

A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias sociales



REVISTA DIGITAL A&H, AÑO 11, NÚMERO 20
OCTUBRE 2024 - MARZO 2025
ISSN: 2448-5764

EDITORIAL

Se han publicado una veintena de números, cada uno de ellos se ha vuelto un peldaño más que le da continuidad a este proyecto que inició sin pensar en un final cercano. Hoy se avanza con un mismo propósito, pero con nuevas metas. En esta ocasión, la revista A&H ha realizado una recopilación de trabajos en arte teatral, educación, filosofía, ética, y derecho; lo que refrenda su enfoque multidisciplinario y la misión de difusión académica en la actual vorágine globalizadora.

De acuerdo con el pensamiento de Aristóteles, la contemplación nos permite alcanzar virtudes intelectuales, como la prudencia y la sabiduría que, aunadas al disfrute de bienes externos como la salud y el bienestar, permiten al hombre buscar una vida con felicidad. Junto a las virtudes intelectuales están las virtudes éticas. ¿Son acaso estas virtudes de las que tanto carecemos en la actualidad? En este sentido, Gladys Angélica Morúa Álvarez comparte su trabajo enfocado en abordar el aprendizaje a lo largo de la vida y la ética de principios.

Sin dejar de lado esta perspectiva filosófica en torno al comportamiento humano, la autora Beatriz von Saenger Hernández aborda la defensa de Teotihuacán desde una mirada ontológica, al tiempo que plantea una crítica al antropocentrismo en torno a cómo se percibe lo humano y lo no-humano.

Con un giro interesante, continúa el artículo titulado “El paralelismo entre Colombina y Nedda. Aproximaciones interpretativas en el fenómeno teatral operístico” en donde María Fernanda Reyes Meneses dialoga en torno a una pregunta: si la

interpretación de un personaje es el quehacer cotidiano del cantante lírico, ¿de qué forma puede llevarse a cabo un procedimiento ordenado y eficiente para obtener resultados de expresiones verosímiles para el público?

Aunado a las interesantes propuestas anteriores, en este número se presentan un artículo y dos reseñas enfocados en la educación. El artículo escrito por David Jiménez Aguirre y Anita Cecilia Hirsch y Adler aborda las perspectivas de estudiantes y personal educativo sobre el clima institucional escolar. Mientras tanto, la primera reseña plantea una interesante conversación entorno al libro “La violencia en las Instituciones de Educación Superior: perspectivas teóricas y metodológicas” coordinado por los doctores Aurelio Vázquez Ramos, Imelda Sandoval Aura Guadalupe Valenzuela Orozco y Araceli Ramírez-Meda. La segunda reseña, de Paulina Michelle Romero Tenorio, es acerca del libro “Pensar la educación: un ejercicio polifónico”, un escrito que invita a reflexionar cómo es la vida en un mundo humano complejo, compuesto y cambiante, al que se debe de ajustar y adaptar cada día.

Finalmente, se encuentra una agradable entrevista con la Dra. Angela María Acosta Rosas de la Universidad Mariana, Colombia realizada por Fernando Méndez Sánchez. En sus páginas se conversa en torno a una perspectiva latinoamericana sobre el derecho a la salud y el derecho de la salud. De esta manera, apreciable lector de A&H, el presente número se presenta como un aporte para fortalecer el humanismo de la comunidad y contribuir al desarrollo académico de autores y lectores.

ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ
ADRIANA CARDOSO VILLEGAS
ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS
ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ
ALBERTO JOSÉ SEGRERA TAPIA
ALBERTO ROSS HERNÁNDEZ
ALEJANDRO PALACIOS
AMANDA RODRÍGUEZ
ANA ESTHER ESCALANTE FERRER
ANDREA MARINA D'ATRI
ANDREA MEZA TORRES
ANDREA SALDÍVAR REYES
ANDRÉS CALDERÓN FERNÁNDEZ
ANDRÉS LUNA JIMÉNEZ
ANGEL MORALES TORRES
ANTONIO PARDO OLÁGUEZ
ARACELI ARELLANO TORRES
ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS
ARMANDO AZÚA GARCÍA
ARTURO BENÍTEZ ZAVALA
ARTURO CUEVAS GUILLAUMIN
AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN
AUSTREBERTO MARTÍNEZ VILLEGAS
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
DAVID SÁNCHEZ
DELFINA MELGAREJO THOMPSON
DORA IVONNE ÁLVAREZ TAMAYO
DOUGLAS IZARRA VIELMA
DULCE MARÍA CABRERA
EDUARDO FERNÁNDEZ GUZMÁN
EDUARDO MERLO
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
FELIPE DEVEZA
FERNANDO HUMBERTO MAYORGA GARCÍA
FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ
FERNANDO ZEPEDA HERRERA
FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ
FRANCISCO JAVIER BATISTA ESPINOSA
FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ
FRANCISCO MENDOZA
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
GERARDO LUNA GIJÓN
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
JAVIER DIZ CASAL
JESÚS JOEL PEÑA ESPINOSA
JENNY MARINA GUERRERO TEJEDA
JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO
JONATAN MONCAYO RAMÍREZ
JORGE ARTURO ABASCAL
JORGE ARTURO ABASCAL ANDRADE
JORGE BALLADARES
JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ
JORGE MEDINA DELGADILLO
JORGE REVELO-ROSETO
JORGE RIZO MARTÍNEZ
JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
JOSÉ ADALBERTO SÁNCHEZ CARBÓ
JOSÉ ALADIER SALINAS HERRERA
JORGE ANDRÉS PINZÓN RUEDA
JOSÉ LUIS ESTRADA RODRÍGUEZ
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
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 JOSÉ BLÁZQUEZ ORTEGA
JUAN MANUEL ESCAMILLA
JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
JUAN PABLO ARANDA VARGAS
JUAN PABLO SALAZAR ANDREU
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
LETICIA ARANCIBIA
LILIA MARÍA VÉLEZ IGLESIAS
LILIA VÉLEZ IGLESIAS
LILIANA DEL PILAR GALLEGO CASTAÑO
LISSET CÁRDENAS TALAMANTES
LIVIA BASTOS ANDRADE
LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ
LUZ DEL CARMEN VILCHIS ESQUIVEL
LUIS ANTONIO VELASCO GUZMÁN
LUIS GERARDO ORTIZ CORONA
LUIS IGNACIO ARBESÚ VERDUZCO
LUIS IGNACIO VIANA RUIZ DE AGUIRRE
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 LEMIN
MARGARITA MACEDA JIMÉNEZ
MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES
GUERRERO
MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ
MARÍA CRISTINA TORALES PACHECO
MARÍA DAS VITORIAS NEGREIROS DO
AMARAL
MARÍA DE LA LUZ BECERRA ZAMORA
MARÍA DE LOURDES ESTHER MATEOS
ESPEJEL
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 DEL SOCORRO RODRÍGUEZ
GUARDADO
MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA
MARÍA EUGENIA PONCE ALCOGER
MARÍA GUADALUPE LOZA JIMÉNEZ
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
MARIANA DURÁN MÁRQUEZ
MARIO RUEDA BELTRÁN
MARISSA GÁLVEZ
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 SAINZ PALAFOX
MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ
MIGUEL ESCRIBANO CABEZA
MIREIA TINTORÉ ESPUNY
MIRIAM HERRERA-AGUILAR

MISAEEL ENRIQUE MEZA RUEDA
MÓNICA CHÁVEZ AVIÑA
MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA
MÓNICA MONROY KUHN
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 CAGGIANO
SERGIO CARDONA
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
VIRGINIA AGUILAR
WENDY GONZÁLEZ GARCÍA
YAZMIN VARGAS GUTIÉRREZ
YEARIM A. ORTIZ SAN JUAN
YUTZIL TANIA CADENA PEDRAZA

CINTILLO LEGAL

A&H ES UNA PUBLICACIÓN SEMESTRAL EDITADA POR LA UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA A.C., CALLE 21 SUR 1103, COL. SANTIAGO, C.P. 72410, PUEBLA, PUEBLA. TEL. (222) 2299400, [HTTPS://REVISTAS.UPAEP.MX/](https://revistas.upaep.mx/), REVISTAAYH@UPAEP.MX. EDITORA RESPONSABLE: ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ. RESERVA DE DERECHOS AL USO EXCLUSIVO NO. 04-2023-080311330500-102, ISSN 2448-5764, AMBOS OTORGADOS POR EL INSTITUTO NACIONAL DEL DERECHO DE AUTOR.

SE AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL DE LOS ARTÍCULOS AQUÍ PRESENTADOS, SIEMPRE Y CUANDO SE CITE LA FUENTE COMPLETA Y SU DIRECCIÓN ELECTRÓNICA. ESTA OBRA ESTÁ BAJO UNA LICENCIA CC BY-NC-SA 4.0. LAS OPINIONES EXPRESADAS POR LOS AUTORES NO NECESARIAMENTE REFLEJAN LA POSTURA DE LA EDITORA DE LA PUBLICACIÓN. TODOS LOS ARTÍCULOS SON DE CREACIÓN ORIGINAL DE LOS AUTORES, POR LO QUE A&H SE DESLINDA DE CUALQUIER SITUACIÓN LEGAL DERIVADA POR PLAGIO, COPIAS PARCIALES O TOTALES DE OTROS ARTÍCULOS YA PUBLICADOS Y LA RESPONSABILIDAD LEGAL RECAERÁ DIRECTAMENTE EN EL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO.

DIRECTORIO

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

DR. MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS
VICERRECTOR ACADÉMICO

DR. JORGE MEDINA DELGADILLO
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

MED. RICCARDO COLASANTI
DECANO DE CIENCIAS HUMANAS Y 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 FUNDADOR

DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
DIRECTOR

MTRA. ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ
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

DRA. DORA IVONNE ÁLVAREZ TAMAYO

DRA. KARINA CEREZO HUERTA

DR. JOSÉ DE JESÚS ALCALÁ ANGUIANO

COLABORADORES

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
SILVIA RUBÍN RUÍZ
CORRECCIÓN DE ESTILO

ÍNDICE

Editorial	2
El aprendizaje a lo largo de la vida y la ética de principios GLADYS ANGÉLICA MORÚA ÁLVAREZ	12
El giro ontológico en la defensa del territorio: ensamblajes y espectros hídricos en Teotihuacán BEATRIZ VON SAENGER HERNÁNDEZ SALVADOR VÁSQUEZ BANDA	22
El paralelismo entre Colombina y Nedda. Aproximaciones interpretativas en el fenómeno teatral operístico MARÍA FERNANDA REYES MENESES	49
Perspectivas de estudiantes y personal educativo sobre el clima institucional escolar: un enfoque reflexivo DAVID JIMÉNEZ AGUIRRE ANITA CELILIA HIRSCH Y ADLER	81
Reseñas	
Reseña “Las formas de la violencia escolar en la educación superior” JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN	129
Reseña “Una mejor vía para la enseñanza y el aprendizaje” JEYSIRA PAULINA MICHELLE ROMERO TENORIO	139
Entrevistas	
Una perspectiva latinoamericana sobre el derecho a la salud y el derecho de la salud desde el Global Summer de UPAEP. Entrevista con la Dra. Ángela María Acosta Rosas FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ	143

EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y LA ÉTICA DE PRINCIPIOS

LIFELONG LEARNING AND PRINCIPLED ETHICS

Recibido: 12 abril 2024 * Aprobado: 04 julio 2024

GLADYS ANGÉLICA MORÚA ÁLVAREZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

gladysangelica.morua@upaep.edu.mx

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo exponer cómo el aprendizaje permanente cumple con los cuatro principios bioéticos de Beauchamp y Childress (1983): beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia. En primera instancia, el aprendizaje a lo largo de toda la vida –como también se le conoce– favorece al individuo y a la sociedad a la que pertenece, no inflige perjuicio a sus miembros, busca que las personas logren la independencia distanciados de la ignorancia y considera que las oportunidades de aprendizaje deben ser para la población universal. De la misma manera, es apto para el total de las edades, culturas y circunstancias de aprendizaje debido a que tiene características que nos permiten acercarnos a múltiples realidades y está comprometido con valores sustanciales y el bien común. Empero, son las personas mayores las que podrían resultar especialmente favorecidas por este

aprendizaje. La perspectiva ética también es examinada, puesto que es un elemento inherente a este aprendizaje. Se concluye que el aprendizaje permanente puede extenderse a todo el planeta y a todos los tiempos.

Palabras clave: Aprendizaje permanente, ética, ética de principios, principios bioéticos.

Abstract

This paper aims to expose how lifelong learning complies with the four bioethical principles of Beauchamp and Childress (1983): beneficence, non-maleficence, autonomy and justice. First, lifelong learning - as it is also known - benefits the individuals and the society to which they belong, does not harm its members, seeks for people to achieve independence away from ignorance and considers that learning opportunities should be for the universal population. In the same way, it complies with the four bioethical



principles of Beauchamp and Childress (1983): beneficence, non-maleficence, autonomy and justice. Likewise, it is suitable for all cultures and learning circumstances because it has characteristics that allow it to address multiple realities, and it is committed to substantial values and the common good. However, older people could be especially benefited by this learning. In addition, the

ethical perspective is examined, since it is an inherent element of this learning. It is concluded that lifelong learning could be extended to the entire planet and all ages.

Keywords: Lifelong learning, ethics, ethics of principles, bioethical principles.

EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

El aprendizaje humano determina, en gran medida, cuánto progresa una sociedad. La educación y la capacitación han debido transformarse como consecuencia de la revolución en las tecnologías de la información y comunicaciones, el desarrollo incesante de la ciencia y la globalización. Asimismo, el descenso en la natalidad y el aumento en la esperanza de vida han generado una tendencia mundial en la que la población de personas mayores crece aceleradamente. A pesar de todos estos cambios, es apenas que el aprendizaje permanente se está desarrollando. Sin embargo, gracias a sus características y a la forma en la que los cuatro principios bioéticos de Beauchamp y Childress (1983) están presentes, este aprendizaje debería de ser universal.

El aprendizaje permanente, o a lo largo de toda la vida, es parte intrínseca de nuestra especie; ya que, nunca dejamos de aprender. Ha existido desde todos los tiempos, pero en la actualidad ha surgido como una construcción teórica producto de la cultura. De acuerdo con Bauman (2013), la educación y el aprendizaje son útiles sólo si son continuos y para siempre.

La Comisión Europea (2001), lo define como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida, con el objetivo de mejorar conocimientos, habilidades y competencias dentro de una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (p. 9). Jarvis (2005) manifiesta que “el aprendizaje es para toda la vida, durante toda la vida, y sondea la profundidad de la existencia en el mundo humano” (p.14). Explica además que

el aprendizaje permanente es la combinación de procesos a lo largo de la vida en los que la persona en su totalidad -cuerpo (genético, físico y biológico) y mente (conocimiento, habilidades, actitudes, valores, emociones, creencias y sentidos) – experimenta situaciones

sociales, cuyo contenido percibido se transforma cognitiva, emotiva o prácticamente (o mediante cualquier combinación) y se integra en la biografía de la persona individual, lo que da como resultado una persona que cambia continuamente (o más experimentada) (Jarvis, 2008, p.10).

Por su parte, London (2021) destaca que la interacción entre condiciones, diferencias individuales, demanda de tareas, tecnología educativa y oportunidades profesionales durante la vida son las áreas en las que se concentran las teorías del aprendizaje y el desarrollo del aprendizaje permanente.

EL APRENDIZAJE PERMANENTE Y LA ÉTICA DE PRINCIPIOS

Por otra parte, los principios no son guías exactas. Son normas más genéricas que las reglas, pero imperativas y con mayor alcance. Los orígenes de los principios -y de las reglas de la ética profesional- se encuentran en la Bioética y en las Ciencias Biomédicas (Hirsch, 2009). En concordancia con Beauchamp y Childress (2001), como se cita en Hirsch, (2009), un marco de referencia analítico que manifieste los valores más amplios debería de ser el cometido de un grupo de principios en el entorno moral. El aprendizaje permanente comprende los cuatro principios bioéticos de Beauchamp y Childress (1983): beneficencia, no maleficencia, justicia y autonomía.

Primero, el principio de 'beneficencia' se refiere a ayudar a los demás mediante las acciones. El cambio es constante e inevitable, por lo que es casi imposible que alguien subsista únicamente con el aprendizaje adquirido durante los años que asistió a una institución educativa. La necesidad de capacitarse incesantemente y hacerse cargo del propio desarrollo se vuelve imperativa para poder superar los obstáculos y retos actuales. El aprendizaje permanente cumple aquí un rol crucial. No importa si el motivo para mejorar es personal, social, profesional o académico. Hošnjak et al. (2020) indican que

el aprendizaje permanente contribuye, primordialmente, en dos áreas: en la conservación a largo plazo de los procesos cognitivos de aquellas personas que participan en los procesos educativos y en la promoción de la salud de las personas mayores sin importar la educación formal que recibieron en una etapa anterior. (...)aquellos que continúan esforzándose por la

educación después de la jubilación poseen un sentido de continuidad y satisfacción que compensa los cambios y las consiguientes ansiedades que encuentran en la vida diaria (p. 129).

Es un requisito para que las personas mayores sean capaces de utilizar nuevas herramientas y sigan contribuyendo y participando en la sociedad.

Diversos estudios de Chen et al. (2015; Cohen et al. (2007); Leung y Liu (2011); Narushima (2008); Narushima, Liu y Diestelkamp (2013^a); Sloane-Seale y Kops (2008); Withnall (2009) han reportado que el aprendizaje permanente influye positivamente en la auto-eficacia, en el propósito de vida, en el apoyo social y en el envejecimiento activo y exitoso (Narushima et al., 2018). Otras áreas en las que ayuda son en la previsión del aislamiento social y en el sentido de pertenencia. Además, algunas personas mayores estudian porque les aporta felicidad y la sensación de que han cumplido una meta (Pikhart et al., 2021). Su fin último es que, a través del aprendizaje, el ser humano maximice su crecimiento y; como consecuencia, se perfeccione la prosperidad humana universal.

La totalidad de los estados miembros de las Naciones Unidas avalaron en 2015 los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) como parte fundamental de la Agenda 2030. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos es el cuarto ODS. La Organización de las Naciones Unidas (ONU, s.f.) enfatiza que es a través de este ODS que se pueden lograr otros más. Por ejemplo, es posible acabar con el ciclo de la pobreza, aminorar las desigualdades, lograr la igualdad de género, contribuir a llevar una vida más saludable y sostenible, promover la tolerancia y alcanzar sociedades más pacíficas.

Igualmente, este aprendizaje resalta la importancia de que las personas experimenten la adquisición del conocimiento ético. Bagnall (2006) indica que “la noción de una ética aretaica es aquella en la que los criterios o valores éticos se articulan como cualidades personales, propiedades o virtudes del carácter de uno o motivación para actuar” (p. 259). Por lo tanto, esta ética forma parte esencial del aprendizaje permanente mismo que tiene la posibilidad de conformar la conciencia del bien en los seres humanos y en la sociedad. Igualmente, puede apoyar a que los individuos se percaten de valores que anteriormente eran inadvertidos y los elijan para su crecimiento.

Segundo, el principio de 'no maleficencia' destaca "la obligación de no infligir daño a otros: 'Por sobre todo no hacer daño'. Consiste en actuar de manera que no se ponga en riesgo o se lastime a las personas" (Hirsch, 2009, p. 324). En muchas ocasiones, las personas de mediana edad y mayores tienen que cargar con el estigma de que los años vividos les impiden adquirir conocimientos. Del mismo modo, las experiencias pasadas en la escuela, la falta de confianza y el apocamiento son algunos obstáculos específicos identificados por las miembros de este grupo etario para no continuar aprendiendo (Katz, 2000; Whitnall y Thompson, 2007 citados en Wang et al., 2016). Su desarrollo puede verse obstaculizado por las creencias "sobre la edad, la plasticidad cerebral, la predisposición y la capacidad que intervienen en el proceso de aprendizaje" (Di Gesú, 2012, p. 1).

Todos los prejuicios asociados con la edad afectan el enfoque pedagógico y podrían provocar que se sienta culpa y una menor facultad para seguir formándose. Otra concepción errónea es aquella asociada a la idea de que se necesita una aptitud específica para aprender. El aprendizaje permanente anula esas ideas, y el daño que podrían provocar, al ofrecer un ambiente favorable que compensa las desventajas. Asimismo, toma en cuenta que son la motivación, las actitudes hacia el aprendizaje y las características particulares del individuo las que permiten el éxito. Relacionarse con otras personas en el mismo momento de la vida también podría ayudar a que se mantenga la autoestima y a evitar los sentimientos de vergüenza, presión o frustración, que se podrían sentir derivados de los años vividos. Por consiguiente, esas variables no afectan negativamente el aprendizaje. La edad para aprender deja de existir porque se entiende que es un proceso que dura toda la vida.

Tercero, el principio de 'autonomía' está estrechamente vinculado a la independencia, la libertad, la toma de decisiones y al respeto a los derechos de los seres humanos. En el aprendizaje permanente, el estudiante y sus necesidades son el epicentro, pero pone la responsabilidad en los propios individuos. De esta manera, los aprendices son los encargados de conseguir las transformaciones y los frutos a través de su trabajo generando una situación educativa ética. Busca que las personas sean libres y alejadas de las limitaciones y la falta de conocimiento. Es de índole democrática y está comprometido con la autonomía individual y colectiva (Bagnall, 2007).

Procura lograr la independencia de la autoridad heredada de todas las formas, ya sea autocrática, oligárquica, teocrática o cualquier otra, y de la opresión, la servidumbre y la

pobreza, en la creación de una verdadera sociedad civil a través del compromiso democrático participativo (Bagnall, 2004, p. 1454).

En la autonomía los estudiantes establecen sus propias reglas y normas y se ajustan a ellas para resolver aspectos concretos de su propia preparación. Hace que los aprendices se den cuenta de que pueden seguir sus objetivos inherentes e intelectuales y descubrir un mundo por sí mismos.

De acuerdo con Pikhart et al. (2021), este aprendizaje contribuye a lograr la autorrealización. Además, promueve la ciudadanía activa y fomenta el pensamiento crítico en los individuos para que puedan participar en la sociedad con responsabilidad de sus derechos y obligaciones y; así, puedan actuar en las decisiones que les atañen.

Cuarto, el principio de 'justicia' "implica rectitud, equidad y apropiada distribución de los recursos y beneficios, con respecto a lo que se debe o merecen las personas, a través de normas justificadas que se basan en la cooperación social" (Beuchamp y Childress, 2001 como se cita en Hirsch, 2009, p. 329). El aprendizaje permanente está obligado a abarcar todos los saberes y no se limita a un solo grupo de edad. Para Bagnall (2004), este aprendizaje comprende una serie de dimensiones: la experiencia y la reflexión son fundamentales para adquirir el conocimiento ético, el aprendizaje debe ser aceptado como el núcleo de las obligaciones educativas y la educación es un derecho democrático por lo que su acceso debe ser justo y equitativo. Con la participación constructiva en el aprendizaje, con uno mismo, con los demás y sus diferencias culturales, con la condición humana y su potencial de progreso, con la justicia social y con la gobernabilidad democrática son algunos de los compromisos del aprendizaje permanente – también identificados por Bagnall (2007)- que están ligados a evidentes formas del saber y el ser. De esta forma, el buen individuo, la buena comunidad y la buena sociedad pueden ser definidos a través de ellos.

Mediante este aprendizaje, es factible cambiar el entorno y los hábitos, pues se compromete con la sociedad y el planeta. Hace que la sociedad se vea favorecida, directa o indirectamente, pues genera unión e integración social, sostenibilidad medioambiental y capital social. También busca el desarrollo cultural –desde las artes hasta la espiritualidad- y apoya para que todos los ciudadanos encuentren el equilibrio y logren configurar sus sociedades. Además, tiene la posibilidad de conducir a concretar mejoras en la coordinación urbana de políticas y entre diversas áreas: empleo, vivienda,

transporte y sanidad (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida [UIL], 2016). En su quinto informe mundial, el UIL (2022) indica que es posible pensar que este aprendizaje puede favorecer que las sociedades sean más democráticas, pacíficas, inclusivas, prósperas, sanas y sostenibles. También, tiene una faceta en la que principalmente las personas mayores pueden devolver a los demás: el servicio comunitario.

La diversidad y los derechos de los seres humanos son considerados fundamentales en este aprendizaje. Una de sus partes intrínsecas es la de luchar por la inclusión; ya que, no margina y genera una sociedad que sigue este mismo principio. En la actualidad, la migración y la heterogeneidad étnica son comunes en todo el mundo. Aquí, el aprendizaje permanente funge como esencial, pues los niveles más altos de educación producen que haya más tolerancia hacia la diversidad fomentando que se respeten las creencias y prácticas de los demás (Post, 2016).

La ética no puede dejarse a un lado cuando de aprendizaje permanente se trata. Es cierto que la mejora en la educación es crucial para fortificar la competencia en todos los sectores económicos y aumentar la productividad. Sin embargo, si erróneamente se pensara que el aprendizaje permanente sirve únicamente para incrementar el rendimiento o generar crecimiento económico, entonces se estaría considerando a los estudiantes como meros instrumentos y a la educación como una mercancía. Este aprendizaje no se limita exclusivamente a ampliar las capacidades para aumentar el desempeño, pues busca el progreso en un sinfín de aspectos. Si se pasara por alto la perspectiva ética, se estaría olvidando que es intrínseca a este aprendizaje.

CONCLUSIONES

Al no tener en cuenta a todos los sectores, una sociedad privilegia la cultura de la discriminación. Por lo tanto, es imprescindible conocer las necesidades de todos para alcanzar la equidad, así como para lograr naciones fundamentadas en el conocimiento. Las personas, sin importar su edad, deben recibir oportunidades igualitarias para poder conseguir sus metas de aprendizaje y vencer los desafíos que se les presenten. Restringir la educación es oponerse a que se puedan obtener las competencias y conocimientos necesarios para participar plenamente y aportar a la sociedad. Como

habitantes del planeta tenemos el derecho y la obligación de nunca dejar de aprender, por lo que ni el tiempo vivido y ni el espacio deben coartar el aprendizaje.

El aprendizaje es primordial para la supervivencia de los seres humanos y, es impropio darlo por concluido una vez que ya no se asiste a la escuela. El que es permanente solo puede florecer en una sociedad con determinados valores. Se estima que el conocimiento es construido socialmente en la cultura; por lo tanto, no puede ser separado de ella. No es estático y evoluciona constantemente. Toma en cuenta que el aprendizaje tiene lugar para todos e identifica en cada individuo a un aprendiz, lo que permite lograr un cambio sustancial en la sociedad. Conduce al avance de los seres humanos y a obtener todos los beneficios del conocimiento.

Cuando se brindan oportunidades de aprendizaje permanente, también se fomenta la conciencia ética. Posibilita que los aprendices se sumerjan en un entorno en donde existen compromisos con valores y puede ayudarlos a que interioricen aquellos que encaminan al bien humano. Además, hace que nuestra comprensión del mundo mejore y es una forma de afianzar los cambios a largo plazo.

Para que la educación universal exista, es preciso contar con programas de aprendizaje permanente. Sus propiedades, la forma en la que cumple con los cuatro principios, la capacidad que tiene de acrecentar el potencial humano y los compromisos que mantiene con la democracia y la justicia demuestran que el aprendizaje permanente podría ser idóneo para cualquier edad, cultura y situación relacionada con el aprendizaje y observarse de manera global y en las políticas educativas de todas las naciones.

REFERENCIAS

- Bagnall, R.G. (2004). The ethics of lifelong learning. *International Journal of Learning*, 11(1), 1453–1460.
- Bagnall, R.G. (2006). Lifelong learning and the limits of tolerance. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 257-269.
- Bagnall, R. G. (2007). The Ethics of Lifelong Learning and its Implications for Values Education. En D. Aspin y J. Chapman (Ed.), *Values Education and Lifelong Learning Principles, Policies, Programmes* (pp. 61-79). Springer.
- Bauman, Z. (2013). Learning to Walk in Quick Sand: Lifelong Learning and Liquid Life en P. Mayo (Ed.), *Learning with Adults: A Reader* (pp. 9-18). Sense Publishers.
- Beauchamp, T. y Childress, J. (1983). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University.
- Comisión Europea. (21 de noviembre de 2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. [u/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF](https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF)
- Di Gesú, M. (2012). ¿Pueden los adultos adquirir una lengua extranjera? Representaciones de docentes y alumnos ante el aprendizaje de inglés en la vida adulta. En A. Avellana y L. Brandan (Eds.), *La Adquisición del Lenguaje y la Enseñanza de Segundas Lenguas* (pp. 1-21). Ediciones UNGS.
- Hirsch, A. (2009). Principios y reglas de la ética profesional para el proyecto interuniversitario sobre ética profesional en México. En Ibáñez-Martín, J.A. (coordinador), *Educación, Conocimiento y Justicia* (pp. 321 -331). Editorial Dykinson, S.L.
- Hošnjak, A., Kurtović, B., Ilić, B., Kurtovic, B., Ledinski Ficko, S. y Smreakar, M. (2020). Development strategies in the field of lifelong learning of older adults. *Acta Medica Martiniana*, 20(3), 122-132.
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. (2016). *Tercer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. I-sobre-aprendizaje-y-educacion-
- Morúa, G. A. (2024). El aprendizaje a lo largo de la vida y la ética de principios. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 11 (20), 12-21.

adultos" <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/reporte-mundial/tercer-informe-mundial-sobre-aprendizaje-y-educacion-adultos>

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. (2022). *Quinto Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: Educación para la ciudadanía: empoderar a los adultos para el cambio*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381666>

Jarvis, P. (2005). Towards a philosophy of human learning: An existentialist perspective. En P. Jarvis & S. Parker (Eds.), *Human learning: An holistic approach* (pp. 1–15). Routledge.

Jarvis, P. (2008). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Routledge.

London, M. (Ed.). (2021). *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. (2a ed.). Oxford University Press.

Narushima, M., Liu, J. y Diestelkamp, N. (2018). I Learn, Therefore I am: A Phenomenological Analysis of Meanings of Lifelong Learning for Vulnerable Older Adults. *The Gerontologist*, 58(4), 696–705.

Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado el 21 de mayo de 2024 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Pikhart, M., Klimova, B., Cierniak-Emerych, A. y Dziuba, S. (2021). Psychosocial Rehabilitation through Intervention by Second Language Acquisition in Older Adults. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50(1), 1181-1196.

Post, D. (2016). Adult literacy benefits? New opportunities for research into sustainable development. *International Review of Education*, 62(6), 751–770.

Wang, R., De Donder, L., De Backer, F., Shihua, L., Honghui, P., Thomas, V., Vanslambrouck, S. y Lombaerts, K. (2016) Back to school in later life: Older Chinese adults' perspectives on learning participation barriers. *Educational Gerontology*, 42(9), 646-659.

Yang, B. (2004). Can Adult Learning Theory Provide a Foundation for Human Resource Development? *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 129–145.

EL GIRO ONTOLÓGICO EN LA DEFENSA DEL TERRITORIO: ENSAMBLAJES Y ESPECTROS HÍDRICOS EN TEOTIHUACÁN

THE ONTOLOGICAL TURN IN TERRITORIAL DEFENCE: ASSEMBLAGES AND HYDRIC SPECTRES AT TEOTIHUACAN

*Recibido: 01 diciembre 2023 * Aprobado: 13 mayo 2024*

BEATRIZ VON SAENGER HERNÁNDEZ

Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco

Ciudad de México, México

beatriz.vsaenger@gmail.com

SALVADOR VÁSQUEZ BANDA

El Colegio de la Frontera Norte

Tijuana, México

svasquezbanda@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es problematizar el giro ontológico de la crítica al antropocentrismo en torno a cómo se percibe lo humano y lo no-humano en las prácticas de defensa del territorio, particularmente en el pensamiento local del Valle de Teotihuacán, Estado de México, por la defensa del río San Juan. Esto, a partir de la perspectiva post-humanista y dos conceptos ontológicos centrales: ensamblaje más que humano de Donna Haraway (2019) y espectralidad de

Jacques Derrida (1998), pensados a partir de flujos históricos y acciones colectivas que han detonado procesos de memoria, reflexión, acción y convivencia en torno al río San Juan. En este texto narramos el momento de conexión en un ensamblaje más que humano territorial y la transformación del río en espectro a partir de huellas de violencia antropocéntrica. Estas reflexiones surgen y se materializan con el uso de pedagogías transdisciplinarias gestionadas por el colectivo Red de Juventudes Teotihuacanas

Año 11, número 20, octubre 2024-marzo 2025

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/).

durante los años 2021 y 2022 con activaciones situacionistas: memorias, mapeos y derivas hídricas.

Palabras clave: ontología, ensamblajes, territorio, espectralidad, Teotihuacán.

Abstract

The objective of this article is to problematize the ontological turn of the critique of anthropocentrism about how the human and the non-human are perceived in the practices of territorial defense, particularly in the local thought of the Valle de Teotihuacán, Estado de México, for the defense of the San Juan river. This, from the post-humanist perspective and two central ontological concepts: assemblage More-Than-Human by Donna Haraway (2019) and spectrality by Jacques Derrida (1998); thought from

historical flows and collective actions that have detonated processes of memory, reflection, action and coexistence around the San Juan river. In this text, we narrate the moment of connection in a More-Than-Human territorial assemblage and the transformation of the river into a specter from traces of anthropocentric violence. These reflections emerge and materialize with the use of transdisciplinary pedagogies managed by the collective Red de Juventudes Teotihuacanas during the years 2021 and 2022 with situationist activations: memories, mapping and water drifts.

Keywords: ontology, assemblage, territory, spectrality, Teotihuacán.

INTRODUCCIÓN

En este texto problematizamos el giro ontológico en torno a cómo percibimos a lo humano y lo no-humano –como los son las plantas, los animales, los lugares o los objetos–, particularmente en el movimiento político y el pensamiento local del Valle de Teotihuacán por la defensa territorial del río San Juan. Un río que, aunque ha mermado su flujo de manera física y simbólica en distintos períodos del último milenio, sigue siendo central en el enmarañamiento hídrico y afectivo de la región. Por esto, proponemos dos conceptos centrales: ensamblaje más que humano (Haraway, 2019) y espectralidad (Derrida, 1998).

Dentro de la epistemología contemporánea, diversas disciplinas y prácticas artísticas se han visto interpeladas y enriquecidas por los debates posthumanistas que han explorado formas de entender la naturaleza; particularmente, dentro de la agencia no-humana de cuerpos de agua (Oliveras-González, 2022; Sundberg, 2011) y la potencia política dentro de la ecología para cuestionar las perspectivas antropocéntricas en torno a lo humano (Durand-Smith y Sundberg, 2019). Así, una de las grandes propuestas para articular el análisis de la sociedad de una manera compleja con lo no-

humano ha sido el ensamblaje o red más que humana propuesta por diversos autores, especialmente por Donna Haraway (2019), y en particular las culturas hidrocomunes para pensar en ensamblaje con los cuerpos de agua (Blackmore, 2022).

