

Año 16 • Número 26 • enero-junio de 2018

Graffylia

Revista de la Facultad de Filosofía y Letras



Año 16 • Número 26 • enero-julio de 2018

Graffylia

Revista de la Facultad de Filosofía Letras



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

JOSÉ ALFONSO ESPARZA ORTÍZ
RECTOR

JOSÉ JAIME VÁZQUEZ LÓPEZ
SECRETARIO GENERAL

CÉSAR RICARDO CANCINO ORTÍZ
DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ÁNGEL XOLOCOTZI YÁÑEZ
DIRECTOR

FRANCISCO JAVIER ROMERO LUNA
SECRETARIO ACADÉMICO

MARÍA DEL CARMEN GARCÍA AGUILAR
SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS DE POSGRADO

MÓNICA FERNÁNDEZ ÁLVAREZ
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

MARÍA TORRES PONCE
COORDINADORA DE EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN ACADÉMICA

ARTURO AGUIRRE MORENO
COORDINADOR DE PUBLICACIONES

Graffylia: Revista de la facultad de filosofía y letras

DIRECTORIO

DIRECTOR
Arturo Aguirre Moreno

SECRETARIA
María Guadalupe Huerta Morales
COORDINADORA DE NÚMERO
María del Carmen García Aguilar

COORDINADOR EDITORIAL
Giovanni Perea Tinajero

ASISTENCIA EDITORIAL
David Antonio Valero Pérez
María Monserrath Cabrera Cortés
Alba Rosas Flores
Sandra Torres Larraza

CORRECCIÓN DE ESTILO
Jessica Castillo Santillán
Lennica Díaz Macareno

COMITÉ EDITORIAL
Juan Carlos Canales Fernández
Román Alejandro Chávez Báez
Alejandra Gámez Espinosa
Ricardo A. Gibu Shimabukuro
Abraham Moctezuma Franco
Alejandro Palma Castro
Alejandro Ramírez Lámbarry
Alicia Ramírez Olivares

COMITÉ EDITORIAL CIENTÍFICO

Juan Carlos Ayala Barrón
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA)

Pamela Colombo
(ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES EN CIENCIAS SOCIALES, PARÍS)

José Ramón Fabelo Corzo
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)

María del Carmen García Aguilar
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)

Ernesto Licon Valencia
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)

Josefina Manjarrez Rosas
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)

Liliana Molina
(UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA)

Lilian Paola Ovalle
(UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA)

Antolín Sánchez Cuervo
(CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, MADRID)

Rubén Sánchez Muñoz
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)

Stefano Santasilia
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ)

Karla Villaseñor Palma
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)

GRAFFYLIA REVISTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS , año 16, No. 26, enero-junio de 2018, es una publicación periódica semestral editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con domicilio en 4 Sur No. 104, Centro Histórico. C.P. 72000. Puebla, Pue., distribuida a través de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, con domicilio en Av. Juan de Palafox 229, Centro Histórico, C.P. 72000, Puebla, Pue., teléfono (222) 2295500, Ext. 5426 / 3543. Editor Responsable: Arturo Aguirre Moreno, correo electrónico: publicaciones.ffyl@correo.buap.mx. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-060312460800-102, ISSN: 1870-1396, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura. Con número de Certificado de Licitud de Título y Contenido: (En trámite), otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa en los talleres de El Errante Editor, S.A. de C.V. priv. Emiliano Zapata 5947, col. San Baltazar Campeche, C.P. 72550, Puebla, Pue., correo electrónico: elerrante_editor@yahoo.com.mx, teléfono (222) 2980850. Este número se terminó de imprimir en diciembre de 2017 con un tiraje de 200 ejemplares. Costo del ejemplar en México: \$80.00 m.n. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos o imágenes de la publicación sin previa autorización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Índice

Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras
Año 16, Número 26, enero-julio de 2018

ESTUDIOS

<i>Las humanidades y las ciencias sociales en el laberinto. Hacia una universidad performativa</i>	5
Sandra Carli	
<i>La dimensión del afecto para pensar el discurso educativo</i>	14
Ofelia Piedad Cruz Pineda	
<i>Discurso, poder y hegemonía: algunas teorías sociosemióticas</i>	27
Fabiana Rosa Martínez	
<i>Experiencia académica: trayectorias de trabajo de investigadoras educativas</i>	41
Leticia Pons Bonals	
Dulce María Cabrera Hernández	
<i>Migración transgénero: el cuerpo como territorio en la Frontera Sur</i>	60
Karla Jeanette Chacón Reynosa	
Ernesto Antonio Zarco Ortiz	
<i>Jóvenes otaku desde los estudios del cuerpo en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas</i>	70
Juan Pablo Zebadúa Carbonell	
Isisquetzalli Pérez Hernández	
<i>Límites de la universalidad y obligatoriedad de la educación media superior en Chiapas</i>	81
Ángel Gabriel López Arens	
Alma Rosa Pérez Trujillo	
<i>Campo científico: distinciones y exclusiones. Reflexión desde la sociología de la educación</i>	97
Cirilo Rivera García	
Lilia Mercedes Alarcón y Pérez	
<i>Conociendo la Comunalidad</i>	106
Alfredo Méndez Osorio	
Judith Sosa Bautista	
<i>Formación en competencias en estudiantes de psicología de la BUAP</i>	115
Karina Amador Soriano	
Lilia Mercedes Alarcón Pérez	

*Caminos para la formación de una cultura de la responsabilidad
social universitaria: aportes desde la experiencia en la BUAP* 127
Leonor Escalante Pla
Laura Viviana Pinto Araújo
María Victoria González

Los crímenes de los pistoleros contra los agraristas en Veracruz 134
Osvaldo Romero

*Revolución, Reacción y República. Las corrientes reaccionarias
dentro de las revoluciones de independencia americana* 146
Joachim Jachnow

RESEÑAS

La fatiga de ser humano
Cuando desaparece la alegría de vivir
(la inocencia del “sentido de la vida”) 156
Omar Narciso Hernández Ramos

Las humanidades y las ciencias sociales en el laberinto. Hacia una universidad performativa

The Humanities and the Social Sciences in the Labyrinth. Towards a Performative University

Sandra Carli¹

RESUMEN

Este texto se propone ahondar en las problemáticas que atraviesan las humanidades y las ciencias sociales en la actualidad. Para ello recorre, en primer lugar, diversos debates contemporáneos que ponen en entredicho su sostenimiento, vigencia y sentido a partir de la interrogación acerca de las transformaciones del estatuto de lo humano, la incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación, y las controversias acerca de la utilidad del conocimiento social. En segundo lugar, analiza las nuevas fronteras de la universidad a partir del reconocimiento de la metamorfosis de los sistemas de educación superior, las mutaciones globales del conocimiento, y la inestabilidad y ambivalencia de las identidades y la cultura académica. Por último, recupera la noción de universidad performativa para situar los principales desafíos de la educación superior, entendida ésta, como una renovada aventura intelectual que tiene por delante profundizar en los procesos de apropiación del patrimonio cultural, experimentar nuevos modos de conocer y moverse en el vínculo entre disciplinas, saberes y prácticas sociales.

