá), *Awaruzpa Su* (Mundo de los Awá terrenales) y *Ishhum Awa Su* (Mundo de los animales) (Mayorga, 2019). Por su parte, los Kamëntšá coexisten con *Tsbatsan bebmá* en el *njetslware*, espacio-tiempo natural con *fshants* (lugar de vida), *fshants jashenoy* o *fshants tsok* (la vida por dentro de la tierra), *jajañ* (la vida como alimento), *juatsbuaká* o *tsbananok* (la vida que está arriba), *běntsknaté* (la vida en el gran día), un mundo circular donde caminan de manera elíptica y piensan en espiral.

Los movimientos de vida-muerte-vida que devienen del conocimiento ancestral Inkal Awá y Kamëntšá han sido opacados por el modo lineal cartesiano a través de proyectos de intervención en pequeña y gran escala en sus lugares de origen (pavimentación, maquinaria de extracción mineral, maderera, monocultivos, obras hidroeléctricas, etc.) convertidos en recursos para el capitalismo. Por ello urge una Kosmovilidad intercultural que interactúe con las experiencias colectivas para recrear nuevas prácticas en el derecho y en los sistemas de justicia aceptando a la Madre Tierra como “alguien”, sujeto, con derechos inherentes y con una voz reflejados en sus movimientos astrales, terrenales, inframundos y espirituales.

El pueblo Awá puede contribuir, desde su experiencia, a la definición de la “Naturaleza como sujeto de derechos” si se acepta que para ellos -aunque no sea desde el punto de vista jurídico colombiano ni una persona natural, individuo, ni una persona jurídica, una corporación, etc.- es un ser vivo cuyo espíritu ayuda a ordenar su existencia.

“Los espíritus están totalmente ligados a la naturaleza, a los árboles grandes, a los sitios sagrados, al agua, a los animales. Están tan unidos que son sus dueños y ellos los cuidan y los hacen respetar. Por eso no podemos hacer una división tajante entre los dos pues ambos hacen parte de la montaña que, a la vez, es un ser con espíritu, es decir, en realidad todos, son uno solo, que puede imponer los mismos elementos naturales y los espíritus bravos ante los Inkal Awá. (Bisbicus et al, 2010, p. 49)”.

Es decir que para los Awá la Madre tierra no es una canasta de recursos, sino el lugar donde conviven tejiendo relaciones y respetando el espíritu que habita en cada uno de los seres. Este pueblo se comunica con su entorno, en maneras que solo ellos pueden entender. De ahí la necesidad de que en las decisiones

judiciales se explique a qué pueblo indígena se refieren, citarlos, describiendo la noción que esa comunidad tiene sobre los demás seres que los acompañan y, un paso más adelante sería ordenar que dicho pueblo obtenga la representación legal del territorio en los casos en que su pervivencia corra peligro.

Entre tanto, el pueblo Kamëntšá podría aportar lo aprendido luego de traducir, en el año 1993, la Constitución Política de 1991 a su propia lengua y cuando sugirió organizar un equipo de trabajo: “personas-puentes”, profesionales propios, sabedores y sabedoras en ejercicio del mandato natural y político, capacitadas por el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes de la Universidad de los Andes. En esa oportunidad, los Kamëntšá interpretaron el Artículo 7 de la Constitución Política de 1991, sobre la diversidad cultural y étnica, como *Kolumbia luariñ Mand Atšetanëng, kam luariñ mótbemañ inÿetškna entsáng ntšám imotsamañ ka, tontëtambá y entsëbuauyá*: “Los que tienen asignado el Mando en Colombia están reconociendo y defendiendo a los diferentes grupos de gente que habitan en este territorio con sus formas de vivencia” (CCELA, 1994).

Atendiendo el mandato consagrado en la Constitución Política de 1991, el Estado debe velar por los pueblos indígenas (los distintos modos de sentido, pensamiento y expresión) que interactúan con un lugar, en este caso con *Tsbatsan bebmá*, la Madre cuidadora y con *Katsa Su*, Casa Grande. No obstante, los conceptos de Estado, diversidad étnica y Nación connotan algo importante, en el discurso jurídico y constitucional, de manera simbólica, pues 30 años después de redactada la Constitución, muchos pueblos originarios no son respetados ni protegidos pese a las disposiciones de la Carta Política.

Por eso es vital recurrir a los conocimientos ancestrales, que su perspectiva sobre el lugar dialogue con las definiciones del derecho occidental de la naturaleza para construir categorías jurídicas híbridas y más concretas, que reflejen el abordaje intercultural y materialicen el Artículo 7 de la Constitución Política colombiana sobre la protección de la diversidad cultural.

5. PARA CONTINUAR PENSÁNDONOS (CONSIDERACIONES GENERALES)

La colonialidad y la modernidad, que permearon las instituciones y el derecho, consolidaron un proyecto pretendidamente universal sostenido en la racionalidad como forma exclusiva, y excluyente, de aproximarse al verdadero conocimiento, que dejó de lado saberes tradicionales y centenarios como los de los pueblos originarios. (Fonseca, 2018).

Por ello, una aproximación de(s)colonial y anticolonial de la Madre Tierra exige el desmonte del discurso jurídico decimonónico que sobre ella elaboraron los filósofos Grossi (2007), los académicos y los operadores jurídicos formados con una visión antropocéntrica y eurocéntrica de la vida; además, invita a acercarnos a lo que Alvarado (2018) describe como habitar común, a recrear nuevos conocimientos de modo comunitario, en un contexto de respeto para avivar los diálogos de saberes interculturales.