Para entender al llamado ensamblaje es necesario hacer un giro ontológico (Durand-Smith y Sundberg, 2019, p. 7) sobre la relación de los humanos con su entorno, en un momento en el que es cada vez es más difícil distinguir entre los dominios de lo social y de lo natural, y en un contexto de emergencias ambientales. De esta manera, el giro ontológico es “un conjunto variado de planteamientos que coinciden en su búsqueda por formular alternativas teóricas que apunten a reconocer formas de conceptualización de la naturaleza diferentes a las que dominan [...] la racionalidad moderna occidental” (Ruiz Serna y Del Cairo, 2016, p. 194).

En este texto proponemos una descripción de la perspectiva posthumanista con las redes más que humanas formadas para la defensa del río San Juan. Entendemos este proceso a partir de acciones colectivas humanas/no-humanas; narramos aquí el momento de conexión en un ensamblaje más que humano territorial y la transformación del río en espectro a partir de huellas de violencia antropocéntrica. Estas reflexiones surgen y se materializan con el uso de pedagogías transdisciplinarias gestionadas por el colectivo Red de Juventudes Teotihuacanas (RedJuTe) –del cual formamos parte– durante los años 2021 y 2022 con activaciones situacionistas: memorias, mapeos y derivas hídricas. Nos referimos a la creación de situaciones, recuperando las propuestas de la Internacional Situacionista (Fernández Consuegra, 2014), en las que las personas participantes pudieran expresar e interactuar con otras personas y el medio en el que se desarrollan las actividades. Al proponer una perspectiva más que humana para la defensa del territorio, fue fundamental proponer una metodología de activación que permitiera conexiones a través de la afectividad, la corporalidad y la colectividad. Para esto, las actividades se desarrollaron en espacios públicos como plazas, casas de cultura y caminos, donde las conexiones más que humanas fueron ensayándose.

Así, asumimos una postura de conocimiento situado (Haraway, 1998), en la que nos reconocemos en el entramado de afectividades del proceso de construcción colectiva del conocimiento junto con lo no-humano; con esto, además damos cuenta de la existencia de realidades múltiples que van más allá de lo humano.

Hacemos evidente no una conclusión, sino una especie de radiografía sobre un proceso en construcción de una red donde reivindicamos los vínculos entre humanos y no-humanos a partir de hidrocsmologías diversas y memorias relacionadas al río San Juan. Un río en retorno espectral, uno no-humano con potencia política para su defensa. Para ello, presentamos primero el trayecto ontológico para pensar el río, para después narrar nuestra memoria política con/junto al río y las activaciones situacionistas que decantaron en la reafirmación de nuestro ensamblaje.

UN RÍO ESPECTRAL: ENSAMBLAJE MÁS QUE HUMANO POR UNA DEFENSA DEL RÍO SAN JUAN

Es fácil pensar en los humanos como los únicos actores que inciden en las problemáticas ambientales en el planeta Tierra. Investigaciones como las realizadas por Paul J. Crutzen y Eugene F. Stoermer (2000) apuntan que los impactos de las actividades humanas en el planeta, como la industrialización, la deforestación y la urbanización han generado cambios significativos a escala global. De este modo, proponen que esta influencia humana masiva y global en la Tierra debe ser reconocida, por lo que la denominan Antropoceno. Sin embargo, hay contraposiciones de esta visión claramente centrada en el ser humano como la única fuerza transformadora en el planeta. Haraway (2019) cuestiona la idea de que el Antropoceno sea un concepto útil para abordar la situación actual de colapso ambiental, ya que considera que perpetúa la percepción de que los demás seres vivos y no vivos son entes pasivos. Por su parte, Rosi Braidotti (2015) argumenta que existe una interconexión e interdependencia de los seres humanos con otras formas de vida y entidades en el planeta, abogando por una concepción posthumanista que reconoce la diversidad de agencias y subjetividades, incluidas las no-humanas. Bruno Latour (2007) señala que la agencia no-humana se refiere a la capacidad de los objetos, tecnologías, entidades naturales u otros elementos no-humanos para influir y afectar en el mundo y en las relaciones sociales.

Aunque los no-humanos tengan agencia, la visión antropocéntrica domina la narrativa en torno a la naturaleza, silenciando formas materiales y simbólicas de entender la relación contemporánea de los no-humanos. De esta manera, notamos que, dentro de las estructuras sociales

antropocéntricas del Valle de Teotihuacán, lo no-humano brota de manera espectral en el río San Juan.

Ahora bien, ¿por qué usar el concepto de espectralidad para hablar del río San Juan? Uno de los intereses principales de este texto es reflexionar en torno a las formas de construcción de memoria con/junto al río que experimentamos quienes habitamos en el Valle de Teotihuacán a partir de una ontología relacional, un ensamblaje complejo. Es un esfuerzo por traducir – siempre incompletamente– una experiencia relacional con un cuerpo de agua que, como muchos otros, genera memorias con conexiones desobedientes no lineales (Rufer, 2021), es decir, que no respetan un orden cronológico, un devenir que la situación política reclama por su flujo de agua y agencia. Un cuerpo de agua (Figura 1) que nos obliga a hacernos preguntas políticas: ¿por qué su flujo ha disminuido hasta solo quedar como rastro de lo que fue hace no mucho? ¿Cómo nos relacionamos con el río asediado en su condición histórica y contemporánea?

Retomamos la idea de espectralidad para reflexionar sobre la pseudo-presencia de una ausencia en la historia, en la vida política (Jáuregui, 2020). Aquello que nos asedia y es asediado, una categoría para definir varias condiciones que exceden la experiencia humana y hacen evidente el flujo entre el pasado, el presente y la posibilidad abrumante de visualizar un futuro que se nos presenta como imagen dialéctica (Benjamin, 2008) sin ser solicitada, afectando nuestra percepción de la vida y su temporalidad (Derrida, 1998; Balcarce, 2023). El espectro es una pregunta política por la herencia en un territorio asediado por las huellas de violencia capitalista, patriarcal y colonial.

Figura 1. Parte del río San Juan con algunas pozas en temporal de lluvias



Fuente: Fotografía tomada en el municipio de San Martín de las Pirámides, Estado de México. Tomado de B. von Saenger Hernández (2020).

La espectralidad ha brindado la posibilidad de reflexionar sobre distintos temas en los estudios culturales, principalmente sobre condiciones de temporalidad que exceden nuestro pensamiento. Por este motivo, proponemos la espectralidad desde una perspectiva posthumanista¹ como una forma de pensar/nos en relación con el río San Juan: más allá de una imposibilidad de definición de la experiencia, nos permite abonar sobre las condiciones de violencia histórica que ha impactado el territorio que habitamos. Como menciona Carlos Jáuregui (2020, p. 39): “el verdadero rendimiento político del espectro radica entonces en la invocación de ausentes mediante la lectura política de ‘sus’ restos... La aparición textual de esos espectros es una irrupción política. Vienen a cobrar deudas irredimibles”. En este sentido, concordamos con Swyngedouw (2015, p. 26) cuando anuncia que no solo todo proyecto socioambiental es también un proyecto político (Harvey, 1996), sino que además

¹ Similar a perspectivas derrideanas contemporáneas como la de Gabi Balcarce (2023) en su libro *Posthumanismo espectral*.

el agua es política en tanto está inmersa en relaciones de poder, más aún en un contexto de crisis hídrica.

Por este motivo, proponemos pensar la construcción de la memoria con/junto al río San Juan entendiendo su condición de agente espectral y nuestra memoria desobediente como una apuesta por nombrar eso que se ha hecho fracasar en el lenguaje social: su pseudo-presencia en un ensamblaje más que humano. Continuando con las ideas de Latour (2007) y Braidotti (2015), los actores no-humanos no son simplemente pasivos o inertes, sino que también tienen un papel activo en la configuración de las redes de interacciones en las que participan; el ensamblaje más que humano se refiere al entrelazamiento entre los humanos y los no-humanos que da forma a nuevas relaciones dinámicas y contingentes, llamadas ensamblajes (Haraway, 2019). Este ensamblaje en particular implica entender que la influencia en la protección del río San Juan no se limita exclusivamente a las personas que habitan el Valle de Teotihuacán, sino que involucra una red de actores humanos y no-humanos que trabajan juntos en la defensa territorial.

La ruta para llegar a esta reflexión no fue a partir de una serie de conceptos que íbamos a comprobar. Fue inverso, a través de activaciones situacionistas que involucraron una inmersión afectiva y corporal con el río: memorias, mapeos y derivas hídricas, surgidas como invenciones políticas de la RedJuTe y diversos actores sociales, en donde experimentamos con/junto al río para pensar a fondo sus complejidades. Asumimos que estas acciones situacionistas se enlazan con actividades espontáneas de contactos vecinales en torno a la defensa del territorio, por lo que, para pensar el giro ontológico de esta práctica política, es fundamental considerar las metodologías experienciales y las acciones concretas como una forma colectiva humana y no-humana de construcción de conocimiento.

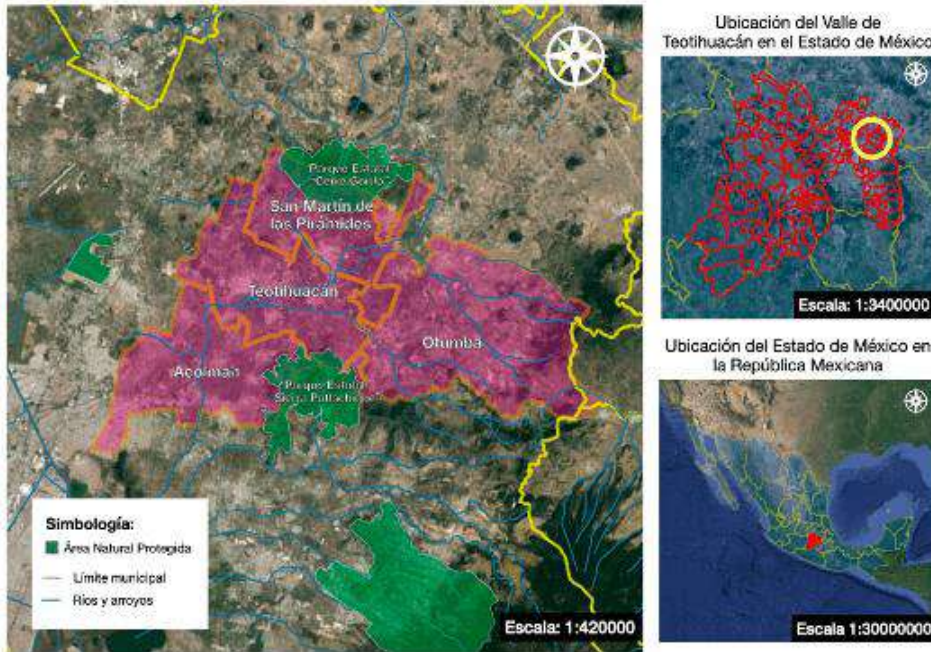
En ese sentido, nos interesa exponer esa ruta para entender colectivamente el ensamblaje que nos atraviesa de manera histórica y que abreva de una memoria política en la defensa del territorio en Teotihuacán.

TRANSFORMACIÓN HÍDRICA EN EL VALLE DE TEOTIHUACÁN: LOS FLUJOS HISTÓRICOS DE LA DEFENSA DEL TERRITORIO

El río San Juan como cuerpo hídrico fluye desde hace milenios de manera física y simbólica en el Valle de Teotihuacán. Esta corriente de agua entraña un pasado prehispánico con la civilización que alguna vez habitó en la región; pero, además, es una pieza identitaria del paisaje actual del Valle, así como de sus habitantes. Un flujo histórico de largo aliento que excede las temporalidades-nacionalidades, que muestra distintos momentos de ensamblaje más que humano territorial y la transformación del río en espectro a partir de huellas de violencia antropocéntrica. De esta manera, a continuación, nos detendremos a dilucidar al respecto.

El arqueólogo mexicano Manuel Gamio definió al Valle de Teotihuacán como una región cultural que comprende actualmente cuatro municipios del Estado de México: Acolman, San Martín de las Pirámides, Teotihuacán de Arista y Otumba de Gómez Farías (Gamio, 1922). Por su parte, Sanders (1965) delimita al Valle de Teotihuacán como una unidad hidrográfica que comprende actualmente la cuenca del río San Juan. Esta región abarca 505 km² y se encuentra delimitada por la sierra Patlachique al sur, los cerros Gordo, Chiconautla y Malinalco al norte y al oeste; y una loma baja que separa el valle de la llanura de Tepeapulco-Apan al noreste (ver Figura 2). De esta manera, la formación del río San Juan como corriente principal se produce por el drenaje de laderas y barrancas en las sierras, cerros y lomas del valle, que en el pasado desembocaba en el lago de Texcoco, hoy la ciénega de San Juan (Comisión Nacional del Agua [CONAGUA], 2012). Sanders (1965) observó que el flujo de agua en todas las barrancas era marcadamente estacional e incluso durante la temporada de lluvias el agua fluía solo unas horas o días después de las lluvias torrenciales, a excepción del río San Juan que mantenía un flujo constante (Mejía, 2016).

Figura 2. Valle de Teotihuacán delimitado por los cuatro municipios que lo conforman y microcuenca del río San Juan



Fuente: Salvador Vásquez (2023), elaboración con uso del programa QGIS y datos de INEGI y CONABIO.

Existe una conexión entre el pasado prehispánico de la región y el presente, en torno a la gestión humana del agua. Es relevante apuntar que sus antiguos habitantes, a través de la planeación urbana iniciada hace más de 2,000 años, transformaron el paisaje de la región de tal modo, que construcciones modernas de calles y terrenos aledaños a la Zona Arqueológica de Teotihuacán siguen la misma orientación (Sugiyama et al., 2021). En términos de los sistemas hídricos como lo son ríos y canales construidos, algunos de ellos utilizados activamente en la actualidad, fueron alterados en varios puntos a lo largo de su curso (McClung, 2003). Esta modificación de los cauces, así como la gestión del agua en el antiguo Teotihuacán, se debió principalmente al desarrollo de la agricultura, que también fue complementada con el uso de manantiales en el Valle de Teotihuacán (Mejía, 2016, González, 2000). Es decir, un sistema hídrico interconectado en términos ecológicos y temporales, un ensamblaje hídrico en el territorio.

El mapeo realizado por González (2000) muestra que durante la época de la colonia la distribución del agua a través de los sistemas hidráulicos desarrollados en el Valle de Teotihuacán sufrió cambios radicales, dado que los principales cuerpos hídricos y naturales pasaron a manos de haciendas y solo a algunos pueblos de la región les fueron reconocidos ciertos derechos de agua. Manuel Gamio (1922, p. 568) hizo referencia a este proceso: “las haciendas se formaron [en el valle] aproximadamente en el siglo XVII y desde entonces comenzó la lucha entre las grandes y pequeñas propiedades. Desde ese tiempo empezaron los despojos de tierra y agua de los pueblos”. González (2000) señala que esta situación conflictiva se alargó y profundizó durante el siglo XIX culminando a principios del siglo XX, con una polarización de la propiedad de la tierra y del agua en el Valle de Teotihuacán, hasta el grado en que los pueblos perdieron parte de la propiedad colectiva de la tierra que les correspondía por mandato de las leyes coloniales.

En 1915 se emitió la Ley Agraria, con la cual se buscaba la restitución y dotación de tierra a los pueblos y comunidades indígenas del país a través de la figura del ejido (Gobierno de México, n.d.). Después, con la promulgación de la Constitución Mexicana de 1917, se estableció que la propiedad de las aguas comprendidas dentro de los límites del territorio nacional corresponde a la nación. Para lugares como el Valle de Teotihuacán, esto significó que la disposición de los territorios estaba en posesión y administración de los pueblos, mientras los cuerpos hídricos que se encontraban dentro de estos territorios estaban bajo la responsabilidad de regulación y administración del Gobierno federal mexicano.

Así, los cuerpos de agua y el río pasaron a ser propiedad del Estado mexicano, el cual extendió su soberanía sobre la naturaleza como un gesto de “conquistualidad” contemporánea (Segato, 2016) sobre el territorio. El poder soberano extiende la excepción como ley, es decir, establece las reglas que permiten que se cumpla la excepción y mantiene el ejercicio de la ley como necesaria (Fonseca Sandoval, 2021). Son extensiones de soberanía las acciones de ley, de Estado y de nación que han ejercido violencia antropocéntrica, colonial y capitalista sobre los cuerpos de agua.

En el presente, durante época de lluvias las autoridades municipales requieren desazolvar el río para evitar su desbordamiento, que afectaría a familias con viviendas en sus orillas (Ayala, 2021). Además, los lugareños –especialmente personas que se dedican a la agricultura– han reportado que los contaminantes del río San Juan son un riesgo para los cultivos (Vidal, 2022). Esta contaminación

afecta a la imagen turística de la Zona Arqueológica de Teotihuacán, en la que visitantes se han quejado de malos olores emanados por el río (Pérez, 2014). Estos rastros y efectos del río sobre los humanos es una muestra de su agencia, una forma de asedio espectral.

Entre 1981 y 1985 se creó el Frente de Lucha Agua, Tierra y Libertad en oposición al decreto presidencial de la perforación de 23 pozos de agua profundos en el Valle de Teotihuacán para completar la obra hidráulica denominada sistema Apan-Chiconautla que pretendía abastecer la Ciudad de México (Badillo Cuevas y Cortés, 2009). El Frente logró que se cancelaran los pozos; sin embargo, el sistema hidrológico continuó en otras zonas. Estos conflictos tienen en común la tensión vinculada a la apropiación, uso y transformación del territorio que se genera entre el Estado y las personas habitantes de pueblos originarios con diversas hidrocosmologías, pero que confluyen en una mirada antropocéntrica.

En 2020, durante la pandemia por Covid-19, surgió el colectivo Red de Juventudes Teotihuacanas (RedJuTe), quienes al poco tiempo acuerpamos la memoria de los colectivos en defensa del territorio, particularmente en relación con el río. Sin embargo, la gran característica de este colectivo es que quienes pertenecemos a él solo conocemos las huellas de su cauce, sus sonidos, olores y roces con la tierra; distinto a como lo hicieron de manera más presente nuestras familias. La RedJuTe ha consolidado una red de apoyo mutuo en donde la paciencia, la autogestión, el cariño y la noción de lo biocomunal (Mirón, 2021) fortalecieron la defensa simbólica del territorio y del agua en la región. A tres años de la decisión política de defender la memoria de los cuerpos de agua en Teotihuacán nos preguntamos: ¿qué hacemos con esta memoria que nos fue transmitida mientras parece que el río se difumina?

MEMORIAS, MAPEOS Y DERIVAS HÍDRICAS: ACTIVACIONES SITUACIONISTAS DE LA RED DE JUVENTUDES TEOTIHUACANAS

Las activaciones que compartimos no son una serie de pasos premeditados y ordenados, sino una suerte de proceso de exploración-acompañamiento del río San Juan y otros cuerpos de agua en el Valle de Teotihuacán. Para fines de este artículo hemos seleccionado tres prácticas de investigación-

acción convocadas por la RedJuTe y realizadas entre diciembre de 2021 y junio de 2022: la primera, en el centro de Otumba; después, un mapeo etnocartográfico en San Martín de las Pirámides y una deriva en uno de los nacimientos del río San Juan en San José de las Presas, municipio de Otumba.

El objetivo principal de estas experiencias era conversar sobre cómo podíamos proteger, re-apropiar² y resignificar la memoria biocultural de la región en términos hídricos, a partir del bordear ríos, manantiales y jagüeyes en compañía de otras personas. Nos atrae el propósito de repensar los resultados de estas activaciones situacionistas para tratar de entender cómo se manifiesta el río como imagen dialéctica en la memoria colectiva, así como identificar la articulación entre los humanos y no-humanos y cuestionarnos: ¿qué podemos aprender de los otros seres y entidades del Valle de Teotihuacán? Y regresar a nuestra pregunta inicial como colectivo: ¿cómo nos relacionamos con un río que no conocemos?

Así, la metodología se fue engarzando con una serie de acciones concretas de acercamientos afectivos y corporales hacia lo no-humano, particularmente como una posibilidad de ensayar las conexiones diversas sobre la memoria del río San Juan.

MEMORIAS HÍDRICAS

Del 2 al 4 de diciembre de 2021, la RedJuTe convocó al segundo encuentro de Juventudes del Valle de Teotihuacán. Con actividades presenciales y virtuales buscamos brindar un espacio para que jóvenes pertenecientes al Valle de Teotihuacán divulgaran los proyectos que traman para el fortalecimiento del bien común en temáticas culturales, ambientales, productivas o artísticas, y que promovieran la construcción del desarrollo rural en la región.

El segundo día convocamos a transeúntes de la plaza pública del municipio de Otumba para reflexionar sobre los cuerpos de agua en la vida cotidiana (Figura 3), basándonos en tres preguntas:

² Reconocemos que uno de los grandes retos del ensamblaje es el paradigma de la apropiación del río para su conservación, ya que asumimos que es una acción antropocéntrica. Sin embargo, creemos necesario dentro de la defensa del territorio asumir esta contradicción ante actividades depredadoras del territorio mientras reflexionamos en conjunto sobre la posibilidad de otras formas de relacionarnos con/junto al río. Somos pacientes y estamos atentos ante la emergencia de otra forma de defensa del territorio

¿Conoces un cuerpo de agua cercano?, ¿qué recuerdas de él? (Figura 4), ¿cuál es tu recuerdo más reciente del agua? (Figura 5).

Figura 3. Experimento de memorias hídricas en la plaza municipal



Fuente: Red de Juventudes Teotihuacanas (2021). Fotografía tomada el 3 de diciembre de 2021 en Otumba, Estado de México.

En el primer papelógrafo intentamos que las personas participantes situaran a cuerpos de agua cercanos geográficamente a sus actividades en la escuela, trabajo u hogar. Especialmente escribieron acerca de sus experiencias con los jagüeyes, reservorios que recogen el agua de lluvia y actúan como sistemas interconectados para almacenar el líquido. Estos son construidos utilizando métodos locales y a través de la participación comunitaria. Las experiencias fueron contadas en pasado, es decir, la vinculación con los jagüeyes no es frecuente, existe el entendimiento de que cada vez son menos o se están secando. Por otro lado, en el segundo papelógrafo, nos interesaba que después de que se había localizado este cuerpo de agua, pensarán sobre el uso del líquido en su cotidianidad.

Este primer ejercicio en el que buscábamos escuchar a personas ajenas a nuestro colectivo nos permitió mirar hacia otros cuerpos de agua que no estábamos viendo. En los inicios de nuestra investigación-acción el río San Juan se encontraba en el centro de nuestras conversaciones, en gran parte por la carga cultural que este representa y que se discutió en la sección de la transformación hídrica del Valle de Teotihuacán. Se nos aparecieron también como espectros otros cuerpos de agua relevantes en la región en términos económicos, sociales y ecológicos; se nos manifestaron imágenes del pasado de otras personas que fueron traídas al presente. Estas imágenes hídricas construidas colectivamente nos permitieron reconocer que el Valle de Teotihuacán es heterogéneo, y la vinculación con los cuerpos de agua es totalmente diversa, pero conscientemente estrecha. En el segundo papelógrafo apreciamos relaciones afectivas cotidianas, pero también anhelos y ausencias constantes sobre la falta de agua, relacionada también con los cuerpos de agua.

Las reflexiones internas que tuvimos en colectivo nos hicieron entender también que hay una desaparición de cuerpos y entes no-humanos, y su ausencia conlleva una pérdida simbólica en nuestras vidas. Esta desaparición también supone una dificultad para el ensamblaje más que humano, porque: 1) no se trata solo de mejorar nuestras representaciones de lo no-humano, sino de experimentar el entorno de nuevas maneras, esto es romper la barrera político-cultural y entendernos en términos ecológicos y de cuenca, para considerar a todos sus entes y sus vinculaciones; y 2) ¿qué pasa si no regresa ese espectro?

Es así como empezamos a considerar este contacto más que humano enmarcado en la idea de lo espectral.

MAPEOS DE MEMORIAS, AUSENCIAS Y REEMPLAZOS HÍDRICOS

El 12 de febrero de 2022, a través de una motivación colectiva, decidimos realizar un taller sobre etnocartografía³ como una especie de socialización de una metodología que diseñamos en conjunto dentro de la RedJuTe. Presentamos la ruta para un mapeo espacial a partir de una constelación sociopolítica sobre nuestros territorios. El taller se desarrolló en el municipio de San Martín de las Pirámides donde existen muchas partes del río San Juan conformadas por barrancas escurridizas. Decidimos retomar un espacio público: una biblioteca municipal (Figura 6).

Figura 6. Activación: Taller de etno-cartografía del valle en el que vivimos



Fuente: Red de Juventudes Teotihuacanas (2022). Fotografía tomada el 12 de febrero de 2022. Biblioteca municipal de San Martín de las Pirámides, Estado de México.

A través de una convocatoria que aludía a habitantes del norte del Estado de México, llegaron múltiples personajes de colectivos o iniciativas personales que buscaban aprender de la

³ Este taller tiene el propósito de profundizar sobre la narración de la memoria local como una forma de autoetnografía que, al vincularse con algunas estrategias gráficas de cartografía, nos permiten mapear los espacios más significativos de los temas que nos interesan.

metodología que propusimos compartir. Asistieron compañeras y compañeros defensores del territorio de los municipios de Atenco, San Juan Teotihuacán, Tecámac, Ecatepec, Texcoco, San Martín de las Pirámides y Acolman, vinculadas a organizaciones en defensa del territorio.

Este taller generó, sin esperarlo, un mapeo colectivo sobre la relación con los cuerpos de agua y particularmente con el río. Nuestra intención como colectivo fue hacer una activación de la memoria y compartir herramientas con diversos colectivos políticos o personas interesadas del norte del Estado de México. Durante la reflexión común sobre las problemáticas de despojo, violencia y extractivismo en nuestras regiones, abordamos la importancia de prestar atención a las relaciones, sensibilidades y conflictos; a la complejidad, los vínculos y caminos que se abren en estos encuentros de investigación-acción local.

Así pues, se crearon cuatro mapas colectivos que nos hicieron ver la importancia de los cuerpos de agua en la biodiversidad y cultura de la región, donde se fue asomando la reflexión sobre los ensamblajes. No había una clara división entre los cuerpos de agua, la fauna, la flora y las actividades humanas locales. En el mapeo no hay una jerarquía clara, hay una representación gráfica de un ensamblaje más que humano. En ese momento socializamos un sentir individual que poco habíamos socializado: había una relación económica, espacial y profundamente afectiva con diversos actores no-humanos que confluíamos en relaciones hidrocomunes. Ese momento de sistematización de un sentimiento común nos impactó y nos dejó reflexionando sobre la posición activa que tenía el agua en nuestras vidas. También, porque en la mayoría de los mapas, el agua dibujada no es constante; en algunas zonas incluso ya solo queda el surco, es el espectro del río corriendo por nuestra memoria. Es decir, pensamos que el ensamblaje político por su defensa se fue haciendo imperativo justamente por la condición espectral del río, por las marcas de violencia sobre él, pero también por su agencia en nuestros recuerdos, afectos y espiritualidades.

En el caso de la Figura 7, vemos una serie de brazos de agua que recorren el norte del Estado de México, así como sus cerros, las industrias que les afectan y los municipios donde habitan las personas que lo realizaron. Este mapa es muy relevante ya que no está centrado en los centros poblacionales o urbanos, sino en los cuerpos de agua y los cerros como entes afectivos en nuestra dimensión del espacio. En el caso de la Figura 8, se cartografió una barranca que nutre a un jagüey en San Martín de las Pirámides. El objetivo de este mapa era identificar de qué manera se podía

sostener la barranca, ya que, por la construcción de caminos pavimentados y carreteras, el flujo de agua disminuyó, por lo tanto, el jagüey y el río San Juan. Este mapa representa de manera concreta cómo lxs habitantes identifican los flujos, pero también los obstáculos antropocéntricos del río para escurrirse.

Figura 7. Los brazos de agua al norte del Estado de México



Fuente: Red de Juventudes Teotihuacanas (2022). Fotografía tomada el 12 de febrero de 2022. Biblioteca municipal de San Martín de las Pirámides, Estado de México.

Figura 8. Barranca relacionada al flujo de un jagüey



Fuente: Red de Juventudes Teotihuacanas (2022). Fotografía tomada el 12 de febrero de 2022. Biblioteca municipal de San Martín de las Pirámides, Estado de México.

En la Figura 9, por otro lado, vemos al río San Juan completo pero centrado en las actividades productivas derivadas de él, los actores involucrados, los meses de flujo cuando aparece o desaparece como un espectro; así como diversas características antropocéntricas que modifican al río. Este mapa abstracto es una especie de índice de los brazos ensamblados del río con nuestra vida cotidiana. Por último, en el caso de la Figura 10 se mapeó un abejorro, no el río. Este abejorro permitió comprender, por su trayecto y sus acciones, el ensamblaje más que humano complejo del ecosistema relacionado al agua, pero también a las actividades productivas ancestrales, tales como la producción del pulque o el cultivo de la milpa.

Figura 9. Actividades productivas derivadas del río San Juan



Fuente: Red de Juventudes Teotihuacanas (2022). Fotografía tomada el 12 de febrero de 2022. Biblioteca municipal de San Martín de las Pirámides, Estado de México.

Figura 10. Mapa del ensamblaje más que humano del río San Juan a través de sus actividades y sus actores



Fuente: Red de Juventudes Teotihuacanas (2022). Fotografía tomada el 12 de febrero de 2022. Biblioteca municipal de San Martín de las Pirámides, Estado de México.

En estos mapeos se hicieron evidentes condiciones de memorias, ausencias y reemplazos del valle en el que vivimos a través de transformaciones hídricas. En los siguientes mapas encontramos resonancia en la idea de Enzo Traverso (2007) cuando menciona que la memoria singulariza la historia, a partir de su condición profundamente subjetiva, selectiva e irrespetuosa de las distinciones cronológicas. Reconocemos en este mapeo la memoria sobre traumas colectivos de afectación a los ecosistemas; recuerdos transmitidos, vividos y experimentados en un ensamblaje complejo entre diversos colectivos en defensa de la tierra y entes más que humanos.

DERIVA HÍDRICA

El 27 de junio de 2022, como parte de las activaciones de la RedJuTe, hicimos un recorrido junto a varias organizaciones en defensa del territorio del Valle de Teotihuacán, en la población San José de las Presas, en el municipio mexiquense de Otumba (ver Figuras 11 y 12). Fuimos porque nos contaron que por allí había un flujo del río, quizá el del extremo norte. San José se encuentra en una de las partes altas del Valle, es decir, entre varios cerros. Fue aquí donde ocurrió el momento del ensamblaje que veníamos percibiendo en las cartografías, fue en ese día y en ese lugar, en esa deriva como un caminar con/junto al río, que conectamos nuestras sospechas y lo percibimos en su dimensión espectral.

Los compañeros que fungen como autoridades locales nos dijeron algo de lo que no teníamos idea: es aquí donde nace el río. Nos animamos a conocerlo e improvisamos una deriva que nos llevó todo el día, donde escalamos, nos caímos y nos llenamos de barro. Íbamos casi de manera hipnótica, con emoción por la idea de conocer el nacimiento. Después de recorrer el río, viendo enormes huellas de violencia para detener su flujo (donde entendimos por qué no corre ni en temporada de lluvias) dimos con el nacimiento: la confluencia de dos cerros por donde escurre una gran cantidad de agua. Lo vimos, lo sentimos, nos conmovimos de una manera que aún nos resulta imposible de explicar, mas que por este texto que hemos presentado como una traducción/reflexión inconclusa. Asumimos que fue ahí donde comprendimos lo que era, donde en colectivo derivamos políticamente hacia un ensamblaje más que humano territorial, viendo materialmente las huellas

antropocéntricas contemporáneas que hacían del río un espectro, no solo huellas de violencias, sino también de afectos y de hidrocsmologías que se han sostenido en el tiempo.

A la deriva, mientras fuimos subiendo los cerros, vimos una presa y varias terrazas construidas por la Comisión Nacional del Agua para frenar el flujo del río, una configuración humana para mediar al paisaje y al agua para un beneficio estatal. Frente a esa evidencia impactante de los actos de soberanía sobre la disminución del río, evidenciando lo mucho que nos afecta como humanos y a otros seres no-humanos, nos propusimos una defensa no antropocéntrica. De este modo, nuestro propio giro ontológico nos hace preguntarnos sobre la posibilidad de formar una acción más que humana en la defensa del territorio.

Esta acción situacionista nos hizo conscientes sobre las ausencias de nuestras memorias y, a su vez, comprendimos que, si no realizamos estos procesos ontológicos, es difícil hacer una reflexión política del río como sujeto de derechos para su defensa. Es decir, que esta deriva y el ensamblaje nos hizo entender que la ruta no era solo discursiva hacia la exterioridad de una demanda política, sino que el mismo río nos exigió, como una asamblea en defensa del territorio, hacer el esfuerzo de esbozar un giro ontológico que se ancló más en las hidrocsmologías diversas del valle, como el diálogo con el río o la realización de ofrendas antes de actividades políticas. Un enmarañamiento afectivo como una cultura hidrocomún emergente. Somos una caja de resonancia expandida, explotada por las condiciones que exceden nuestra capacidad individual de explicar la presencia activa del río en nuestras vidas, y nuestra vida en el río.

Figura 10. Deriva hídrica



Fuente: Red de Juventudes Teotihuacanas (2022). Fotografía tomada el 27 de junio de 2022. San José de las Presas, Otumba, Estado de México.

Figura 12. Deriva hídrica: al fondo se encuentra el nacimiento del río en la confluencia de dos cerros y, al frente, una presa de CONAGUA que acumula el escurrimiento



Fuente: Red de Juventudes Teotihuacanas (2022). Fotografía tomada el 27 de junio de 2022. San José de las Presas, Otumba, Estado de México.

EVOCACIONES FINALES

En este texto interpretamos, como médiums que hablan con espectros, el momento de conexión en un ensamblaje más que humano territorial y la transformación del río en espectro a partir de huellas de violencia antropocéntrica. Nos interesa describir la perspectiva posthumanista que llevamos a cabo colectivamente para la defensa del río San Juan, porque nos parece que, reconocer la perspectiva antropocéntrica en la transformación hídrica, nos abre la posibilidad de cuestionar nuestras redes humanas para derivar en un enmarañamiento más que humano.

Reconocemos dentro de nuestro giro ontológico que la memoria no es jerárquica sobre los cuerpos de agua, es ensamblada, es en conjunto, es nuestra memoria colectiva no-solamente-humana la que genera una vinculación afectiva con y desde el río, que nos hace desear constantemente que su espectro dibujado en el mapa cobre densidad. Nos revestimos como médiums, deseamos su aparición, su asedio, imaginamos su presencia en nuestras vidas y esa es la conexión afectiva más que humana con el río, un enmarañamiento de deseos.

Así pues, este trabajo de investigación muestra y registra las reflexiones ontológicas generadas por ciertas activaciones situacionistas por la defensa de un cuerpo de agua, que derivaron en la transformación de los conceptos y perspectivas con las que ahora proponemos abordar los ensamblajes más que humanos dentro de la crisis hídrica. Se trata de acercarnos a los cuerpos de agua como espectros, no desde un pensamiento ecológico melancólico, sino productivo, para reflexionar sobre su condición contemporánea. A este respecto, sostenemos que pensar en otros elementos no-humanos como espectros permite generar nuevas sensibilidades y conexiones para su defensa, particularmente porque permite mantenerlos presentes a partir de experiencias concretas como son las activaciones situacionistas, afectivas y corporales; así lo demuestran las activaciones narradas en este artículo, las cuales pueden ser replanteadas en otros contextos y otras territorialidades.