Palabras clave: humanidades, ciencias sociales, universidad, conocimiento, formación.

ABSTRACT

This paper intends to delve into the problems that the humanities and social sciences are currently facing. In order to do so, it first discusses various contemporary debates that question its sustainability, validity and meaning from the questioning of the transformations of the human status, the incidence of information and communication technologies and the controversies surrounding the utility of social knowledge. Second, it analyzes the new frontiers of the university based on the recognition of a metamorphosis of higher education systems, the global mutation of knowledge and the instability and ambivalence of identities and academic culture. Finally, it recovers the notion of the performative university to situate the main challenges of higher education understood as a renewed intellectual adventure that has to deepen in the processes of appropriation of cultural heritage, to experiment new ways of knowing and to move in the link between disciplines, knowledge and social practices.

Keywords: Humanities, Social sciences, University, Knowledge, Formation.

¹ Instituto Gino Germani en Universidad de Buenos Aires.

Se toma la figura del laberinto para explorar y analizar algunos de los dilemas y desafíos que atraviesan hoy a las humanidades y las ciencias sociales. Si toda biblioteca es un laberinto, como afirma Jorge Luis Borges en “La biblioteca de Babel”, sin duda la prolífica producción textual de las humanidades y ciencias sociales resulta en ocasiones enigmática para nuevas generaciones que necesitan encontrar senderos “guiados” para adentrarse. Por otra parte, como campo específico de conocimiento, una serie de debates contemporáneos las someten a miradas introspectivas ante interpelaciones externas que cuestionan su sentido. Tanto los debates sobre el fin de las humanidades, vinculados con el desfinanciamiento de programas universitarios y su desplazamiento curricular a favor de otras áreas de conocimiento, como aquellos sobre la pertinencia o impertinencia de las humanidades y la utilidad o inutilidad de las ciencias sociales, colocan a distintas disciplinas ante el desafío de argumentar acerca del valor de sus acervos, objetos y lenguajes y de proponer nuevas incursiones y contribuciones, y, sobre todo, preguntas. En este texto se propone, en primer lugar, situar algunos de los debates contemporáneos; en segundo lugar, analizar cómo se vinculan con las nuevas fronteras de la educación superior; por último, considerar los desafíos de formación universitaria como una renovada aventura intelectual.

EL DEBATE SOBRE LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES

El debate sobre el fin de las humanidades ha sido recurrente en las últimas décadas. Ese supuesto fin o declive se ha expresado, entre otros fenómenos, en la tendencia al desfinanciamiento de los programas de humanidades en las universidades, pero también se vincula con las transformaciones del estatuto de lo humano a partir de los cambios tecno-culturales y científicos y con las dificultades de la transmisión universitaria ante la metamorfosis de las prácticas de lectura y escritura –consecuencia del uso de internet, la generalización de las redes sociales y el nuevo estatuto del conocimiento.

Diversos autores, en particular del campo de la filosofía, han analizado durante los últimos 20 años los alcances de este declive y argumentado sobre los desafíos en curso. En *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2012) Nussbaum defendió el papel de las humanidades en el tratamiento de la diversidad humana y en la formación de la ciudadanía a favor de la diversidad curricular y del pluralismo en las instituciones de educación superior en Estados Unidos. La defensa del cultivo de las humanidades supuso el cuestionamiento de las posiciones que calificó como *tradicionalistas*, favorables a una *educación señorial* destinada a las élites. El desfinanciamiento de los programas de humanidades estaba en curso en el marco de tendencias al antiintelectualismo en la opinión pública, hoy promocionadas por los gobiernos de impronta neoliberal. En un libro posterior, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), Nussbaum afirmaría el valor de las humanidades para la democracia, contra la idea de una educación asociada al crecimiento económico y a la renta. La autora consideraba que los especialistas en educación para el crecimiento económico –que defienden la formación de aptitudes básicas, alfabetización, competencia matemática y conocimientos de informática y tecnología– temían a las disciplinas artísticas y humanísticas “pues el cultivo y el desarrollo de la comprensión resultan especialmente peligrosos frente a la moral obtusa, que a su vez es necesaria para

poner en práctica los planes de crecimiento económico que ignoran la desigualdad” (Nussbaum, 2010, p. 46).

Pero el declive de las humanidades no se manifiesta solo en disputas curriculares y conflictos presupuestarios, que responden a discrepancias y confrontaciones dentro y fuera del sistema universitario, sino que refiere a la erosión de la idea de humanidad que les dio origen. Según Cragolini (2012), si las humanidades surgieron ligadas a una idea de humanidad, estaríamos frente a la deconstrucción del modo de ser del hombre por el avance tecnocientífico que da lugar a nociones en uso como lo posthumano o transhumano. En dos ámbitos en particular se estudia esta crisis, los *animal studies*, que analizan la erosión de la diferencia entre hombre y animal, y la biopolítica, que ahonda en la asimilación entre hombre y máquina. Desde su perspectiva, las nuevas humanidades deberían pensar en un tipo de hombre con confines difusos. Retoma en este sentido la figura del *cyborg* de Donna Haraway, como acoplamiento de máquina y organismo para señalar la crisis de distintos dualismos y plantear la necesidad “no solo de un vínculo crítico con las tecnologías sino también de una reconsideración de la idea de ‘lo humano’” (2012, p. 13).