El derribamiento de estas narrativas hegemónicas impuestas desde la Edad Moderna y producidas en Europa, centro de producción de conocimiento y trasplantada a los centros de recepción, como Latinoamérica -según López (2004) exige el papel activo de abogados, académicos para incorporar las representaciones propias de los pueblos originarios en el quehacer jurídico y en los fallos judiciales en los cuales se hace alusión a ellos sin exponer explícitamente su pensamiento.

Dichas representaciones deben incluir nociones como Kosmovilidad, que requieren conocer y comprender los movimientos desde los kosmos de los pueblos originarios y entender lo que para estos significan *Wat Uzan*, “vivir bien en nuestro territorio”, del pueblo Awá, o en los Kamëntšá *Botaman vid jiysobom biam* “vivamos bien y bonito” y darles cabida en los discursos legales que han dominado la producción legislativa y jurisprudencial no solo colombiana, sino latinoamericana.

Poner en diálogo intercultural, conocimientos de igual importancia, los saberes jurídicos con los ancestrales permitiría construir la categoría de nuevo sujeto de derechos, para la Madre Tierra como progenitora de humanos-no humanos, con fundamento en las caracterizaciones que de esta hacen pueblos Inkal Awá y Kamëntšá, a quien llaman *Katsa Su* y *Bëngbe wáman Iware respectivamente*, y en las relaciones establecidas con ella y los demás seres con quienes comparten su existencia mucho antes de que surgieran las categorías espacio, tiempo, territorio.

Esta conversación es imperativa si deseamos darle un giro al abordaje colonialista y excluyente de estos asuntos y darle el lugar que merece la sabiduría del lugar, tejida colectivamente y transmitida de generación en generación en estos pueblos, que enriquecerá las nociones con las cuales representa el derecho a la tierra que las comunidades nombran y reconocen como madre. Aunque no sea fácil la aceptación de este nuevo relato jurídico es imprescindible dar pasos en ese sentido mediante aportes hechos por la academia, los sabedores ancestrales a la institucionalidad representada en el sistema de justicia colombiano.

Finalmente, si ese sistema de justicia que forma parte del Estado entendido como aparato hegemónico escucha la voz de la Madre Tierra -que es vida, útero, quien brinda alimento cognitivo, físico, emocional y espiritual- a través de las lenguas habladas por sus primeros hijos, vigías, cuidadores y sabedores tradicionales aplicando la biolugargogía, es decir, las memorias y conocimientos ancestrales de un lugar, según la Kosmovilidad de cada pueblo originario.

REFERENCIAS

- Acosta, A. y Martínez, E. (2017). Los derechos de la naturaleza como puerta de entrada a otro mundo posible. *Revista Direito & Praxis*. 8 (4). 2927-2761. <https://www.scielo.br/j/rdp/a/DQvjXNFmCnhVxv4HxmhZsvB/?format=pdf&lang=es>
- Alvarado, P. (2018). Cherán: La recreación del habitar en común. *Tla-melaua*, 12(45), 130-150. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162018000200130
- ANT (2021), "Resguardos Indígenas de Colombia". *Portal de Datos Abiertos de la ANT*. Bogotá. <https://data-agenciadetierras.opendata.arcgis.com/>
- Aragón Andrade, F. O. (2013). El derecho en insurrección: El uso contrahegemónico del derecho en el movimiento Purépecha de Cherán*. *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas*, 7(2), 37. <https://doi.org/10.21057/repam.v7i2.10034>
- Aragón, O. (2019). Traducción intercultural y ecología de saberes jurídicos en la experiencia de Cherán México. *Elementos para una nueva práctica crítica y militante del derecho*. DOI: 10.2307/j.ctvnp0k5d.18
- Ayestarán, G. y Márquez, A. (2011). Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad: en homenaje a la obra de Boaventura de Sousa Santos. *Utopía y praxis latinoamericana* 16 (54), 7-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007002>
- Auto 004/09. (2009, 26 de enero). Corte Constitucional. (Manuel Cepeda, M.P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>
- Barahona, A. y Añazco, A. (2020). La naturaleza como sujeto de derechos y su interpretación constitucional: interculturalidad y cosmovisión de los pueblos originarios. *Foro, Revista de Derecho*. 43. 45-60. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/foro/article/view/1460>
- Barrère, M. (2018). Filosofías del Derecho antidiscriminatorio ¿Qué Derecho y qué discriminación? Una visión contrahegemónica del Derecho antidiscriminatorio. *AFD*, 2018 (XXXIV). 11-42. https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-F-2018-10001100042
- Barquín, A. y García, M. (2021). Tradición contra desarrollo económico, ejes de un conflicto político: el caso del megaproyecto de Huexca en México. *Reflexión política*. 23(47). 42-58. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/4083/3421>
- Berry, T., & Tucker, M. E. (2006). *Legal conditions of earth survival. Evening thoughts: Reflecting on Earth as sacred community*. Sierra Club Books
- Sánchez-Jaramillo, J. y Mavisoy, W. (2022). 'La kosmovilidad de la Madre Tierra cuando habla' y el discurso jurídico acerca de la 'naturaleza'. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (15). 206-226.