REFERENCIAS

- Ayala, L. (2021). Autoridades de Acolman y Teotihuacán desazolvan río San Juan para evitar problemas por las fuertes lluvias. *Diario Revolución*.
- Badillo Cuevas, D. D. y Cortés, C. P. (2009). *Del cultivo de maíz a la siembra de varilla. Identidades locales y procesos de urbanización en una comunidad campesina. Diagnóstico y afrontamiento*. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- Balcarce, G. (2023). *Posthumanismo espectral*. La Cebra.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Editorial Ítaca.
- Blackmore, L. (2022). Imaginando culturas hidrocomunes: investigaciones interdisciplinarias y prácticas curatoriales entre ríos. *Heterotopías*, 5(10), 43–72.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa Editorial.
- Comisión Nacional del Agua. (2012). *Programa Parque Ecológico Lago de Texcoco*. <https://www.conagua.gob.mx/>
- Crutzen, P. J. y Stoermer, E. F. (2000). The “Anthropocene.” *Global Change Newsletter*, 41, 17–18.
- Derrida, J. (1998). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva Internacional* (3ª ed.). Editorial Trotta.
- Durand-Smith, L. y Sundberg, J. (2019). Sobre la ecología política posthumanista. *Sociedad y Ambiente*, 20, 7–27.
- Fernández Consuegra, C. B. (2014). Internacional Situacionista, un movimiento precursor del Performance Art. *Index.Comunicación*, 4(1), 123–147.
- Fonseca Sandoval, S. (2021). La vida como categoría central para la soberanía. Biopolítica y excepción en la obra de Giorgio Agamben, divergencias y convergencias con el pensamiento de Hannah Arendt y Carl Schmitt. *Estudios Políticos (Medellín)*, 60, 95–116. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n60a05>
- Gamio, M. (1922). *La población del Valle de Teotihuacán* (1a.). Secretaría de Agricultura y Fomento.
- Von Saenger, B. y Vásquez, S. (2024). El giro ontológico en la defensa del territorio: ensamblajes y espectros hídricos en Teotihuacán. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 11 (20), 22-48.

- Gobierno de México. (n.d.). *Promulgación de la Ley Agraria de 1915*.
- González, M. (2000). El sistema de riego de los manantiales de San Juan Teotihuacán. En J. Palerm-Viqueira y T. Martínez-Saldaña (Eds.), *Antología sobre pequeño riego. Organizaciones autogestivas* (pp. 133–210). Colegio de Postgraduados/ Plaza y Valdés.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Harvey, D. (1996). *Justice, Nature and the Geography of Difference*. Blackwell Publishing.
- Jáuregui, C. A. (2020). *Espectros y conjuras. Asedios a la cuestión colonial*. Iberoamericana; Vervuert.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI editores.
- McClung, E. (2003). El paisaje prehispánico del Valle de Teotihuacán. *Arqueología Mexicana*, 11(64), 36-41.
- Mejía, A. (2016). *The Paleohydrology of the Teotihuacán Valley: A Multi-Method Approach in the Prospection of Subsurface Hydraulic Features in Teotihuacán, Mexico*. Dartmouth College.
- Mirón, F. (2021). Las urdimbres juveniles en el Teotihuacán de hoy. *Urdimbre Comunal*.
- Oliveras-González, X. (2022). Beyond Natural Borders and Social Bordering: The Political Agency of the Lower Rio Bravo/Grande. *Geopolitics*, 28(2), 533–549.
- Pérez, M. T. (9 de abril de 2014). Río San Juan brinda mal aspecto a turistas en Teotihuacán. *Quadratin Edomex*. <https://edomex.quadratin.com.mx/Rio-San-Juan-brinda-mal-aspecto-a-turistas-en-Teotihuacán/>
- Rufer, M. (2021). La memoria como conexión desobediente: disputar la potencia soberana. En B. Nehe (Ed.), *Geographien de Gewalt* (pp. 1–11). Fundación Rosa Luxemburgo.
- Ruiz Serna, D. y Del Cairo, C. (2016). Los debates del giro ontológico en torno al naturalismo moderno. *Revista de Estudios Sociales*, (55), 193-204.
- Sanders, W. (1965). *Cultural Ecology of the Teotihuacán Valley*. Pennsylvania State University.
- Von Saenger, B. y Vásquez, S. (2024). El giro ontológico en la defensa del territorio: ensamblajes y espectros hídricos en Teotihuacán. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 11 (20), 22-48.

- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Sugiyama, N., Sugiyama, S., Catignani, T., Chase, A. y Fernández-Díaz, J. (2021). Humans as geomorphic agents: Lidar detection of the past, present and future of the Teotihuacán Valley. *PLoS ONE*, 16(9).
- Sundberg, J. (2011). Diabolic Caminos in the Desert and Cat Fights on the Río: A Posthumanist Political Ecology of Boundary Enforcement in the United States-Mexico Borderlands. *Annals of the Associations of American Geographers*, 101(2), 318–336.
- Swyngedouw, E. (2015). *Liquid power: Contested Hydro- Modernities in Twentieth Century Spain*. MIT.
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco y F. Levín (Comps.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67–96). Editorial Paidós.
- Vidal, M. (16 de mayo de 2022). Piden sanear el río San Juan de Teotihuacán. *La Jornada*. <https://lajornadaestadodemexico.com/piden-sanear-el-rio-san-juan-de-Teotihuacán/>.

AGRADECIMIENTOS

A la lectura y los generosos comentarios de Tonatiuh López, Agustina Villella, Paola Mijangos y Donatto Badillo. También a los colectivos mencionados en este artículo, así como al río San Juan y el conjunto de cuerpos de agua del Estado de México.

EL PARALELISMO ENTRE *COLOMBINA* Y *NEDDA*. APROXIMACIONES INTERPRETATIVAS EN EL FENÓMENO TEATRAL OPERÍSTICO

THE PARALLELISM BETWEEN *COLOMBINA* AND *NEDDA*. INTERPRETATIVE APPROACHES TO THE OPERATIC THEATRICAL PHENOMENON

*Recibido: 21 mayo 2023 * Aprobado: 03 junio 2024*

MARÍA FERNANDA REYES MENESES

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Artes y Diseño

Ciudad de México, México

fernandareyescanto@gmail.com

Resumen

La interpretación actoral para el cantante de ópera es un campo de investigación fértil, porque persiste el paradigma acerca de priorizar el virtuosismo vocal sobre la expresión dramática o viceversa. Desde la dirección escénica, toma protagonismo el intento del fenómeno de la especificidad de la técnica actoral operística a partir de la comprensión de la interacción del código textual y vocal (Egea 2015). También están las categorías de interpretación que siguen vigentes en el género operístico del siglo actual (Sánchez 2018). A partir de la expresión corporal, se brindan herramientas contemporáneas de escuelas dramáticas de

teatro físico para apoyar la labor interpretativa del cantante en escena (Kyropoulos 2023). Este artículo expone las conclusiones de la preparación del personaje del verismo musical Nedda (Pagliacci) a partir del uso de un método actoral mixto (C. Stanislavski, V. Meyerhold y J. Lecoq). Se pretende aportar reflexiones que nos ayuden a responder cuestionamientos como los siguientes: ¿existen puntos de intersección y simultaneidad entre el entrenamiento actoral y vocal de un cantante de ópera? Si la interpretación de un personaje es el quehacer cotidiano del cantante lírico ¿puede llevarse a cabo un procedimiento ordenado y eficiente



para obtener resultados de expresiones verosímiles para el público?

Palabras clave: Nedda, Colombina, cantante, ópera, personaje.

Abstract

The acting performance for the opera singer is a fertile field of research because the paradigm about prioritizing the vocal virtuosity over dramatic expression persists. From the stage direction, it takes leadership the phenomenon of the specificity of the operatic acting technique with the comprehension of the textual and vocal code (Egea 2015). In addition, some interpretation categories persist in the operatic genre of this century (Sánchez 2018). There are contemporary tools from dramatic schools of physical theater that support the

interpretation of the singer in stage from the body expression (Kyropoulos 2023). This article exposes the conclusions of the Character preparation from the musical verismo Nedda (Pagliacci) applying a mixed method acting (C. Stanislavski, V. Meyerhold, J. Lecoq). This is intended to provide helpful reflections to answer some questions like these: Are there points of intersection and simultaneity between acting and vocal training of the opera singer? If the interpretation of a character is the daily task of the lyric singer, can it be created a tidy and efficient procedure to obtain results of credible expressions for the audience?

Keywords: Nedda, Colombina, singer, opera, character.

EL CANTANTE DE ÓPERA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PERSONAJE

Los primeros pensamientos que surgen en la mente de las personas que han escuchado sobre la profesión artística de cantante de ópera pueden ser los siguientes: señor o señora que grita en el escenario sin micrófono, con pelucas blancas muy altas, vestuarios de épocas pasadas, y que rompe copas con el poder de su voz. Concepciones hasta cierto punto acertadas, aunque cuestionables.

Lo cierto es que el cantante de ópera, también denominado cantante lírico es reconocido en el mundo especializado de la música clásica por usar su instrumento vocal de tal manera que pueda cumplir con cualidades como la proyección del sonido (que la voz atravesase la masa sonora de una orquesta y resuene en el teatro o sala de concierto), el rango vocal (cantar de forma adecuada y bella sonidos graves, medios, agudos y sobreagudos), el manejo del aire (hacer frases musicales largas y con pocas interrupciones), cantar en distintos idiomas (italiano, francés, alemán, inglés, ruso, checo, español, entre otros) y, finalmente, tener un dominio escénico que implica el ejercicio de principios actorales para mostrar una interpretación convincente.

Gracias a la intervención de perspectivas escénicas más exigentes, el desarrollo de nuevas tecnologías para los espacios de representación dramática, el surgimiento de argumentos narrativos y musicales cada vez más inventivos, solo por mencionar algunos aspectos, el público actual desea emocionarse de verdad y vivir una experiencia entrañable cuando asiste a la ópera. Es por esto, que los cantantes actuales se han visto en la necesidad de dar interpretaciones más desafiantes en cuanto a lo actoral se refiere y mantener los estándares marcados sobre lo que una voz lírica debe tener para poder cantar un papel completo.

Por estas razones, diversos teóricos han estudiado varios aspectos que tienen que ver con la relación de la actividad vocal con la escénica para analizar la problemática aún vigente sobre las interpretaciones en la escena operística contemporánea. Ivette Sánchez (2018) realizó en su tesis doctoral una recopilación del trabajo de dirección escénica en la Ópera de Bellas Artes (México) con montajes de 2010 a 2016 en los que, en algunos casos particulares, reflexiona sobre la priorización del virtuosismo vocal sobre cualquier propuesta dramática de movimiento y gesto que el cantante pueda sugerir. Menciona que:

La quinta y última línea interpretativa, busca priorizar el canto y la voz por sobre el drama. El cantante se presenta desde su identidad, haciendo a un lado al personaje, recordando al espectador la importancia de la voz, suelen buscar el estatismo y la frontalidad, cercano al evento de un concierto. Se produce poca relación entre los personajes y se concentran más en la transmisión al espectador, a veces marcan la música con el cuerpo, destacadamente con las manos; los movimientos no obedecen a una situación dramática sino a los impulsos musicales de la melodía (p. 93).

Susana Egea (2015) plantea en su tesis doctoral que la técnica actoral debe tener cierta especificidad cuando es aplicada en la ópera por el intercambio simultáneo del código musical con el textual y también habla de la constante transformación que recibe este género con los actuales montajes vanguardistas llevados a cabo en teatros del mundo y festivales como The Metropolitan Opera House, la Royal Opera House, el Festival de Salzburgo, el Festival D'Aix en Provence, al decir que "en los circuitos comerciales de los grandes teatros de ópera los cantantes han interpretado y cantado dentro de piscinas, colgados de arneses e integrados en una escena que explora sus propios límites" (p. 418).

Gracias al trabajo de análisis de distintas escuelas actorales que Egea (2017) realiza en su tesis doctoral y en su posterior libro, (Constantin Stanislavski, Vsevelod Meyerhold, Feodor Chaliapin), propone una terminología para precisar la especificidad de la técnica actoral con conceptos de su investigación como el **cuerpo emocional**, entendido como “el estado del cuerpo actoral, a través del cual éste ejerce de transmisor las emociones” (p. 269), lo **interpretable**, definido como “cada una de las ideas, emociones, sensaciones, estímulos, motivaciones susceptibles de ser expresadas a través del cuerpo emocional” (p. 269) y el **subtexto dramático-musical**, explicado como la “intención de cada una de las palabras, sonidos y silencios a interpretar, sean fragmentos cantados por el propio intérprete, o por otros intérpretes con los que interacciona, sean silencios, o fragmentos orquestales” (p. 269).

Finalmente, Kyropoulos (2023) elabora una comparación de tratados actorales del siglo XVII y XVIII con escuelas dramáticas del XX y XXI para proponer herramientas de interpretación más modernas para cantantes de ópera. Utiliza dos elementos importantes de la pedagogía teatral de Jacques Lecoq, como el ejercicio de **imitación de animales** y la **exploración de los cuatro elementos (agua, tierra, fuego y aire)**. El enfoque de su investigación inicia con la exploración y la gimnasia del gesto, para después estudiar la caracterización y el cuerpo del personaje a cantar a diferencia del trabajo de Egea, que profundiza en el análisis del texto y de la música antes que cualquier experimentación física del cantante.

Para efectos propios de este artículo, se muestran las reflexiones de una aproximación personaje de *Nedda* de la ópera *Pagliacci* que se realizó bajo la dirección de dos especialistas en canto operístico y teatro físico. Se analizaron las semejanzas psicológicas y físicas de Nedda y Colombina desde la comprensión del verismo como corriente estética - musical y de la intervención de la Comedia del Arte como género teatral en la ópera *Pagliacci*. Posteriormente, se determinaron aspectos básicos del trabajo de mesa para diseñar una primera estructura psicológica del personaje y finalmente se usó un método actoral mixto para la exploración gestual y corporal con herramientas del psicologismo de C. Stanislavski como la **memoria afectiva** y las **circunstancias dadas**, la **convención consciente** y la **economía del gesto** de V. Meyerhold y la experimentación de los **Grandes Territorios Dramáticos** de J. Lecoq.

PAGLIACCI. EL VERISMO COMO CORRIENTE ESTÉTICA - MUSICAL

Fernández (2010) explica las raíces del término **verismo** al hablar de “vero (verdadero, verdad), dando a las herramientas objetivas de los narradores naturalistas una categoría que va más allá del arte, buscando una fusión con la vida” (p. 3).

Menéndez (2013) habla del asentamiento del **verismo** operístico y de la recepción que tuvo como género gracias al deseo de la audiencia por presenciar melodrama italiano real. Menciona que los títulos más famosos de Verdi tales como *La Traviata* (1853) y óperas francesas como *Carmen* (1875) de Bizet, *Manon* (1884) de Massenet o los dramas líricos de Gounod, predominaban en la escena de finales del siglo XIX. También menciona que esta corriente “tiende a huir de las figuras históricas [...] a presentar a personas de baja extracción social en su vida cotidiana y en situaciones familiares, y a representar acontecimientos banales, atávicos o sórdidos [...]” (p. 363). Por otro lado, cuando describe el estilo vocal verista, habla de:

afectos extremos de las personas [...] haciendo fluctuar el estilo vocal entre una cantabilidad fuertemente emotiva y una declamación próxima al canto hablado con el fin de mostrar desnudas las pasiones del amor, los celos o la venganza; una predilección por los estados frenéticos, la locura, las pasiones más elementales (p. 363).

Dicho esto, la ópera de Ruggero Leoncavallo, *Pagliacci* (Payasos) es reconocida como una obra sumamente apasionante por la complejidad emocional que muestra en apenas 60 minutos de duración total, Fernández (2010) la describe como “una brutal y conmovedora historia, enmarcada por un prólogo y un cierre dirigidos directamente a los espectadores, a los que se ofrece la obra como un auténtico retazo de vida, de los que proponía el naturalismo” (p. 10).

La historia se desarrolla en Calabria mientras duranrw la festividad de la Asunción a mediados de agosto de 1865. El reparto está conformado por una compañía dramática: *Canio*, líder de este colectivo, *Tonio y Peppe*, ambos actores, *Nedda*, actriz y esposa de Canio y, finalmente, *Silvio*, un campesino que no pertenece a esta agrupación pero que es amante secreto de Nedda.

La obra mantiene una estructura musical - dramática de dos actos que se unen de la siguiente manera: un prólogo, escenas sin interrupción, un intermezzo y nuevamente, cuadros para llegar al final del argumento (Menéndez, 2013). La narrativa se centra en la llegada de la compañía a Calabria

para presentar un gran espectáculo, los deseos de Nedda de huir con Silvio, el descubrimiento de Canio del adulterio de su esposa, la representación de la esperada función y, por último, el asesinato de Nedda a manos de Canio.

Son varios los momentos musicales famosos de esta ópera tales como el Prólogo de Tonio que inicia la historia (*Si può?, Acto I*) en el que enfatiza que lo que se presenciara es una representación real de las pasiones humanas; el aria de Nedda (*Qual fiamma avea nel guardo, Stridono lassù, Acto I*), en donde expresa el temor que siente por la brutalidad de Canio y también describe el vuelo enérgico de los pájaros; y el aria de Canio (*Vesti la giubba, Acto I*) en donde reconoce el engaño de Nedda con Silvio y habla del deber que siente por continuar con la función.

LA COMEDIA DEL ARTE EN LA HISTORIA DE LEONCAVALLO

El argumento de Leoncavallo contiene referencias esenciales de este género teatral, que surge a principios del siglo XVI, en el que las compañías de actores viajaban en sus escenarios transportables y representaban situaciones cómicas de crítica social de la época (Dessi, 2004). Beltrán (2011) reflexiona que este espectáculo se caracterizaba por el “tratamiento irrespetuoso de los dioses, la sátira de la actualidad, la técnica del contraste lingüístico y formal, el debate vivaz entre los interlocutores y el uso cómico del lenguaje” (p. 4).

Dicho esto, todos los personajes de Comedia del Arte pertenecen a la categoría de los arquetipos, entendidos como “patrones emocionales y de conducta que tallan nuestra manera de procesar sensaciones, imágenes y percepciones [...] se acumulan en el fondo de nuestro inconsciente colectivo para formar un molde que le da significado a lo que nos pasa” (Torres, 2015), y con esto, buscan reflejar a través de la burla y la exageración defectos físicos y de personalidad a través del uso de una máscara específica. Beltrán (2011) especifica lo siguiente:

Los tipos fijos de la commedia dell’arte tienen características muy definidas que los hacen peculiares. Cada personaje es originario de alguna ciudad o región de Italia, con los rasgos diferenciales y el dialecto del lugar de procedencia, con lo cual se enriquece el montaje y se trabajan las potencialidades cómicas de unos personajes con carga simbólica (cada uno corresponde a una región y a una categoría social) (p.5).

A continuación, se presenta el esquema de los personajes de este género diseñado por la directora escénica Deborah May (2011):

Tabla 1. Principales Personajes de Comedia del Arte

<p><i>Magnifico</i> (viejo rico, antecedente de Pantalone)</p> <p>Primer actor – Primera actriz</p> <p><i>Pantalone</i> (viejo mercader)</p> <p><i>Doctor</i> (medicina/leyes)</p> <p><i>Isabella</i></p> <p><i>Colombina</i> (<i>pareja de Arlecchino</i>)</p> <p><i>Brighella</i> (sirviente superior)</p> <p><i>Arlecchino</i> (sirviente inferior/pareja de Colombina)</p> <p><i>El Capitán</i> (fanfarrón cobarde)</p> <p>Los sirvientes</p>
--

Fuente: Elaboración propia.

La Comedia del Arte no solo se entiende como un género teatral específico, ya que también puede ser una herramienta del entrenamiento físico del actor. Dennis (2018) describe que Jacques Lecoq percibía esta corriente como “punto de referencia para que el actor comprenda el uso de la fisicidad [...] es un estilo muy especializado que requiere llegar al dominio de habilidades como dar volteretas, trabajo de máscara, sentido de la medida del tiempo de la comedia [...]” (p. 105). En una dirección similar, el Profesor en Artes Escénicas Igor Martínez (2020) expone en *Cuerpo en la comedia que es cuerpo*. El cuerpo del actor en la comedia y su funcionamiento a través de “el juego” en la comedia del arte, las conclusiones que registró sobre el Laboratorio de Comedia del Arte de la Licenciatura en Actuación de la Facultad de Artes de la Universidad de los Andes. Sobre el trabajo

realizado, que consistía en la aplicación de diversos principios de este género guiados por el juego como estrategia, con fines de exploración corporal y construcción de personajes, dice lo siguiente:

“El juego” en la comedia será sólo un camino para el desarrollo de la improvisación. Si el intérprete toma conciencia de su cuerpo y conoce sus posibilidades expresivas, habrá alcanzado la condición de abrir una puerta de virtuosismo para transformarse y expresarse desde un universo particularísimo, el que sólo existe en el cuerpo del actor (p. 25).

Figura 1. Domenico, G. (S. XVIII). Harlequin and Columbine. [Pintura en óleo]



Fuente: MutualArt <https://www.mutualart.com/Artwork/Harlequin-and-columbine/158A3911948682FA>

Es de especial interés analizar a los personajes femeninos de este género, porque, tradicionalmente son representados sin la máscara típica de los otros personajes masculinos. En la categoría de *innamorata* se encuentra *Isabella*, *prima donna* del argumento narrativo, perteneciente a un estrato social alto. Por otro lado, está *Colombina*, de la clasificación de los *zanni*

(sirvientes, campesinos), de clase social baja y fiel sierva de Isabella. Jean (2007) dice que estos personajes femeninos “eran interesantes por su belleza y encanto, al poseer habilidades que frecuentemente incluían canto y danza” (p. 24).

NEDDA Y COLOMBINA, EL PARALELISMO

Nedda es el único personaje femenino en la historia de Leoncavallo y representa a Colombina en el segundo acto de esta ópera. Fernández (2010) habla de la presencia de un momento meta teatral cuando menciona que “la muerte de la protagonista en escena pone punto final a la ópera y a la función que la compañía representa, en un clásico ejemplo de teatro dentro del teatro” (p. 10). Además, si se hace un análisis general del texto del aria «Qual fiamma avea nel guardo... Stridono Lassù» del Acto I, se entiende que Nedda habla del vuelo enérgico de pájaros en el cielo que desafían todo lo que encuentran a su alrededor para ser libres. Con esta reflexión se sugiere que existe un paralelismo importante entre Nedda y Colombina, porque “su nombre, Colombina, se relaciona con *columba*, el femenino en latín de palomo, el animal que la representa”. (Beltran, 2011, p. 11).

Tabla 2. Fragmento de Stridono lassù (Acto I – Pagliacci)

<i>Stridono lassù</i>	Trinan allá arriba
<i>liberamente</i>	libremente
<i>lanciati a vol,</i>	se lanzan a volar,
<i>a vol come frecce, gli augel</i>	a volar como flechas, los pájaro
<i>disfidano le nubi e'l sol cocente</i>	desafían a las nubes y al sol ardiente
<i>e vanno per le vie del ciel</i>	y van por las vías del cielo

Fuente: Traducción realizada por la autora.

COLOMBINA EN LA COMEDIA DEL ARTE

Se describe a Colombina como una mujer sumamente audaz y efervescente, de una apariencia femenina, aunque desaliñada y ordinaria. Jean (2007) dice que es “hábil para mantener en su control cualquier situación y emerger con facilidad y dignidad de las más envolventes intrigas” (p. 25).

Sobre sus relaciones interpersonales, se sabe que el amante de *Colombina* es Arlecchino, pero que constantemente huye del asedio del viejo Pantalone y que los otros personajes también buscan interactuar con ella en un tono amoroso. Dicho esto, se hace la comparación con *Nedda*, que también mantiene vínculos en diversos niveles de lo erótico - afectivo con los otros personajes de la ópera. *Canio* (Pierrot) es su esposo, Tonio (Taddeo) es su pretendiente, Beppe (Arlecchino) es su pareja teatral, mientras que Silvio, su amante, es el único que no mantiene ninguna dualidad con algún personaje masculino de la Comedia del Arte.

NEDDA EN PAGLIACCI

Como se expuso anteriormente, Nedda mantiene relaciones interpersonales importantes de analizar en el desarrollo de la ópera. Se puede decir que pertenece a un estrato social bajo, al ser esposa y empleada de Canio, director del colectivo teatral de la historia. También, se cree que la energía que muestra es atrayente, porque, todos los personajes se encuentran directa o indirectamente interesados en ella.

Sobre su línea vocal, el personaje está escrito para soprano y las tres intervenciones musicales más importantes que tiene son: el aria *Stridono Lassù* (Acto I) el dueto de amor *Silvio a quest'ora* (Acto I) y la escena - dueto final con Canio *Versa il filtro* (Acto II).

A manera de síntesis, se sostiene que el paralelismo entre estos dos personajes es el siguiente:

Tabla 3. Paralelismo físico y psicológica de Nedda y Colombina

Nedda	Colombina
Relación con los pájaros: alusiones en el aria «Qual fiamma aveva nel guardo... Stridono Lassù»	Origen etimológico de Colombina – Columba (paloma)
Desaliñada y ordinaria	Desaliñada y ordinaria
Estrato social bajo (empleada de Canio)	Estrato social bajo (zanni)
Relación con todos los personajes masculinos	Relación con todos los personajes masculinos
Astuta para ocultar su adulterio	Astuta para manipular a Arlecchino y huir de Pantalone

Fuente: Elaboración propia.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PERSONAJE Y EL TRABAJO DE MESA

El trabajo de mesa se entiende como la investigación preliminar a la exploración vocal, gestual y corporal que un cantante hace para familiarizarse con el personaje que interpretará en aria solista, ensamble, u ópera completa. Este proceso se acompaña de elementos como la traducción literal y literaria del libreto íntegro, el estudio del idioma, la investigación del contexto de creación del compositor – obra, el análisis del argumento narrativo, el estudio de la partitura, el establecimiento de vínculos entre personajes y una primera propuesta de características físicas y rasgos psicológicos del personaje.

Se presenta a continuación el esquema de datos generales del argumento y el mapa de las relaciones interpersonales de Nedda con el resto del reparto.

Tabla 4. Datos generales del argumento

Pagliacci	Payasos
Compositor y libretista	Ruggero Leoncavallo (1857 – 1919)
Lugar y fecha de composición	Milán, 1890
Género	Drama (escrita a partir de una experiencia vivida por el compositor en Calabria el 15 de agosto de 1865)
Periodo musical	Verismo
Fecha y lugar de la trama	15 de agosto de 1865 – 1870 aproximadamente, Celebración de la Asunción, en Montalto (Calabria)
Estructura musical	Prólogo y escenas que se desarrollan sin interrupción; intermezzo entre actos I y II.
Duración	60 min aproximadamente

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Relaciones interpersonales de Nedda con el reparto

Nedda (soprano) – Colombina	Actriz y esposa de Canio
Canio (tenor) – Pagliaccio, Pierrot	Director de la compañía de actores
Tonio (barítono) – Taddeo	Payaso, jorobado, enamorado de Nedda
Beppe (tenor) – Arlecchino	Actor, pareja actoral de Nedda
Silvio	Campesino, amante de Nedda
Coro	Campesinos

Fuente: Elaboración propia.

PRIMERA ETAPA: EMPLEO DE UN PROCESO ACTORAL MIXTO. CONSTANTIN STANISLAVSKI, LAS CIRCUNSTANCIAS DADAS Y LA MEMORIA EMOTIVA

Constantin Stanislavski (1863 – 1938) fue un importante director de teatro que desarrolló un conjunto de principios actorales conocido popularmente como Método Stanislavski. Este consistía principalmente en una serie de conceptos y ejercicios de interiorización, que buscaban generar estímulos a partir de elementos como la imaginación, la memoria afectiva y la vivencia propia del actor, al decir que este último “experimente la agonía de su papel y que llore con todo su corazón en casa o en los ensayos, pero que luego se calme y se despoje de todo sentimiento ajeno o que sea un obstáculo para su personaje” (Stanislavski, 2022, p. 122).

Tabla 6. Síntesis de elementos del Sistema Stanislavski

Estado creador interno
Sentido de la verdad
Memoria emotiva
Atención
Objetivos
Imaginación
Mente
Voluntad
Sí mágico
Circunstancias dadas

Fuente: Elaboración propia.

En el terreno de la música, Stanislavski (2021) es conocido por entrenar actoralmente a cantantes rusos del Teatro Bolshoi. El mismo director tuvo educación formal como cantante, cuando menciona que “Cuando era joven me preparé para ser cantante de ópera. Gracias a eso tengo un cierto conocimiento de los métodos habituales para colocar la respiración y el sonido con vistas al canto” (p. 152). Sin embargo, aclara que la utilidad de este entrenamiento vocal la enfocaba para lograr la belleza y la naturalidad de la recitación del texto en actores y no para profundizar en el mecanismo del canto.

Stanislavski (2022) mencionaba que el cantante sólo debía preocuparse por la funcionalidad de su voz para representar cualquier personaje, mientras, que el actor dramático tenía una tarea escénica mucho más compleja:

Los actores no tenemos que manejar simplemente la voz, como hace el cantante; ni sólo las manos, como un pianista; ni sólo el cuerpo y las piernas, como un bailarín. Estamos obligados a manejar simultáneamente todos los aspectos espirituales y físicos de un ser humano. Alcanzar un grado de maestría sobre ellos exige tiempo, a la par que arduos y sistemáticos esfuerzos; un programa de trabajo como el que hemos estado siguiendo aquí (p. 418).

Sin embargo, para 1918, con el inicio formal del entrenamiento actoral para cantantes, Stanislavski habla de la interdisciplina de la ejecución vocal con la actoral para la representación de cualquier personaje al decir que “lejos de crear una jerarquía entre las artes que intervienen, encontrar el mecanismo para que éstas se potencien y se manifiesten simultáneamente de forma integrada” (Egea, 2017, p. 201).

Para lograr lo anterior, el director propone la escucha activa de la música como estímulo principal para generar todos los elementos de interiorización mencionados antes. Egea (2017) explica la concepción del ritmo musical y del ritmo del personaje con la música como condicionante principal de la vida escénica al decir que:

Los movimientos deben ser consecuencia del ritmo del personaje que, pese a tomar el impulso de la música como fuente de información, funciona de manera orgánica y creíble. Stanislavski entiende el ritmo físico, y el ritmo de la música como dos variables que deben fusionarse (p. 213).

Para aproximarse a Nedda, se aplicó una parte del método Stanislavski con el uso de las circunstancias dadas, que, pueden dar paso a un acercamiento psicológico y físico de cualquier personaje de manera interna, para después, explorar la naturaleza de la corporalidad, la gesticulación y la voz de este último en el estado creador externo. Stanislavski (2022) las describe como:

(...) ante todo imaginar, cada cual a su manera, las “circunstancias dadas” tomadas de la obra, del plan del director y de su propia concepción. Todo este material proporciona una imagen general de la vida del personaje encarnado en las circunstancias que lo rodean. Es indispensable creer en la posibilidad real de esa vida; hay que acostumbrarse a ella hasta tal punto que uno se sienta ligado a esa vida ajena. Si lo logran, en su interior surgirá espontáneamente la autenticidad de las pasiones o la verosimilitud de los sentimientos (p. 67, 68).

También se experimentó con la memoria afectiva, entendida como la búsqueda interna de recuerdos o reminiscencias de la cantante que sean similares en mínima o gran medida con la situación emocional y física del personaje. Se muestra un primer borrador de la aplicación de estas dos herramientas, con la consideración de que el único momento emocional que se construyó vocal y escénicamente es la primera sección del aria Stridono Lassù (Acto I):

Tabla 7. Aplicación de la memoria afectiva y las circunstancias dadas

Personaje y situación específica	Cantante – actriz
<p>Nedda (<i>Pagliacci</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practica el adulterio al engañar a Canio con Silvio • Posee fuertes sentimientos de reclusión y cautiverio 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Alguna vez la cantante - actriz ha estado en una situación igual o similar a la de Nedda? • ¿Alguna vez la cantante - actriz ha experimentado pensamientos, sentimientos o emociones similares a estos?

Fuente: Elaboración propia.

Después de responder estas preguntas de manera escrita, la cantante pudo desarrollar determinados estímulos sobre la situación específica del personaje en cuestión. Es importante decir que se llevó a cabo este procedimiento en el trabajo de mesa y no en las etapas posteriores de exploración gestual y corporal, ya que, se buscó que los momentos más escénicos se sostuvieran con estrategias físicas que no involucraran emociones reales de la cantante, puesto que, era fundamental que el mecanismo fonador se mantuviera en condiciones adecuadas para producir la línea de canto que la partitura demanda.

Posteriormente, se muestra el análisis del texto en italiano con la traducción literaria al español.

Tabla 8. Traducción literaria de texto en italiano al español


Texto en italiano	Traducción literaria al español
Qual fiamma avea nel guardo	Aquel fuego que tenía en la mirada
Gli occhi abbassai	Los ojos bajé
Per tema ch'ei leggesse	Por temor a que él leyera
Il mio pensier segreto	Mi pensamiento secreto
Oh! S'ei mi sorprendesse	¡Oh! Si él me sorprendiera
Brutale come egli e	Brutal como es él
Ma basti, orvia	Pero basta, ahora
Son questi sogni paurosi e fole!	Son estos sueños temerosos y locos
O che bel sole di mezz'agosto!	¡Oh qué bello sol de mitad de agosto!
Io son piena di vita, e tutta illanguidita	Yo estoy llena de vida y toda debilitada
Per arcano desio, non so che bramo!	Por el extraño deseo, ¡No sé qué anhelo!
Oh! Che volo d'augelli, e quante strida !	¡Oh, qué vuelo de los pájaros, y cuánto trinan!
Che chiedono ?	¿Qué piden?

Dove van ?	¿A dónde van?
Chissà ?	¿Quién sabe?
La mamma mia	Mi madre
Che la buona aventura annunciava	Que la buena fortuna anunciaba
Compredeva il lor canto	Entendía su canto
E a me bambina cosi cantava:	Y a mí de niña, así cantaba:

Fuente: Elaboración propia.

Otra adaptación a la aplicación de la memoria afectiva y a las circunstancias dadas se muestra en el siguiente borrador. En este esquema, se plantearon enunciados que arrojaron estados emocionales concretos y que describieron situaciones más familiares para la cantante.

Tabla 9. Diseño de afirmaciones y enunciados con estados emocionales

Texto en italiano	Traducción literaria al español
Qual fiamma aveva nel guardo	
Gli occhi abbassai	
Per tema ch'ei leggesse	
Il mio pensier segreto	
	Miedo por ser descubierta (<i>Qual fiamma – pensier segreto</i>).