Frente a la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación y su impacto en el conocimiento y transmisión de las humanidades, las respuestas han sido diversas. Mientras algunos autores han planteado la necesidad de prestar atención a “la dispersión creciente de las ‘hablas particulares’ y a la ‘heterogeneidad de los saberes’ a partir del proceso de informatización (Brea, 2004), otros postulan que la dispersión informativa del mundo digital y el exceso de conexiones a partir de la forma derivada del hipertexto “harían inaudible la sabiduría encapsulada en la laboriosa construcción narrativa” de los temas de las humanidades (Mazzuchelli, 2015). Para este último, se trataría de insistir en la estructura de los problemas y en la conservación y transmisión de una tradición, de un acervo, de un canon.

Resulta evidente que las humanidades se han visto impactadas por los avances tecnoculturales que ponen en crisis sus categorías y presupuestos, por el despliegue del capitalismo académico y sus énfasis puesto en la productividad del conocimiento, y por los escenarios de globalización y mercantilización de la ciencia y de la técnica que generan en las políticas actuales el desplazamiento de la ciencia básica a favor de la ciencia aplicada. Pero, en forma particular, se han visto reconfiguradas no sólo desde afuera sino *desde adentro*, a partir de la metamorfosis del conocimiento académico y las transformaciones producidas en las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Se torna evidente en las aulas universitarias y fuera de ellas, en la coexistencia de estilos y experiencias generacionales disímiles respecto del conocimiento (su cultivo y disfrute, su apropiación y transmisión).

Tatian (2017) sostiene que la cultura humanística es una forma de vida que consagra el tiempo a una cierta materia, las palabras, y que entabla en la biblioteca “una interlocución con otros que ya no están pero dejaron marcas (la escritura entre otras)”. Sin embargo, las humanidades están hoy signadas por cambios en los modos de comunicación, la transición del papel a la pantalla, de lo material a lo virtual, provocando no solo la transformación de nuestros conceptos sobre los textos sino la alteración de la experiencia de la lectura y la escritura (Littau, 2006). Si el estudio es también una forma de vida, definida según Tatian como la actividad de “escuchar, mirar, leer, pensar, hablar, escribir, preguntar, dudar, interpretar, hacer algo consigo mismo, hacer algo con otros, ser afectado por el mundo de cierta manera” (2017, pp. 81-2), no necesariamente las tecnologías deberían ser un obstáculo.

La pregunta sería en todo caso, como sostiene este autor, ¿para qué las humanidades? Para las nuevas generaciones, con el objeto de convertirlas en un conocimiento común, no exento de secretos, a la vez que propio y singular. Requiere entonces considerar los dilemas de la transmisión en la escena universitaria contemporánea y del contacto con los textos.

Las ciencias sociales en particular, cuyas disciplinas se han desarrollado a partir de la segunda mitad del siglo xx y se han centrado sobre sus fenómenos más relevantes (sociedad industrial y postindustrial, el mundo del trabajo, las instituciones socializadoras, estado y mercado, democracia, globalización, subjetividad), también se han visto impugnadas por cuestionamientos acerca de su valor científico. Si el debate sobre la pertinencia de la educación superior, introducido por la UNESCO a partir de 1995, puso en cuestión la autonomía académica y la impronta disciplinar del conocimiento universitario (Naisthat, 2003), el debate sobre la utilidad/inutilidad de las ciencias sociales se ha activado en un contexto científico signado por el giro a la investigación aplicada y las políticas de ajuste presupuestario en diversos países. Se reactivaron falsas polarizaciones entre ciencias duras y blandas, entre ciencias básicas y aplicadas, entre temas libres y estratégicos, cuestionando el valor de la ciencia social, desconociendo las articulaciones, mezclas, préstamos e intercambios inter y transdisciplinarios.

A contrapelo del debate sobre la utilidad de las ciencias humanas y sociales que en ocasiones impugna su poco valor productivo y su falta de transferencia, las actuales modalidades de evaluación científica han tendido a acentuar la cuantificación de publicaciones, priorizando la gestión del conocimiento en lugar de su función social en diversos ámbitos de participación de los investigadores. Es decir, más que prestar atención a los usos del conocimiento, por distintos actores, se da prioridad a las reglas de producción del campo científico y a sus agentes.

En suma, las humanidades y las ciencias sociales se ven confrontadas a nuevos dilemas vinculados con el avance tecno científico que somete a crisis muchas de sus categorías y presupuestos, vinculados con el capitalismo académico y su énfasis en resultados y productividad del conocimiento, y con los escenarios de la globalización y mercantilización de la ciencia y de la técnica en la que prima la polarización falsa entre ciencia básica y aplicada.

LAS FRONTERAS DE LA UNIVERSIDAD: TENDENCIAS EN CURSO

Los debates acerca de la vigencia de las humanidades y las ciencias sociales son convergentes con la erosión y reconfiguración de las fronteras de la universidad. La noción de frontera es polisémica, remite a distintos significados: umbral, límite, puerta, contacto, intercambio, bienvenida, hospitalidad, transgresión. Si la globalización alentó la experiencia de la ubicuidad al mismo tiempo agudizó la partición de territorios, dando lugar a conflictos y negociaciones en las fronteras. En relación con la educación superior, ello implica reconocer algunas tendencias del presente.

La primera tendencia refiere a la creciente metamorfosis de la educación superior, que pone en debate su homogeneidad y que excede lo referido a la diferenciación interna del sistema institucional (sectores público y privado, tamaño y tipo de universidades). Frace (2014) reconoce varios fenómenos contemporáneos que es necesario considerar. Por un lado, la expansión de una universidad radicalmente fragmentada a partir de la proliferación de la industria del

aprendizaje a través de Internet y que conlleva la deconstrucción de la universidad investigadora como lugar, comunidad e institución, pero que coexiste con la universidad autónoma liberal de élite (disciplinar), y la emergencia de la universidad popular (saberes y prácticas, conocimiento/acción, otras formas de enseñar). En América Latina, la idea de universidad popular tiene antecedentes relevantes en las primeras décadas del siglo xx y experimenta una reactivación reciente frente a la emergencia de movimientos sociales en América Latina. Cabe mencionar entre otras experiencias la Universidad Popular de los Movimientos Sociales, analizada por De Souza Santos (2006), y las universidades interculturales indígenas en diversos países.