- Boyd, D. R. (2020). *Los derechos de la naturaleza. Una revolución legal que podría salvar al mundo*. Fundación Heinrich Böll. <https://co.boell.org/sites/default/files/2021-04/Derechos%20de%20la%20naturaleza%20Web.pdf>
- Bisbicus, G. Pai, J. y Pai, R (2010), *Comunicación con los espíritus de la Naturaleza para la cacería, la pesca, protección, siembra y cosecha en el pueblo indígena Awá de Nariño*. Asociación Minga. Asociación MINGA. PNGPDDH. UAIIN. <http://asociacionminga.co/wp-content/uploads/2020/08/libro-awa-completo.pdf>
- Castro-Gómez, S (2007), “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Bogotá.
- Camawari (2009). Plan de Vida Awá. Cabildo Mayor de Ricaurte. [https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan de vida awa de ricaurte camawari.pdf](https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan%20de%20vida%20awa%20de%20ricaurte%20camawari.pdf)
- CCELA (1994), *1991 Lejetem mand kolombia luarentš tšaba jëbstsenaihayam. Constitución Política de Colombia de 1991 en Kamëntšá*. CCELA – UNIANDES. Bogotá.
- Código de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente, Decreto 2811 de 1974, [https://www.minambiente.gov.co/images/GestionIntegraldelRecursoHidrico/pdf/normativa/Decreto 2811 de 1974.pdf](https://www.minambiente.gov.co/images/GestionIntegraldelRecursoHidrico/pdf/normativa/Decreto%202811%20de%201974.pdf)
- Constitución Política de 1991. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion politica 1991.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)
- Consejo Económico para América Latina y el Caribe (Cepal). (2005), *Cuentas ambientales: conceptos, metodologías y avances en América Latina*. Santiago de Chile. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/4730-cuentas-ambientales-conceptos-metodologias-avances-paises-america-latina-caribe>
- Corte Constitucional (2009). Auto 004 de 2009. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>
- DANE (2019), *Población indígena de Colombia. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda*. Bogotá. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- DANE (2003), *Metodología de la cuenta satélite de medio ambiente*. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/pib/ambientales/Met Cuenta Satelite Medio A mbiente.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/pib/ambientales/Met%20Cuenta%20Satelite%20Medio%20Ambiente.pdf)

- Duncan, I. (2019). Animal Welfare a Brief History. Animal Welfare: from Science to Law. <https://www.fondation-droit-animal.org/proceedings-aw/animal-welfare-a-brief-history/>
- Fonseca, J. (2018). Colonialidad del saber jurídico y el derecho neo-constitucional en Colombia. *Traspasando Fronteras*. 11. www.icesi.edu.co
- Fonseca, J (2020), "Mitología jurídica en Nuestra América: resignificar el discurso jurídico para un derecho intercultural". *Razón Crítica* 8, 79-112. <https://10.21789/25007807.1566>
- Garzón, P (2018), "Colonialidad jurídica= legal coloniality". *Eunomía*. 14, 206-214. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2018.4164>
- Grossi, Paolo. Mitología jurídica de la modernidad. Editorial Trotta, 2003.
- Hernández, L. (2011). Territorios, territorialidades y multiculturalismo. En *Cultura y Naturaleza*. Ed (Leonardo Montenegro). Jardín Botánico de Bogotá: José Celestino Mutis. https://www.academia.edu/8104672/Cultura_y_Naturaleza
- JEP (2019), Acreditar como víctimas en calidad de sujetos colectivos de derechos al "Katsa Su", gran territorio Awá, y a los treinta y dos (32) cabildos indígenas Awá, asociados y representados en la Unidad Indígena del Pueblo Awá – Asociación De Autoridades Tradicionales Indígenas Awá – UNIPA en el marco del Caso 02. https://www.coljuristas.org/observatorio_jep/documentos/sala_de_reconocimiento/20191112-Auto_SRVR-079_12-noviembre-2019.pdf
- López, D. (2004). Teoría impura del derecho. Legis editores. <https://www.legis.com.co/libro-teoria-impura-de-derecho/p>
- Martínez, J (2015), "Conocimiento y comunalidad". En *Bajo el Volcán*. Vol. 15, No 23: 99-112. México. <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473006.pdf>
- Mavisoy, W (2021), Semillero Biolugargogía como un acto político desde la kosmovilidad intercultural del conocimiento para la educación superior. En *Memorias Salón Bienal de Investigación-Creación, SABIC-2021*. Universidad del Cauca. DOI: <https://doi.org/10.22267/lib.udn.024>
- Mavisoy, W (2020), Nýbenache jwabna "camino del pensamiento". Memoria de un lugar. Territorio y comunalidad: tramas y voces desde el acontecimiento Kamëntšá. Trabajo de grado en la Maestría en Estudios Interculturales. Universidad del Cauca. Popayán.
- Mavisoy, W. (2018). El conocimiento indígena para descolonizar el territorio. La experiencia Kamëntšá1 (Colombia). *Nómadas* 48, 239-248. DOI: [10.30578/nomadas.n48a15](https://doi.org/10.30578/nomadas.n48a15)
- Mayorga, S (2019), *Centro integral de la cosmovisión indígena y práctica ancestral Awá*. Tesis de pregrado. Universidad Santo Tomás. Tunja. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/21161?show=full>.
- Sánchez-Jaramillo, J. y Mavisoy, W. (2022). 'La kosmovilidad de la Madre Tierra cuando habla' y el discurso jurídico acerca de la 'naturaleza'. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (15). 206-226.