<p>Oh! S'ei mi sorprendesse</p> <p>Brutale come egli e</p>	<p>Terror al maltrato físico (<i>Oh! S'ei – egli e</i>).</p>
<p>Ma basti, or via</p> <p>Son questi sogni paurosi e fole!</p>	<p>Evasión de la realidad. Restar importancia a los hechos (<i>Ma basti – e fole</i>).</p>
<p>O che bel sole di mezz'agosto!</p> <p>Io son piena di vita, e tutta illaguidita</p> <p>Per arcano desio, non so che bramo!</p>	<p>Reconocimiento de la individualidad. Retrato del deseo de una vida distinta. (<i>O che bel – che bramo</i>).</p>
<p>Oh! Che volo d'augelli, e quante strida !</p> <p>Che chiedono ?</p> <p>Dove van ? à</p> <p>Chissà ?</p>	<p>Sorpresa por lo impredecible de la naturaleza (<i>Oh! Che volo – chissà?</i>).</p>

<p>La mamma mia</p> <p>Che la buona aventura annunciava</p> <p>Comprendeva il lor canto</p> <p>E a me bambina cosi cantava:</p>	<p>Nostalgia por la infancia y el juego (<i>La mamma – cosi cantava</i>).</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia.

A manera de conclusión sobre esta etapa, es importante enfatizar en que la presentación de estos borradores surgió desde el trabajo realizado con dos especialistas en canto lírico y actuación. Sin embargo, se da por hecho que, si otra cantante toma como herramienta el esquema de estos borradores, los resultados a los que llegará serán muy diferentes de los que se muestran en este apartado. El objetivo es brindar herramientas visuales para que otras cantantes puedan partir de algún punto en la construcción de este personaje.

Finalmente, la realización de esta etapa fue sin pianista colaborativo, y se rigió estrictamente por el análisis del texto literario, con la consideración de que Egea (2015) plantea la escucha activa de la música como detonante para construcción de emociones. En este caso específico, se comenzó el diseño físico y psicológico del personaje exclusivamente con el análisis del texto desde la memoria afectiva y las circunstancias dadas de Stanislavski y sin la escucha activa de la música.

SEGUNDA ETAPA, EXPLORACIÓN GESTUAL Y FÍSICA. MEYERHOLD, LA CONVENCION CONSCIENTE Y LA ECONOMÍA DEL GESTO

Vsevolod Meyerhold (1874 – 1940) fue un destacado actor y director de teatro que, además de ser discípulo de Constantin Stanislavski hasta tomar camino separado por diferencias conceptuales en

la creación teatral, intervino como director de escena en títulos operísticos como *Tristan und Isolde* (Richard Wagner), *Rigoletto* (Giuseppe Verdi), entre otros.

Después de abandonar el Teatro de Arte (laboratorio teatral dirigido por Constantin Stanislavski y Vladimir Danchenko), realizó varias exploraciones teatrales por no estar de acuerdo con la técnica naturalista que Stanislavski enseñaba. Uno de los puntos que más cuestionaba sobre este, era la atención que se ponía en la práctica del gesto sin considerar al cuerpo. En su *Teoría Teatral* (2016) menciona que “el teatro naturalista ve en la cara el principal medio de expresión del actor y abandona el resto. Ignora los encantos de la plástica y no obliga a sus actores a un entrenamiento físico” (p. 32).

Meyerhold decía que aunque el arte quisiera representar situaciones de la vida, las leyes que rigen a cada una de estas son especialmente distintas. Es por esto, que la convención consciente era una gran vía para mantener al actor con la agudeza intelectual y sensorial del espacio escénico en el que se desempeñaba y también hacer que el espectador formara directamente parte de esta dinámica. Con esto, él reflexionaba que la experiencia que el espectador vivía al ver situaciones de la vida reflejadas en el teatro de convención consciente era mucho más poderosa que con la técnica naturalista, que pretendía reflejar una copia idéntica de estos acontecimientos. Sobre el teatro de convención consciente dice:

El espectador no olvida un instante que tiene delante a un actor que *representa*, como el actor no olvida un instante que se trata de colores, de tela, de pinceles y, sin embargo, se percibe un sentimiento de la vida sublimado, depurado. Sucede, a menudo, que, cuanto más parece un *cuadro*, más potente es el sentimiento de la vida (p. 54).

Meyerhold aportó reflexiones importantes sobre la música y la partitura como detonantes de estímulos para el cantante; el ritmo y el silencio como parte del discurso musical – escénico y la aseveración de que los movimientos corporales en este género debían ser polisémicos, simbólicos y plásticos, apartándose así de los gestos fotográficos de la vida cotidiana y del psicologismo de Stanislavski. Con el manejo de la plasticidad creía que el espectador entraría en la convención consciente de que lo que ocurre en el espacio operístico es verdadero y no surgiría un dilema sobre preguntarse por qué los personajes espontáneamente comienzan a cantar. Menciona que “[...] es

absurdo que gentes que se comportan en el escenario como en la vida real, se pongan de pronto a cantar. El arte de la ópera se basa en una convención, en ella la gente se expresa cantando” (p. 150).

La convención consciente puede ser una herramienta de gran funcionalidad para la propiocepción del cantante de ópera y la representación de un personaje, porque permite que cualquier espacio pueda ser determinado como escénico sin la necesidad de contar con elementos propios del teatro como la escenografía, la utilería, el vestuario, el maquillaje, la iluminación, entre otros. Dicho esto, el cantante puede proponer tareas de su personaje desde el salón de clases, la calle, su domicilio, la sala de ensayos y/o, finalmente, el teatro o la sala de conciertos.

Con la aplicación de la convención consciente, ahora se presenta el primer diseño de los movimientos corporales y gestuales divididos en seis momentos de la sección del aria antes mencionada. Es importante decir, que este plano se realizó en un espacio de aula, con la consideración de que la convención consciente ayuda a que cualquier sitio de estudio pueda ser un espacio de creación escénica y que en esta etapa se contó con un pianista colaborativo y se integró la ejecución de la línea vocal, con la valoración de la música como detonante de movimientos y emociones descrita por Egea (2015).

Tabla 10. Diseño de movimientos y gestos faciales corporales desde herramientas de Meyerhold

Texto en italiano	Propuesta de movimiento – tarea escénica/gesto
Qual fiamma aveva nel guardo	Tarea escénica: extender y doblar ropa en algún punto determinado del espacio. El gesto debe expresar angustia moderada por el secreto que Nedda guarda.
Gli occhi abbassai	
Per tema ch’ei leggesse	
Il mio pensier segreto	

<p>Oh! S'ei mi sorprendesse</p> <p>Brutale come egli e</p> <p>Ma basti, or via</p> <p>Son questi sogni paurosi e fole!</p> <p>O che bel sole di mezz'agosto!</p> <p>Io son piena di vita, e tutta illaguidita</p> <p>Per arcano desio, non so che bramo!</p> <p>Oh! Che volo d'augelli, e quante strida !</p> <p>Che chiedono ?</p> <p>Dove van ? à</p> <p>Chissà ?</p>	<p>Tarea escénica y gesto: el rostro debe reflejar temor por el recuerdo del maltrato que Canio ejerce en Nedda. Las manos deben ejercer una calidad de movimiento en la prenda de ropa que represente miedo.</p> <p>Tarea escénica y gesto: el rostro debe cambiar a una expresión de evasión. Las manos deben ejercer una calidad de movimiento en la prenda de ropa que represente tranquilidad.</p> <p>Tarea escénica y gesto: el rostro debe expresar alegría y plenitud al observar el Sol. Se puede caminar hacia algún punto del espacio y realizar una diagonal con el cuerpo que refleje que Nedda recibe los rayos.</p> <p>Tarea escénica y gesto: Se fija un punto con la mirada en donde se observa una parvada en el cielo. Se puede practicar el alzamiento de cejas y el parpadeo de ojos para aludir al revoloteo de dichos pájaros.</p>
---	---

<p>La mamma mia</p> <p>Che la buona aventura annunciava</p> <p>Comprendeva il lor canto</p> <p>E a me bambina cosi cantava:</p>	<p>Tarea escénica: La mirada debe expresar sentimiento de nostalgia infantil por el recuerdo de su madre. Cuando habla de su niñez, se sugiere realizar algún movimiento que represente juego joven, como una vuelta en el propio eje.</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia.

LA ECONOMÍA DEL GESTO Y LA PRODUCCIÓN DE LA LÍNEA DE CANTO

La economía del gesto de Meyerhold está determinada por lo siguiente: la música por sí misma ya es un elemento de la ópera que contiene una carga emocional y dramática en gran magnitud; por lo tanto, si el cantante propone una gran variedad de gestos faciales se puede exagerar y saturar el mensaje que la música ya transmite al espectador desde el principio. Meyerhold dice que “el artista de ópera debe imponerse *el principio de la economía del gesto*, este gesto no debe servir más que para cubrir las lagunas de la partitura o para completar lo que sugiere la orquesta” (p. 154).

Con lo referido anteriormente, se analizaron otros beneficios que tiene la economía del gesto además de los de Meyerhold. Específicamente, se plantea que la economía del gesto es un medio apropiado para la producción de una línea de canto consistente con las cualidades de sonido que se esperan de un cantante de ópera. Se aspira a que la voz lírica muestre homogeneidad en aspectos como color, vibrato, dinámica, articulación, en los registros grave, medio, agudo y sobreagudo. Por esta razón, se entrena de manera precisa la gestualidad para lograr un sonido con todas estas cualidades. Tulon (2009) explica que:

la abertura de la boca, siguiendo un plano horizontal, provoca timbres abiertos; mientras que, si se hace en sentido vertical, el sonido resulta aflautado o cubierto [...] se puede comprender la importancia de la gestualidad, ya que nos ayuda a conducir el sonido en la dirección

deseada y darle un timbre adecuado [...] La abertura de la boca y el gesto adecuado están relacionados con la frecuencia (p. 138).

Con esto, se entiende la economía del gesto de Meyerhold como una vía práctica para el entrenamiento del gesto pertinente en la producción del sonido del cantante lírico, para, poder mantener la homogeneidad del sonido vocal, y en lo escénico, no extremar en las intenciones o estados emocionales.

TERCERA ETAPA DE EXPLORACIÓN GESTUAL Y FÍSICA. LECOQ, LOS GRANDES TERRITORIOS DRAMÁTICOS

Jacques Lecoq (1921 – 1999) fue un pedagogo teatral que promovió una filosofía fundamentada en la consciencia, la observación y el reconocimiento del cuerpo del actor en el espacio escénico. A través de elementos como la recreación de los movimientos de la naturaleza sin un juicio dramático, Lecoq invitaba a su grupo de estudiantes a buscar formas del cuerpo que representaban emociones universales. Escribano (2008) describe este momento con el nombre de pre – teatro y menciona que consistía en “investigar y ejercitarse en el territorio pre – dramático del movimiento corporal en relación con los seres, con los movimientos, con las formas e incluso con los acontecimientos de la naturaleza, antes de comprometer a sus actores en la interpretación propiamente dramática” (p. 270).

Para efectos de esta etapa, se llevó a cabo la aproximación física y gestual desde la exploración de dos de los cinco Grandes Territorios Dramáticos de Jaques Lecoq, mostrados a continuación:

Tabla 11. Grandes Territorios Dramáticos de Jaques Lecoq

Melodrama
Tragedia
Commedia dell’Arte (llamada Comedia Humana por Lecoq)

Clown
Bufones

Fuente: Elaboración propia.

Después de haber realizado el análisis entre los rasgos psicológicos y físicos de Nedda y Colombina, se profundizó en los territorios del Melodrama y de Comedia Humana de Lecoq, por ser los que se aproximan directamente al argumento de Leoncavallo.

Sobre el territorio de Melodrama, Lecoq (2004) decía que “todos los grandes sentimientos se ponen en juego: el bien y el mal, la moral junto con la inocencia, el sacrificio, la traición [...]” (p. 157), mientras que desde la Comedia Humana, explica que “es un arte de una viveza infantil. Se pasa rápidamente de una situación a otra, de un estado a otro [...] es un territorio muy cruel, pero sobre todo un fabuloso territorio de juego teatral” (p. 165).

Para la exploración de ambos territorios, se usó la herramienta del reconocimiento de la espacialidad en vectores, entendida como la búsqueda de trazo del cuerpo en dirección lineal sobre el espacio escénico. A continuación se muestra un esquema de la propiocepción resultante de la cantante, así como un diseño de intenciones dramáticas.

Tabla 12. Reconocimiento de espacialidad por vectores con intenciones dramáticas

Línea corporal	Gran territorio teatral
Vertical hacia arriba	El destino está dado y es más grande que el héroe. Supera al protagonista y este no puede cambiarlo. Puede ser atemporal. Universo: tragedia
Diagonal	Responsabilidad del personaje en su destino. Puede pertenecer a un hecho histórico específico. Universo: melodrama

Horizontal	Mundano. Ruptura de la cuarta pared. Búsqueda de complicidad con el público. Personajes arquetípicos. Universo: comedia del arte o comedia humana
Vertical hacia abajo	Belleza no angelical y sí demoniaca. Oscuridad. Personajes de brujas y criaturas monstruosas. Universo: bufonería

Fuente: Elaboración propia.

Después de examinar las propuestas de tareas escénicas y gestuales que se describieron en la etapa 2 (Meyerhold), se buscó la adaptación de dichos movimientos y gestos con la consideración de las líneas corporales Diagonal y Horizontal expuestas anteriormente, para tener la certeza de que todo el plan escénico – gestual que se diseñó desde la primera y segunda etapa, pertenezcan al tono dramático del Melodrama y de la Comedia del Arte que contiene el argumento de Leoncavallo. En esta etapa se contó con un pianista colaborativo y se integró la ejecución de la línea de canto.

Figura 2. Antonello Palombi (Canio) and Nuccia Focile (Nedda) in Leoncavallo's Pagliacci



Fuente: Lynch, R. (2008). [Fotografía]. Seattle Opera.

Nota. Se observa la diagonal que realiza la cantante desde su rostro hasta la parte baja de su tronco que enfatiza el tono melodramático del argumento.

Figura 3. Maria Knapik, Theodore Lambrinos (rear) and John Tiranno in “Pagliacci” by the New York Grand Opera in Central Park



Fuente: Taylor, J. (2006). [Fotografía]. The New York Times.

Nota. Se observa la dirección de la mirada de Colombina y Arlecchino con la ruptura de la cuarta pared al generar contacto visual con el público que enfatiza el tono de comedia humana del argumento.

También se reflexionó sobre las transiciones entre gestos y movimientos propuestos desde la segunda etapa (Meyerhold) y definidos en la tercera etapa (Lecoq) al recordar que las emociones reales del ser humano no son mecánicas y no tienen un ritmo regular. Por lo tanto, los diseños gestuales – escénicos presentados en la segunda y tercera etapa de esta metodología se practicaron bajo dos premisas:

1. La asimilación, familiarización y repetición del diseño de movimientos y gestos (etapa 3, Lecoq), concebido mentalmente bajo los principios de la convención consciente de Meyerhold, con la música instrumental (pianista colaborativo) y ejecución de la línea de canto como uno de los detonantes de las emociones registradas en la etapa 1 (Stanislavski).

2. La repetición del diseño de movimientos y gestos (etapa 3, Lecoq) con la pertinencia de que las transiciones emocionales deben existir incluso en las particularidades del discurso musical (acento, cambio de ritmo, inflexión armónica, modificaciones de timbre, etc.) Aunque se llevó a cabo en varias ocasiones el diseño gestual – escénico en la etapa 2, se buscó que en la etapa 3 la repetición no tuviera un objetivo de sincronía coreográfica precisa y que en cada intento la cantante tuviera la intención de recrear los estímulos y las situaciones.

Tabla 13. Diseño de la aplicación de método actoral mixto Stanislavski – Meyerhold – Lecoq

Trabajo de Mesa	Etapa 1. C. Stanislavski	Etapa 2. V. Meyerhold	Etapa 3. J. Lecoq
1. Esquema de datos generales del argumento narrativo.	1. Uso de las circunstancias dadas y de la memoria emotiva para plantear un diseño psicológico y físico del personaje a partir de la traducción literaria del texto.	1. Uso de la convención consciente y de la economía del gesto para plantear un diseño escénico/gestual/corporal	1. Uso de los grandes territorios dramáticos del melodrama y la comedia humana para definir el tono dramático del diseño escénico/gestual/corporal planteado en la etapa anterior.
2. Mapa de relaciones interpersonales del personaje.			

	Nota. Esta etapa se realizó sin la escucha activa de la música como detonador emocional.	Nota. Esta etapa se realizó con pianista colaborativa y con la ejecución de la línea vocal.	Nota. Esta etapa se realizó con pianista colaborativo y con la ejecución de la línea vocal.
--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La línea de canto lírico es igual de compleja e importante que la propuesta de interpretación dramática sobre cualquier personaje. Con esto dicho, es relevante recordar que el fenómeno teatral por sí mismo ya es un acontecimiento multidisciplinario que empuja al intérprete y al espectador a concebir distintos factores para la experiencia teatral. En palabras de Tordera (1988):

El teatro es acción temporal de varios códigos simultáneos y heterogéneos. Esto sugiere ya las dificultades inherentes a quien desee aislar y definir la unidad semiológica teatral, ya que se dan dos dimensiones (horizontal-vertical) que hay que asumir en su definición, al mismo tiempo que dos canales (visual-auditivo). (p. 170)

Es por esto por lo que se debe continuar en la reflexión sobre cuál es el procedimiento más adecuado y efectivo para que el cantante de ópera pueda tener una práctica genuinamente interdisciplinaria sobre su quehacer sonoro y escénico. Es fundamental que el intérprete cuente con herramientas de construcción vocal y escénica desde la etapa de formación académica y artística, para que la práctica de cualquier proceso actoral que decida emplear forme parte de manera rutinaria desde su camino escolar hasta el profesional y que estas estrategias estén encaminadas a la ejecución del sonido lírico.

Conforme a esto, después de haber aplicado este proceso actoral mixto, se concluyó que un camino coherente y ordenado parte del análisis y la comprensión del texto literario, sin la intervención de la escucha activa de la música como detonante emocional en el trabajo de mesa. Más adelante, fue una vía accesible la primera exploración escénica/gestual/facial bajo los principios de Meyerhold, con el fin de que toda esta búsqueda correspondiera con la dramaturgia del discurso

musical y con el diseño de la convención consciente acompañada de las tareas escénicas propuestas en esta etapa. Después, se encontró sumamente útil el acercamiento a los grandes territorios dramáticos de Lecoq para refinar todos los movimientos y gestos registrados en las etapas previas. Fue indispensable el abordaje de esta última etapa para tener la certeza de que la propuesta escénica no se quedara en la expresión general y abstracta de intenciones dramáticas que estuvieran fuera del tono melodramático y de comedia humana tan sustanciales en el argumento de esta ópera.

Finalmente, si el cantante de ópera toma conciencia sobre las estrategias actorales aptas para la práctica de la línea de canto con todas las cualidades que esta implica, el estudio, construcción y representación de cualquier personaje puede lograrse de una manera visible, gradual y convincente para el intérprete y para la audiencia que presencie su labor como creador vocal/escénico.

REFERENCIAS

- Beltran, G. (2011). Principales personajes de la Commedia dell'Arte. *CaixaEscena*
https://redit.institutdelteatre.cat/bitstream/handle/20.500.11904/1007/PersonatgesCommedi_a_es_Gemma_Beltran.pdf?sequence=1
- Calais - Germain, B. y Germain, F. (2013). *Anatomía para la voz. Entender y mejorar la dinámica del aparato vocal*. La liebre de marzo.
- Canal National Theatre. (6 de octubre de 2011). *The World of Commedia dell'Arte*. [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=h_OTAXWt8hY&t=430s
- Dennis, A. (2018). *El cuerpo elocuente. La formación física del actor*. Fundamentos.
- Dessí, A. (2004). *The Masks of Prof. Agostino Dessí*. Dutton.
- Egea, S. (2015). *Fundamentos para la formulación de una técnica actoral para la escena operística. Elementos que configuran, a lo largo de la historia, el paradigma de especificidad de la técnica actoral en ópera frente a la técnica actoral en el arte dramático*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio Universitat Autònoma de Barcelona.
- Egea, S. (2017). *Stanislavski, Meyerhold y Chaliapin: La Interpretación Operística*. ADE.
- Escribano, X. (2008). El cuerpo poético del arte pictórico y de la expresión dramática a propósito de Merleau – Ponty y Jacques Lecoq. *Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología* (1), 265 – 290.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4846533>
- Fernández, A. (2010). La ópera italiana y el verismo. Pérdidas y hallazgos en la transposición del sistema. *Doletiana: revista de traducció, literatura i arts*. (3), 1 – 15.
<https://raco.cat/index.php/Doletiana/article/view/244594>.
- Jean, L. (2007). *The Significance of the Soubrette: From Commedia dell'arte's Colombina to Early 21st Century Comic Opera Sopranos*. [Tesis de Doctorado, University of California]. Repositorio Universidad de California.

- Kypopoulos, D. (2023). *Teaching Acting to Singers. Harnessing Historical Techniques to Empower Modern Performers*. [Tesis de Doctorado, University of Oxford]. Repositorio Universidad de Oxford.
- Lecoq, J. (2004). *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*. Alba.
- Leoncavallo, R. (1902). Pagliacci. *Dramma in due atti*. [Partitura vocal]. Edoardo Sonzogno.
- Martínez, I. (2020). Cuerpo en la comedia que es cuerpo. El cuerpo del actor en la comedia y su funcionamiento a través de “el juego” en la comedia del arte. *La tercera orilla* (25), 16 – 25 <https://revistas.unab.edu.co/index.php/laterceraorilla/article/view/4066>
- Menéndez, G. (2013). *Historia de la Ópera*. Akal.
- Meyerhold, V. (2016). *Teoría teatral*. Fundamentos
- Naranjo, S. (2017). Los gestos de la vida cotidiana y las máscaras de Jacques Lecoq, entre la técnica extra-cotidiana de inculturación y la técnica extra-cotidiana de aculturación: estudio desde la óptica de la Antropología Teatral de Eugenio Barba. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, (11), 57-80. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/artescenicass/article/view/285>
- Torres, A. (23 de noviembre de 2015). *Los arquetipos según Carl Gustav Jung*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/psicologia/arquetipos-carl-gustav-jung>
- Sánchez, I. (2018). *La escenificación mexicana en la ópera de Bellas Artes a través de sus directores (2010 – 2016)*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Universidad Complutense de Madrid.
- Stanislavski, C. (2021). *La construcción de un personaje*. Alianza.
- Stanislavski, C. (2022). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Alba.
- Tordera, A. (1988). Teoría y técnica del análisis teatral. En J. Talens et al. *Elementos para una semiótica del texto artístico (poesía, narrativa, teatro, cine)*. (pp. 157 – 199). Catedra
- Tulon, C. (2009). *La voz. Técnica vocal para la rehabilitación de la voz en las disfonías funcionales*. Paidotribo.

PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES Y PERSONAL EDUCATIVO SOBRE EL CLIMA INSTITUCIONAL ESCOLAR: UN ENFOQUE REFLEXIVO

STUDENT AND EDUCATIONAL PERSONNEL PERSPECTIVES ON SCHOOL CLIMATE: A REFLECTIVE PERSPECTIVE

*Recibido: 29 abril 2024 * Aprobado: 11 septiembre 2024*

DAVID JIMÉNEZ AGUIRRE

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

david.jimenez01@upaep.edu.mx

ANITA CECILIA HIRSCH Y ADLER

Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México, México

anaha007@yahoo.com.mx

Resumen

En esta investigación se discuten aquellos rasgos del clima escolar que atañen a toda la comunidad educativa, tales como: liderazgo directivo, disciplina, orden, motivación, calidad de la comunicación, y nivel de satisfacción con la vida escolar, que deben ser objeto de reflexión por parte de los estudiantes y del personal educativo del centro en que se llevó a cabo el trabajo que ahora se presenta. El objetivo general fue conocer la modalidad de clima escolar

presente en un plantel de nivel medio superior en el Estado de Puebla, México, desde la perspectiva de la comunidad escolar. Se utilizó la tipología propuesta por Andrew W. Halpin y Don B. Croft (1963) para la clasificación de dicho fenómeno educativo. Se construyeron instrumentos de diseño propio, basados en un enfoque mixto y una perspectiva crítica de observación de la realidad. Éstos fueron un cuestionario para la comunidad estudiantil (145 informantes) y una entrevista para el personal educativo (11

Año 11, número 20, octubre 2024-marzo 2025

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/).

personas). Este enfoque basado también en la teoría de Pedagogía crítica de Michael Apple (2013) busca promover en los involucrados un acercamiento reflexivo con su realidad.

Palabras clave: Educación Media Superior, Clima escolar, Discurso docente, Pedagogía crítica, Papel del profesor.

Abstract

In this research we discuss those features of the school climate that concern the entire educational community, such as: leadership, discipline, order, motivation, quality of communication, and level of satisfaction with school life, which should be the subject of reflection by the students and the educational staff of the center where the work now presented was carried out. The general objective was to understand the type of school climate present in a high school in the

State of Puebla, Mexico, from the perspective of the school community. The typology proposed by Andrew W. Halpin and Don B. Croft (1963) was used for the classification of this educational phenomenon. Self-designed instruments were constructed, based on a mixed approach and a critical perspective of observation of reality. These were a questionnaire for the student community (145 informants) and an interview for the educational staff (11 people). This approach, also based on Michael Apple's Critical Pedagogy theory (2013), seeks to promote a reflective approach to their reality among those involved.

Keywords: High School Education, School Climate, Teaching Discourse, Critical Pedagogy, Role of the Teacher.

INTRODUCCIÓN

El clima escolar es fundamental para el desarrollo educativo ya que involucra aspectos como el liderazgo, la disciplina, la motivación y la comunicación. Este estudio se centró en identificar las condiciones y acciones que influyen en dicho clima basándose en datos provenientes de diversas fuentes primarias. Temas como el liderazgo directivo, la disciplina, la motivación, la calidad de la comunicación y el nivel de satisfacción con la vida escolar deben ser discutidos por todos los involucrados para comprender mejor el clima escolar. Se han explorado varios ámbitos destacando que la percepción de los actores educativos (especialmente de estudiantes y profesores) es clave para comprender el clima escolar y su impacto en el aprendizaje.

Asimismo, se subraya la responsabilidad compartida entre padres y docentes en la educación de los estudiantes, haciendo énfasis en la importancia de los discursos y la imagen institucional en la formación de un clima escolar favorable. Esta condición esencial para las instituciones educativas propone una reflexión sobre los aspectos que afectan a toda la comunidad escolar. Gaeta y

82

colaboradores (2020) resaltan que los problemas de convivencia se abordan de manera más eficaz cuando se considera la perspectiva de los sujetos involucrados en el proceso educativo.

Por tal motivo, se recurrió a la elaboración del ejercicio denominado 'estado del arte o estado de la cuestión'. Se consideraron 105 fuentes científicas según siete grandes temas generales para su manejo en este ejercicio: 'clima escolar, motivación estudiantil, percepciones educativas, logro escolar y bienestar, implicación parental, autodeterminación escolar y representaciones de lo social y lo cultural'. El objetivo central de este ejercicio fue determinar aquellos casos en que las instituciones se han beneficiado al conocer las propiedades del clima que les caracteriza. Un clima escolar positivo, donde los estudiantes se sienten apoyados y valorados, fomenta una mayor motivación para aprender en ambientes donde se promueve la disciplina, el respeto y la comunicación. Se notó que los problemas de conducta tienden a disminuir en estos casos ya que un clima escolar saludable también afecta la satisfacción y bienestar tanto de los estudiantes como de los docentes y favorece las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad escolar.

Por citar un par de ejemplos, Michael Fullan (2014) habla sobre las claves para maximizar el impacto positivo de la dirección escolar. La claridad y la coherencia en la visión, asegura que todos los miembros estén alineados con la misión institucional. Además que este mismo autor sostiene que el fortalecimiento de lo que él llama 'capital social' es fundamental para la construcción de redes de confianza y reflejar un liderazgo efectivo que mediante el desarrollo no impuesto de intercambios permite el desarrollo de las capacidades docentes y el personal educativo.

Según la UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund, por sus siglas en inglés, 2018) en su 'Guía para la mejora del clima escolar', declaran promover el bienestar emocional de los docentes y estudiantes a través de un clima escolar positivo, inclusivo y seguro es tarea que impacta de forma directa el rendimiento académico pero sobre todo el desarrollo social de la comunidad escolar.

Esta idea sobre la gobernanza del clima escolar, fue un tema recurrentemente detectado en dicho análisis, ya que como es el caso de autores como López, García y Expósito (2019) en su obra 'Liderazgo de la dirección y feedback formativo: Dos pilares básicos para la gobernanza escolar', se señala que es responsabilidad de los actores educativos hacerse cargo de mantener un clima escolar

basado en la interrelación de los sujetos a través de la reflexión y la retroalimentación de lo que se vive en el propio contexto escolar.

En resumen, se encontró en estos casos de análisis que determinar el tipo de clima escolar que se vive, es una puerta de mejora del desempeño de las instituciones educativas al crear un entorno más favorable para el aprendizaje, el desarrollo personal y las relaciones interpersonales, lo que resulta en un mejor rendimiento académico y una mayor satisfacción de todos los involucrados.

De este análisis se obtuvieron también otras generalidades sobre el tema tales como:

- a) Conocer la modalidad del clima institucional es necesario para favorecer el proceso de enseñanza–aprendizaje, en cuanto a la índole académica y de convivencia social.
- b) Las perspectivas que sobre ese clima institucional tienen los integrantes de la comunidad escolar (especialmente alumnos y profesores) fue la principal fuente de investigación para este estudio.
- c) Es preferible rescatar directamente de los actores educativos aquellos discursos presentes en el contexto con relación a los resultados académicos y el aspecto socioemocional, así como las fuentes que alimentan la motivación dentro y fuera del contexto escolar.
- d) Hay que considerar que dichas perspectivas tienen una fuerte influencia para el clima institucional de convivencia y para el aprendizaje.

Castillo y otros (2003) hacen notar que “aunque en los primeros años toda la responsabilidad de la educación del sujeto recae sobre los padres, a partir de su entrada en el colegio esta responsabilidad pasa a ser compartida con los profesores” (p. 181). El docente tiene una función vigilante y la responsabilidad de controlar sus discursos formales e informales, ya que estos conforman los atributos de la imagen escolar institucional.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

En México el 80.4% de los planteles escolares percibe un ambiente favorable para la convivencia, en donde se observan pocas o ninguna conducta violenta dentro del ámbito escolar, según el 'Cuestionario Nacional sobre Percepción del Clima de la Escuela' (SEP, 2017). De acuerdo con las conclusiones de López (2021) a nivel nacional dos de cada diez aprendientes no encuentran relación entre su realidad escolar y sus motivaciones, lo cual podría indicar que los jóvenes estudiantes del nivel medio superior en México están enfocados su inserción en el mercado laboral desde la adolescencia. Las afirmaciones anteriores sugieren que el clima escolar puede ser un reflejo de las condiciones sociales del contexto y por ello sería necesario diagnosticarlo en una primera instancia como un ejercicio de mejora.

Conocer la situación y las características del clima escolar actual en un determinado plantel es una tarea que implica la movilización de perspectivas consolidadas a través de una reflexión crítica, conjunta y objetiva para su identificación por parte de los actores educativos. Hacer el señalamiento de la modalidad del clima escolar predominante es el primer paso para el reconocimiento de las actitudes que como personal escolar han conducido hasta el establecimiento de mecanismos de respuesta y reacción ante estas situaciones.

Las autoridades escolares, como líderes, son responsables de establecer una cultura organizacional basada en el respeto, la inclusión y la colaboración. Esto incluye implementar políticas que favorezcan el bienestar emocional y físico de todos los miembros de la comunidad educativa, así como promover un entorno de aprendizaje seguro y justo. También se espera que los directivos apoyen a los docentes en su desarrollo profesional y en la creación de ambientes de aprendizaje efectivos y empáticos. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

Explorar esta visión colectiva del clima escolar permitirá a su vez atribuirle ciertas características que nos refirieron al estado general que guardan aspectos clave de la organización en el plantel como son: comunicación en el ámbito escolar, liderazgo directivo, relaciones interpersonales, identidad institucional, asimilación de los procesos de aprendizaje, y otros. Por su parte, de acuerdo

con González y Triana (2018) los docentes son actores clave en la promoción de un clima escolar positivo a través de la implementación de estrategias pedagógicas centradas en el estudiante, la inclusión de habilidades socioemocionales en el currículo y la adopción de prácticas disciplinarias basadas en el respeto y la empatía. Un ambiente donde los profesores manejan el estrés y cuidan su bienestar también impacta positivamente el rendimiento académico y el comportamiento de los estudiantes.

Los estudiantes por su parte tienen un papel activo en la construcción del clima escolar mediante la participación en actividades de aprendizaje colaborativo, el respeto a sus compañeros y la contribución a una cultura de apoyo mutuo. El desarrollo de sus habilidades emocionales y sociales es crucial para mantener un ambiente escolar saludable. (Sandoval, 2014).

Por estas razones se buscó conocer las perspectivas de los miembros de la comunidad escolar, una tarea clave para comprender la realidad en los ámbitos académico, comunicativo, de participación y de relaciones que determinan el contexto educativo. Además, es fundamental señalar factores recurrentes entre los estudiantes del contexto de investigación, como la presencia de diversas problemáticas que afectan el clima escolar.

Estos elementos constituyeron una referencia indispensable para entender la realidad educativa. Con ello se resalta la importancia de conocer el tipo de clima escolar, ya que permite prever sus consecuencias educativas. Este análisis es poco común en Latinoamérica, por lo que se planteó investigar si la tipología de clima escolar propuesta en 1963 por Andrew W. Halpin y Don B. Croft, diseñada para el contexto estadounidense, es aplicable al plantel que se usó como contexto de investigación, o si es necesario proponer nuevas tipologías más adecuadas al contexto mexicano en la educación media superior. El bachillerato en el que se contextualizó esta investigación es un plantel público de modalidad general, ubicado en una localidad al poniente de Puebla. Esta localidad forma parte de un municipio situado en la Región Occidental del Valle Poblano, el cual limita al sur con Huejotzingo, al norte y oriente con Tlaxcala, y al poniente con el Estado de México. La zona es una mezcla de áreas urbanas discontinuas, terrenos de cultivo, fábricas, pueblos y fraccionamientos. Las actividades económicas de la región están equilibradas entre comercio, agricultura, industria de transformación y servicios, destacando la presencia de cuatro parques industriales que albergan

industrias textiles, de bebidas, acero, papel y plásticos (INEGI, 2021). La junta auxiliar donde se encuentra el plantel tiene 5,611 habitantes y está a 37 km de la capital de Puebla (INEGI, 2021).

Los educandos de este plantel son adolescentes de entre los 14 y los 18 años. La población estudiantil es fluctuante, por ejemplo: para el comienzo del ciclo escolar 2019 - 2020 de 277 alumnos inscritos, mientras que para el ciclo 2022-2023 fue de 229 veinte aprendientes.