La segunda tendencia se refiere a las mutaciones del conocimiento universitario. Por un lado se produce una difuminación de las fronteras entre la ciencia y los demás campos de la sociedad y entre sociedad y mercado (Muller y Young, 2014) y por tanto entre información y conocimiento. Por otra parte, la erosión de fronteras entre disciplinas provoca escenarios postdisciplinarios en instituciones universitarias organizadas según disciplinas/carreras. Aronson (2007) destaca que el pasaje del *saber qué* propio de la universidad al *saber cómo* (exigencia de resultados, formación de habilidades, capacidades, técnicas), implica una tendencia a la *desdiferenciación y desespecialización* del conocimiento y consagra, a partir del interés de los gobiernos, el conocimiento transdisciplinar.

La tercera tendencia se refiere a la creciente inestabilidad y ambivalencia de los sujetos universitarios. Se están produciendo cambios notables en la profesión académica, que como se ha analizado en otro texto, se ve afectada por la desregulación del trabajo académico y la exigencia de rendición de cuentas, con particular impacto sobre las mujeres universitarias (Carli, 2016). Las tendencias globales a la deslegitimación de las acreditaciones universitarias, vinculadas a su vez con el *antiintelectualismo* que afecta en particular al campo de las humanidades y las ciencias sociales, también incide. La emergencia de las figuras del *manager*, *coach*, experto y voluntario en las políticas y discursos de los gobiernos conlleva la desjerarquización de las profesiones universitarias.

También se reconoce una creciente inestabilidad y ambivalencia en la cultura estudiantil (Carli, 2012). La creciente relevancia de la condición juvenil provoca una mayor pluralidad de fenómenos y experiencias identitarias a partir de dimensiones sexo-genéricas, sociales, raciales, y no solo generacionales, que colocan a la universidad como institución entre otras pero que también encuentra en la universidad un espacio de expresión y acontecimientos.

Frente a estos debates sobre las humanidades y las ciencias sociales y las tendencias de la educación superior, el problema de la formación universitaria tiene particulares desafíos por delante.

LA AVENTURA INTELECTUAL Y LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN

¿Cuáles son entonces los desafíos de la formación frente al posthumanismo, el giro productivista y la fragmentación universitaria? ¿Cómo salir del laberinto? Distintos referentes del campo de las humanidades y las ciencias sociales han sabido avizorar estas tendencias y han formulado propuestas de diverso alcance recurriendo a nuevos enunciados y metáforas. Una de ellas es la que hace tiempo formuló José Luis Brea (2004), la de una *universidad performativa* que mantenga lazos entre autoreflexividad, saber y emancipación. La práctica de la autoreflexividad en la profesión académica supondría resistir a las presiones productivistas del ámbito científico y recuperar la pasión por el conocimiento

ensayando nuevas formas de transmisión atentas a las inquietudes de las nuevas generaciones, salir de cierta experiencia de clausura informática y recuperar el dialogo intra e intergeneracional. El lazo con el saber o, más bien, con un repertorio abierto de saberes, conllevaría otro modo de exploración de las humanidades y las ciencias sociales a partir de preguntas vinculadas con los desafíos complejos de la emancipación individual y colectiva en el tiempo presente, signado por nuevas y complejas formas y experiencias de deshumanización. Si pensamos en una universidad performativa, la enunciación implica invariablemente una forma de actuación. Las preguntas son, entonces, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿por qué caminos y formas?, ¿entre quienes?, ¿en qué espacios?, ¿para qué?, la formación universitaria puede devenir en una aventura intelectual renovada.

Un primer desafío de la formación universitaria es que las humanidades y las ciencias sociales se conviertan en un patrimonio cultural y académico apropiable por las nuevas generaciones. La noción de patrimonio comporta invariablemente un sesgo conservador. Sin embargo, en tanto lo que está en juego es la apropiación generacional a partir de una nueva experiencia del mundo, tanto por partes de profesores como de estudiantes, se trata de pensar los procesos de selección y contacto con saberes a partir de problemáticas convocantes que reclaman una atención particular. Ello excede la cuestión de la disponibilidad de los bienes de conocimiento, en plena expansión de los repositorios digitales y acceso *online* a los textos, para interrogar más bien las maneras en que compartimos, intercambiamos, damos visibilidad, interrogamos repertorios textuales, en distintos soportes, a partir de una experiencia del presente. La pregunta es en todo caso cómo transitamos de la biblioteca, sea como paraíso personal del profesor o como anticuario de disciplinas y grupos, a la biblioteca como sitio de una aventura colectiva que ponga en juego diversas sensibilidades y formas del compromiso intelectual, pero que también aliente la implicación social.

El contacto con esos bienes a través de las prácticas de lectura y escritura, pero también de la conversación ampliada, puede potenciarse a partir de la capacidad del profesorado de introducir una perspectiva histórica que sitúe la historia de la producción de conocimiento y dote de historicidad los saberes, considerando sus múltiples temporalidades. La noción de acervo, en tanto conjunto de bienes o valores morales o culturales que pertenecen a un grupo, invita a la exploración de la memoria pero también de la imaginación pública. Podríamos considerar entonces tres tipos de acervos: 1) *biográficos*: de personas, instituciones, colectivos sociales, movimientos culturales, que invitan a abreviar en el pasado para favorecer identificaciones, filiaciones, genealogías; 2) *obras*: patrimonios bibliográficos de las humanidades y las ciencias sociales, que permiten conocer producciones de autores y disciplinas a lo largo del tiempo; 3) *archivos del presente*: que permiten documentar el devenir de los acontecimientos.

A modo de ejemplo, las problemáticas vinculadas con el género y la diversidad sexual, en el marco de una notable expansión global del movimiento de mujeres a partir del paro internacional, no solo han generado un mayor reconocimiento de múltiples situaciones de violencia y discriminación, sino que concita en la formación universitaria un mayor interés por la historia del feminismo. La revisión de las trayectorias de mujeres feministas, sus demandas y luchas, sus biografías y escritos, se convierte en un sendero para explorar las conexiones entre escenarios históricos y problemáticas del presente.