- Merino Acuña, R. (2015). The politics of extractive governance: Indigenous peoples and socio-environmental conflicts. *The Extractive Industries and Society*, 2(1), 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2014.11.007>
- O'Donnell, E. L., and Talbot-Jones, J. (2018). Creating legal rights for rivers: lessons from Australia, New Zealand, and India. *Ecology and Society* 23(1). 1-10. DOI: 10.5751/ES-09854-230107
- Orán, R. y Wagua, A (2013), *Gayamar sabga. Diccionario escolar gunagaya-español*. Fondo Mixto Hispano – Panameño de Cooperación. https://www.gunayala.org.pa/diccionario_escolar_guna.htm
- Piñacué, J. (2014). Pensamiento indígena, tensiones y academia. *Tabula Rasa*. 20. 161-192. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n20/n20a08.pdf>
- Quijano, A (2014), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. Buenos Aires. 862 pp. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Quijano, A (1992), “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. En *Perú Indígena*. Perú 13(29): 11-20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> 25 de marzo de 2021.
- Quintín, M. (2004). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. Editorial Universidad del Cauca.
- Sánchez Jaramillo |, F. (2017). Resistencias anti extractivistas: En el corazón de la práctica de la eco teología. *Rebelión*. <https://rebelion.org/resistencias-antiextractivistas-en-el-corazon-de-la-practica-de-la-ecoteologia/>
- Sánchez, J. (2020). “El colonialismo en el abordaje de los conflictos socioambientales”. *Apostillas sobre Control Social y Derechos Humanos (ISSN 2718-6229)*. <https://www.adalqui.org.ar/blog/2020/09/10/colombia-el-colonialismo-en-el-abordaje-de-los-conflictos-socio-ambientales/>
- Sánchez, J. (2021). Colombia: la amazonia como sujeto de derechos y su defensa intergeneracional desde Caquetá. *Revista Iberoamérica social*. 9 (18). 66-88. <https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/531>
- Santos, B. (2012). Derecho y emancipación. Corte Constitucional. *Pensamiento jurídico contemporáneo* 2, 1-266. <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Derecho%20y%20Emancipaci%C3%B3n.pdf>
- White, L. (1961). The Historical Roots of Our Ecologic Crisis. (155), 3767, 1203-1207. DOI: 10.1126/science.155.3767.1203
- Sánchez-Jaramillo, J. y Mavisoy, W. (2022). ‘La kosmovilidad de la Madre Tierra cuando habla’ y el discurso jurídico acerca de la ‘naturaleza’. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (15). 206-226.

RESEÑA “ANÁLISIS DE LA POLÍTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR BAJO EL GOBIERNO DE AMLO. ¿CAMBIO, CONTINUIDAD O REGRESIÓN?”

RODOLFO CRUZ VADILLO

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

rodolfo.cruz@upaep.mx

El libro “Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO. ¿Cambio, continuidad o regresión?” coordinado por Pedro Flores Crespo y César García García, representa un esfuerzo analítico por comprender el emplazamiento del nuevo gobierno y, sobre todo, los aires de cambio, el paso de una supuesta época de cambios a un cambio de época. Desde las elecciones, la Cuarta Transformación, como así se hace llamar, anunció ese giro de carácter copernicano a la política del país. La promesa fue, desde un inicio, aniquilar el neoliberalismo de nuestras vidas y constituir un nuevo proyecto de nación, donde las imágenes de una auténtica justicia social pudieran ser miradas, percibidas y vividas por cada uno de los ciudadanos que radica a lo largo y ancho de la República Mexicana.

En el campo educativo, dichos cambios se materializaron desde la retórica constante del ejecutivo sobre el papel que juega la educación en el desarrollo humano y las formas históricas en que ésta parecía ser un bien escaso. Haciendo énfasis en los lugares donde la precariedad, la exclusión, la desigualdad y la discriminación representan la constante para muchos niños y jóvenes

Año 8, número 15, abril-septiembre
ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H*
<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

que ni siquiera tienen permitido constituir su aspiración por la asistencia a las aulas de dichas instituciones. Mucho menos, construir un proyecto de vida donde el deseo por educarse fuera parte de un plan a futuro. Además, el cambio vino con una suerte de voluntad política, visible en la modificación de los principales ordenamientos jurídicos sobre el sistema educativo mexicano.

Las reformas al artículo 3 Constitucional llevaron a un máximo histórico el tema del derecho a la educación al promulgar que no sólo la educación básica y media superior debía ser obligatoria y gratuita, además la educación superior debía entrar en el mismo *kit*. Habría que señalar que este cambio no fue anunciado sin producir una serie de debates en torno a los efectos de la modificación señalada. Lo primero que emergió como preocupación fue el tema de la autonomía universitaria, sobre todo porque, si bien, la mayoría de las Instituciones de Educación Superior en el país no se pueden denominar autónomas, es una realidad que las grandes casas de estudio sí lo son.

La discusión de la Ley General de Educación Superior signó por el respeto a la autonomía de las Universidades, no sin antes haber presenciado un fuerte debate académico en todo el país. Lo cierto es que muchos miraron la decisión de universalizar y volverla obligatoria como un avance significativo en materia de justicia, no sólo educativa, sino también social. Pero como la historia nos ha enseñado, los cambios no se dan por decreto, ni de un día a otro. Si bien el hecho que se encuentre en la ley constituye cierto campo de visibilidad frente al problema del derecho a la educación superior, no basta para hacerlo realidad.

El libro en cuestión intenta poner en tensión lo que a nivel jurídico-político se ha hecho presente frente a los espacios reales en los cuales se ha concretado la reforma educativa a la educación superior antes ya mencionada. La pregunta por el ¿Cambio, la continuidad o la regresión? No es casual. Pues el cambio de época que se había prometido más bien podría representar sólo el *continuum* de la época de cambios que ha vivido la educación mexicana en las últimas décadas.

En ese sentido, en un primer momento tendría que decir que el libro cumplió la función de todo trabajo académico. Si bien hay respuestas a problemáticas y cuestionamientos que hoy por hoy circulan de forma constante en el campo educativo, el texto permite la producción de otras preguntas, cuestionamientos que vienen de otros horizontes simbólicos, pero que se imbrican con los datos, reflexiones y conclusiones de la obra.