Por último, existen dentro del contexto escolar actual diversas situaciones reiteradas entre los estudiantes que perjudican el ambiente de aprendizaje, por ejemplo: el bajo rendimiento académico, la actitud negativa y apatía hacia las clases, el abandono escolar, el ausentismo, la falta de integración con la comunidad escolar, la agresividad y la falta de identificación con los objetivos institucionales. Labora en el plantel un directivo y su apoyo administrativo. Además, están diez docentes que integran el cuerpo académico para atender a seis grupos con un promedio de 40 estudiantes por aula.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El objetivo general de investigación fue conocer la modalidad del clima institucional escolar presente en un plantel del nivel medio superior desde la perspectiva de la comunidad escolar. Se empleó el paradigma sociocrítico de investigación, tal como lo concibe Justo Arnal (1992), que básicamente depende de dos factores: el estado del conocimiento trabajado previamente y el enfoque reflexivo que se pretende dar al trabajo sobre una realidad particular. En cuanto a la selección del método de investigación se consideró una perspectiva mixta, ya que la intención fue dar cuenta de la realidad de manera comprensiva.

Para abordar el clima escolar de manera no genérica, es crucial reconocer que tanto los estudiantes como los docentes atraviesan momentos específicos en sus vidas que influyen en cómo interactúan y perciben su entorno. En lugar de aplicar enfoques universales, se deben tomar en cuenta las particularidades del desarrollo socioemocional y cognitivo de los estudiantes, así como las demandas profesionales y personales de los docentes.

En el caso de los estudiantes, por ejemplo, un adolescente de 15 años enfrenta desafíos propios de su etapa, como la búsqueda de identidad, la necesidad de aceptación social y el manejo de emociones intensas. El reconocimiento de estas características permite desarrollar estrategias de intervención más efectivas, que no solo se centren en la disciplina, sino en la creación de un espacio seguro donde puedan explorar estas inquietudes.

Por otro lado, el bienestar de los docentes también es crucial. Las presiones que enfrentan, desde la carga laboral hasta las expectativas sociales y personales, impactan su capacidad para gestionar el aula. Reconocer estas condiciones y ofrecer apoyo emocional y profesional es esencial para mejorar el clima escolar de manera integral. Como señala Mónica Célis (2011) un clima escolar positivo no puede dissociarse del bienestar de los docentes ni del desarrollo socioemocional de los estudiantes; ambos son actores claves cuyas interacciones, emociones y contextos deben ser considerados al diseñar políticas y prácticas que promuevan un ambiente de respeto y colaboración.

Por su parte, el 'Paradigma Sociocrítico' coincide con la 'Pedagogía Crítica de Michael Apple' (2013) desde la que surgió esta investigación de tipo participante con la intención de entender para explicar, pero enfocándose en la reflexión. En este sentido Aguirre (2020) afirma que en el método dialéctico se encontraron una serie de fundamentos que generaron una perspectiva que se usa actualmente en el estudio de lo social donde se prioriza el ordenamiento de las ideas y el contraste de argumentos.

Además, de acuerdo con Arfuch (2016) el giro afectivo ha resaltado la importancia de entender la dimensión afectiva como algo más que un aspecto personal o privado, enfocándose en su relevancia dentro de las estructuras sociales y políticas. Este enfoque permite examinar cómo las emociones y los afectos están implicados en la creación de significados, identidades y relaciones de poder. La dimensión afectiva ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas, especialmente con el llamado giro afectivo (*affective turn*) en las ciencias sociales y las humanidades. Este enfoque se refiere a un cambio teórico que sitúa las emociones y los afectos como fundamentales para entender fenómenos sociales, políticos y culturales; y en lo referente a las relaciones entre estudiantes y docentes, y la importancia de crear ambientes de apoyo emocional y seguridad afectiva, conecta con el giro afectivo en cuanto a la centralidad de los afectos y emociones en la

construcción de una pedagogía inclusiva. En este sentido, Abramowski y Canevaro (2017) subrayan la necesidad de reconocer y manejar las dinámicas afectivas en el aula, lo que permite una mayor integración y desarrollo de todos los estudiantes, particularmente aquellos con necesidades especiales.

Por último, los fundamentos de la Pedagogía Crítica de Michael Apple (2013) se pueden rastrear en la concepción humanista del plantel educativo y la visión postmoderna acerca del potencial humano en el área psicológica. Para este autor estadounidense es fundamental educar aprendientes reflexivos en el sentido de brindar espacios de conocimiento entre alumnos y profesores, donde estos últimos han de fungir como guías sociales que faciliten la formación de personas críticas con su entorno, comenzando por su institución. (Apple, 2013).

En la obra 'Ideología y Currículum' (1979) el autor examina cómo la escuela reproduce la estructura ideológica y de control social y cultural de las clases dominantes en la sociedad. Parte del concepto de hegemonía para analizar la relación entre cultura, poder y economía. Más tarde en su obra *Democratic Schools* (1995), Apple realizó - en colaboración con el profesor James A. Beane - un estudio pionero sobre los componentes de una escuela democrática que tiene como rasgos:

1. Estructuras y procesos democráticos que fueron interiorizados por todos los usuarios.
2. La participación y compromiso de la comunidad con la inclusión y la cooperación.
3. El favorecimiento de un currículum democrático y vinculado a la realidad.
4. La observación de todas las voces para fomentar la interpretación crítica por parte de la propia comunidad escolar.
5. Una libertad que se aprende con la práctica cotidiana dentro y fuera de la escuela.
6. La búsqueda del bien común y la transformación final de los planteles.

Fomentar la democracia y la libertad en ambientes escolares es fundamental para preparar a los estudiantes para la participación en la sociedad. Un autor clave que aborda esta idea es John Dewey, filósofo y pedagogo estadounidense, retomado por Biesta (2006) quien destaca que la escuela es un 'microcosmos de la sociedad'. Según los preceptos de Dewey, la educación debe ser un espacio

donde los estudiantes practiquen la democracia para aprender a ser ciudadanos críticos y responsables. Además Dewey argumenta que la democracia en la educación no solo se refiere a un sistema político, sino a un proceso en el que los estudiantes participan activamente en la toma de decisiones, lo que fomenta su sentido de responsabilidad, empatía y cooperación. Este tipo de formación se podría considerar influyente en tanto al logro del aprendizaje en libertad, en el marco de clima escolar positivo.

Aunado a lo anterior, al practicar la libertad en la toma de decisiones dentro de un entorno seguro y controlado, los estudiantes aprenden a valorar las opiniones de los demás, a trabajar de manera colaborativa y a desarrollar un pensamiento crítico. Además, la libertad en el aula no significa una ausencia de normas, sino la creación de un espacio donde se respetan las individualidades y se promueve el diálogo abierto. Esto contribuye a la formación de ciudadanos más comprometidos y reflexivos, quienes entienden la importancia de los derechos y las responsabilidades en un sistema democrático.

Se vuelve necesario reconocer que el control del ambiente escolar se va a diseñar a partir del entorno social como 'contenido', en donde las voces de los actores educativos se deben incluir de la mano del docente, quien asume su responsabilidad como facilitador social y como informante y agente de cambio de su realidad cotidiana. También retomamos de Apple en su obra *Knowledge, Power and Education: The Selected Works of Michael W. Apple* (2013) que el enfoque de estos modelos se concentra en el aula, donde el entorno social se construye a través de lo que el autor denomina 'las voces' de los actores educativos, quienes participan en el diagnóstico y evaluación crítica de las estrategias de aprendizaje y del discurso en el contexto escolar. La importancia está en fomentar la correcta comunicación horizontal y vertical para que los integrantes de la sociedad (y de la institución educativa) puedan organizar y en su caso aplicar opciones que respondan a los problemas que colectivamente les afectan.

La experiencia empírica al interactuar con el propio contexto escolar genera perspectivas construidas tanto por estudiantes como por profesores que además son subjetivas porque no son iguales en cada sujeto, selectivas ya que no pueden captarlo todo y temporales debido a que evolucionan y pueden variar con el paso del tiempo. Mario Martín Bris et al. (2020) hacen énfasis

en encontrar en el liderazgo y autoevaluación institucional una fuente de recopilación de experiencias que ayudan a entender estos significados.

La idea entonces fue obtener una clasificación de la modalidad del clima escolar en este plantel en particular, a pesar de que actores educativos transitan por la vida escolar. Haciendo una analogía con el clima atmosférico, este puede variar en función de muchos factores. Se puede observar hoy un clima y mañana otro diferente, soleado, lluvioso, seco o frío; y una vez que estos factores se asientan en el contexto particular predomina la clasificación original haciendo de ello un fenómeno estable.

En síntesis, el concepto 'clima institucional escolar' debe de ser entendido a partir de la siguiente definición que proviene de una síntesis personal: es el ambiente singular de un plantel escolar específico generado a través de las perspectivas individuales de los miembros de la comunidad escolar, que dota de una atmósfera única a las relaciones personales y profesionales, mismas que enriquecen y determinan las experiencias de cada sujeto. La calidad de 'institucional' para este clima, se encuentra a manera de distinción entre las diversas instituciones educativas. Es decir, planteles pueden pertenecer a contextos sociales, culturales, geográficos y económicos muy similares entre sí, sin que ello represente que el clima escolar que presenta cada centro tenga exactamente las mismas características o modalidad.

La descripción requiere de otros elementos que indican Luisa Sevillano y Antonio Medina (2007) en donde el 'clima escolar' posee seis dimensiones, que sirvieron para la construcción de instrumentos en el marco metodológico:

1. Los agentes o actores educativos. Se refiere al nivel de confianza observable en los estudiantes y los docentes en relación con ellos mismos y a sus habilidades, capacidades y la posibilidad de enfrentar las dificultades que el aula les presenta.
2. Las relaciones en el entorno escolar. Un clima escolar positivo se caracteriza por un alto grado de respeto, cuidado, calidez y confianza entre los sujetos educativos. Una relación positiva incrementa el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los participantes, siendo un factor que marca el rendimiento escolar, así como el desarrollo

personal. De esta forma, las relaciones interpersonales, de acuerdo con Sevillano y Medina (2007) componen el principio que prepara o entorpece el éxito de las metas educativas.

3. El espacio físico y el contexto. Se refiere a la condición física del entorno escolar que la comunidad utiliza en sus actividades cotidianas. Por ejemplo: el estado de las instalaciones educativas, servicios dentro de la institución, condiciones del mobiliario, jardines, áreas deportivas y de esparcimiento, equipamiento, etc.

4. El tiempo dedicado a diversas actividades escolares. Por ejemplo, academias, consejos, tutorías, tareas para la casa, etc.

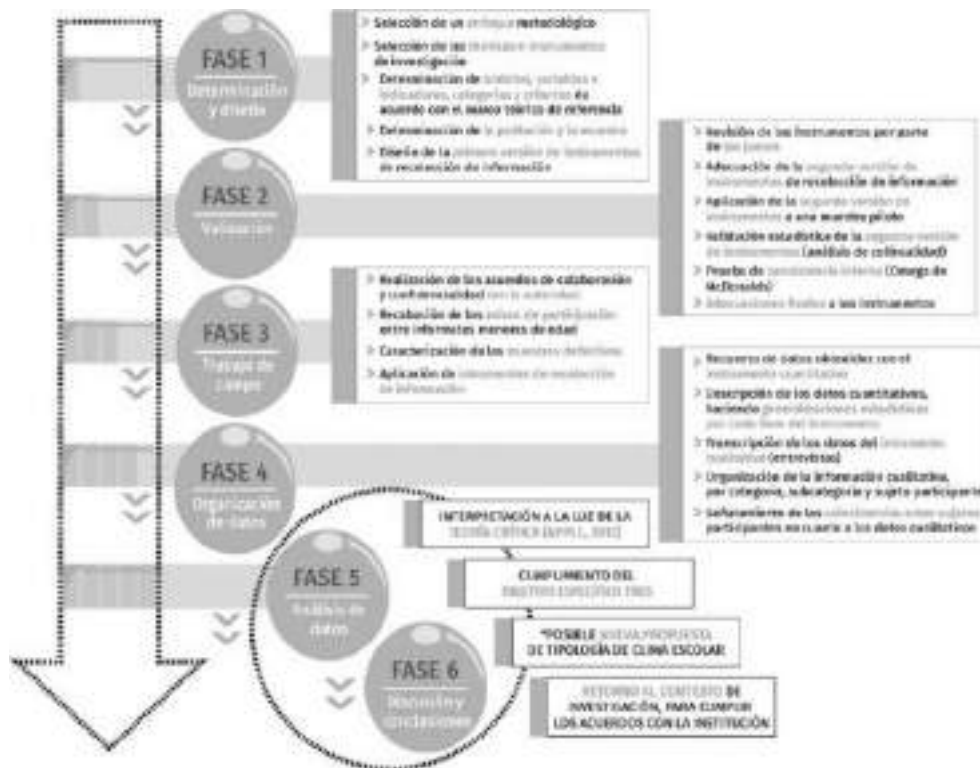
5. Calidad de la comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar. Se relaciona con la manera de trabajar y de relacionarse entre profesores/as, con la institución y con las autoridades. También es importante tomar en cuenta la asertividad y pertinencia de los mensajes emitidos en el contexto escolar, así como el significado de los discursos y las intenciones de los agentes educativos.

6. Cultura escolar comprometida. Es la actitud hacia el desarrollo de la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. No se limita solo a la relación entre los individuos, sino que encierra las formas de interacción entre los estratos y jerarquías que conforman la comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es un compromiso de todos quienes participan del proceso educativo.

PROCESO INVESTIGATIVO

Se presentan en forma esquemática las tareas desarrolladas en el apartado metodológico:

Figura 1. Esquematación de la metodología del presente trabajo de investigación



Fuente: Elaboración propia.

La fase 1: determinación y diseño, consistió básicamente en una fase de escritorio, es decir con base a la observación previa del contexto de investigación y a una exhaustiva revisión de literatura en el ejercicio de estado del arte, se procedió a establecer primeramente los objetivos, ámbitos,

variables, indicadores, categorías y criterios que servirían para el diseño de un primer borrador de los instrumentos de recolección de la información.

Fase 2: validación, una fase de desarrollo, se sometió a la primera versión de los instrumentos a la lectura de un grupo de expertos en el tema, con la finalidad de obtener adecuaciones que los hicieran más efectivos y así lograr una segunda versión de estos. Misma que se sometió ahora a una prueba piloto en una muestra con condiciones muy similares a la original. De esta prueba se derivan nuevas adecuaciones para obtener una versión final de los instrumentos. Dicha fase se detalla más adelante.

Fase 3: trabajo de campo, para poder realizar la recolección de información se tuvo que realizar un acuerdo de cooperación y trabajo con la institución donde se aplicaron los instrumentos, ya que la mayoría de los participantes debieron entregar un consentimiento informado al tratarse de menores de edad. Una vez debidamente caracterizada la muestra final se procedió a la aplicación de los instrumentos.

Fase 4: organización de datos. Los datos cuantitativos del primer instrumento fueron sometidos a un extenso proceso de organización y análisis estadístico para rescatar algunas afirmaciones que se detallan más adelante. Por su parte, los datos cualitativos del segundo instrumento fueron sometidos al mismo proceso, pero con un tratamiento diferente. Esta organización se hizo para poder avanzar a la siguiente fase.

Fase 5: análisis de datos. Se volvió a un trabajo de escritorio. Una vez sintetizada la esencia de los datos tanto cualitativos como cuantitativos se procedió a realizar una triangulación de datos (de ahí la mixtura de este ejercicio) sin olvidar nunca incorporar la luz arrojada por el marco teórico señalado para esta investigación.

Fase 6. discusión y conclusiones. Finalmente, con base al análisis de la fase anterior, se obtuvo una conclusión acerca de la modalidad y las características del clima escolar que impera en este contexto particular donde se situó esta investigación. Llegando así a utilizar los preceptos de la pedagogía crítica de Apple (2013) para hacer una serie de señalamientos en torno a la responsabilidad del personal escolar sobre el control que se debe tener sobre el clima escolar.

Es conveniente recordar que el uso de la ‘Pedagogía crítica’ se vio reflejado en el diseño de los instrumentos a partir de ciertos rasgos como son: motivar la reflexión de los sujetos, cuestionar la conciencia sobre la realidad presente en el contexto y la invitación hacia los sujetos para que tomaran una postura sobre las situaciones que viven de manera cotidiana en el entorno escolar. Al preguntar por la perspectiva sobre las relaciones escolares se ha matizado la discusión directamente con la experiencia, las situaciones y las emociones, no basta con que el participante conteste sí sus relaciones han sido buenas, regulares o malas.

LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las técnicas por utilizar quedaron definidas en un cuestionario y en una entrevista semiestructurada. El primer instrumento, fue un ‘cuestionario global de corte cuantitativo, aplicable sólo a la comunidad estudiantil’ y se relaciona con el objetivo específico: precisar la perspectiva de estudiantes sobre el clima escolar existente. Se trata de un diseño propio y elaborado ‘exprofeso’ para esta investigación. Su objetivo fue evaluar la perspectiva que ha formado la comunidad estudiantil con relación a su institución educativa y al clima escolar.

Se utilizó la herramienta de *Google Forms*, con la intención de aprovechar las facilidades que ofrece en cuanto a tiempo, privacidad y comodidad al contestar y las estadísticas de resultados que ofrece. Se respondió de forma remota, abarca preguntas cerradas de opción múltiple y consistió en 59 proposiciones, basadas en una escala Likert, aunado a su correspondiente escala de valoración por rango de resultados y divididas en siete dimensiones dadas por los ámbitos del clima escolar que como ya se dijo, proponen Luisa Sevillano y Antonio Medina (2007).

Tabla 1. Dimensiones y Rangos del Instrumento I

Dimensión	Nombre	Mínimo	Máximo	Rangos
1	Datos generales			*Información para caracterizar a los participantes
2	(SE) Los sujetos de educación	10	50	Bajo - 10 a 23 Mala percepción de sus compañeros Medio - 24 a 37 Percepción regular

				de sus compañeros
				Alto - 38 a 50 Buena percepción de sus compañeros
3	(REE) Las relaciones en el entorno del aula y contexto escolar	9	45	Bajo – 9 a 20 Mala percepción de las relaciones Medio – 21 a 32 Percepción regular de las relaciones Alto – 33 a 45 Buena percepción de las relaciones
4	(EF) El espacio físico de la institución y su contexto social	8	40	Bajo – 8 a 18 Mala percepción del espacio Medio – 19 a 29 Percepción regular del espacio Alto – 29 a 40 Buena percepción del espacio
5	(PTI) Percepción del tiempo invertido	8	40	Bajo – 8 a 18 Mala percepción del tiempo Medio – 19 a 29 Percepción regular del tiempo Alto – 29 a 40 Buena percepción del tiempo
6	(CC) Calidad de la comunicación	8	40	Bajo – 8 a 18 Mala percepción de la comunicación Medio – 19 a 29 Percepción regular de la comunicación Alto – 29 a 40 Buena percepción de la comunicación
7	(CEC) Cultura escolar comprometida	10	50	Bajo - 10 a 23 Mala percepción de la cultura escolar Medio - 24 a 37 Percepción regular de la cultura escolar Alto - 38 a 50 Buena percepción de la cultura escolar
TOTAL		55	275	

Fuente: Elaboración propia.

La segunda técnica fue la entrevista semiestructurada que se relaciona con el objetivo específico: determinar las expectativas que ha formado el personal educativo sobre su realidad institucional. La calidad de semiestructurada se dio a través de un diálogo abierto que siguió una propuesta de guion de entrevista, mismo que permitió la flexibilidad de ahondar en temas que resultaron interesantes o complejos en el transcurso de la aplicación del instrumento. Se aplicó a los nueve docentes de la institución, el directivo y su apoyo administrativo. Se trata de un diseño propio, y

elaborado *exprofeso* para esta investigación con elementos retomados de la 'Pedagogía Crítica' de Apple (2013).

El tipo de participantes se conformó de un número más reducido de personas y eso permitió profundizar en los cuestionamientos, por lo que en ese momento se cambió a un análisis de enfoque cualitativo. Dicha entrevista se contestó de manera personal y guiada, a manera de diálogo de intercambio y consistió en 30 preguntas abiertas divididas en cinco secciones basadas en las dimensiones propuestas por Sevillano y Medina (2007): 1. Datos generales, 2. Percepción del clima escolar de la institución, 3. Discursos docentes en el entorno escolar, 4. Uso de estrategias de comunicación y motivación hacia el estudiantado y 5. Calidad de la comunicación entre los integrantes del personal escolar. Se introdujeron otros ámbitos, por ejemplo, opiniones colectivas sobre la institución educativa, percepción de la autoridad y estrategias de control del ambiente de aprendizaje. Todo lo anterior a través de criterios tales como: rol del liderazgo, efectividad y claridad en la comunicación, eficiencia en la administración escolar y calidad en las relaciones interpersonales.

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN PARTICIPANTE

Los estudiantes, de entre 15 y 18 años, pertenecían a los tres grados y seis grupos del plantel, con una distribución equitativa por género y un nivel socioeconómico medio-bajo. La mayoría residía en la localidad y estaban formalmente inscritos. Se buscó capturar las perspectivas tanto de los estudiantes próximos a egresar como de los recién ingresados.

El personal docente estaba compuesto por nueve individuos de entre 25 y 52 años, cuya antigüedad en la institución variaba de 2 meses a 17 años. Sus estilos de enseñanza, carga laboral, nivel de compromiso y salarios eran heterogéneos, tal como señalaron De la Cruz y Salazar (2020) en su análisis sobre la relación entre el clima escolar y el desempeño docente. El director, de 52 años y uno de los fundadores del plantel, no impartía clases en ese momento, pero contaba con 17 años de experiencia. Sus responsabilidades incluían la administración, la supervisión de la comunidad escolar y la gestión de conflictos. Era el principal vínculo entre estudiantes, docentes,

padres de familia y la comunidad, cumpliendo funciones clave de liderazgo, como lo describen Meléndez y Salazar (2020). Además, el personal administrativo estaba representado por una mujer de 42 años, subordinada al director, quien resguardaba y concentraba la información oficial del plantel.

Finalmente hubo 145 estudiantes participantes. Hay que recordar que para el análisis cualitativo se utilizó la *entrevista semiestructurada para el personal escolar*, con el mismo proceso que se emprendió desde el día 10 de noviembre de 2022 y concluyó el 17 de febrero de 2023. Del total de los 12 sujetos de la población, sólo una persona se negó a participar por lo que la muestra final fue de 11 informantes.

Posterior a esta caracterización, se realizaron los correspondientes procesos de validación inicial de los instrumentos de recolección de información. Dichas pruebas consistieron en dos pruebas de pilotaje con poblaciones de contextos similares a la muestra final. También se sometieron a un jueceo por parte de expertos y a un par de pruebas estadísticas: la primera fue de confiabilidad llamada 'Índice de Colinealidad', que busca verificar que cada ítem no mida lo mismo que los otros, o bien que se pudiese confundir a los encuestados si creyeran ellos que se tratara del mismo cuestionamiento. La segunda prueba fue un 'índice de consistencia interna' a través del cálculo de la correlación entre cada ítem (McDonald's ω) para cada una de las seis dimensiones que conforman el instrumento de enfoque cuantitativo. En conclusión y con base en los resultados de todo lo anteriormente descrito, se puede afirmar que cada dimensión que integra los instrumentos es consistente, por lo que se puede asumir que los resultados de la prueba piloto son confiables.

RESULTADOS

PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

A continuación, se presenta la información obtenida en la fase cuantitativa teniendo en cuenta la estadística descriptiva. Se hizo hincapié recordando que este instrumento tuvo agregados cualitativos dentro de su estructura de preguntas, para poder corroborar las afirmaciones hechas

en los 145 cuestionarios recolectados. Dichos elementos se presentan según las dimensiones que conforman el instrumento cuantitativo.

Tabla 2. Datos de la dimensión 1: Los sujetos de educación

ITEM / INDICADORES	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Mis situaciones personales afectan mis relaciones en el entorno escolar.	• 53	14	• 59	6	13
2. Mi situación familiar dificulta mi desempeño académico.	• 60	18	43	10	14
3. Mi situación académica no dificulta mi educación.	32	19	• 45	21	28
4. Las personas con las que convivo en la escuela son amables y tranquilas conmigo.	30	9	• 40	27	• 39
5. Los docentes de la escuela tienen la preparación académica necesaria.	14	4	23	41	• 63
6. Los docentes desempeñan con profesionalismo sus funciones.	13	8	31	43	• 50
7. Mis compañeros cuentan con una educación familiar sólida que se mira en su comportamiento.	22	12	• 59	32	20
8. Sé que cuento con el apoyo de mis padres o tutores para asuntos escolares.	16	10	24	28	• 67
9. En mi bachillerato se me considera una persona única, y que merece respeto .	10	12	• 47	42	34
10. Mis compañeros no asumen el compromiso de guardar una buena actitud en clases .	17	19	• 61	16	32

Fuente: Elaboración propia.

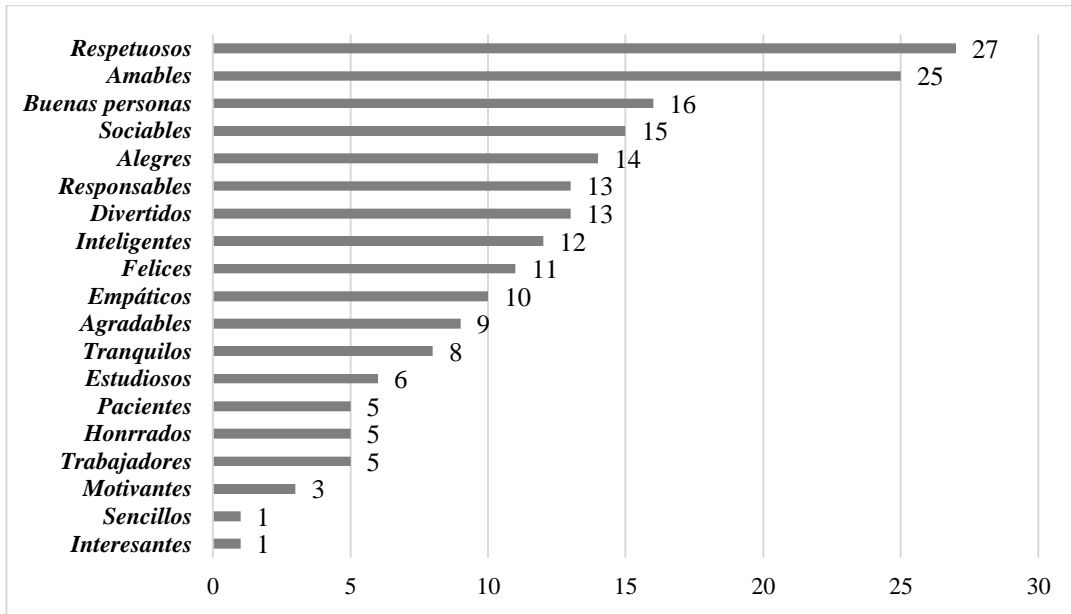
Tabla 3. Datos de la dimensión 2: Las relaciones en el entorno del aula y contexto escolar

ITEM / INDICADORES	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Mi escuela es un lugar apto para hacer amigos , practicar el sano esparcimiento y el deporte.	16	6	32	• 52	39

2. Mi relación con mis compañeros es respetuosa y cordial ya que permite el libre desarrollo.	19	14	38	• 43	31
3. Mis profesores y demás personal escolar cuidan el derecho al desarrollo de mi persona.	7	7	24	• 54	• 53
4. Alguna otra persona de la comunidad escolar me ha motivado para concluir mi educación.	15	6	25	45	• 54
5. No me siento como un miembro valioso de la comunidad estudiantil, a quien se le trata bien.	41	17	• 56	18	13
6. Los profesores y el director necesitan ejercer su autoridad para mantener el orden y reforzar su posición de poder frente a los estudiantes.	19	11	• 45	34	36
7. Los profesores y el director necesitan poner más atención a los conflictos en el ambiente de convivencia entre estudiantes.	10	8	• 46	44	37
8. Cada integrante de la institución tiene que contribuir a mantener el orden y la sana convivencia	7	12	33	42	• 51
9. Los estudiantes tenemos la responsabilidad de tratar a todos con dignidad .	9	5	20	39	• 72

Fuente: Elaboración propia.

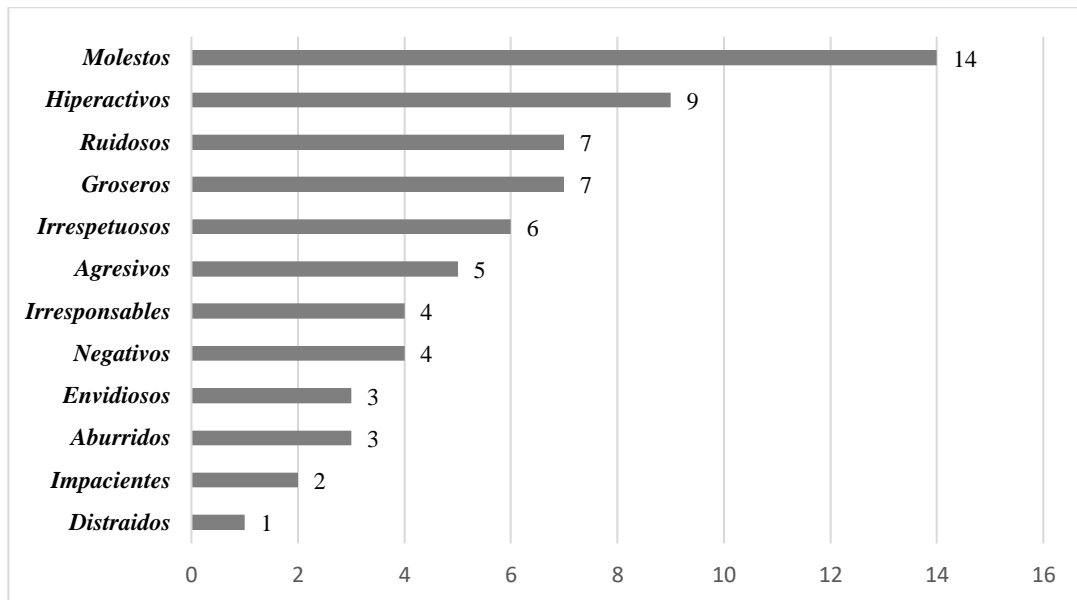
Figura 2. Incidencia de calificativos positivos para los integrantes de la comunidad escolar



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Como una manera práctica de presentar los términos se hicieron agrupaciones por semejanza de significado.

Tabla 3. Incidencia de calificativos negativos para los integrantes de la comunidad escolar



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Como una manera práctica de presentar los términos se hicieron agrupaciones por semejanza de significado.

Tabla 4. Datos de la dimensión 3: El espacio físico de la institución y su contexto social

ITEM / INDICADORES	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
11. La ubicación física de mi escuela es una ventaja para mí, debido a la conveniencia que representa.	12	10	• 49	42	32
12. El aula donde tomo clases tiene las condiciones físicas suficientes para mi aprendizaje.	16	9	38	• 47	35
13. Las instalaciones de la escuela son adecuadas para mis necesidades y para asistir a clases.	10	6	42	• 45	42
14. El equipamiento de la escuela es apropiado para mi desarrollo y aprendizaje.	10	8	39	• 50	38
15. Los servicios básicos con los que cuenta la escuela son adecuados para mi aprendizaje.	15	7	39	• 55	29
16. Las condiciones sociales y materiales (físicas) de la localidad en donde estudio , son adecuadas.	11	9	44	• 54	27

17. El entorno social y económico de mi familia es una ventaja para mi proceso educativo.	11	6	40	● 54	34
18. Los problemas que existen en el lugar donde estudio promueven la desigualdad social y la discriminación de clases sociales y ponen en peligro la terminación de mis estudios.	26	25	● 62	18	14

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los círculos negros indican la respuesta con más menciones en cada pregunta.

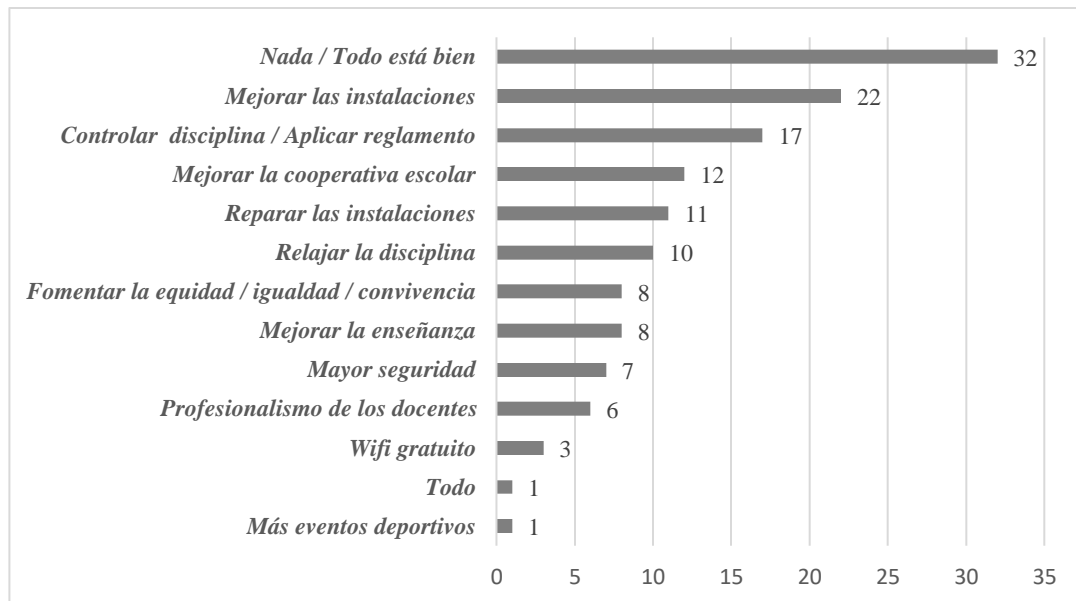
Tabla 5. Datos de la dimensión 4: Percepción del tiempo invertido

ITEM / INDICADORES	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
19. Mi bachillerato actual fue la mejor opción educativa que pude elegir.	14	7	37	37	● 50
20. El tiempo que he invertido en estudiar me ha permitido adquirir aprendizajes útiles.	7	7	31	● 54	46
21. El tiempo que invierto en repasar las clases y hacer tareas , es suficiente.	6	9	38	● 55	37
22. El tiempo que invierto en asistir a las clases es un tiempo de calidad que me resulta útil.	7	4	21	● 60	53
23. El tiempo que la escuela dedica a conocer mis necesidades y problemas personales y académicos me parece adecuado y de calidad.	7	6	40	● 50	42
24. El tiempo que la escuela dedica a resolver mis problemas de aprendizaje es suficiente.	9	7	38	● 49	42
25. Después del tiempo invertido creo que sabré cumplir con lo que necesita mi comunidad .	9	5	● 53	43	35
26. El nivel de exigencia en mis clases es suficiente para alcanzar a tiempo los objetivos de aprendizaje en cada unidad de evaluación.	4	5	43	● 48	45

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los círculos negros indican la respuesta con más menciones en cada pregunta.

Figura 4. Cambios en la escuela sugeridos por los informantes



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Como una manera práctica de presentar los términos se hicieron agrupaciones por semejanza de significado.