Un segundo desafío de la formación universitaria es la experimentación de nuevos modos de conocer. Trabajar con diversos acervos (del pasado y del presente), supone desde otra perspectiva reconocer la existencia de distintos tipos de saberes y prestar atención al movimiento de los mismos: del aula a las redes, del archivo del investigador a la clase magistral, de la conversación erudita al periodismo, del taller de educación popular al organismo donde se diseña una política pública. La democratización de los saberes de las humanidades y las ciencias sociales implica en un mismo movimiento el reconocimiento de saberes no universitarios, tal como han insistido los estudios postcoloniales y otras corrientes de pensamiento, ponderando el valor de los saberes de la cultura popular, de la cultura indígena, de la vida cotidiana. Potenciar la interfase entre tipos de saberes diferentes debe estar en el corazón de la experiencia universitaria; la universidad debe introducir una perspectiva político-académica crítica y programática, que sin negar su voz propia, pueda tener una escucha atenta al habla popular.

En este sentido, la figura del viaje, tan recurrente en la historia intelectual y en los estudios biográficos, adquiere significación para pensar el conocimiento y el tránsito cotidiano de lo conocido a lo desconocido. Si el viaje de conocimiento conlleva el contacto con distintos sujetos y lugares, situaciones y experiencias, invariablemente convoca a la mixtura de saberes. La experiencia del viaje puede activarse en la formación universitaria de modos diversos, convirtiendo a la propia ciudad en un sitio de nuevas exploraciones.

Un tercer desafío de la formación universitaria es moverse en las fronteras de las disciplinas y ahondar en el vínculo entre saberes y prácticas sociales. La referencia a los territorios colindantes (Becher, 2001) y a la promoción de las humanidades científicas (Latour, 2012) constituyen metáforas que dan cuenta de la erosión de las fronteras de las disciplinas y de sus convergencias e intereses comunes. Ello no supone diluir las perspectivas disciplinarias en un territorio transdisciplinar que borre objetos, formas de abordaje y lenguajes especializados, sino promover convergencias que multipliquen los puntos de vista.

Por otra parte, si tal como ha señalado Foucault el conocimiento es indisoluble de las prácticas que le han dado origen, se trata de ir más allá de la exploración genealógica/arqueológica de los saberes para pensar el vínculo entre conocimiento y acción social tal como enseña el pragmatismo. Ello supone trazar puentes y localizar conexiones potentes entre las humanidades y las ciencias sociales y buscar nuevos lugares para los saberes adquiridos, recuperando la tesis de Puiggrós sobre los saberes socialmente productivos (2003). Si bien la noción de productividad adquiere un sentido negativo, al quedar asociada en el trabajo académico al rendimiento meritocrático y a la cuantificación de publicaciones, en este caso *productivo* alude a la colaboración del conocimiento en la generación de condiciones para una mayor emancipación de los sujetos sociales. Construir lugares para los saberes, supone potenciar la convergencia de disciplinas y profesiones. A modo de ejemplo, las graves problemáticas ambientales que aquejan a la sociedad contemporánea y en particular a los grupos sociales más vulnerables, solo pueden ser abordarse en la asociación cotidiana entre científicos/as de diversas disciplinas (incluidas las ciencias sociales y humanas), agentes de políticas públicas, docentes y pobladores, en batallas para la comprensión y visibilidad de los fenómenos cotidianos que afectan las condiciones de vida, como para la interpelación a las autoridades políticas y a las corporaciones empresarias.

CONCLUSIÓN

Comenzamos este escrito ahondando en la figura del laberinto a partir de la preocupación por los dilemas y desafíos que atraviesan hoy a las humanidades y las ciencias sociales. La indagación de algunos de los debates contemporáneos que afectan a sus disciplinas y de las tendencias en curso de la educación superior, que han puesto en jaque sus fronteras, permite avizorar que su resignificación depende más bien de la construcción de nuevos lazos entre saberes y emancipación. Desde el punto de vista de la formación universitaria implica sortear el encierro del laberinto para abrir los intersticios de las humanidades y las ciencias sociales a partir de las preguntas de las nuevas generaciones y las inquietudes del tiempo presente. La metáfora de la universidad performativa es solo un camino posible para imaginar una aventura intelectual que conlleve formas de actuación pública.

Mientras tanto, los desafíos de la formación superior son a la vez viejos y nuevos, están signados por el devenir del conocimiento universitario y sus transformaciones pero, sobre todo, por las problemáticas emergentes que demandan más que nunca procesos activos de apropiación de saberes, experimentar nuevos modos de conocer y moverse en las fronteras de las disciplinas. Se trata de persistir en la construcción de nuevas experiencias de humanización explorando el notable acervo crítico de las humanidades y las ciencias sociales.

REFERENCIAS:

- Aronson, P. (2007). La globalización y los cambios en los marcos de conocimiento. ¿Qué debe hacer la universidad? En Aronson, Perla (coord.). *Notas para el estudio de la globalización*. Buenos Aires: Biblos.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Brea, J.C. (2004). La universidad del conocimiento y las nuevas humanidades. *Estudios Visuales* 2, pp. 133-154.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la universidad pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Revista Propuesta Educativa*, No 45, pp. 81-90.
- Cragolini, M. (2012). Las humanidades en la época del posthumanismo. *Revista Espacios*. 48, pp. 9-14.
- De Souza Santos, B. (2006). *A gramática do tempo*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Facer, K. (2014). Más allá de la degradación y el elitismo: ¿un nuevo futuro para la universidad popular autónoma? En Gewerc, Adriana (Coord.). *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias*. Barcelona: GRAO.
- Latour, B. (2012). *Cogitamus, Seis cartas sobre las humanidades científicas*. Buenos Aires, Paidós.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- Mazzuchelli, A. (2015). Crítica o cremanística: cinco aspectos convergentes en la situación actual de las humanidades. *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Vol. 1, pp. 21-32.
- Muller, J. y Young, M. (2014) "Disciplinas, competencias y la universidad". En Gewerc, Adriana (coord.). *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias*. Barcelona: GRAO.
- Naishtat, F. (2003). Universidad y conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémica. *Espacios de Crítica y Producción*, No. 30, pp. 3-10.

- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz editores.
- Puiggrós, Adriana (2003) *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Schuster, F. (1997). La complejidad en las ciencias sociales de fin de siglo. *Agora*, No 6, pp. 153-163.
- Tatian, D. (2017). Apuntes sobre la vida de los estudiantes y el estudio como forma de vida. En *Lo interrumpido. Escritos sobre filosofía y democracia*. Buenos Aires: Editorial Las cuarenta.