El libro, al abordar el tema de la educación superior, nos permite mirar la complejidad del que, con cierta cautela podríamos llamar sistema, cuya indefinición y dispersión en cuanto a finalidades, formas de operación, modalidades organizativas, hacen del mismo un todo que no implica una coherencia a su interior, sino más bien representa un mosaico variopinto de formas y lógicas que hacen difícil un análisis exegético y, sobre todo, llegar a conclusiones generalizables. Esto hace que la obra adquiera de inmediato su valor agregado, al ser un esfuerzo académico por analizar y comprender las rutas que ha seguido la educación superior en México, frente a los cambios propuestos.

Otro aspecto bien logrado radica en la articulación de los textos. No es sencillo hacer dialogar a varios autores sobre un mismo tema, tampoco lo es conseguir una sensación de concreción sobre la temática, es decir, al finalizar la lectura, la claridad de los análisis, permiten hacerse una imagen sobre los retos que la educación superior tiene, pero también las omisiones, las continuidades y los principios de complementariedad existentes. En este sentido, los trabajos abordan no sólo las cuestiones más generales como lo son el financiamiento a la educación y el tema del derecho a la misma. Hacen foco en las condiciones de las escuelas normales como parte del sistema, rescatando también la situación de sus actores.

Desde este marco, habría que rescatar que una referencia que es central en los nuevos discursos político-educativos es el tema del derecho a la educación y la justicia social, sobre todo, desde dos ejes analíticos desde los cuales puede ser entendida dicha noción de justicia, uno es el eje redistributivo y el otro, el de reconocimiento. Al parecer, el eje redistributivo se ha hecho presente en la medida que las acciones de política han intentado visibilizar a los que se habían quedado en las sombras y en los márgenes. Como en todo espacio político, el *agón* se prepara para dar oportunidad al momento de encuentro, a la constitución de los amigos y los enemigos, en otras palabras, a la instauración de relaciones agónico-antagónicas que permitan el posicionamiento y legitimación de las propuestas entrantes. La declaración de guerra se ha realizado y el enemigo a vencer es el neoliberalismo, la educación, el arma principal para hacerle frente.

Las estrategias discursivas seleccionadas han sido tomadas esencialmente de algunas teorías sobre la justicia social, sobre todo aquellas que pugnan por la transformación y la redistribución de los bienes materiales y simbólicos que se antojan injustamente colocados en lo social. En esta lucha,

los “pobres en México” representan la parte agraviada y negada. Un grupo cuya característica, que los hace equivalentes, es haber vivido al margen del desarrollo humano y en la carencia constante no sólo de bienes materiales, sino también simbólicos en la medida que, siendo invisibilizados por muchas políticas, no se había reconocido que su condición “vulnerable” era producto de una exterioridad y no de una condición netamente individual. De tal suerte que la urgencia primera era intentar revertir los efectos que históricamente habían caído sobre dicho grupo. En esta línea el dilema “Reconocimiento o redistribución” entre Fraser y Butler (2000), puede representar una herramienta de intelección para la lectura que pretendo realizar.

Si bien este no es el espacio para desarrollar el dilema y tampoco pretendo hacer un uso ortodoxo de los posicionamientos teórico- epistemológicos realizados por las autoras, quisiera, aunque de forma algo laxa, traer a colación la discusión y aventurarme un poco a pensar el estado actual de la educación superior en México a partir de los datos y reflexiones del libro que estoy reseñando.

Habiendo hecho esta advertencia, habría que señalar que abordar el tema de la justicia social implica la inmersión en un mar de posturas teóricas, principios explicativos, miradas ontológicas y prácticas específicas. Siguiendo a Laclau, el significante “justicia social” parece entrar en el juego de la dispersión conceptual, tornándose vacío. Sin embargo, esto no implica su articulación en momentos históricos y contextos determinados.

Un ejemplo de lo anterior puede ser visible en el debate entre reconocimiento y redistribución. El dilema plantea, *grosso modo*, que las políticas de reconocimiento se apoyan en visiones de la cultura que posibilitan pensar a los grupos humanos desde identidades particulares y específicas, identidades que históricamente han sido negadas e invisibilizadas, gracias a la hegemonía de formas de ser y estar que niegan la alteridad o la desdibujan en lo uno. Así, el reconocimiento pasa por una afirmación de la individualidad y la pertenencia de determinados grupos culturales que representan la diversidad humana siempre existente, pero ahora en proceso de emergencia permanente. Las políticas, desde está lógica, tendrían que respetar las diferencias y redistribuir simbólicamente su lugar, permitir pasar de los espacios soterrados a una relación de igualdad frente a otras identidades o subjetividades.

La justicia social vendría ahí donde la ley hiciera visible las formas de opresión identitaria y las reposicionara en el lugar de la valía humana. No obstante, para académicas como Butler, la trampa del reconocimiento está en la escasa atención que presta a la redistribución material de las condiciones de vida existentes. La justicia social no puede reducirse formas netamente culturales, pues se olvida que lo que subyace a dichas diferenciaciones tiene sus raíces en condiciones y formas de existencia material y, por ende, económicas.

Llevando a su extremo el debate, parecería entonces que las reformas a la educación superior lo que han permitido es la visibilización de un grupo que pretende ocupar el lugar y la representación del oprimido. “Primero los pobres”, pareciera la puesta hegemónica y fin de la lucha por la representación, colocando la noción marxiana de clase al centro. Estableciendo así un tipo de conciencia de clase que pueda activar la lucha por la justicia social. A primera vista, parecería que, en el dilema antes expuesto, el gobierno le va a la redistribución, pues ha fijado en su agenda combatir la pobreza material, colocando a la educación como un arma para que el desarrollo humano llegue a todos.