Tabla 6. Datos de la dimensión 5: Calidad de la comunicación

ITEM / INDICADORES	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
38. Los mensajes cotidianos que se producen en el entorno escolar me hacen sentir seguro .	6	10	45	• 50	34
39. Los mensajes emitidos por la dirección de la escuela no son fáciles de entender .	34	19	• 50	28	14
40. Los mensajes e indicaciones por parte de la dirección siempre son oportunos .	4	8	• 50	44	39
41. Las indicaciones por parte de los docentes siempre son claras y precisas .	4	13	42	• 46	40
42. La comunicación en esta escuela promueve siempre un ambiente de cooperación , solidaridad y fortalecimiento de la confianza.	7	11	43	• 48	36
43. La forma en que se imparten las clases me parece motivante y me ayuda.	6	11	35	• 57	36

44. Como estudiante no se me ha comunicado sobre las metas de la institución, los informes de avance, ni sobre los resultados obtenidos en cada evaluación.	18	18	• 64	28	17
45. Creo que los procesos de seguimiento a los objetivos de aprendizaje y la solución de conflictos son suficientes.	6	11	43	• 45	40
46. En mi bachillerato se fomenta el orgullo de pertenecer a esta escuela.	4	11	43	• 45	42
47. Si mi escuela fuera una persona , tendríamos una relación amistosa y cercana.	8	10	38	• 47	42

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los círculos negros indican la respuesta con más menciones en cada pregunta.

Tabla 7. Datos de la dimensión 6: Cultura escolar comprometida

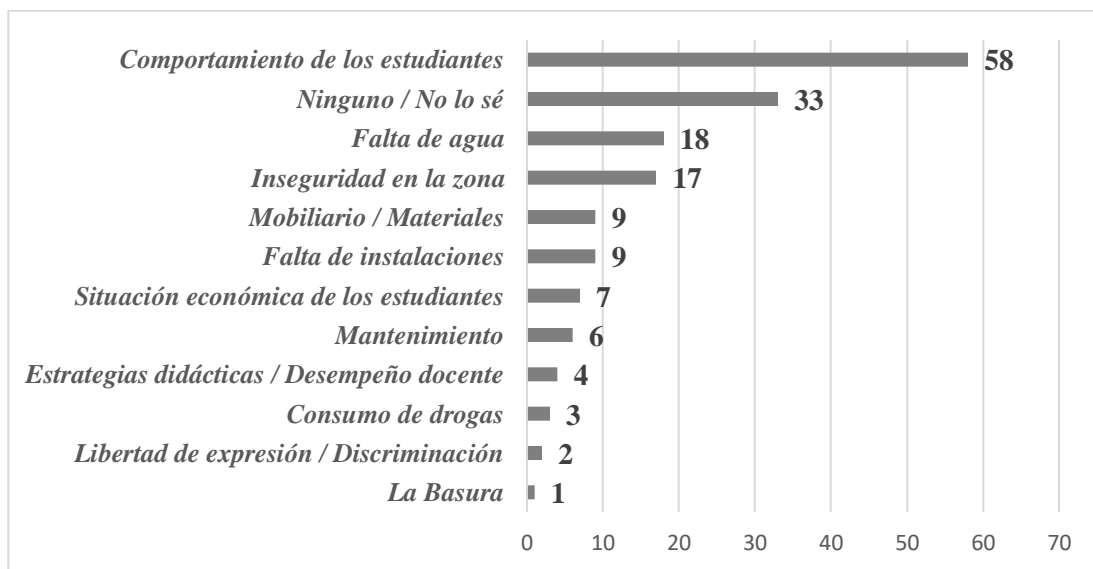
ITEM / INDICADORES	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
48. La escuela donde estudio es un plantel de alta calidad y exigencia educativa.	10	9	43	• 52	31
50. La atención a la disciplina y al orden en mi escuela no cubren adecuadamente mis expectativas.	20	25	• 57	28	15
51. Los estudiantes de esta escuela sentimos aprecio por la institución , por los valores que promueve.	9	9	• 48	45	34
52. El mayor compromiso de un estudiante es hacia su aprendizaje y con su familia.	6	5	31	• 52	• 51
53. El hecho de recibir apoyos económicos por parte del gobierno para continuar con mi formación no es algo importante para mi compromiso personal.	17	13	• 65	25	25
54. Yo mismo(a) soy capaz de auto motivarme para seguir con mi preparación y no abandonar.	7	7	32	31	• 68
55. En mi escuela se hace todo lo posible porque nos llevemos bien y convivamos en paz .	12	9	37	• 44	• 43
56. Mis profesores han sido capaces de inspirarme confianza y demostrar que les importa mi aprendizaje y mi bienestar dentro y fuera de la escuela.	6	8	33	47	• 51
57. En mi escuela no existe el reconocimiento académico y social adecuado.	29	17	• 57	19	23

58. Si todos cuidáramos nuestro clima de convivencia y aprendizaje escolar los beneficios serían muy importantes.	5	8	31	41	• 60
--	---	---	----	----	------

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los círculos negros indican la respuesta con más menciones en cada pregunta.

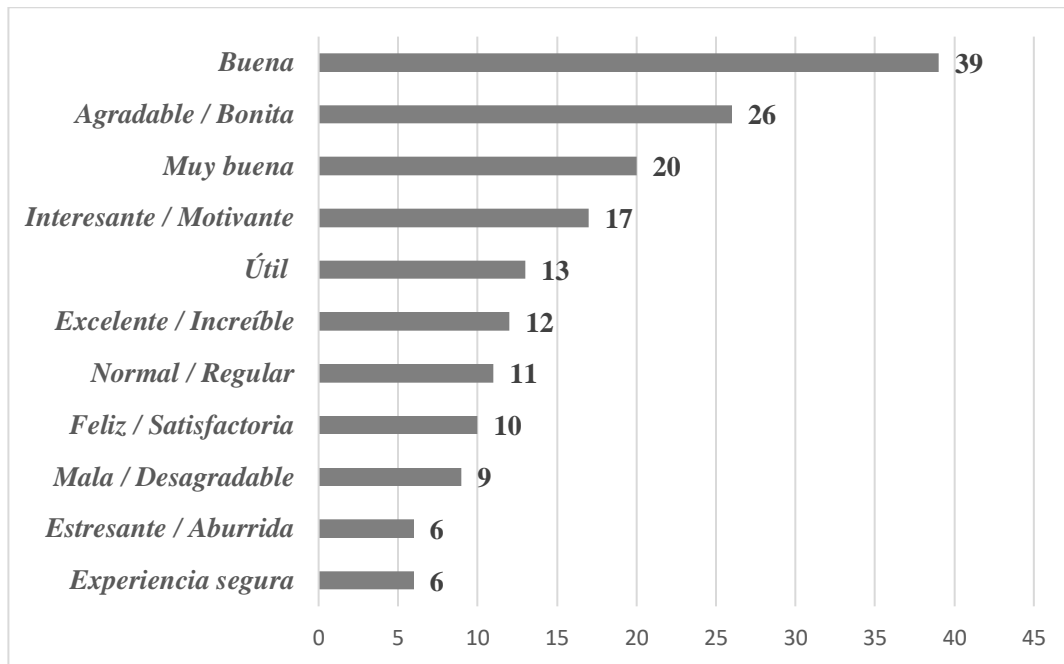
Figura 5. Recuento sobre los problemas más grandes que enfrenta la institución, según la perspectiva del alumnado



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Como una manera práctica de presentar los términos se hicieron agrupaciones por semejanza de significado.

Figura 6. Recuento sobre la experiencia al estudiar en esta institución, según la perspectiva del alumnado



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Como una manera práctica de presentar los términos se hicieron agrupaciones por semejanza de significado.

PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS CUALITATIVOS

En cuanto al enfoque cualitativo, este estudio implementó el análisis de contenido como estrategia principal. El primer paso consistió en la transcripción completa de las entrevistas realizadas al cuerpo académico de la institución (docentes y personal administrativo), empleadas como instrumento de recolección de datos. Una vez reunidas todas las respuestas en un solo documento, se llevó a cabo un análisis exploratorio inicial de la frecuencia de palabras, utilizando el software de análisis cualitativo *Atlas.ti*.

Este proceso facilitó la visualización de la información obtenida, lo que permitió, posteriormente, identificar y organizar las categorías emergentes en las respuestas, con el objetivo de presentarlas de la siguiente manera.

Tabla 8. Frecuencia de palabras usadas por los participantes del instrumento cualitativo

Palabra usada por los entrevistados	Frecuencia
1. <i>Alumnos / estudiantes / chicos</i>	132
2. <i>Cuestión / tema / cosa</i>	95
3. <i>Docente / profesor</i>	92
4. <i>Director/directivo/dirección</i>	90
5. <i>Mejor /mejorar</i>	89
6. <i>Situaciones / ocasiones</i>	81
7. <i>Escuela / institución</i>	74
8. <i>Creo</i>	71
9. <i>Trabajo</i>	69
10. <i>Siento</i>	56
11. <i>Todos</i>	53
12. <i>Bien</i>	51
13. <i>Bueno / buen</i>	46
14. <i>Poder</i>	42
15. <i>Ejemplo</i>	40
16. <i>Mal / mala / malo</i>	33
17. <i>Siempre</i>	32
18. <i>Contexto</i>	31
19. <i>Discurso</i>	29
20. <i>Veo</i>	29
21. <i>Tiempo</i>	28
22. <i>Actividades</i>	27
23. <i>Comunicación</i>	26
24. <i>Decir</i>	25
25. <i>Autoridad</i>	24
26. <i>Existe</i>	22
27. <i>Ver</i>	22
28. <i>Compañeros</i>	21
29. <i>Obviamente</i>	21

30. Académico	20
31. Comunidad	20
32. Respeto	20
33. Padres	19
34. Considero	17
35. Debe	16
36. Equipo	16
37. Mayoría	16
38. Exigencia	16
39. Fácil	15

Fuente: Como una manera práctica de presentar los términos, se hicieron agrupaciones por semejanza de significado.

A partir del análisis de la frecuencia de palabras, se identificaron tres grandes ejes de categorías en los datos cualitativos, que corresponden a los participantes del estudio: estudiantes, docentes y el director. Utilizando el software *Atlas.ti*, se realizó un etiquetado manual de las citas textuales más relevantes de las respuestas obtenidas en el instrumento cualitativo, siguiendo la estrategia de análisis de contenido y guiados por el enfoque teórico de la investigación.

Este proceso permitió identificar, registrar y organizar las categorías de información que emergieron a lo largo del análisis. La cuantificación de la frecuencia de términos utilizados por los participantes facilitó la aparición de los códigos, basados en las similitudes observadas y el diseño del instrumento, centrado en un enfoque teórico sobre el clima escolar. A continuación, se presentan los doce códigos obtenidos en esta fase, ordenados según la cantidad de citas identificadas en las respuestas

Tabla 9. Enraizamiento de códigos arrojados por el análisis inductivo

<i>Código arrojado por el Análisis de contenido</i>	<i>Enraizamiento</i>
1. <i>Director</i>	68
2. <i>Docentes</i>	65
3. <i>Estudiantes</i>	62
4. <i>Comunicación</i>	53
5. <i>Disciplina y orden</i>	40
6. <i>Exigencia hacia los alumnos</i>	37
7. <i>Ambiente de convivencia</i>	32
8. <i>Organización de lo educativo</i>	29
9. <i>Estrategias de motivación</i>	27
10. <i>Situación del contexto</i>	20
11. <i>Cooperación</i>	19
12. <i>Padres</i>	16

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

A partir de los códigos presentados, resulta interesante rescatar la coocurrencia de estos tres ejes de categorías con cada uno de los otros códigos. Esta fase se elaboró también a partir de *Atlas.ti*. Es decir que, dentro de estas similitudes y coincidencias, se encontraron perspectivas que constituyen la riqueza de esta información.

En el siguiente apartado se discuten estas perspectivas para realizar un cruce con la información obtenida del análisis cuantitativo, complementando así la visión de la comunidad estudiantil con la del personal escolar en torno a una misma realidad educativa. Como consecuencia del proceso anterior, se puede demostrar ahora la utilidad de los resultados obtenidos:

Tabla 10. Coocurrencia de códigos arrojada por el análisis de contenido

<i>Coocurrencias</i>	<i>Director</i>	<i>Docentes</i>	<i>Estudiantes</i>
<i>Comunicación</i>	12	5	3
<i>Disciplina y orden</i>	10	2	4
<i>Exigencia hacia los alumnos</i>	6	3	3
<i>Ambiente de convivencia</i>	1	7	3
<i>Organización de lo educativo</i>	6	5	0
<i>Estrategias de motivación</i>	2	3	3
<i>Situación del contexto</i>	0	0	5
<i>Cooperación</i>	0	9	0
<i>Padres</i>	3	0	5
<i>Director</i>	/	5	4
<i>Docentes</i>	5	/	5
<i>Estudiantes</i>	4	5	/

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se hizo una breve interpretación de los resultados obtenidos, para atribuirle aún mayor significado a los datos, a la luz de la referencia teórica de la Pedagogía crítica de Michael Apple (2013).

LOS DOCENTES. De manera común, los docentes se definen a sí mismos como participativos, profesionales y responsables cuando tienen que serlo. Se desmotivan con facilidad si no sienten claridad en la planeación y la comunicación. Están en desacuerdo con la forma actual de controlar

la disciplina y hacer valer el orden y el reglamento escolar. Además, opinaron que a su director le hace falta mejorar su capacidad de liderazgo. Se consideraron un grupo cooperativo y cordial; sin embargo, no estuvieron pendientes para trabajar de forma colaborativa.

Como aspectos generales, se hallaron la flexibilidad al momento de evaluar, y, aunque algunos señalaron ser individualistas, también trabajan en equipo; además, se consideraron egocéntricos por naturaleza: “cada uno está en su tema, cada docente está muy abocado a sus disciplinas y trabajan de manera independiente, creen que la autoridad pide mucho pero da poco” (comunicación personal, 2023).

Como aspectos positivos, se encontró que tienen iniciativa y que son profesionales y comprometidos con su trabajo. A su vez, indicaron que no son los “mejores amigos del mundo”, pero no están divididos y existe compañerismo. Asimismo, están conscientes del liderazgo que cada uno debe de asumir como su responsabilidad, son respetuosos, les gusta colaborar y no ser estrictos, además de que hay diversidad en el pensamiento, pues son diferentes entre sí, y son personas que se asumen como modelo y ejemplo para los alumnos, por lo que se ocupan en sus deficiencias y consultan las decisiones con el directivo.

LOS ESTUDIANTES. En general, tienen las siguientes características: son creativos y les gustan las actividades dinámicas. En cuanto a lo académico, presentan muchas deficiencias, ya que, en un salón de 30 o 34, solamente 10 a 12 están comprometidos de lleno. Además, están desfasados en cuanto a su edad y su desarrollo personal. Como aspectos negativos, destaca la cantidad de rasgos que les atribuye el personal escolar; por ejemplo, se piensa de ellos que “son fácilmente influenciados, no toman su educación en serio, a veces les gana la apatía y la pereza, tenían respeto por la escuela, piensan que deben conseguir su certificado sólo por trabajar, la mayoría no continúa estudiando después del bachillerato, en casa no les ponen límites, vienen porque los mandan, sienten desinterés por la escuela, se conforman con lo que tienen en casa, se niegan a seguir las normas, tienen prioridades basadas en sus necesidades inmediatas, piensan que no son lo suficientemente buenos para estudiar, están perdidos en sus propósitos de vida, consideran que es fácil obtener las cosas, son inquietos, están expuestos a la influencia de sus vecinos, forman parte de la juventud desatada, desorientada y ‘criados en la calle’, les hace falta recato, les falta sentido

de responsabilidad, tienen vicios, son indisciplinados, poco dedicados académicamente, irreverentes, sin respeto a la autoridad”.

EL DIRECTOR. El director tiene sobre sus hombros toda la presión y poder de decisión en la comunidad escolar. La opinión más frecuente sobre su desempeño es que podría mejorar en muchos aspectos, por ejemplo, podría delegar más y organizar mejor, ya que le corresponde toda la responsabilidad de la escuela. Como aspectos positivos, se señaló que su eficiencia en temas administrativos y académicos es buena, no buscó ser punitivo con sus acciones, es consciente de sus deficiencias, otorga libertad de cátedra, procura tener una línea discursiva, procura apoyar a los docentes y está al pendiente de sus actividades.

Como aspectos negativos, se mencionó que no se impone y que unas veces es condescendiente, pero otras veces es contradictorio. Asimismo, sus exigencias son muy cuadradas, es olvidadizo, es distraído y necesita un sistema para corregir sus deficiencias. De igual manera, por no caer en un alto índice de reprobación, ayuda a los alumnos a pasar. Por otra parte, no maneja un discurso para representar el liderazgo; en ocasiones, es muy benevolente, pretende abarcar todas las tareas y a veces no alcanza a atenderlas, es pasivo en sus determinaciones, le falta carácter ante algunas situaciones, tiende a amenazar y no cumplir, su actitud es paternalista, le falta rigor al seguimiento de conflictos, a veces no reconoce la existencia de problemas, le cuesta decir que no y no sabe poner límites.

LA COMUNICACIÓN. Con respecto a esta área, se señala que falta comunicación, ya que hay confusión con respecto a las indicaciones que se dan, lo que provoca malentendidos. Además, esto afecta la conducta, pues cada uno entiende lo que puede, por lo que hay diferentes interpretaciones de un mismo mensaje. Así, el mensaje es impreciso y poco claro, y cuesta expresar lo que se quiere decir exactamente a los alumnos.

Además, la comunicación no se da en tiempo y forma, no cuenta con formalidad, surge de modo espontáneo, requiere de mucho diálogo y acuerdo. Por ello, se señala que debe ser más asertiva y comprensiva, y es necesario sondear más los procesos y avances. A su vez, falta conocimiento del equipo de trabajo, y la falta de comunicación produce temor, miedo e incertidumbre, fomenta el

libre albedrío y se toma a la ligera. También se indicó que algunas indicaciones pasan desapercibidas y se minimiza a la autoridad. No hay objetividad, lo que genera incomodidad y repercute en la organización de eventos escolares. Además, la autoridad se contradice en la práctica, y falta compartir estrategias.

La comunicación docente-estudiante depende mucho de lo que el alumno quiere escuchar y de lo que se piensa que se debe decir. Esto debido a que no hay un grupo dominante que controle los intereses con sus discursos, ya que la dirección de la escuela decide la distribución del trabajo y la cooperación, aunque con mucha oposición. Así, los mecanismos de comunicación institucional buscan el convencimiento actuando como un paliativo social. Por ello, se menciona que debe existir un discurso congruente que refleje el liderazgo. Además, hay una falta de especificidad en los mensajes; no se amplifican los mensajes para que lleguen a los receptores, y por último no coinciden con la intención del líder.

LA ORGANIZACIÓN DE LO EDUCATIVO. Se señaló que las actividades escolares tienen plazos apresurados, se requiere de mayor consenso en el qué hacer y el para qué hacer. En general, la eficiencia escolar es buena, pero requiere una mejor planeación y control por parte de la dirección; es adaptable al contexto, no se hace más de lo que se puede, pero tampoco menos de lo que se debe. No obstante, se necesita mayor seriedad en relación con las evaluaciones, se requiere delegar más las responsabilidades, se necesita un mejor análisis de las capacidades y habilidades de cada elemento. Además, se indicó que se debería limitar la cantidad de estudiantes admitidos cada ciclo escolar, ya que se rebasa la capacidad de las instalaciones, además de mejorar la coordinación del trabajo colectivo. Esto debido a que la falta de organización ha generado agobio, pues no hay roles definidos para cada situación, falta mejorar la distribución equitativa del trabajo, falta conocer mejor el entorno escolar, no hay una planificación de las estrategias escolares y hace falta un manual de procedimientos.

DICIPLINA Y ORDEN. Se indicó que no hay un “capataz”, pero tampoco existe un responsable directo, por lo que debería existir un poco más de rigor. Asimismo, señalaron que hace falta mejorar la disciplina entre los alumnos, ya que ellos no sienten que tengan que corregirse, en parte porque saben que no hay sanciones claras. En este sentido, las sanciones deberían ser más rigurosas y

efectivas. No es posible complacer a todos los alumnos. Los docentes tratan de no solapar la indiferencia de los alumnos.

Los reportes de indisciplina se consideran papelería que no sirve. “El poder reina según el patrón diga”. A veces, no hay concordancia entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se pretende. A los alumnos se les exige, pero no son suficientes estos esfuerzos.

EXIGENCIA HACIA LOS ESTUDIANTES. Los docentes recomiendan mayor seriedad en el proceso de evaluación académica. El ambiente de exigencia es generalmente muy relajado y flexible. Se ha visto mermado a través del paso de las generaciones, junto con el respeto por la autoridad. Los docentes han expresado que la falta de interés por parte de los alumnos los desconcierta. Los acuerdos se hacen directamente con los alumnos para evitar que los conflictos trasciendan el aula. De esta forma, se trata de suavizar las exigencias para que el estudiante no las sienta como una regla o imposición. Existe una sensación de ambiente permisivo dentro de la institución.

En este sentido, la consigna que impera es “en lo académico, pásalo”, “ni te preocupes, al final el director te va a pasar”, ya que el sistema no prioriza la calidad de la educación. Venir a esta escuela es salir con un documento. A los alumnos no se les responsabiliza por las situaciones que generan y esto a su vez va creando la idea de que “si me apoyaron hoy, seguramente mañana me van a volver a apoyar y pasado mañana otra vez y siempre me van a apoyar”. Por ende, los aprendientes se sienten confiados y no se exigen a sí mismos, lo que a su vez fomenta la falta de conciencia.

Los docentes están de acuerdo en que el nivel de exigencia se puede modular dependiendo de la respuesta observada en el aula; sin embargo, claman por mayor rigidez cuando los conflictos trascienden hasta la dirección escolar. Lo último, dicen los docentes, no es congruente con el nivel de exigencia en temas administrativos, desde donde se piden resultados sin que exista un verdadero trabajo colaborativo, un seguimiento u observación de las clases. Esto produce que la institución sea considerada un “colegio barco”, donde es fácil aprobar, donde hay cabida para los estudiantes rechazados de otros lugares.

AMBIENTE DE CONVIVENCIA. Por lo general, se considera que existe un ambiente ameno y alejado de conflictos graves, que se ha ido consolidando, pero que aún no llega a madurar del todo. La problemática más frecuente es la rebeldía de los alumnos. Sin embargo, prevalece el respeto y la armonía. El cuerpo docente es un grupo que se comunica lo suficiente, aunque la sensación es que hace falta más coordinación e involucramiento tanto en lo personal como en lo laboral. Es una convivencia a medias. Manifestaron también que hace falta fomentar el seguimiento del trabajo del otro, compartir estrategias y fortalecer los vínculos como grupo, así como reconocer las fortalezas y necesidades de cada uno y buscar la empatía en la personalidad de los otros docentes.

De esta manera, se pensó que mejorar el ambiente de convivencia podría repercutir en la mejora del seguimiento académico y administrativo, la reducción del trabajo, el rescate de los valores y el control de la disciplina. En este punto, hace falta normativa. Si esta relación de poder se ejerce para beneficiar a una comunidad y administrar el trabajo de forma positiva, eso definitivamente tendrá un impacto. “Si estamos bien grupalmente los docentes, también estarán bien los alumnos”.

ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN. Básicamente, la motivación en este entorno escolar se basa en mostrar que a toda acción puede corresponder un beneficio. En el caso de la motivación hacia los alumnos, ésta se trata de alentarlos mediante expresiones como “tú puedes”, rescatar aquello en lo que son buenos, compartir con ellos experiencias personales y profesionales, abriendo espacios de charla directa, resaltar los logros alcanzados y llegar a acuerdos con relación al desempeño en el aula. Para ello, es necesario ubicarlos siempre en su contexto y en el porqué de las exigencias escolares. Se busca de manera intencional la reflexión hacia el para qué de ciertos comportamientos y actitudes. Los docentes creen que la motivación logrará un impulso del desempeño escolar.

Se asume que el docente debe tener una actitud de apertura y buscar la orientación de los estudiantes en diferentes temas, no sólo en su desempeño escolar. Es parte de apostar por el trabajo de lo “humano”. Dejarlos ser, escucharlos y no imponerles conductas. Se procura analizar las necesidades de cada uno para atender de la mejor forma posible cada situación. Por su parte, cuando comienza a haber una desmotivación entre los estudiantes, se procura aumentar la exigencia académica. De este modo, se brindan asesorías en horarios extraescolares, orientación

profesional y personal, se fomenta el trabajo entre pares, y se otorgan pausas, retroalimentación y plazos flexibles de entrega.

SITUACIÓN DEL CONTEXTO. El contexto social y económico de la institución se caracteriza, desde la perspectiva del personal escolar, como lleno de necesidades, sobre todo del tipo económico. Las familias se ven limitadas en su capacidad de cubrir sus necesidades básicas, por lo que la mayoría de los alumnos necesita trabajar para apoyar con los gastos. No hay hábitos de estudio, pues, si no hay apoyo en casa, obviamente esto se va a ver reflejado en el desempeño académico. Aunque las nuevas generaciones de padres de familia ya son personas que se prepararon un poco más, aún existe la falta de estudios en la población. Para ellos no había problema si no terminaban su preparación, pero para sus hijos la realidad es aún más demandante.

Ahora hay un mayor índice delictivo, los aprendientes se ven mal influenciados por las ideas de gente externa. Esto ha generado una sensación de inseguridad en el entorno inmediato al plantel de estudios. Desde la perspectiva del personal escolar, el ambiente social se torna difícil por el tipo de alumno que se capta en la institución. Otro tema importante que también se mencionó fue el ambiente misógino y machista que prevalece. Es un ambiente familiar de riesgo. El lugar de la mujer es estar todavía en casa, por lo que existe una gran distinción de género que trasciende al ámbito escolar.

COOPERACIÓN. La cooperación por lo general fluye de manera lenta entre la comunidad escolar. A pesar de que existen compromisos en lo individual, todavía no se alcanza un nivel de cooperación suficiente para mejorar el ambiente de aprendizaje y la convivencia en el entorno escolar. Hay disposición hacia la cooperación, aunque no hay un consenso entre lo que se quiere y para qué se quiere. Además, a pesar de que existe un equipo de trabajo, sus relaciones no son sólidas. Desde la perspectiva del personal escolar, se debe romper con la apatía, buscando trabajar más en colectivo. En este sentido, el enfoque debería estar en consolidar el ambiente de cooperación interna. Falta esa parte de hacer algo formal para compartir estrategias. El apoyo depende de la comunicación; cuando alguien requiere apoyo y está bien organizado, se logra

distribuir el trabajo de manera más adecuada. Es poco el tiempo que se invierte para ocuparse de la mejora.

PADRES DE FAMILIA. En lo general, los padres representan una gran influencia en las decisiones del director. El alumno es reflejo de lo que sus padres hacen. A lo mejor en sus hogares quisieron en algún momento ser escuchados. Todo depende de la ideología en casa; es por ello que los padres también enfrentan la rebeldía y los conflictos con los estudiantes. Les hace falta el respaldo de sus tutores y eso se refleja en el desempeño académico, de ahí la razón de incluir a los padres en la educación de sus hijos. No hay suficiente involucramiento en las dinámicas escolares ni en la triada padres-aprendientes-personal escolar.

Una vez realizado el desglose de cada uno de los códigos hallados con el análisis de contenido, se vuelve necesario rescatar aquellos cruces de coocurrencia de códigos que se muestran en la Tabla 22, ya que arroja aún más claridad en su relación, a fin de proceder a la triangulación de los análisis cuantitativos y cualitativos de esta investigación.

Tabla 11. Señalamiento de las coocurrencias más importantes entre códigos del análisis de contenido

Código	Coocurrencia con “director/directivo”
	(Citas textuales)
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Esa falta de autoridad ha hecho que, cuando se nos habla, reduzcamos la importancia a lo que se nos está diciendo.</i> ▪ <i>A sus discursos les hace falta especificidad.</i> ▪ <i>Muchas veces se contradice con la realidad o la práctica.</i> ▪ <i>La mayoría de las veces no coincide el discurso con la intención del líder.</i> ▪ <i>El discurso es impreciso, poco claro.</i> ▪ <i>No son tan eficientes (sus discursos) porque no son constantes, no cuentan con formalidad, ni apego, son más bien espontáneos.</i> ▪ <i>Debe ser un discurso congruente que refleje liderazgo.</i> ▪ <i>Sin ser autoritario, busca el convencimiento actuando como un paliativo social.</i> ▪ <i>En lugar de poner atención al líder, nosotros armamos lo que entendemos.</i>
Disciplina y orden	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>El poder reina según lo que el patrón diga.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A veces no hay concordancia entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se pretende. ▪ Se va perdiendo esa atención al conflicto. ▪ Lamentablemente, nuestro director es muy buena persona. ▪ Existen alumnos para quienes la figura del director ya no es una figura de autoridad. ▪ Mejor llevar la fiesta en paz y no meternos en problemas. ▪ Es muy benevolente, muy flexible. ▪ El liderazgo, aunque vaya encaminado y quiera proponer una mejora, en algún momento se ve limitado. ▪ Cuando el director debe sancionar, no lo hace.
Exigencia hacia los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Siento que el nivel de exigencia o el nivel de posición o incluso de presión no se da. ▪ Pues si me apoyó hoy, seguramente mañana me va a volver a apoyar y pasado mañana otra vez y siempre me van a apoyar. ▪ Ni te preocupes, el director al final te va a pasar. ▪ En la dirección un poquito más de rigidez. ▪ El director me exige o más bien exige que yo exija, pero por el otro lado también me dice: sé flexible y pásalos.
Organización de lo educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tantas cosas que él quiere abarcar, abarca todo y a veces no atiende nada. ▪ En lugar de delegar responsabilidades, él abarca todo. ▪ Un poquito más de organización y control en la administración de la dirección. ▪ Sugeriría al director que primero analice la capacidad de cada maestro y sus habilidades. ▪ A veces, él se apoya con nosotros maestros.
Código	Coocurrencia con “docente/profesor”
(Citas textuales)	
Cooperación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tenemos que ponernos más de acuerdo en qué queremos y para qué lo queremos. ▪ Nos cuesta un poquito de trabajo a veces trabajar en equipo. ▪ Mi rol es más colaborativo que ser individualista. ▪ Apatía en los temas de la escuela. ▪ Todos le entramos. ▪ Sí somos un equipo.
Ambiente de convivencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No hay problemas personales. ▪ Buscamos la empatía en cuestión de la persona o de la personalidad. ▪ Una relación un poco distante. ▪ Siempre nos hemos tratado con respeto. ▪ Siempre lo arreglamos hablando. ▪ Se gana la confianza de los alumnos conviviendo con ellos. ▪ Falta integración de la planta docente.
Organización de lo educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nos falta ponernos más de acuerdo en todo. ▪ Nos vamos adaptando al contexto. ▪ No hacemos más de lo que no podemos ni hacemos menos de lo que debemos. ▪ Es poco el tiempo que nos damos para la mejora.

<i>Comunicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>El docente es una figura de ejemplo a seguir.</i> ▪ <i>Existe cierta apatía en el tema de tener comunicación entre nosotros.</i> ▪ <i>Las acciones nos dan credibilidad como docentes y nos hacen ganar la confianza de los alumnos.</i> ▪ <i>Falta un consenso entre nosotros</i>
Código	Coocurrencia con “alumnos/estudiantes”
(Citas textuales)	
<i>Situación del contexto</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La economía en casa ya no alcanza.</i> ▪ <i>Necesitan trabajar.</i> ▪ <i>Para ellos no había problema si no acababan la escuela.</i> ▪ <i>¿Pues para qué estudio, para qué aguanto a los maestros, para qué tareas?</i> ▪ <i>No hay hábitos de estudio.</i>
<i>Padres</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Les hace falta el respaldo de sus tutores.</i> ▪ <i>Es la misma condición en la que caen los alumnos y los papás también .</i> ▪ <i>Conflictos y rebeldía.</i> ▪ <i>A lo mejor en sus hogares quisieron en algún momento ser escuchados.</i>
<i>Disciplina y orden</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Se les exige, pero están trabados mis esfuerzos.</i> ▪ <i>Existen alumnos para quienes la figura del director pues ya no es una figura de autoridad.</i> ▪ <i>No tienen claro cuándo es el límite de lo que pueden y no pueden hacer.</i> ▪ <i>Al ver que no existe consecuencia, tampoco existe consciencia.</i> ▪ <i>Se es demasiado permisivo con ellos.</i>

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Bris, Pastén y Espinoza (2021) aportan ciertas reflexiones respecto al diálogo como método para el desarrollo de estrategias que movilicen habilidades de pensamiento complejo en programas de educación superior.

Presentado todo lo anterior, es momento de señalar el significado de los hallazgos obtenidos, a través de la triangulación tanto de la aplicación del instrumento de enfoque cuantitativo como del enfoque cualitativo. A partir de aquí, se rescataron aquellos puntos que la pedagogía crítica ha aportado a esta discusión, que es el principal sustento teórico, para clasificar la actual modalidad de clima institucional escolar en el contexto de estudio. Para ello, se hace un cruce de estos puntos con

los ámbitos del clima escolar que se tomaron de Luisa Sevillano y Antonio Medina (2007), lo que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 12. Paralelismo entre los puntos de análisis en la pedagogía crítica y los ámbitos que conforman el clima institucional escolar

<i>Dimensión que conforma el clima institucional escolar</i>	<i>Puntos de análisis en la pedagogía crítica</i>
Según Sevillano y Medina (2007)	Michael Apple (2013)
<i>Los agentes o actores educativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Formación de estudiantes críticos con su entorno</i> ▪ <i>Conformidad con las condiciones actuales</i>
<i>Las relaciones en el entorno escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Estructuras y procesos democráticos</i> ▪ <i>Importancia de las relaciones de poder</i>
<i>El espacio físico y el contexto</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conciencia sobre la situación del contexto</i>
<i>El tiempo dedicado a diversas actividades escolares</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Libertad de la mano de la práctica cotidiana</i>
<i>Calidad de la comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Observación e inclusión de todas las voces</i> ▪ <i>Interiorización de la ideología dominante</i>
<i>Cultura escolar comprometida</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Participación y compromiso de la comunidad</i> ▪ <i>Responsabilidad y toma de decisiones</i>

Fuente: Elaboración propia.

Para proceder, se sigue ahora con el rescate de aquellos puntos de análisis del clima escolar con base en la pedagogía crítica, para obtener un diagnóstico sobre la situación que guarda el clima institucional en el presente estudio. Para ello, fue preciso integrar todas las voces de los participantes de la investigación.