La dimensión del afecto para pensar el discurso educativo

Affection as an Element to Think the Educational Discourse

Ofelia Piedad Cruz Pineda¹

RESUMEN

El afecto como un elemento constitutivo de la subjetividad, abre una posibilidad analítica para interpretar la realidad educativa y comprender los marcos de organización que la caracterizan. Este artículo expone una aproximación al afecto como una fuerza cualitativa que orienta el discurso de los profesores y como un registro analítico para estudiar la reforma educativa en México, se recupera al psicoanálisis vía los aportes de Ernesto Laclau en relación con la formación de identidades sociales. En la primera parte del artículo se explora al afecto como una categoría para estudiar la formación de subjetividades. Enseguida, se examina el afecto como registro analítico para dar cuenta de las significaciones e identificaciones producidas por la reforma educativa. Finalmente, comentarios para concluir.

Palabras clave: afecto, subjetividad, reforma educativa, profesores.

ABSTRACT

Affection as a constitutive element of subjectivity opens an analytical possibility to interpret the educational reality and understand the organizational frameworks that characterize it. This article exposes an approach to affection as a qualitative element that guides teachers' discourse and as an analytical record to study educational reform in Mexico, it recovers psychoanalysis via the contributions of Ernesto Laclau in relation to the formation of social identities. In the first part of the article, affection is explored as a category to study the formation of subjectivities. Then, affection is examined as an analytical record to account for the meanings and identifications produced by the educational reform. Finally, comments to conclude.

Keywords: Affection, Subjectivity, Educational reform, Teachers.

La actualidad social está delineada de manera significativa por un neoliberalismo que gira en torno a la concentración del capital, los flujos financieros y las grandes corporaciones, condiciones que orientan nuevas subjetividades. "Como consecuencia de la hegemonía neoliberal, la mayor parte de las decisiones cruciales en lo que hace a las relaciones sociales y económicas ha sido eliminada del terreno político" (Mouffe, 2009, p. 76), se radicaliza la individualidad y se exilia la dimensión política, la cual marca límites y posibilidades de acción colectiva. Frente a este escenario se desdibujan y se desmovilizan las pasiones políticas,

¹ Universidad Pedagógica Nacional Puebla.

aquellas que organizan la vida social y que “han sido rechazadas por una historia reciente, entre los residuos de la racionalidad y los desechos de la moralidad. Sin embargo [...] determinan las relaciones sociales” (Certeau, 2007, p. 52).

Ante la desafección de la dimensión política, la erosión de los lazos sociales y la ruptura de las perspectivas sociales como asuntos colectivos, se enfrenta el desafío por articular un propósito común hacia el cual orientarse. Una posible vía para tejer la trama colectiva y lograr una lucha común es “el pasaje [a través de cadenas de equivalencias] de demandas asiladas, heterogéneas, a una demanda ‘global’ que implica la formación de fronteras políticas y la construcción discursiva del poder como fuerza antagónica” (Laclau, 2005, p. 142). La articulación de demandas singulares, vía un sistema de equivalencias, requiere la identificación de un elemento (significante) que permita aglutinar las demandas. Por ejemplo, de los profesores, de los trabajadores, etcétera. “La unidad del conjunto equivalencial², de la voluntad colectiva irreductiblemente nueva en la cual cristalizan las equivalencias particulares, depende [...] de la productividad social del nombre [de la investidura radical] como significante [...] no expresando ninguna unidad conceptual que la precede” (Laclau, 2005, p. 139).

La cadena de equivalencias no se sigue de un análisis de las demandas heterogéneas, interviene algo cualitativamente nuevo –el afecto– al momento de la investidura radical (de la nominación del significante). “Si una entidad se convierte en el objeto de una investidura –como estar enamorado u odiar–, la investidura pertenece al orden del afecto” (Laclau, 2005, p. 143). La posibilidad de articulación, o bien la unidad de conjunto, puede ser potencialmente lograda a través de reconocer una fuerza que se condensa en la dimensión del afecto. Laclau al referirse al tema de la nominación y afecto,³ destaca lo siguiente.

La articulación entre universalidad y particularidad que es constitutivamente inherente a la construcción de un pueblo, no es algo que sólo tiene lugar en el nivel de las palabras y las imágenes: también se sedimenta en prácticas e instituciones. Nuestra noción de discurso [dice Laclau] implica la articulación de las palabras y las acciones, de manera que la función de fijación nodal nunca es una mera operación verbal, sino que está inserta en prácticas materiales que pueden adquirir fijeza institucional. (Laclau, 2005, pp. 137-138).

En el estado actual en que nos encontramos social, económica y políticamente, es indispensable imaginar otros posibles horizontes de sentido para comprender el mundo contemporáneo sin pretender ilusoriamente hallar soluciones *imparciales* a los conflictos sociales. En el plano epistemológico, se insta a contar con marcos interpretativos que puedan enriquecer la discusión y obliguen a repensar nuestros *edificios teóricos*, bajo los cuales se entiende el mundo; a reelaborar y renegociar enfoques teóricos que no nieguen la dimensión política,

² “Lo que les otorga un vínculo equivalencial inicial y débil es tan sólo el hecho de que todas ellas [las demandas] reflejan un fracaso parcial del sistema institucional” (Laclau, 2005, p. 139).

³ Laclau subraya con más contundencia el tema del afecto en su texto *La Razón Populista* (2005). De hecho, al analizar el tema de la construcción del pueblo, escribe un apartado sugerente: nominación y afecto. En la obra de Critchley y Marchart (2008), Laclau señala lo siguiente: “algo que pertenece al orden del afecto tiene un rol primario en la construcción discursiva de lo social. Freud ya lo sabía: el vínculo social es un vínculo libidinal. Y el afecto [...] no es algo agregado a la significación sino consustancial a ella” (Laclau, 2008, p. 404) (Subrayado en el texto original). Otra vía de incursionar en el tema del afecto es a través de Deleuze, quien señala que “las cosas no se distinguen más que por los afectos de los que son capaces. Desde ahora, entonces, [señala Deleuze] estamos forzados a superar la noción de afecto con una noción más precisa: el poder ser afectado. Ser afectado es un poder. Entonces [arguye Deleuze] definimos las cosas, los seres, los animales, por poderes. Y veamos en seguida a qué otros paisajes se oponen esto [...] (Deleuze, 2005: 278). Si bien es sugerente el tema del afecto en Deleuze al situar la cuestión del poder ser afectado, este artículo tiene como referente los aportes de Laclau.

tanto para escudriñar nuestra vida cotidiana como para avanzar en la reflexión teórica.