Cabe aclarar que no es que otros grupos identitarios hayan sido reconocidos por las políticas y leyes, están ahí nombrados sin duda, no obstante, la lucha por la representación tiene un vencedor, y este es el pobre “a secas”. Lo anterior entonces tendría que abrir paso al ejercicio redistributivo, a la disminución de la pobreza, a la igualación del campo y con ello de las oportunidades. Una vez que todos los estudiantes puedan acceder a la educación, la competencia será más justa y las desigualdades que queden podrán considerarse igualmente justas.

Como Alejandro Márquez ha mencionado en el libro, una de las estrategias para hacer una realidad la justicia social ha sido la distribución de becas para los estudiantes, lo cual sin duda es congruente con un ejercicio de redistribución económico. Sin embargo, en una especie de alquimia social, el gobierno ha puesto en tensión el dilema reconocimiento- redistribución, es decir, ha logrado transmutar la clase a una identidad que más que ausencia material, pareciera en falta de posicionamiento cultural.

Me parece que las páginas de este libro dan cuenta de esa alquimia. Alejandro Márquez menciona que el derecho a la educación se demuestra también en el financiamiento. Si bien hoy

por hoy las becas han ayudado a los estudiantes necesitados económicamente, el ejercicio redistributivo no ha llegado a todas partes. Los recortes a la educación muestran la trampa del nuevo reconocimiento de grupo. Los estudiantes ahora tienen un apoyo económico para continuar con sus estudios, en ese sentido dicho reconocimiento se ha hecho presente, sin embargo, no así se ha preparado el terreno para que, una vez que han resuelto (momentáneamente) el problema más inmediato, estén en disposición para aprender y hacer uso de esa llave maestra que es la educación.

Cuando las instituciones en donde los estudiantes podrán ejercer su derecho a la educación, pueden clasificarse más por su escasez en cuanto a recursos materiales y humanos, la beca corre el riesgo de convertirse en un paliativo que sólo los reconoce pero que escasamente transforma el estado actual en el que se encuentran. En otras palabras, el gobierno ha subvertido el dilema reconocimiento – redistribución, aplicando casi un principio de complementariedad, al tomar la clase y convertirla en una nueva identidad cultural y con ello caer en la trampa de dejar intactas las relaciones y condiciones materiales de su existencia.

Es así que, la pobreza como clase, deviene en identidad cultural reconocida, pero continuamente estática frente al tablero social, político y económico. Lo anterior es visible cuando el derecho a la educación parece conformarse con la existencia de cupos suficientes para todos, pero dejando la duda por la cualidad del contenido, por la calidad o, si ustedes quieren, por la excelencia de los servicios educativos, que hoy parecen precarizarse frente a los recortes de la austeridad republicana.

En este sentido, Dinorah Miller da cuenta de las acciones por llegar la cobertura, esto por vía de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez, sin duda un esfuerzo importante por acercar la educación universitaria a los lugares donde todavía era inexistente. Esfuerzo que parece congruente en los propósitos y lógicas de operación de las mismas, intentando articular su fundación con la pobreza, la desigualdad, la discriminación y la negación.

Hoy, frente al despido de la planta docente y también, frente al incumplimiento de sus lógicas fundacionales. La materialización del derecho a la educación parece lejos todavía. Gustavo Mejía y José Luis González lo señalan cuando, a pesar de haber pensado estas nuevas instituciones como lugares para la concreción de dicho ideal, encuentran que posiblemente no se ha cumplido la norma

de “primero los pobres”. Esto cuando las nuevas “universidades” no siempre han emergido ahí donde la pobreza y necesidad se hace presente, donde el número de estudiantes lo demandaba y donde las condiciones geopolíticas así lo dictaban.

Volviendo al debate, el reconocimiento parece estar, pero la redistribución se antoja incompleta en la medida que parece que la inclusión defendida por el gobierno se limita a la presencia de todos en los espacios educativos, pero dejando sin atender el contenido de la respuesta educativa, elemento simbólico que también juega en la disminución de la pobreza material.

Este mismo efecto ha embestido a otras instituciones de educación superior como lo son las escuelas normales. El recorte de los presupuestos y la estaticidad de los cambios frente, por ejemplo, a la autonomía de las mismas, parecen vislumbrar ciertos escenarios “Im-posibles” como Sergio Málaga los ha llamado. El recorte a la educación normal mexicana contribuye a pensar que el eje redistributivo escasamente está por resolverse, por el contrario, el reconocimiento parece jugar centralmente, sobre todo a nivel del discurso, donde dicho recorte ha estado presente junto a la revalorización del magisterio y al apoyo al normalismo.

Sin duda, las políticas de reconocimiento se han hecho visibles, colocando la identidad del profesor normalista en el centro de las preocupaciones de las políticas, pero negando que los procesos formativos no sólo implican un lugar para llevarse a cabo, sino la presencia material de recursos que posibiliten que los egresados puedan y sean capaces de realizar su ejercicio profesional a la altura de las necesidades del país. Parece ser que al gobierno se le olvida que los objetos también tienen política, es decir, por más que se apoye a determinado grupo en la lucha contra la desigualdad, los espacios, edificios, objetos materiales, conservan la política de no entrada en la medida que no son atendidos y transformados para dar la bienvenida a los históricamente excluidos.

Verónica Medrano apunta que los desafíos no sólo implican cuestiones normativas y estructurales que, dicho sea de paso, no se han cumplido, además requieren repensar el eje redistributivo ahí donde los académicos puedan encontrar soporte y condiciones para formar a los futuros formadores. Pues como lo han señalado José Siqueiros, Priscila Monge y Pedro Flores, la formación docente y su reconocimiento no sólo se agota en su presencia retórica, sino además se requiere el eje material que posibilite, sí procesos formativos que se traduzcan en prácticas

profesionales efectivas, pero también la mejora de sus condiciones de vida, es decir, un auténtico ejercicio de redistribución material. Aspecto que nuevamente se presenta como la carencia constante en las políticas de educación superior.