Tabla 13. Conclusión del tipo de clima escolar identificado en el contexto estudiado

Diagnóstico final sobre la modalidad del clima escolar identificado en el contexto de estudio		Puntos de la perspectiva de la comunidad escolar
(Según la tipología de Halpin y Croft)		(Según el análisis mixto realizado)
<p>Clima escolar de tipo autónomo</p> <p><i>Por cumplir en gran medida con las libertades individuales necesarias para el desempeño de las actividades escolares. Sin embargo, la falta de un liderazgo determinante produce conflictos evitables con una mejor comunicación y organización en el entorno escolar.</i></p>	<p><i>Los agentes o actores educativos</i></p> <hr/> <p><i>Las relaciones en el entorno escolar</i></p> <hr/> <p><i>El espacio físico y el contexto</i></p> <hr/> <p><i>El tiempo dedicado a diversas actividades escolares</i></p> <hr/> <p><i>Calidad de la comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar</i></p> <hr/> <p><i>Cultura escolar comprometida</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Se cumple parcialmente con la formación de aprendientes críticos con su entorno.</i> ▪ <i>Existe poca conformidad con las condiciones actuales del entorno escolar.</i> ▪ <i>Existen estructuras y procesos democráticos sólidos y que contribuyen a la mejora de la organización escolar.</i> ▪ <i>No se da importancia a las relaciones hegemónicas de poder.</i> ▪ <i>Existe conciencia sobre la situación del contexto.</i> ▪ <i>Existe libertad de la mano de la práctica cotidiana.</i> ▪ <i>Se procura la observación e inclusión de todas las voces, fomentando la participación y la cooperación entre actores educativos.</i> ▪ <i>No existe una interiorización efectiva de la ideología dominante.</i> ▪ <i>No se observa suficiente participación y compromiso de la comunidad.</i> ▪ <i>No existe distribución de responsabilidad y planeación sobre la toma de decisiones.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Surgieron muchas perspectivas que llevar a la mesa de discusión, analizarlas y posteriormente incorporarlas a un diagnóstico (de aprendientes, personal escolar y directivo), coincidieron en muchos de los puntos de análisis. Fue de todos conocida la realidad que se vive cotidianamente en este contexto específico de estudio, sin olvidar que la crítica y la reflexión sobre las propias condiciones educativas fueron el común denominador en los cuestionamientos generados por los participantes. El clima escolar es excepcional en este sentido porque nos muestra un reflejo de las condiciones que ocurren al interior del plantel. Da cuenta de la personalidad y las conductas de los actores educativos, nos marca el rumbo de los cambios necesarios y también indica las necesidades más urgentes que se deben atender desde el ámbito educativo.

La explicación del porqué los docentes respondieron de la manera en que lo hicieron es que no existe, actualmente, bajo ese contexto, una línea que conduzca los discursos y la planeación de las acciones. Por parte del personal escolar no hay una planeación del clima escolar y del aprendizaje, y eso se demuestra en la organización de los mensajes y los procedimientos.

Para que exista un clima escolar adecuado para la convivencia y el aprendizaje, debe existir un control de los mensajes y de las intenciones. El clima escolar no se debe dejar al azar, ni el personal escolar se debe desempeñar como un simple espectador ante su desarrollo. Al contrario, se debe procurar fomentar la construcción de una perspectiva positiva sobre la institución. No se trata de que cada uno piense lo que quiera de la institución mientras su funcionamiento cotidiano no se vea interrumpido. Además, el directivo es quien debe, en mayor medida, procurar mejorar esas perspectivas y estar atento a ellas para poder darles la atención que merecen. Para ello, el primer paso es justamente lo que ha propuesto esta investigación: conocer la clasificación actual del clima institucional escolar, ya que es importante lo que docentes, padres y alumnos piensan sobre la escuela, sobre sus roles, los procedimientos, la permisividad, los límites y las funciones, así como la manera de cumplir con todo esto y con el nivel de calidad que se espera. A manera de cierre, en este punto se rescatan las siguientes características sobre el término 'clima institucional escolar', a saber:

- 1) Es institucional en el sentido de ser único e irrepetible para cada plantel.
- 2) Es una adaptación al ámbito educativo, de lo que históricamente es el clima organizacional para el ámbito organizacional.
- 3) Es una representación social, colectiva y dinámica, pero a la vez con cierta estabilidad en el tiempo.
- 4) Está sujeto a modificarse a través de una serie de variables educacionales.
- 5) Su principal fuente de sustento es la perspectiva que han formado los integrantes de la comunidad educativa, y,
- 6) Es fruto del estilo con el que el personal educativo plantea la enseñanza y la convivencia en el contexto escolar.

Finalmente, y como cierre a este trabajo de investigación, se incluyeron ciertas recomendaciones de cara al retorno de los resultados al contexto de exploración. De acuerdo con Bohórquez y Andrade (2021), de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con sede en México, a pesar de que el directivo de la escuela es quien debe propender un clima organizacional positivo, esto no exime a los demás integrantes de la comunidad escolar de esa responsabilidad compartida, pues el docente debe ser el primer corresponsable de estas acciones. En otras palabras, el directivo tiene la última palabra en la toma de decisiones escolares, pero no es el único que debe sentir motivación por mejorar la asertividad de su desempeño y ser mejor cada día.

Dicho apoyo para los directivos gira en torno a siete acciones básicas que todo administrador escolar debería tomar en cuenta al desempeñar sus funciones y al controlar las perspectivas de la comunidad escolar en torno a su quehacer educativo.

1. **ATENDER LAS NECESIDADES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN PERMANENTE.** Un directivo preocupado por el clima institucional escolar debe realizar encuestas y entrevistas con estudiantes, padres, docentes y personal administrativo para identificar necesidades específicas. Además de analizar datos sobre rendimiento académico, asistencia y comportamiento para detectar áreas que requieran atención.

2. **MEJORAR EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN INTERNA.** La comunicación efectiva, pertinente y asertiva es fundamental para el buen funcionamiento de cualquier organización. Con ayuda de mensajes que comuniquen certidumbre y confianza a los sujetos, se conformarán poco a poco canales de comunicación claros y accesibles que harán que todos los miembros de la comunidad escolar puedan expresar sus preocupaciones, opiniones y sugerencias, así como entender mejor los discursos del directivo.

3. **PROMOVER UN SISTEMA DE INCENTIVOS NO ECONÓMICOS.** El reconocimiento al desempeño personal en las actividades escolares es sin duda una poderosa herramienta de motivación. Ofrecer oportunidades de desarrollo y recursos que faciliten la vida de las personas hará que la comunidad escolar se sienta libre de enfocarse en otras tareas igual de importantes que contribuirán a la mejora del ambiente de convivencia y aprendizaje.

4. **FORTALECER LAS RELACIONES HUMANAS DEL EQUIPO.** Los grupos humanos tienden a apoyarse entre sí cuando se ha logrado desarrollar un ambiente de confianza y seguridad. Individuos motivados por las acciones directivas se sentirán más cómodos trabajando en un equipo que exige esfuerzos y les pide resultados.

5. **PROCURAR UN LIDERAZGO ASERTIVO.** Los directivos deben buscar predicar con empatía, justicia y apoyo, estableciendo expectativas claras y coherentes sobre los desafíos que enfrentan todos como institución. Implementar un liderazgo distribuido donde los docentes también participen en la toma de decisiones contribuirá enormemente al reconocimiento de las capacidades y a la delegación de las tareas y responsabilidades.

6. **PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.** Ofrecer oportunidades para que cada integrante de la comunidad escolar exprese sus inquietudes y sea parte de las soluciones. Para ello, siempre se deberá contar con un ambiente de respeto e inclusión que permita reflexionar sobre las propuestas de líneas de acción que deberán todos seguir.

7. **CONTAR CON NORMAS Y REGLAS CLARAS.** Garantizar que las reglas sean comprensibles, relevantes y justas reclama un apego estricto al cumplimiento de estas. No es posible que existan contradicciones al aplicar la normatividad ante determinados comportamientos o acciones. La confianza y el respeto a la autoridad depende en gran medida de una difusión adecuada, de la imparcialidad, de la adaptabilidad y de la enseñanza integral basada en los valores.

De ahí que se afirme que es vital para todo centro educativo participar y conocer las condiciones de su clima escolar actual, para poder actuar en consecuencia, contribuyendo con la implementación institucional de un plan de gestión de la imagen escolar, siempre en búsqueda de la mejora del ambiente de convivencia y aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Ediciones UNGS.
- Aguirre, G. (2020, octubre). *Paradigma Socio crítico*. [Archivo de video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=J-swZaKN2lc>
- Apple, M. y Beane, J. A. (1995). *Democratic Schools*. Assn for Supervision & Curriculum.
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Trad. Rafael Lassaletta. Akal
- Apple, M. W. (2011, octubre). *Entrevista a Michael Apple sobre educación democrática* [Archivo de video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=aBk3_rxM1jo
- Apple, M. W. (2013). *Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple*. Routledge Editors.
- Arfuch, L. (2016). El "giro afectivo". Emociones, subjetividad y política. *DeSignis*, 24(1), 245-254.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Labor.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2022). *Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar*. Intervención formativa.
- Biesta, G. (2016). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers.
- Bohorquez, J. y Andrade, M. (2021). Gestión directiva y Clima organizacional: Herramientas motivacionales en la praxis docente. *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 85-95.
- Bris, M. M., Tamayo, A. y Saldaña, D. (2021). Reflexiones respecto al diálogo como método para el desarrollo de estrategias que movilicen habilidades de pensamiento complejo en programas de educación superior. *Estrategias para desarrollar habilidades del pensamiento en la Educación Superior*, 48-60.
- Celis, M. (2011). *Gestión de Recursos Humanos en la Escuela: un desafío permanente*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.

- De la Cruz, E. E. y Salazar, T. D. R. (2020). Relación entre clima institucional y desempeño docente en las Instituciones Educativas de la UGEL N 03–Trujillo–2017. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, 8(15), 180-207.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Gaeta, M. L., Martínez-Otero, V., Vega, M. R., y Gómez, M. R. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 341-357.
- González, Y. y Triana, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200.
- Halpin, A. W. y Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Midwest Administration Center University of Chicago
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). *Panorama sociodemográfico de Puebla. Censo de Población y Vivienda 2020*. Gobierno de la República.
- López, A. (2021). *Motivación escolar y autoconcepto en estudiantes del Nivel Medio Superior*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México].
- López, F., García, I., y Expósito, E. (2019). *Liderazgo de la dirección y feedback formativo. Dos Pilares básicos de la gobernanza escolar*. Universidad Camilo José Cela.
- Meléndez, Y. N. y Salazar, T. D. R. (2020). Liderazgo pedagógico del director y clima institucional en las Instituciones Educativas de la UGEL N 03–Trujillo–2017. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, 8(15), 292-318.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Proyecto Juventudes*, 41(1), 153-178.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. Editorial SEP.

Sevillano, M.L. y Medina, A.M. (2007). *El clima social del centro educativo*. Editorial UNED.

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2018). *Guía para el mejoramiento del clima escolar*. Ministerio español de asuntos exteriores y cooperación.

RESEÑA “LAS FORMAS DE LA VIOLENCIA. ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR”

JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN

Universidad Veracruzana

Veracruz, México

jedorantes@uv.mx

El libro *La violencia en las Instituciones de Educación Superior: perspectivas teóricas y metodológicas*, fue coordinado por los doctores Aurelio Vázquez Ramos, Imelda Sandoval, Aura Guadalupe Valenzuela Orozco y Araceli Ramírez-Meda, y publicado por la casa editorial LAMBDA.

En primer lugar, es importante mencionar que la obra, fue dictaminada por tres académicos reconocidos a nivel nacional por su trabajo experto sobre el tema de violencia escolar, que además son miembros del SNII; ellos son: Alfredo José Furlán Malamud, María Teresa Prieto Quezada y Rodolfo Cruz Vadillo.

La obra cuenta con un prólogo desarrollado por el Dr. Miguel Casillas, quien precisa la importancia de ‘presentar avances de investigación sobre el tema de violencia escolar’, primero porque es complejo, opaco, difícil de abordarlo, resistente a ser observado, e incluso es un fenómeno que “se mueve entre las ‘sombras’”, y más aún cuando hablamos de las Instituciones de Educación Superior, ya que se rompe con la falsa representación sobre la universidad como “templo del saber”, pues allí acontecen las diversas formas de dominación, como lo es “la violencia simbólica’, en donde logra reproducirse la dominación masculina. También precisa que la violencia es un tema de investigación que exige rigor teórico, producción conceptual, investigación empírica, trabajo etnográfico y mucha imaginación; así como una aproximación interdisciplinaria, un compromiso ético y responsabilidad ciudadana para poder ser atendida. Y se agrega que ésta es un problema social y educativo que se transforma y evoluciona con el tiempo, y que exige una diversidad de soluciones planteadas por un colectivo de profesionistas que desean lograr la paz.

En la obra, se pone en evidencia el trabajo colectivo de académicos universitarios, y se muestra cómo a partir de la iniciativa del Cuerpo Académico Educación y Equidad (UV-CA-513) de la

Universidad Veracruzana y de otros integrantes del Cuerpo Académico Estudios Regionales y Estratégicos en empresa, género y educación, de la Universidad de Guadalajara, Nuevo León, Puebla, Chetumal y Veracruz (CA 917), se logra reflexionar sobre la violencia en las Instituciones de Educación Superior, bajo una variedad de perspectivas teóricas y metodológicas, que permiten conocer las prácticas violentas, como lo es la discriminación que sufren estudiantes y profesores, y que al no ser visibilizadas tienden a normalizarse en los espacios escolares.

El libro se estructura en dos apartados. En la primera parte se encuentran los trabajos teórico-reflexivo, con un análisis interesante, plasmados en breves estados del conocimiento, que dan cuenta de la producción científica desarrollada de 2016 a 2022 y que requirió de una amplia consulta bibliográfica en plataformas como *Google Académico*, REMERI, ScieLo, Dianet, DOAJ y Redalyc; en la segunda parte se presentan trabajos de investigación aplicada con metodologías cuantitativa, cualitativa o mixta, mostrando la diversidad de formas de abordar la violencia que se genera en los espacios escolares del nivel superior.

La obra muestra la necesidad de visibilizar y denunciar la violencia en las Instituciones de Educación Superior (IES) de nuestro país, pero también la urgencia de fomentar la denuncia, en busca de la garantía de la justicia a favor de los sujetos que han sido violentados. Por ello me permitiré comentar algunos capítulos para que conozcan más sobre el contenido de esta publicación.

El capítulo de los autores Aurelio Vázquez Ramos, Imelda Torres Sandoval y Aura Guadalupe Valenzuela Orozco, se intitula 'Análisis sistemático sobre las violencias escolares en las Instituciones de Educación Superior'. A partir de la revisión de 30 investigaciones con referentes teóricos y metodológicos diversos, logran descubrir que la violencia escolar afecta al entorno y a sus actores, debido a que es un fenómeno 'multifactorial que se manifiesta en una pluralidad de formas y expresiones y matices diversos, y se encuentra ligado a un conjunto de prácticas que dañan la integridad de las personas'.

El análisis teórico demuestra que la violencia es un concepto complejo, polisémico e histórico, que tiene diferentes miradas procedentes de diversas disciplinas y énfasis temáticos; pero todas coinciden en que tiene que ver con el campo de relaciones de poder y los procesos de la dominación.

Con cifras que resultan alarmantes, la violencia es un fenómeno con alta incidencia en nuestra sociedad, “cada año, más de 1,6 millones de personas en todo el mundo pierden la vida violentamente. Principalmente varones (14%) y mujeres (7%) en población entre los 15 y 44 años de edad” (p. 1).

En el ámbito escolar universitario, las manifestaciones de violencia pueden ser de tipo psicológico, físico, sexual, virtual, patrimonial o económico; también hay una forma de violencia de índole social, entendida como una forma de exclusión, que se refleja en el aislamiento de una persona de ciertas actividades, siendo los actores involucrados alumnos, docentes, administrativos y trabajadores de la institución. Surgen así también el *bullying*, la violencia de género, la violencia social hacia las aulas universitarias, la violencia escolar en mujeres, la victimización de estudiantes, la violencia digital, la violencia simbólica, la violencia escolar desde la sustentabilidad, el acoso y ciberacoso; el abandono universitario, la violencia encubierta y el ‘sexismo’, donde las mujeres son las principales víctimas.

Para resolver el problema, los autores proponen crear comunidades más sanas; resolver el acoso escolar; incluir el *bullying* a la ley orgánica y crear un programa de difusión sobre este; establecer una unidad de bienestar estudiantil más proactiva; visibilizar los derechos de la población femenina; proteger y garantizar los derechos humanos; prevenir, investigar, sancionar y erradicar todas las formas de discriminación y violencia contra las mujeres, e incluir los protocolos de actuación en las universidades.

En el capítulo ‘Violencia escolar: una revisión conceptual’, desarrollado por María Cristina Miranda Álvarez y Adonái Reyes Cardeña, se señala que la violencia es un tema que ha estado presente en la historia de la humanidad, y que siempre ha sido complicado para quienes la viven, y a pesar de que nos encontramos en el siglo XXI, este problema no ha sido erradicado y forma parte de un patrón cultural vigente en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Las autoras afirman que la escuela es un espacio en donde convive una comunidad educativa; sin embargo, surgen factores internos y externos que impactan de manera adversa en el desarrollo del individuo, la convivencia en contextos hostiles (como el familiar o laboral), así como la convivencia negativa y violenta entre amigos, integrantes de la escuela o del barrio, influyen en la

persona, por lo que es necesario prevenir, detectar y resolver. Ellas mismas conciben que la violencia escolar es una problemática que se vive a nivel global, es cotidiana dentro de las aulas de clase, se presenta de diferentes formas y con una serie de víctimas y agresores diferentes. Además, constituye un problema de salud.

La violencia no presenta distinción de edad, sexo, estrato económico, raza, creencias, nivel de estudios o condición alguna; pero es el resultado de las transformaciones que experimenta la sociedad y se reflejan y viven en los centros educativos, a través de acciones negativas, generando incomodidad, lesiones o daño (físico, psicológico o emocional) a un individuo.

Al consultar diversos textos y autores, resumen que la violencia en el contexto educativo se detecta a partir de insultos, agresiones físicas, chantajes, amenazas, *bullying*, etc.; consideran que es una forma de maltrato a otro ser humano, valiéndose de fuerza física, autoridad, poder social e intelectual y superioridad.

Las búsquedas coinciden en que la violencia es una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebató al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica, moral, derechos y en sus libertades). Concretan que no es una condición innata de la persona, sino que es aprendida en el medio, y transmitida entre los miembros de un grupo social. Un ejemplo actual es la violencia que surge en las redes sociales, donde se aprecian peleas, golpes, castigos, gritos, maltratos, abusos y burlas de distinta índole, que surgen ante la llegada de las nuevas tecnologías y su distribución masiva, dando lugar a la ciberviolencia, que se define como

un acto o acción violenta que denota un compañero, amigo de grupo, salón, escuela o universidad, a partir de su conexión en las redes sociales e Internet, apoyado en plataformas de Facebook, WhatsApp y Twitter, con objeto de publicar fotos, enviar mensajes, molestar insultar, hablar, comentar, burlarse de una situación que se dio a conocer en la escuela. (Vázquez Ramos A; Sandoval I; Valenzuela Orozco A. G; y Ramírez-Meda A)

En este sentido, el uso de las redes sociales actualmente agrava la violencia, ya que se trata de espacios llenos de contenidos, ofensivos y muchas veces denigrantes y violatorios de los derechos de las personas.

El capítulo desarrollado por Rey Jesús Cruz Galindo, intitulado 'Violencia escolar heteronormativa: hallazgos y retos desde la investigación en las Instituciones de Educación Superior', da cuenta de un análisis documental sobre la violencia escolar que se da hacia las personas que se identifican como LGBTTTIQ+ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transgéneros, Transexuales, Intersexuales y Queer) en los espacios educativos, ya sea por parte del estudiantado, del profesorado o por otros actores educativos. Es una violencia escolar debida a la orientación sexual, identidad de género y expresiones de género no hegemónicas.

El autor precisa que las instituciones educativas, al ser espacios de interacción social y cultural, tienen un sinfín de prácticas heteronormativas, y brindan una enseñanza normalizada de la sexualidad, bajo un modelo hegemónico que van desde el binarismo de género basado en el patriarcado y el androcentrismo, brindando una perspectiva de la sexualidad genitalizada, enfocada en la reproducción y la monogamia, hasta la heterosexualidad como la única orientación sexual aceptable, estipulando con ello los roles de género y generando una violencia heteronormativa, que consiste en cumplir con los roles culturalmente establecidos por el género (hombre o mujer); su eficiencia radica en la condición persecutoria y correctiva.

Cuando la práctica de la sexualidad no coincide con los estereotipos de género, surgen variadas formas de intolerancia, incluso las escuelas son instituciones que, a partir de un poder disciplinario homogéneo, vigilan y castigan la manera de ser, el cuerpo y la sexualidad. En la actualidad, las situaciones que viven las personas LGBTTTIQ+ en la sociedad y, particularmente, en las instituciones educativas (dado que existe una vigilancia y encauzamiento constante, a través de normas, discursos y prácticas), son formas de violencia escolar heteronormativa que afecta a quienes asumen una identidad de género u orientación sexual no hegemónica, así como a personas heterosexuales que no pretenden cumplir con las normas establecidas sobre los roles de género, la monogamia y la sexualidad reproductiva.

Se precisa que este tipo de violencia tiene su origen en el patriarcado, el androcentrismo, el binarismo de género y la heteronormatividad, como elementos ideológicos y disciplinarios que buscan normalizar el género y la sexualidad desde las prácticas socioculturales, que son reproducidas por las instituciones educativas.

Resalta que es necesario clasificar cada tipo de violencia hacia las personas LGBTTTIQ+. En los contextos escolares las orientaciones sexuales de género no hegemónicas están presentes tanto en el estudiantado como en el profesorado, por lo que ambas figuras educativas pueden tener el riesgo de recibir violencia desde quienes reproducen la heteronormatividad. Lo más grave son las consecuencias conocidas como la homofobia, la lesbofobia, la bifobia y la transfobia, sin omitir la discriminación.

Concluye el autor, señalando que es necesario visibilizar a la diversidad sexual dentro el estudiantado y profesorado, y en las familias fomentar la apertura hacia la diversidad; tomar acciones que coadyuven a aprender y reaprender sobre el género, la sexualidad, la diversidad sexual y la prevención de la violencia escolar heteronormativa.

Por su parte, los autores Celia Hernández Palaceto y Edgar González Suárez nos presentan el texto 'Microviolencias prevalecientes en espacios universitarios: burlas, acoso, humillaciones y desprecio'. Nos dicen que la violencia está siempre presente en los espacios escolares, alumnos manifiestan haber sido víctimas o testigos de violencia verbal, burlas, desprecio y humillación.

Señalan que 'placer' y 'satisfacción' son el vector o el móvil que justifica la violencia entre las personas y la hace una 'actitud' o 'conducta' recurrente en el ser humano, como una reacción instintiva, propia de nuestra "naturaleza" animal.

Además, que el conflicto es una constante en toda vida social, se da entre individuos, grupos o sociedades, es continuo y permanente, es el motor que impulsa las transformaciones de la vida social y humana. La violencia es una forma determinada del ejercicio del poder, o un método muy específico de 'resolver' los conflictos. Supone la acción y propósito de hacer daño a la integridad de una persona o grupo, incluso en una institución, y está compuesta de discursos y prácticas usados con el propósito de reproducir una relación asimétrica de poder.

Es pertinente mencionar que conflicto y violencia no son sinónimos, sino que deben ser tratados de manera diferenciada, y dar a cada fenómeno su peso específico dentro de las escuelas. El conflicto es factor para equilibrar y desarrollar un grupo, una organización. La violencia es el resultado dramático y negativo de un conflicto mal tratado o atendido. La violencia, sobre todo

verbal o simbólica, siempre está presente dentro de las paredes de las escuelas. El fenómeno es reiterativo, estructural y se presenta en todos los niveles escolares.

El maltrato entre iguales, que se produce en la escuela, tampoco puede explicarse solo mediante las variables relativas al propio centro, el medio escolar y el grupo de amigos. El fenómeno invita a comprender su complejidad y manifestaciones, como lo son las microviolencias, donde destaca el control del otro a través de burlas, acoso, desprecio, mentira y humillación. Estas últimas como formas cotidianas de relacionarse.

Hay que reconocer que los centros escolares, incluidas las universidades, son espacios de vida cotidiana donde los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo, y que también son tensos y conflictivos, dinámicos y estresantes.

Francisca Mercedes Solís Peralta, Liliane Carrillo Puertos y Maricela Redondo Aquino son autoras del capítulo 'Estrategias para la detección, atención, y prevención de la violencia de género en el contexto escolar universitario', y mencionan que la violencia de género se ha convertido en un problema central de análisis, reflexión y debate en diferentes espacios, incluyendo el contexto educativo, es un problema de salud pública y una grave violación a los derechos humanos.

Los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) señalan que, entre los años 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza superior se incrementó para las mujeres, de un 19% al 41%. Así como ha aumentado el número de mujeres en las Instituciones de Educación Superior, también lo ha hecho la violencia de género, con actos de discriminación, hostigamiento, acoso sexual, exclusión, segregación, etc. Asimismo, hay un incremento de las denuncias por casos de este tipo de violencia, las cuales han tenido un mayor eco en los medios de comunicación, especialmente en los digitales.

En las universidades ha prevalecido una estructura patriarcal desde su origen; históricamente la primera manifestación de violencia de género en este contexto fue cuando las mujeres no tenían derecho a acceder a estudios universitarios, pues hay que recordar que la violencia de género se refiere a la ejercida contra la mujer, en un marco de desigualdad; es colocar a la mujer en una posición subordinada frente al hombre mediante maltratos físicos, psicológicos o sexuales, entre

otros; se reconoce como un problema de salud pública por la Organización Mundial de la Salud desde 1996.

Las diferentes formas de manifestación de violencia de género en las IES son: no permitir que participen en clase, no son invitadas a ser parte de actividades de campo, no se les brinda asesoría, les dan mayor carga de trabajo con la finalidad de que se cansen y abandonen el trabajo o lo hagan mal para después criticarlas, ser interrumpidas cuando participan sin pedir una disculpa. También se expresan mediante chismes, burlas, insultos y, cuando alumnas participan y pasan al pizarrón, buscan cualquier detalle, por ejemplo: la ropa, no estar bien peinadas, estar gordas o flacas, pertenecer a un grupo indígena; sin embargo, esas burlas son vistas como normales, son frecuentes y naturalizadas.

Desafortunadamente, no hay denuncia, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima. Por ello, las IES deben trabajar por detener las violencias y garantizar la seguridad, en sus instalaciones físicas y virtuales, a todas las personas que conforman la comunidad educativa deben recordar que en el contexto social y regional pueden presentarse situaciones de invisibilización en algunas formas o manifestaciones de violencias de género, que son aún naturalizadas, toleradas y justificadas social y culturalmente complicando así su erradicación.

Para atender la violencia de género las Instituciones de Educación Superior IES deben considerar un marco jurídico en su protocolo y que este sea aplicable en los niveles internacional, nacional y local vigentes, así como en la normativa de cada institución, según dicta la ANUIES.

También deben contar con un grupo de profesionistas (médicos, psicólogos, trabajadores sociales y abogados) para brindar seguridad, orientación y un diagnóstico oportuno tomando en cuenta indicadores físicos, psicológicos y legales, para intervenir de manera inmediata o bien para canalizar ante la instancia correspondiente. Es importante reconocer que la universidad no ejerce funciones supletorias de la justicia civil o penal, posee facultades disciplinarias que le permiten tomar medidas respecto de aquellas conductas que acontezcan o impacten en su ámbito, y sean contrarias a la normativa interna vigente.

Ante casos de acoso y hostigamiento sexual, violencia física y psicológica, discriminación y desigualdad de género, las denuncias públicas de las víctimas se presentan actualmente a través de los ‘tendederos’, publicaciones, marchas, y otros mecanismos de prevención y atención ante la visibilización de tales prácticas.

El modelo para la atención de la violencia de género en IES contribuye a guiar el procedimiento de atención, orientación y seguimiento a las denuncias de las víctimas; bajo los principios de confidencialidad, respeto a la dignidad humana, debida diligencia, no revictimización, igualdad y no discriminación, accesibilidad, imparcialidad, perspectiva de género, transparencia, principio pro persona, y respeto a los derechos humanos del colectivo LGTBTTIQ+, y con ello garantizar la promoción de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la equidad de género.

También sobre este tipo de violencia, se encuentra el texto ‘Perspectivas de género en las universidades, herramientas para eliminar la violencia de género’, de Alma Rosa Álvarez Reyes, que tiene el objetivo de “abordar la incorporación de la perspectiva de género en las universidades, como herramienta para eliminar la violencia de género” (Álvarez, 2014,). La autora señala que

la perspectiva de género es una herramienta metodológica de análisis que busca identificar las asimetrías estructurales que generan desigualdad y discriminación entre hombres y mujeres. Su incorporación al interior de las universidades generará acciones para identificar las desigualdades y discriminación, que son causas generadoras de la violencia de género al interior de las instituciones de educación superior. (p. 100).

Entre las formas de violencia que se sufre en las universidades se encuentran el acoso y hostigamiento sexual, y son resultado de desigualdad de género; las estadísticas señalan que al menos 35% de las mujeres en el mundo han sufrido este tipo de violencias a lo largo de su vida.

La violencia de género es un tema que nos debe de preocupar y ocupar, y por eso la perspectiva de género es una herramienta valiosa que ayudará a eliminarla, a través de identificar, cuestionar y visibilizar las formas de violencia de género y crear un ambiente óptimo para las y los estudiantes.

Estos son algunos de los capítulos de la obra, la cual posee trabajos interesantes sobre situaciones de violencia en las IES, mismos que les invito a leer con cautela y con una mirada crítica, pues son un gran aporte al estudio y toma de conciencia sobre el tema que ocupa incluso a la Agenda Nacional y a las Políticas Internacionales.

REFERENCIAS

Vázquez Ramos A; Sandoval I; Valenzuela Orozco A. G; y Ramírez-Meda A (Coords). (2024). *La violencia en las Instituciones de Educación Superior: Perspectivas teóricas y metodológicas*. LAMBDA. México.

RESEÑA “UNA MEJOR VÍA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE”

JEYSIRA PAULINA MICHELLE ROMERO TENORIO
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Puebla, México
paulinamichelle.romero@upaep.mx

En la actualidad vivimos en un mundo humano complejo y –sobre todo– compuesto, cambiante, al que debemos ajustarnos y adaptarnos cada día y, en el mejor de los casos, superarlo, responderle para poder estar en él de la mejor manera. Una de las dimensiones fundamentales de este mundo complejo es la de la educación, a la cual, igual que con el mundo, debemos comprometernos día a día para mejorarla, comprenderla y adecuarla a las necesidades de los *sujetos a ser educados* y a las necesidades de una sociedad que nunca se queda quieta.

El libro “Pensar la educación: un ejercicio polifónico” es una respuesta a la obligación que tenemos como seres humanos de buscar una mejor vía para la enseñanza-aprendizaje, entendida no como un momento, sino como un proceso que necesita del aporte de varias áreas. El libro cuenta con un prólogo y es una compilación de nueve artículos, escritos por diversos autores que comparten esencialmente un fin: aportar al estudio y la comprensión de la educación desde una mirada humanista; es decir, una educación que toma como base la dignidad de toda persona que está siendo educada.

La idea de esta investigación surge después de un diálogo en el marco del VI Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, a mediados del año 2023, en la ciudad de Bogotá, Colombia, el cual fue organizado por la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación. De esta forma, los primeros capítulos del libro son una compilación de trabajos presentados en el congreso, pulidos y convertidos en artículos, y los capítulos posteriores son autores que fueron invitados a colaborar en el camino; ambas partes forman una amplia reflexión que explora el fenómeno de la educación desde varias miradas.

El libro se publicó en 2024 y fue coordinado por el Dr. Rubén Sánchez Muñoz, miembro del Sistema Nacional de Investigadores y doctor en Filosofía por la Universidad Veracruzana, y el Dr. Juan Martín López Calva, miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

El nombre del libro –pensar la educación como un ejercicio polifónico– es precisamente la intención de este escrito: entender que la educación es un trabajo que le concierne a la pedagogía tanto como a la psicología, a la filosofía, a la ética, a la sociología y a la política, además de que –educar– se lleva a cabo en un espacio y tiempo determinado, por lo que también se debe tomar en cuenta la cultura e incluso la corporalidad de las personas que son educadas. Asimismo, la palabra “polifonía” hace referencia a “la integración de las miradas, temáticas, perspectivas y voces” (Sánchez, 2024, p.7), no a su simple suma.

Cada capítulo del libro está conformado por una investigación, ya sea teórica o de campo, que tiene como conclusión *i)* una propuesta sobre cómo deberíamos mirar la educación o qué elementos podemos agregar a esta para que sea mejor: más respetuosa con la comunidad a educar y que responda las necesidades del contexto global y local, o bien *ii)* una crítica hacia una alguna actitud o visión que entorpece deshumaniza o segrega la educación.

Teniendo esto en cuenta, dentro de estos trabajos se encuentra, por ejemplo: cómo puede la ética del logro de Bernard Lonergan implementarse en la educación, cómo afectan la corporalidad y la intercorporalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una reflexión sobre los presupuestos filosóficos de la educación y su importancia, qué significa y qué desafíos conlleva el educar en una era que tiene actitudes posmodernas y cómo podemos hacerles frente, ofrecer una aproximación a la pregunta de si es posible y de qué manera podemos reformar la educación hacia un humanismo en un mundo donde regla la economía, y cuál es la relevancia de tener unos fundamentos antropológicos para la educación.

Asimismo, algunos autores ofrecen un análisis de cómo ser estudiante en la actualidad, lo cual implica ser una persona que en el futuro trabajará y producirá, y no un ser humano que tiene el deseo de aprender; también hay un estudio de campo donde se comparan y se contrastan las prácticas, las creencias y los lemas de la comunidad estudiantil de la facultad de pedagogía de una

universidad pública en México. Y, por último, una reflexión que se encarga de señalar la vulnerabilidad, sobre todo en materia de educar, que padecen las familias donde habita una persona discapacitada: los retos y los señalamientos que afrontan.

Por supuesto, mi intención al mencionar en qué consta, a grandes rasgos, cada capítulo del libro no es resumir ni mucho menos agotar el contenido de la obra; por el contrario, es tan solo nombrar una pequeña parte para hacer alusión a lo ambiciosa y completa que es esta integración de piezas que tienen la gran meta de explorar un todo inagotable, cambiante y exigente: educar.

A mi consideración, el libro “Pensar la educación: un ejercicio polifónico” es una obra que tiene tres rasgos interesantes: las diferentes miradas que ofrece, tal como lo indica su nombre; una preocupación notable por mejorar la educación y, sobre todo, el compromiso y la disposición para ofrecer propuestas; y, por último, un enfoque humanista.

En un mundo donde predomina la hiperespecialidad de una disciplina, atreverse a mirar la tarea de la educación como un trabajo interconectado, sin reducirla a la pedagogía, puede considerarse un acto que parece hasta rebelde y, sobre todo, el articular trabajos de distintos campos en una sola obra parece, como mínimo, valiente: significa superar el reto de no hacer una serie de libros de la educación desde la antropología, desde la ética, desde la política, desde la sociología, desde la fenomenología, etc. y dar el espacio a que cada autor, cada voz, cada especialidad aporte una reflexión, una crítica o una idea desde su propio campo y no desde el mismo punto de partida.

Al mismo tiempo, cada autor que participó en el libro demuestra con su texto un compromiso a educar y a mejorar la educación. La investigación que se presenta en cada capítulo refleja una preocupación patente de convertir a la educación en un proceso más justo, menos violento, donde se aprende porque así reafirmamos y construimos nuestra humanidad y no porque es útil para la preservación de la sociedad.