Es importante exigirnos en las humanidades y las ciencias sociales, sobre todo, en el campo educativo,⁴ pensar conceptos (o categorías) y registros que permitan analizar e interpretar la realidad educativa. Un concepto o categoría sugerente es el *afecto*, no sólo como un componente emocional (que lo es) sino también como herramienta intelectual que permita estudiar lo educativo e introducir “nuevos” horizontes de inteligibilidad, así como sugerentes orientaciones para saber (a nivel de supuestos) hacia dónde nos dirigimos, en otras palabras, cómo estamos siendo en la educación los actores educativos –los profesores–.

Una de las tareas necesarias para comprender la problemática de la educación, es exigirnos el desarrollo de un pensamiento teórico y político que advierta la presencia de otros registros en la construcción de la discursividad educativa. Uno de estos registros que puede ser de interés para la investigación educativa es la cuestión del afecto (y con este las pasiones) como una dimensión constitutiva de la construcción discursiva de lo educativo.

La reforma educativa de 2013 puesta en circulación en México tiene como antecedente los cambios del sistema educativo que iniciaron desde los noventa, sobre todo en educación básica.⁵ Las transformaciones en el ámbito educativo y, recientemente, las modificaciones jurídicas a los artículos 3° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 2013, instituyó diversas significaciones producidas por los actores –es decir, generó una gramática entre los profesores que gira en torno al discurso de la calidad educativa, de la evaluación docente, de la gestión escolar, de la eficiencia y eficacia, de las competencias docentes, etcétera–; y sedimentó diferentes identificaciones –individualistas, competitivas–. Entender e interpretar las significaciones de los profesores en el contexto de la reforma educativa de 2013 y las identificaciones a las que son sujetos los profesores obliga a pensar los problemas no solo educativos sino también los sociales y los políticos de nuestro tiempo.

Una veta analítica para el estudio de estas cuestiones es un análisis crítico de discurso con énfasis en la dimensión política.⁶ Esta analítica en la investigación educativa nos orienta a reconocer el papel activo de los actores educativos –en condiciones de posibilidad sociohistóricas, no de voluntarismo– tanto en el plano individual como en el colectivo. Este registro implica distinguir la realidad educativa como una construcción social y discursiva, así como la aprehensión que hacen los actores de ésta en el proceso de conocimiento de la misma.

⁴ Es importante reconocer que en la realidad histórica-social se han profundizado los problemas educativos considerados como *históricos*: la desigualdad social y educativa; la formación de los profesionales y el desempeño de los profesores; el vínculo de la investigación educativa y su relación con la toma de decisiones en materia de política educativa; etcétera.

⁵ En 1992 se firmó el *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa* que impulsó la revaloración del profesor de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) a través de un programa de competitividad denominado *Carrera Magisterial*; la reestructuración del sistema educativo vía acciones de descentralización administrativa y el rediseño de planes y programas de estudio para la educación básica y la formación de profesores. Desde ese año, se han puesto en marcha diversas acciones de cambio. En 2013 se anunció la reforma educativa que modificó los artículos 3° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se promulgaron la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. La reforma educativa de 2013 alude a los cambios jurídicos, sin embargo, es importante reconocer el diseño de una política de reforma educativa desde principios de los noventa que trastocó el sistema educativo, la escuela pública y la formación del profesorado en México.

⁶ Al respecto es importante señalar que el pensamiento laclauiano ha sido renovador para la teoría política contemporánea, sobre todo, al proponer un análisis de discurso –una teoría del discurso–. En el análisis de discurso –teoría del discurso– propuesto por Laclau y Mouffe (1987) no subyace la idea del término discurso exclusivo del lenguaje o de la idea de realidad fundada en el lenguaje. Discurso alude a toda práctica social generadora de sentido. “En la teoría del discurso puede identificarse una doble inscripción dada por el uso del término discurso en el plano de la articulación de las relaciones sociales y otra utilización para abordar las lógicas de la política y la construcción de identidades colectivas” (Retamozo, 2012, p. 387).

Este ángulo de intelección plantea un doble movimiento. Por un lado, “ningún actor puede reclamar una posición privilegiada de la sociedad, [sino que] debemos confrontar el fenómeno en una cadena potencialmente interminable de actores sociales que forman sus identidades alrededor de nociones distintas de clases –como las nociones de género, raza, etnia u orientación sexual” (Critchley y Marchart 2008, p. 18). Por otro lado, en términos metodológicos dar cuenta de “las acciones, las interacciones, los comportamientos, los gestos, así como otras condiciones materiales embebidas de sentido (imágenes, distribución del espacio, diseños arquitectónicos, temporalidades)” (Retamozo, 2012, p. 387-388).

En suma, frente a las significaciones producidas por los profesores –discursos contruidos– y ante las identificaciones instituidas –comportamientos singulares–, es importante reflexionar la fuerza que se desencadena para aceptar, rechazar o negar las “nuevas” formas de ser (o estar siendo). Interesa apuntar que la fuerza no se puede definir; no es algo que se puede determinar, pero se puede conceptualizar como algo cualitativo del cual obtener trabajo e impulso para hacer, realizar, resistir, oponerse a determinada tarea.

El término fuerza se usa en este artículo para nombrar a un *componente*: el *afecto* que mueve la realidad psíquica del profesor. El afecto “es una forma básica de las energías pulsionales” (Certeau, 2007, p. 51), designa una repercusión, o la expresión subjetiva de la cantidad de energía pulsional (Roudinesco, 2012, p. 93). Esta noción ofrece una manera sugerente de entender la formación de identidades educativas que denota la reforma educativa.

El artículo se divide en tres partes, la primera, explora al afecto como una posible categoría para estudiar la formación de subjetividades; enseguida, se inserta el afecto como registro analítico para dar cuenta de las significaciones e identificaciones producidas por la reforma educativa; finalmente, comentarios para concluir.