En esta línea, los trabajos de Jesús Galaz, Jorge Martínez, Ana Pérez y Angélica Buendía, dan cuenta de las condiciones de los académicos, su papel en la transformación educativa y las circunstancias que experimentan para realizar su actividad profesional. El problema que se señala se encadena con la primera discusión sobre el derecho a la educación, el cual se hace vida no sólo con el logro de la cobertura, sino reconociendo que la calidad de la respuesta educativa y, por ende, los recursos materiales y humanos que se emplean para realizar la labor son elementos mínimos que deben estar presentes. En este sentido, el encadenamiento pasa las problemáticas financieras y estructurales de las instituciones y se personifica en las condiciones de los académicos.

Condiciones que no han materializado el reconocimiento de su labor o, en otras palabras, su revalorización. De tal suerte que las políticas de reconocimiento, pasadas por ejercicios redistributivos, no han logrado dotar a la profesión académica de los medios de subsistencia para llevar a cabo su importante labor. Mientras el discurso habla de reconocer el valor del docente, la precariedad salarial y laboral avanza a pasos agigantados sin que sea posible ver una transformación que nos lleve a la tan anhelada justicia social.

A la pregunta ¿cambio, continuidad o regresión? Los autores han contestado, que, si bien se han dado cambios, algunos positivos, no es seguro qué tanto éstos representan auténticas rupturas frente a las políticas anteriores. En algunos casos, hay más continuidad y, en otros, cierta regresión que añora un pasado heroico. Para finalizar quisiera comentar que la sensación que me da la lectura de este libro es pensar que para este gobierno “prometer no empobrece”. Que el dilema reconocimiento- redistribución está vigente, pero en relación de complementariedad, o subvertido, de tal suerte que tengo la sensación de que debo volver a leer el debate entre Nancy Fraser y Judith Butler, pues, como diría Carlos Monsiváis, “o ya no entiendo lo que está pasando o ya pasó lo que estaba entendiendo”, y también para ver la posibilidad de repensar el dilema a la luz de la realidad política mexicana.

Referencia

Fraser, N. (2000) ¿Redistribución o reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En J. Butler & N. Fraser, ¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo (23-66). Traficantes de Sueños.

LA COMPLEJIDAD DE ARTICULAR LIBERTAD, EDUCACIÓN E INTELIGENCIA

Reseña de López Calva, J.M. "La educación de la libertad como desarrollo de la inteligencia: una visión humanista compleja de la educación en valores"., en Naval, C., Bernal, A., Jover, G. y Fuentes, J.L. *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*. (2020). Madrid. 117 – 132, Editorial Dykinson.

MIGUEL BAZDRESCH PARADA

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Jalisco, México
mbazdres@iteso.mx*

Libertad. Significado problemático, si alguno. López Calva enfrenta el problema con prestancia filosófica y vasta experiencia en la Cátedra. Inspirado en los trabajos de Bernard Lonergan, filósofo canadiense, jesuita, construye una argumentación para mostrar cómo la libertad está asociada a la inteligencia y ésta a la educación. Y hace notar con claridad que no se trata de cualquier educación sino de aquella cuyos supuestos han superado los ideales de la Ilustración y las presunciones de una ciencia positivista y se organiza y propone con base en la construcción de sujetos, personas humanas conscientes.



Nuestro autor se hace cargo de la complejidad del problema y emprende una solución de sólido calibre filosófico y consigue un aporte a la cuestión de la libertad de gran valor para educadores y buscadores de las notas esenciales de la condición y la acción humana educativa, especialmente la dirigida a la llamada educación en valores.

El trabajo de López Calva no es simple. Ha de leerse con cuidado y de manera dialógica por parte del lector. Desde luego no por sutilezas o por aspectos de mero ejercicio literario sino por el detalle de la reflexión plasmada en el texto, cuyos elementos son claves para comprender la propuesta; por ejemplo, la inclusión de citas de Lonergan en el texto van más allá de referencias para fundamentar alguna afirmación. En realidad, son la plena participación del canadiense en el diálogo al cual nos invita Juan Martín.

El texto inicia con una introducción o primera parte, en la cual anuncia el punto de partida y los pasos a dar para expresar su pensamiento y propuesta que desarrolla en las siguientes partes. El punto de partida es la concepción del ser humano desarrollada por Lonergan: "... concebir al sujeto como una unidad compleja constituida por una estructura dinámica de operaciones que es la consciencia intencional humana..." (p. 119).

A partir de esa concepción López Calva hace ver tres transiciones en la concepción del ser humano. La primera concepción del ser busca precisar una esencia humana: La razón, el <<animal racional>> de los pensadores idealistas antiguos. Esa esencia define un ser abstracto, el cual es humano en potencia ¿Quién es racional? ¿Cuándo opera la razón? Las respuestas dificultan identificar a los humanos realmente existentes y concretos.

La segunda transición o viraje en los términos de Lonergan se funda en la psicología de las facultades humanas, la cual encuentra dos notas del ser racional: inteligencia y voluntad. Inteligencia para pensar y voluntad para actuar. Así se configura un sujeto consciente capaz de hablar de sí mismo y con los otros sujetos. Al fin, la tercera transición va a considerar a ese sujeto consciente con una consciencia operante con dinamismos que configuran un flujo de consciencia que le permite ir del interior subjetivo a lo exterior subjetivado y de lo interior al sí mismo. La idea de consciencia dinámica permite: "Caer en la cuenta del mundo que le rodea y darse cuenta de su propio darse cuenta, de caer en la cuenta de su caer en la cuenta" (2020, p. 120), escribe López

Calva. Esta transición al ser humano dinámico, en flujo de consciencia permanente, le ofrece la capacidad de caer en la cuenta de sí mismo y del mundo, está en sintonía con la historia del universo y al estar presente en sí, es capaz de operar y construir su propia historia.