Y, sobre todo, aunque el libro tiene diferentes puntos de partida, diferentes visiones, diferentes metodologías, diferentes sugerencias, todos ellos tienen el mismo objetivo: transformar la educación actual, o aportar a su transformación en una educación humanista, que tenga al centro la dignidad del ser humano. Por ello, incluso si existen muchos estudios sobre el proceso de

enseñanza-aprendizaje desde diferentes campos, este se distingue por reconocer como un ser humano al sujeto que aprende: con deseos, derechos, un cuerpo, una familia, etc. que necesitan ser tomados en cuenta, junto con otros elementos, para que pueda ser educado.

En lo personal, me hubiera gustado ver dentro de este libro las obligaciones de quienes aprenden en el fenómeno de la educación, es decir, creo que a lo largo de los nueve capítulos se explora el impacto de los docentes, de los futuros docentes, de la sociedad, de la cultura y de los presupuestos antropológicos y filosóficos que crean el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sería interesante ver el otro lado: qué obligaciones o actitudes podemos derivar o concluir que deben de tener los estudiantes y cómo varían dependiendo de sus contextos. Deseo leer pronto una reflexión acerca de esto también.

Por último, considero que “Pensar la educación: un ejercicio polifónico” es un libro que continúa abriendo las puertas a una educación que le corresponde no solo a los docentes, sino a diferentes áreas; además, en una actualidad donde parece que la tecnología educa y es educada, este libro destaca la importancia de distinguir la formación de un ser humano que tiene historia. Así, para mí, pensar este proceso como un ejercicio polifónico implica, al mismo tiempo, repensar la educación.

REFERENCIAS

Sánchez Muñoz, R. y López-Calva, J. M. (Coords.). (2023). *Pensar la educación: Un ejercicio polifónico*. México: VIA83 Editorial.

UNA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA SOBRE EL DERECHO A LA SALUD Y EL DERECHO DE LA SALUD DESDE EL GLOBAL SUMMER DE UPAEP

ENTREVISTA CON ÁNGELA MARÍA ACOSTA ROSAS DE LA UNIVERSIDAD MARIANA, COLOMBIA

12 de julio de 2024

ENTREVISTADOR:

FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ

El Global Summer de UPAEP fue un ambicioso programa de intercambio cultural y académico que comenzó a gestarse desde finales del año 2023, buscando que diversos programas pudieran tener docentes invitados de diversas latitudes del mundo, potencializando con ello la preparación de los alumnos de UPAEP, quienes recibirían –junto con los contenidos temáticos oficiales de sus asignaturas– el beneficio adicional de una visión internacional sobre su carrera y sus áreas de interés.

La facultad de Derecho de UPAEP fue una de las pioneras en esta experiencia internacional y, gracias a la gestión de la Dirección de Internacionalización, se logró invitar a dos docentes de primer nivel: la Dra. Leila Hevia, de Argentina, y la Dra. Ángela María Acosta Rosas, de Colombia, con quien en esta ocasión tendremos el gusto de platicar.

La profesora Ángela María Acosta Rosas es abogada con una especialización en Derecho Laboral y en Seguridad Social; además, es magister en Derecho Médico y doctorada en Derecho, con estudios tanto en su natal Colombia como en Argentina. Es especialista en derecho de la salud, responsabilidad médica y ha incursionado actualmente en el campo de la bioética.



AMAR: Hola Ángela. Bienvenida y gracias por esta entrevista. ¿Cómo te has sentido en México y cuál ha sido tu experiencia general en UPAEP?

FMS: Ha sido una experiencia maravillosa en todos los sentidos. En UPAEP nos han recibido con los brazos abiertos. Todos los colaboradores han sido muy generosos con las atenciones, pero también con el trato. Están muy pendientes de nosotros y de nuestras necesidades, y ha sido una experiencia muy positiva el conocer también perfiles y formas de ser tan diferente, no tan solo en lo profesional, sino también en lo personal.

AMAR: Qué bueno, me alegra muchísimo saber esto. Por favor, cuéntenos un poco de tu formación jurídica y de tu área de especialidad.

FMS: Yo soy abogada, tengo una especialización en Derecho Laboral y en Seguridad Social. Soy magister en Derecho Médico, toda esta formación en Colombia y mis estudios doctorales los hice en Derecho en la Universidad Nacional de Rosario, en Argentina. Actualmente me dedico a todas las líneas de conocimiento de lo que es el derecho de la salud, la responsabilidad médica y el tema también de la bioética. Estoy incursionando en este último tema con nuevas investigaciones. También doy asesoría a empresas y a profesionales de la salud, tanto en temas de responsabilidad médica clínica como también responsabilidad ética, que es una de las líneas que trabajo indiscutiblemente, pues un abanico muy amplio. Ayer precisamente, con los estudiantes de Temas Selectos de Derecho (asignatura que la Dra. Ángela impartió durante el Global Summer en la facultad de Derecho), hablábamos de ese tema al atender sobre dónde surge el tema de la ética en las profesiones de la salud, y les decía: antes los profesionales, por ejemplo, los filósofos en la Antigüedad tenían unos perfiles de formación muy amplios. Eran astrólogos, astrónomos, filósofos, médicos y abogados. Ahora, nosotros (los abogados) tenemos una nueva tendencia a la especialización del conocimiento, lo cual también es interesante.

Mi línea de investigación la vengo trabajando desde mi pregrado, lo que ustedes llaman la licenciatura, con investigaciones que se venían desarrollando. A mí siempre me gustó mucho esa línea de la salud, fue algo que a mí me llamó mucho la atención y después, con el tiempo, tuve la suerte de empezar a trabajar en clínicas y en entidades de salud. Esto llevó a que yo pudiera hacer mi formación

en esta línea y, después, perfeccionar un poco esa experiencia con estudios relacionados con el tema de la salud.

AMAR: Esta pregunta no está en el cuestionario original, pero ahora que mencionas lo de la bioética, pues se me ocurre preguntarte. ¿Qué opinas tú de esta tendencia de señalar que la bioética debe estar marcada como una cuarta generación de derechos humanos?

FMS: Bueno, he tenido la experiencia de estar dentro de la Corte Interamericana durante una pasantía profesional y ellos son más de considerar que todos los derechos son humanos, y que no es necesario hablar de generaciones, pero nosotros (docentes e investigadores), para poder dar una delimitación y una claridad al estudio de estos derechos, catalogamos a las nuevas tendencias del derecho por generaciones. Entonces la bioética, y todos estos derechos como el derecho ambiental, el derecho a la información, el derecho del acceso al Internet no es tal cual nuevas generaciones, sino una forma de optimizar y mejorar los derechos que ya tenemos. Entonces, a mi modo de ver, todo lo que permita garantizar derechos, mientras lo hagamos de una forma estructurada y muy juiciosa, sin desconocer el núcleo fundamental de lo que son los derechos, son bien vistas y todas son bien recibidas.

Cuando logramos enlazar el tema de la bioética con el tema de la dignidad humana, es muy valioso y necesario.

AMAR: ¿Qué elementos consideras tú, siendo ya una académica de amplia trayectoria, que los académicos en materia jurídica en México debemos reforzar nuestros alumnos?

FMS: Debo señalar que he tenido una experiencia muy positiva con los estudiantes de Derecho de UPAEP. Como ya te lo he podido comentar en varias oportunidades, tienen una buena preparación y son muy curiosos. Les gusta mucho revisar el material que uno les puede suministrar tanto en las clases como fuera de ellas. Yo considero –y lo mencionamos también en el conversatorio– que es muy importante fortalecer el tema de la investigación en nuestros estudiantes, no llevarles todo tan masticado, o como diríamos en Colombia, tan desmenuzado, sino ponerlos también a que ellos hagan parte de su propio proceso de formación. Creo que debemos fomentarles esa curiosidad de que sean ellos quienes desarrollan también parte de su formación.

Nosotros, en nuestros países (Colombia y México), tenemos cargas horarias muy altas. Es muy difícil hacer que todas las materias tengan investigación porque

tampoco sería viable, pero sí podemos ir estructurando, por ejemplo, en nuestras rúbricas de evaluación o en las actividades, ciertos elementos de indagación, porque eso hace que ellos también vean que línea de investigación les gustaría desarrollar. Creo que eso sería una forma de que nuestros estudiantes se vinculen un poco más en su propio proceso de formación, pues creo que es algo que nos falta a todos los abogados, no solamente en México y Colombia, sino en general. Eso fortalecería las competencias y los haría apropiarse aún más de su profesión. Que no sean solamente licenciados, sino que egresen con líneas de estudio mucho más diferenciadas y que les impulse a desarrollarlas a futuro. Nosotros que nos dedicamos a la investigación, hemos descubierto también lo rico que es. Los muchachos, considero, deben descubrir esta “pulpa” de la investigación y perderle el miedo, porque en muchas ocasiones tienen miedo al “qué dirán si fallo”.

AMAR: En efecto, la experiencia ciertamente te permite pulir tus trabajos y saber que la aceptación y rechazo de trabajos y artículos es normal. Que lo que una revista no considera para publicar, hay otras que sí y que esto dependerá de ubicar líneas de investigación precisas.

FMS: ¡Exacto!, la experiencia es la única manera en la que ellos (los estudiantes) puedan ir conociendo estos procesos. Justamente conversábamos con colegas que también vienen de visita por el Global Summer. Decíamos: “bueno, a mí el primer artículo me lo destrozaron”; otra compañera decía: “a mí, de un artículo, me dijeron que cómo investigaba eso”, pero diríamos que son gajes del oficio. Es también irle perdiendo un poco el miedo, y saber que el hecho de tener tu construcción teórica y lo que vas aprendiendo es ganancia. El resto, como publicar, es muy lindo; hacer una ponencia es muy enriquecedor, pero eso es solamente un “plus” al proceso mismo de la investigación.

AMAR: ¿Qué estrategias de aprendizaje recomendarías implementar en materia jurídica?

FMS: Yo hago unos talleres prácticos en los que abordamos la responsabilidad médica como tal. Resolvemos casos de manera fundamental con una evaluación, pero también con una pequeña investigación, y como el taller es una asignatura lectiva, les digo a mis alumnos que elijan el tema que ellos quieran. Así, ellos han elegido temas de bioética, que les gusta mucho, pero también eligen responsabilidad médica, eligen cirugía plástica, que es un tema muy actual, y así, van construyendo una pequeñísima investigación. Hay incluso líneas que están

ahora en auge; por ejemplo, el tema de medicaciones alternativas. ¿Hasta dónde podemos hacer uso de estas medicinas ancestrales para ser combinadas con la medicina actual? o ¿cómo pueden poseer cierta estructura con la medicina occidental? Estos son temas que a los estudiantes les gusta mucho y que a veces tenemos un poco descuidados o les tenemos un poco de temor, porque no hay mucho escrito.

Por ejemplo, el tema de realizar un parto tradicional, de pie, pero en un instituto como el IMSS, por ejemplo. ¿Cómo hacemos esto? Un médico puede darnos la solución, pero nosotros desde el derecho también debemos brindar respuestas. ¿Qué pasa si hay un daño? ¿Qué pasa si muere la madre? ¿Qué pasa si muere el bebé? Estos son temas novedosos y necesarios. Tenemos que reglamentar esto desde nuestras mismas constituciones, ya que hablamos de constituciones interculturales que respetan todo tipo de creencias y culturas. Ahí es donde los abogados tenemos que analizar cómo vamos a regular esto para que el día de mañana esta clínica o este hospital público no tenga ningún problema jurídicamente hablando.

AMAR: Ciertamente en esta entrevista demuestras tu área de expertise, como dicen, porque justamente no me había puesto a pensar sobre la cirugía plástica como un tema muy necesario de atender desde lo jurídico, ya sea porque cada vez se ha hecho más accesible, pero también, porque muchos de los resultados de estas prácticas han terminado por destrozarse vidas.

FMS: Sí. Nosotros en Colombia tenemos esa cultura de la estética que, lastimosamente, va de la mano de otros temas como son el narcotráfico y esta cultura más “traqueta”, como la llamamos, con unos ideales de belleza muy exigentes tanto para las mujeres como para los hombres, pero con muchos casos que se pueden ubicar de víctimas de malas praxis en lo relacionado con la cirugía plástica. Hay mucha gente que no es profesional en medicina, pero hace el equivalente de intervenciones quirúrgicas como liposucciones, rellenos faciales, rellenos glúteos o inyecciones de bótox, entre otros. Yo les digo siempre a mis estudiantes un poco en broma y un poco serio: “no se pongan bótox donde les ponen las pestañas porque no es un médico”.

En Colombia tenemos estadísticas muy altas de personas que fallecen en intervenciones realizadas por personal que no es médico, ni profesionalista. La reglamentación existe, pero es muy difícil establecer verdaderos controles porque hay muchas clínicas que nosotros llamamos “de garaje”, es decir que son ilícitas, que no están reglamentadas y que quienes realizan las intervenciones, en el mejor de los casos es un enfermero, una enfermera, o un veterinario.

Hay mucho que tratar sobre ese tema, especialmente si se considera que el poder tradicional del Estado no está alcanzando para controlar esto. Hay algunos profesionistas que están inmiscuidos en estos casos, por lo que también nosotros (los profesionistas jurídicos) tenemos que proteger a los usuarios de estos servicios. Yo les digo también siempre en clase a mis alumnos: no estudiamos derecho médico para demandar médicos; no es para esto que surge esta rama de la ciencia jurídica, sino que es para proteger a los usuarios de los servicios médicos. Debemos también, desde el derecho, formar un poco a ese profesionista de la salud y decirle: tienes un marco jurídico que te controla más allá de tu praxis y que debes conocer. Tienes también un tema legal, entonces, puede que tú seas excelente haciendo cirugías generales, pero si no eres un cirujano plástico no debes hacerla.

Lo que queremos es que los abogados se formen en estas áreas y ayuden a una correcta prestación de todos los servicios.

AMAR: Claro, y creo que es eso lo que queremos todos los que investigamos y damos clases en el área jurídica. Ahora, a veces dentro de pregrado –como ustedes lo conocen en Colombia– pero también de posgrados, hay una cierta tendencia de los investigadores y los metodólogos de querer imponer sus líneas de investigación para que sus estudiantes y tutorados la sigan ¿Cuál es tu opinión de esto?

FMS: En lo personal no estoy muy de acuerdo con esa práctica y, por lo que veo creo que tú tampoco ¿verdad?, porque creo que los muchachos se tienen que apasionar primero por un tema, y no solamente hacerlo, por ejemplo, para titularse. Yo les digo siempre a mis estudiantes, incluso de maestría: háganse a la idea de que en el mejor de los casos van a trabajar en esto por un año, incluso pueden ser dos o tres dependiendo de lo disciplinados que sean. Entonces es fundamental que la investigación se haga sobre un tema que les guste, pues incluso para uno a veces es difícil investigar un tema de los que le encantan; aun así, uno se cansa o le llega el bloqueo creativo o debe cumplir con todo el resto de tus actividades profesionales y académicas; es mejor que en esos pocos espacios de tiempo libre se trabaje en temas que te gusten.

Nosotros, en nuestra maestría en Colombia, hemos intentado que los estudiantes se adhieran a las líneas, pero libremente; es decir, si alguien quiere investigar derecho de la salud va a ir conmigo; si alguien quiere investigar derecho de los animales va a ir con un compañero que se llama Daniel Noguera que es el experto en derecho ambiental, pero no al revés. No se trata de que yo tome este estudiante y le diga “investiga esto” porque es muy difícil que se articulen. Los procesos de investigación son bonitos, son interesantes, pero son densos y son

largos; por lo tanto, considero que los estudiantes deben trabajar en una línea de investigación que les guste.

AMAR: Excelente afirmación Ángela. Ahora, hablando con una experta ¿Me puedes explicar por favor las diferencias entre un derecho sanitario y un derecho a la salud?

FMS: Bueno, el tema del derecho sanitario es un concepto un poco más antiguo; actualmente lo tenemos en casi en todas nuestras legislaciones más actualizado, con denominaciones tales como derecho a la salud y derecho de la salud.

El derecho sanitario se ocupa en la actualidad de lo que es el saneamiento general y de algunas variables de la salud, como factores que, aunque no tengan estrecha relación con la salud, son determinantes de la misma; por ejemplo: no tener agua potable, no tener alimentación adecuada, sufrir mucha contaminación medioambiental. Estas son variables que no influyen directamente, sino que hacen parte del saneamiento básico y que pueden repercutir en la salud. Entonces el derecho sanitario se ocupa más de esa parte y el derecho a la salud o de la salud se ocupa ya más de temas más específicos que van desde el reconocimiento mismo del derecho, como lo hacen nuestras constituciones. Incluso la Constitución de ustedes (México), en ese sentido es mucho más avanzada que la nuestra, porque ya reconoce el derecho a la salud como un derecho fundamental. En nuestro caso se atiende como un derecho constitucional, no fundamental. Posteriormente, la Corte Constitucional se ocupó de darle ese rango de derecho fundamental. Entonces el derecho de la salud es más amplio y abarca también lo que pasa si hay una mala praxis médica, la responsabilidad del profesionalista o del médico y abarca también el tema de la bioética, aunque sigue siendo controversial. A mí me gusta esa línea de pensamiento: el considerar que la bioética es una parte fundamental del derecho de la salud. También ustedes cuentan acá (en UPAEP) con estudios de bioética, pero la manejan directamente en Ciencias de la Salud. A mí me parece necesario que ambos estudiantes, de Derecho y Medicina conozcan un poco de esta rama del derecho. Por eso, la experiencia que hemos tenido con los chicos ahora en el Global Summer ha sido muy muy interesante, porque hay muchos temas que no se ven tradicionalmente en la carrera y pasa lo mismo en Colombia.

El concepto del derecho de la salud ustedes ya lo manejan acá en México también, y se maneja en Argentina. Yo de hecho, egresé a nivel de posgrado de la Universidad Nacional del Rosario, porque tiene un centro de estudios en derecho de la salud. Esa fue la razón por la que yo me fui a hacer el doctorado allá y ellos reconocen y tienen vigente este derecho de forma más amplia. Nosotros en

Colombia lo manejamos un poco, más o menos, pero las nuevas tendencias se van actualizando y ayudan a ampliar ese derecho de la salud.

AMAR: Muy bien, ahora cabe preguntar: ¿qué desafíos consideras que México y Colombia enfrentan de forma común en esta materia del derecho de la salud y derecho a la salud?

FMS: Bueno. Esa es una pregunta muy interesante de la cual hemos hablado también con nuestros estudiantes en clase. Yo les mencionaba que Colombia y México son dos países muy parecidos en muchísimos temas; algunos buenos, otros malos. Somos cálidos, somos cercanos, somos amables; pero, los problemas de fondo también son muy similares.

Según lo que he podido estudiar sobre la realidad mexicana –ya que me preparé un poco antes de venir al Global Summer– descubrí que en el tema de la percepción del sistema de salud existen cifras muy similares, con un índice favorable del 69% en Colombia y del 72% en México.

Los desafíos son también muy similares. Uno es la formación. Lamentablemente hay mucha gente que está a cargo de, por ejemplo, oficinas jurídicas de las entidades de salud que no tienen mucho conocimiento en el tema y que van aprendiendo sobre la marcha. Eso genera errores, dificultades y desconocimiento de los derechos para los pacientes; pero, indiscutiblemente, también es muy importante el tema de la financiación y de la mejora de la estructura en la prestación de los servicios de salud. Este, creo, es uno de los desafíos más grandes. Ciertamente, hay muchos determinantes de la salud, como por ejemplo nuestra genética, si tenemos tendencia o no a una enfermedad crónica; la parte medioambiental, la parte cultural, pero el sistema de salud es indiscutiblemente uno de los determinantes más importantes que tenemos que afrontar. Desgraciadamente compartimos el tener sistemas de salud deficientes, ya sea por la enorme carga de trabajo para atender a toda la población, ya sea también por la corrupción, pues muchos recursos que deberían invertirse en temas de salud se desvían y a veces no llegan a las instituciones que lo requieren para atender a los pacientes.

Los usuarios de los servicios médicos y de seguridad social tienen esta percepción de que, por ejemplo, si necesitan una cita con un especialista van a pasar meses antes de que puedan ser atendidos. Y esto sucede en México y en Colombia exactamente igual. Y existe también la triste realidad de que, si a la persona le fue recetado un medicamento, seguramente terminará comprándolo por su parte, so pena de tener que esperar seis meses para recibirlo.

Lamentablemente considero que estos son de los rasgos comunes que compartimos. Comentaba con mis alumnos del Global Summer sobre noticias en México, en las que informan que a una persona le llegó mensaje al teléfono de

que su cita ya estaba agendada, cuando la persona ya había muerto por falta de atención. Nos pasa lo mismo en Colombia, la persona muere y ahora sí, “venga a recoger su medicamento”.

Entonces el tema es la financiación y la mejora del sistema. Considero que son los dos grandes retos para nosotros como países. En Colombia, la presidencia actual está buscando realizar una reforma al sistema; sin embargo, ha sido compleja su aprobación porque no hay mucha claridad en cómo va a funcionar. Tiene muy buenas intenciones, porque tiene en cuenta temas como promoción y prevención acerca de cómo identificar a la población vulnerable. Pero entonces el problema del techo presupuestal es el siguiente que debe atenderse para poner en marcha el proyecto. Somos países con recursos limitados, siendo esto el principal obstáculo para muchos cambios.

AMAR: Pues en este sentido en México, ya desde hace unos cuatro o cinco años, se tiene justamente un tipo de programa como el que mencionas. Se realiza mucha publicidad en la que se recomienda a la población no consumir tantas calorías y hacer ejercicio. Supongo que has notado que aquí en México muchos productos tienen unos “rombos” que señalan si algo tiene calorías o grasas o sal. Creo también que, además de lo presupuestario, también es el cambio de mentalidad de hábitos.

FMS: Bueno, yo eso comentaba precisamente ayer, no recuerdo si era con mi papá o con mi novio. Le decía que acá (en México), hay muchas opciones, ustedes comen más natural, pero hay muchas más opciones de lo procesado que nosotros en Colombia. Yo siento que no he subido tanto de peso con ustedes en México, aunque como mucho, pero porque nosotros en Colombia consumimos muchas salsas, pero de tarro, como la mayonesa. Nosotros, por ejemplo, cuando vamos a comer, nos dan sobres de salsas como cátsup. Pero ustedes comen natural ¿no? Su cocina, maravillosa obviamente, les permite opciones de comer muy sano. Pero también en sus supermercados tienen muchas opciones de estos alimentos ultra procesados, y es ahí donde uno tiene que controlarse porque hay muchas opciones.

El cambio de hábitos es fundamental. La educación en salud es importante y no me refiero solamente a ir al médico cuando me enfermo, sino de hacer un poquito de ejercicio, moverse más. Ustedes en UPAEP tienen aquí (en el campus), muchas opciones para hacer ejercicio, pero supongo que hallar el tiempo para hacerlo también es difícil ¿no? O sea, ya quisiera uno todos los días poder madrugar al gimnasio o nadar, pero no siempre es tan fácil. Entonces creo que ese tema de ajustar hábitos y lo digo porque me ha llamado.

AMAR: Sí. Gracias a Dios en la UPAEP se promueve mucho esto de la salud. Pero continuando con nuestro tema principal: el derecho procesal siempre es complicado, pero en materia justamente de derecho a la salud y de derecho de la salud, debe tener elementos muy importantes que no comparten con ninguna otra área. ¿Cuáles consideras que son y cómo debemos atenderlos los profesionistas jurídicos?

FMS: Me parece que conocer el tema probatorio, conocer manejo de la prueba. Yo les digo a nuestros estudiantes, tanto de aquí como de Colombia: no tenemos un código procesal de derecho de la salud, pero tenemos que trabajar con lo que tenemos, adecuándolo a lo que necesitamos que –en este caso para mí– sería aprender sobre manejo de historia clínica, manejo de dictamen, periciales de testigos técnicos y, básicamente, sería hacer la construcción de los elementos de la responsabilidad. Se debe buscar que nuestros profesionales aprendan este tema del manejo de pruebas para poder lograr la materialización de este derecho. Aprender a manejar también lo que son guías y protocolos de atención en salud, porque ahí puede estar donde uno gana o pierda un caso. También saber cómo debe prestarse un servicio y quiénes vigilan su cumplimiento por parte de las instituciones.

Obviamente no vamos a aprender sobre temas muy técnicos, porque no somos médicos, y uno aprende un poco en la práctica, pero cuando tienes guías y protocolos puede ser muy útil si sabes cómo entenderlos, cómo revisarlos. Entonces no es que nos volvamos médicos, ni queremos reemplazar el criterio de un perito, pero sí es importante que aprendamos a articular esto para lograr demostrar la responsabilidad.

Debemos buscar, además, desprendernos un poquito de nuestros egos y preguntarles a los que saben. Es un elemento importante trabajar de la mano de los profesionales de la salud y aprender a reconocer la importancia de las pruebas.

AMAR: En efecto, ahora ¿Cómo defines a la violencia obstétrica y qué instrumentos debe implementar México contra la misma?

FMS: Bueno, este tema es muy interesante porque la violencia obstétrica, como término, tiene detractores y también quienes la apoyan. Quienes hacen crítica del concepto, señalan que la violencia obstétrica no existe, porque ninguna persona

(médico) violenta a propósito. Nosotros somos más del concepto de considerar que puede haber violencia en cualquier situación del día a día, incluyendo en esto el tema de la atención en salud. Esa mujer que, por ejemplo, al momento de estar dando a luz recibe una reprimenda del profesional que le dice que no grite cuando está pujando ¡eso es violencia! porque no nos olvidemos que el conceptualizar la violencia también depende de cómo yo lo estoy recibiendo.

El tema de la construcción de la violencia obstétrica es relativamente nuevo, pero es muy interesante porque incluso la Corte Interamericana de Derechos Humanos, ya en opiniones consultivas, la ha elevado a un criterio en el cual se considera violencia obstétrica cualquier maltrato físico o psicológico que reciba una persona.

Ese sería más o menos el concepto de la violencia obstétrica, y ¿cómo lo contrarrestamos? con lo mismo: con educación, formando a nuestros profesionales y formando también a nuestras mujeres sobre los derechos que le asisten cuando están en estos procesos de atención: no es normal que te griten, no es normal que te aíslen, no es normal que te digan cosas pasadas de tono sobre la concepción, sobre sus cuerpos o sobre el número de hijos que tienen. Esa es una decisión personal y es una decisión que debe respetarse. Además, es un momento muy complejo, donde una mujer está muy vulnerable y en donde la mayor parte del tiempo está sola, está asustada, está dolorida, más si es una mujer primeriza que no sabe qué es lo que está pasando.

Yo no tengo la experiencia, porque no tengo hijos, pero he hablado con compañeras e incluso estuvimos pensando en hacer alguna investigación, aunque por temas de tiempo no se pudo concretar; pero en las pesquisas previas logramos identificar que un 80% de las entrevistadas consideró haber sido víctima de violencia obstétrica, una cifra alarmante. Pero ¿qué también nos decían?: “Puede que yo me haya sentido así, pero sea normal (lo que hizo el médico)”.

Debemos formar tanto a la mamá –como usuaria de los servicios– como al profesional de la salud para que, en ese momento tan complejo, se dé una relación cordial. La atención ginecológica es un momento donde la mujer se siente vulnerable porque está en una situación de indefensión. Está el tema del pudor. Obviamente todas las mujeres somos distintas; habrá algunas que no se sientan intimidadas, pero la mayoría nos sentimos muy incómodas en esa situación. Es lo más lógico.

Hay posiciones que, digamos, son enemigas de estos conceptos que van de la mano del tema del género, pero si una mujer considera que ha sido vulnerada –y hay muchas investigaciones serias que tienen datos e indicadores de situaciones graves donde se ha violentado a mujeres– entonces no es algo solamente de una percepción del tipo “yo creo que me trataron mal”, sino que en los indicadores de violencia están muy bien identificados, y se logra concluir que en efecto se ha ejercido violencia.

AMAR: De lo que dijiste me llamó la atención la palabra “normal”, y la vinculé enseguida a la idea de “normalizar” la violencia que, considero, es algo que lamentablemente compartimos México y Colombia. Ustedes, por lo que vivieron hasta hace diez años, nosotros, por lo que estamos viviendo tal vez en este momento. Noticias de que explotó un carro, de que se presentó un tiroteo, llegan a ser tan comunes que las “normalizamos”. ¿Consideras que lo mismo ocurre con la violencia obstétrica?

FMS: Claro, porque las mujeres pasan del momento “malo” que hayan podido vivir, a estar con su hijo y, pese a no recibir la atención que es adecuada, dejan esto un poco de lado sin que quiera decir que está bien. Pero aunado a esto hay muchas cosas que normalizamos en materia de salud, por ejemplo, las horas de turnos. Poner a los especialistas a trabajar 36 horas es demasiado. Los residentes, por ejemplo, que en muchas ocasiones también son maltratados con turnos de más de treinta horas. Eso no está bien.

Un profesional pagado bien, descansado bien, formado, capacitado frecuentemente y que se sienta valorado, va también a mejorar el trato de los pacientes en general, no solo en ginecología. Si tenemos un profesional que ha trabajado más de treinta horas, puede detonar ante lo más mínimo, pero esto obedece también a su mismo cansancio ¿no es así? Una cosa es que ellos tengan vocación, que sí, debes tenerla indiscutiblemente porque las profesiones de salud son difíciles, pero es necesario que también se empiecen a mejorar las condiciones laborales para evitar que ellos caigan en estos círculos donde se sienten maltratados, se sienten cansados, vulnerados y entonces transmiten la violencia y reaccionan mal.

AMAR: Definitivamente son puntos en los que los profesionistas jurídicos debemos trabajar. Ahora, con nuestra siguiente pregunta: ¿Consideras que el estado de necesidad de un paciente puede ser un factor que considerar como vicio del consentimiento en materia de derecho a la salud o de la salud?

FMS: Este tema del consentimiento informado alcanzamos a tocarlo un poco en clase con los estudiantes, y les daba yo un ejemplo que puede sonar un poco jocoso, pero que es muy del día a día: ¿Qué tan legal puede ser un documento que tú firmes antes de entrar a una cirugía? En este caso hablamos de un

consentimiento informado. Ya estás en bata, te encuentras casi desnudo y estás por entrar al quirófano. Hay por lo tanto un evidente vicio del consentimiento cuando el paciente está en una situación como esa.

El consentimiento informado tiene unas características que debe cumplir, debe ser adecuado, debe ser previo y debe ser bien hecho (completo). El médico tratante debe dar a firmar el consentimiento informado al paciente, y sí, preferiblemente antes de la cirugía, pero no inmediatamente antes, por lo menos en una consulta previa.

Yo sé que es difícil, porque en nuestro sistema de salud a lo mucho ves al médico diez minutos y este tiene que llenar una historia clínica que tiene 100 puntos; pero nosotros como pacientes tenemos derecho, dentro de ese espacio, a ese trato humanizado que es obligatorio. Tenemos el derecho a recibir la información adecuada en cuanto a los servicios de salud. Por lo que entonces sí puede haber, indiscutiblemente, vicios del consentimiento cuando nosotros, en un estado de necesidad o de urgencia, damos un consentimiento por el afán de curarnos.

Ciertamente hay situaciones en las cuales el consentimiento informado puede omitirse o asumirse, como en caso de una urgencia manifiesta. Al paciente que llega politraumatizado a urgencias y que requiere una intervención quirúrgica, no se observa como necesario que se realice previamente porque no es posible darlo; pero eventualmente, hay situaciones donde el paciente se ve casi obligado a firmar un consentimiento y, muchas veces, se encuentra uno consentimientos con solamente la firma del paciente, pero sin diligenciar, es decir, completamente en blanco.

AMAR: Finalmente: ¿Cuál es tu posición sobre el tema de la objeción de conciencia?

FMS: Para mí es un derecho fundamental que debemos respetar en nuestros profesionales de la salud. En la prestación de servicios de salud existe un principio que ellos deben respetar, que es el de la no maleficencia, que es del de no hacer daño. Entonces, el profesional de salud debe tener la garantía por parte del Estado, de este Estado y de todos los Estados, de poder ejercer su profesión de la salud según sus criterios. Ellos están formados, incluso desde el mismo juramento hipocrático, para no dañar al otro, para no matar, para no hacer daño en general.

Es necesario que los profesionales de salud puedan contar con esa garantía por parte del Estado. Poder decir: “Yo no quiero hacer este procedimiento porque va en contra de mi ética, porque va en contra de mi religión, porque va en contra de todo lo que yo creo”. Para mí ese es uno de los pilares fundamentales, porque siempre les exigimos a los profesionales que trabajen, que sean éticos, que cumplan con esto, que operen, que aguante tantas horas; pero, nosotros no les estamos dando a ellos la garantía de poder decir “yo no estoy cómodo haciendo

un aborto”, “yo no estoy cómodo haciendo una eutanasia”, “yo no estoy cómodo suministrando hormonas para un cambio de sexo”. No podemos obligar a nuestros profesionales de la salud si va en contra de sus creencias.

AMAR: ¿Cómo se está manejando ese tema en Colombia?

FMS: Bueno, si llega una persona, no sé, qué quiere hacerse una eutanasia. El sistema tiene que garantizarla, porque es un derecho más allá de que se esté de acuerdo o no. Es un derecho que ya está dado en Colombia, pero no podemos obligar a ningún profesional de la salud a realizar esas intervenciones si van en contra de lo que cree. Nosotros, que pertenecemos a universidades católicas que no están de acuerdo con estas líneas de pensamiento, mal haríamos en obligar a nuestros profesionales a hacer algo con lo que ellos no estén de acuerdo.

El tema de la objeción de conciencia debe estar muy claro, muy reglamentado y ser garantizado para nuestros profesionales de la salud. Ellos están formados para salvar vidas. Están formados para ayudar. Nosotros entonces no podemos imponerles, bajo ningún criterio –a mi modo de ver– que hagan una intervención determinada. Otra cosa es que, el Estado, lo deba garantizar. Eso es otro tema. Porque pues sí, está el derecho, el derecho es exigible y nosotros como abogados mal haríamos en decir: “vamos a esconder este temita debajo de la alfombra porque el día de mañana va a llegar”. ¿Qué tenemos que hacer nosotros con los profesionales de salud y con nuestros estudiantes de Derecho? Explicarles qué es lo que existe, lo vigente. Decirles: “estas son las opciones que ustedes pueden dar a los profesionales de la salud” y defender su derecho a no estar de acuerdo.

Es como nosotros los abogados: nos llega el caso de una persona que sea un abusador de menores; si nosotros podemos rechazar tomar el caso, por qué entonces vamos a obligar a los profesionales de la salud a realizar intervenciones que van contra su conciencia. El respeto por las creencias, el respeto por los procesos es necesario.

Hay un desconocimiento, una interpretación errónea sobre la objeción de conciencia, pensando que con ella se están desconociendo otros derechos, pero no es eso para nada. No: una cosa es el profesional, otra cosa es el sistema.

AMAR: Te agradezco muchísimo esta entrevista que fue muy enriquecedora, y te agradezco tu participación como invitada de UPAEP en nuestro Global Summer. Esperamos contar con tu valioso punto de vista en ocasiones futuras.

FMS: Muchas gracias doctor Fernando, un verdadero placer.