Así llegamos de la mano de Lonergan al siguiente desafío: ¿Cómo se autoconstruye ese ser consciente? La respuesta detallada en la tercera parte del escrito de López Calva es precisamente el dinamismo de la consciencia. Esta parte del texto contiene el meollo filosófico de la propuesta de López Calva. En este punto es necesario y conveniente recomendar al lector acercarse al texto pues cualquier intento de reseñar la construcción de la respuesta haría injusticia al rico y complejo texto de nuestro autor. A modo de guía mínima se proponen las siguientes aseveraciones sobre el tema ya aludido para despertar el interés del lector, sin pretender abarcar la riqueza del texto:

- La visión lonerganiana del ser humano es compleja pues asume el deseo de vivir en la humanidad y se mueve a partir del deseo de conocer y elegir bien.
- La estructura consciente humana es heurística. Busca vivir experiencias, ideas, conocimientos, valores y decisiones de manera libre.
- La consciencia opera en cuatro niveles o grupos de operaciones inteligentes para forjar la ruta que va de la experiencia a la decisión libre.

Los niveles son: Nivel empírico, el cual aporta datos y experiencias. Nivel Intelectual, el cual aporta comprensión de la relación entre los datos y construye ideas y conceptos. Nivel racional o reflexivo, el cual aporta conocimiento a partir de juicios de hecho verificados y sustentables. Y nivel existencial, para aprehender el valor de las reflexiones y juicios para tomar decisiones personales.

La cuarta parte del texto el autor nos explica el dinamismo del acto de intelección que Lonergan ubica en los niveles intelectual, racional y existencial de la consciencia, antes mencionados. A ese acto se le denomina *Insight*, el punto culminante de la inteligencia humana. López Calva recoge en esta parte algunas referencias de Lonergan a las características del *Insight*, del cual afirma no es realizado a voluntad. Por ejemplo, se mencionan:

- Llega como liberación (en el sentido de finalizar) de la indagación
- Llega de manera súbita e inesperada.

- Ocurre en función de circunstancias internas al sujeto.
- Sirve de puente entre lo concreto y lo abstracto.

Cada nivel de la consciencia, de acuerdo con su finalidad, produce un diferente *Insight*. En el nivel intelectual construye conceptos. En el racional, el *Insight* reflexivo llega a juicios de hecho que afirman o niegan la verdad de un fenómeno o una explicación. En el existencial se producen *Insight* afectivos que facilitan valorar y hacer juicios de valor para tomar acción y decisión humana.

¿Cómo saber hacer decisiones libres una vez identificada la capacidad de hacerlas? López Calva responde: Con una libertad educada. Lo cual requiere una educación de la libertad. La quinta parte del texto aquí reseñado se dedica a este punto. Acepta de entrada el supuesto de un ser humano libre, sin embargo, un ser humano que no nace efectivamente libre. Es tarea mundana acceder a la libertad. Luego, con Lonergan, distingue la libertad esencial de la libertad efectiva. La primera es una cualidad genérica y abstracta y la segunda es una condición real y concreta de un sujeto o un grupo humano en determinadas circunstancias. La libertad esencial es parte de la estructura dinámica de la consciencia. La efectiva es el alcance real de esa estructura en acción. La libertad efectiva es la libertad construida y ganada por nuestras propias decisiones y acciones dentro del contexto en el cual vivimos. Y bien ¿es educable tal libertad?

Sí, afirma nuestro autor. La educación de la libertad es un proceso orientado a capacitar a las personas para distinguir las condiciones y circunstancias del contexto, a conocerse y desarrollarse como ser sensible, inteligente en los cuatro niveles de intelección, en especial en el existencial, y así descubrir y trabajar en lo que quiere. Con estas bases López Calva desarrolla con detalle los elementos concretos involucrados, y constitutivos, de ese proceso educativo y aquí sólo enunciamos: Transversalidad o integralidad; la deliberación o poner en el centro las preguntas; la afectividad pues la aprehensión del valor se da en los sentimientos y no en la razón; la responsabilidad basada en la autenticidad y la aceptación, previa y consecuente, de las consecuencias de las acciones y, finalmente, la historicidad y la complejidad del mundo humano en el cual vivimos.

La parte final del texto, la sexta, fundamenta cómo es que la libertad se desarrolla en la medida que se desarrolla la inteligencia en todos sus niveles, especialmente el existencial. Dicho de manera

simple: Si hemos de tomar decisiones y éstas deben ser libres, y para serlo hemos de usar nuestra inteligencia, y cultivarla, a fin de disponer de cada vez mayor intelección de las realidades en concreto, involucradas en la decisión. Por tanto, la tarea educativa ha de basarse y centrarse en facilitar y propiciar el flujo de consciencia de las personas para construir el (los) bien (bienes) humano(s) pues “no nacemos sabiendo lo que es correcto o bueno...nacemos con la capacidad de resolverlo por nosotros mismos” (Cronin, B. 2006, p.189) en cada situación y contexto.

Sin duda un artículo con densidad y a la vez didáctico, cuyas afirmaciones y fundamentación son tan fáciles de comprender como complejas interiorizarlas, dada la fuerza de la reflexión plasmada en el escrito y su impacto e implicaciones para el lector interesado en educar(se en) la libertad.