ALGUNOS ELEMENTOS ANALÍTICOS PARA COMPRENDER

LA DIMENSIÓN (REGISTRO) DEL AFECTO

El contenido de este artículo es producto de una aproximación sucesiva al campo de investigación sobre reforma y política educativa que ha trazado momentos de producción y énfasis distintos: de orden ontoepistémico, teórico-metodológico, político y educativo. Una de las preguntas centrales que orienta la investigación es conocer ¿qué continuidades y rupturas han caracterizado a las políticas educativas sobre la formación del profesorado en México? En esta ocasión se expone un avance de orden teórico a partir de repensar nuevos conceptos o categorías que contribuyan a interpretar y construir el objeto de estudio. La estrategia metodológica seguida principalmente en las distintas etapas de la investigación es de carácter cualitativo y es el marco que organiza la información generada a partir del análisis realizado en los diferentes periodos. El énfasis por el estudio del sentido que desata en los profesores la implementación de la reforma educativa (2013) emplaza nuestro pensamiento por situar los marcos de significación y las posibles identificaciones que denota en los profesores la circulación del discurso de reforma. La construcción del dato ha estado organizada a partir de dos tareas: 1) revisión y análisis de documentos oficiales (Diarios Oficiales de la Federación, Planes de Desarrollo Educativo, entre otros) y de literatura vinculada con el tema; y 2) realización de entrevistas.⁷

⁷ Resultado del análisis de entrevistas realizadas a dos Jefes de Sector y a nueve supervisores en el estado de Puebla en

Este artículo apunta una discusión teórica que implica pensar, construir y disponer de *juegos conceptuales*⁸ que abran otros rumbos a la investigación en educación para alumbrar el estudio de lo educativo y debatir en la arena política de la academia cuestiones epistemológicas y metodológicas de envergadura analítica.

Asimismo, se advierten dos temas que subyacen en esta narrativa de reflexión teórica. Por un lado, la posible filtración de la subjetividad por entender *el funcionamiento* de la política educativa y la formación del profesorado. Por otro, si bien es necesario conocer las formas (los procesos normativos, las reglas) de la política de formación del profesorado puesta en marcha en los últimos años, es de consideración analítica advertir la fuerza que denota la política en la subjetivación de la figura del profesor y la mediación de la dimensión afectiva. “Toda interpretación, por más desapasionada e imparcial que se pretenda, hunde sus raíces en el exuberante suelo pulsional conformado por un caldero en ebullición y a cambio recibe de éste su dimensión pasional, hacia la cual debe establecer una relación que pasa por una decisión ética” (Bornhauser, 2012, pp. 157-158).

Por ejemplo, pensemos en la resistencia, el rechazo o la simulación del profesor ante el discurso de reforma educativa de 2013 y averigüemos ¿qué implicación o relación se establece entre la *decisión política*, la *subjetivación* y la *dimensión del afecto* en la figura del profesor? Este es uno de los cuestionamientos que sitúa la reflexión teórica del artículo.

Una posible ruta es recurrir al psicoanálisis como un referente teórico⁹ e intentar comprender la dimensión (registro) del *afecto*. Este acercamiento es discreto y se inicia por rescatar algunas anotaciones de lo que se entiende por *afecto*, puesto que está en juego y en disputa el sentido y la acción, la cual no está exenta de procesos afectivos.¹⁰

2013, se percibió que el *afecto* juega un papel importante para llevar a cabo el quehacer educativo de los actores educativos y promover el trabajo colaborativo entre ellos. Así, entre los temas pendientes por trabajar, producto de estas entrevistas, fue el *afecto*. (Cruz y Ramírez, 201, p. 128, 141, 143). El trabajo de campo, especialmente la fase de entrevistas, tiene como referencia la investigación *Buenas prácticas de supervisión escolar*, coordinada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - México y la Coordinación de Escuelas de Calidad de la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Puebla entre 2011 y 2013.

⁸ “Los conceptos marcan rumbos, orientan las indagaciones, al mismo tiempo generan y participan en juegos que se pueden nombrar como juegos conceptuales, a través de los cuales unas disciplinas abren la puerta a otras, acción que requiere como condición ineludible la integración de saberes” (Cruz, 2008, p. 271).

⁹ La intención es entender y comprender lo educativo (la dimensión de lo político en lo educativo) vía algunas de las sugerentes y potentes nociones del discurso psicoanalítico. El uso teórico del psicoanálisis es interesante y al mismo tiempo estimula un desarrollo teórico intelectual que pueda contribuir al campo de la investigación educativa. “Es preciso pues que el discurso psicoanalítico sea capaz de enseñarse. La conminación lacaniana a una *formalización* de los discursos era pues una última tentativa del salvar al psicoanálisis de sus orígenes ocultos e hipnóticos (lo inefable), pero también de diferenciarlo del saber universitario en una sociedad donde éste tendía, según Lacan, a sustituir a la iglesia” (Roudinesco, 2012, p. 504). Dice Laclau que “la retórica es ontológicamente primaria en explicar las operaciones inherentes a la construcción hegemónica de la sociedad y las formas que ésta adopta, considero [argumenta Laclau] que el psicoanálisis es el único camino válido para detectar las pulsiones que operan detrás de esa construcción: es, por lo tanto, el acercamiento más fructífero para la comprensión de la realidad humana” (Laclau, 2008, p. 402). Recordemos, por ejemplo, que todo el psicoanálisis—teoría, práctica y método— proviene del descubrimiento de lo inconsciente. Pero no se trata de tomar conciencia de lo inconsciente, pretensión irrealizable, sino de señalar que los componentes inconscientes están ceñidos en el cuerpo, donde rigen todo cuanto corresponde al goce, al placer y a la relación con el otro (Lévy, 2004).

¹⁰ Antes de continuar subrayo el interés por incorporar la categoría del afecto en la investigación de las políticas educativas. Dejaré para un momento posterior el estudio del deseo, eje de los estudios psicoanalíticos. No obstante, mencionaré la notable relevancia que tiene el tema del deseo en Lacan, quien refiere que “el deseo se concibe como un objeto caído, cortado, caduco, separado, que fue abandonado, que el sujeto cede y cuyo paradigma es el objeto a. [...] No importa dónde se enganchará el deseo: debe ser ahí. En ese ser ahí, ya resuena el *Dasein*, con el que Lacan calificará al objeto a” (Miller, 2007, pp. 83-84). Se apunta entonces que no se trata de realización del deseo, el fin del deseo es siempre un falso fin. Lacan retoma la experiencia budista y plantea “que el deseo es una ilusión” (Lacan, 2015, p. 250). Miller argumenta que en el *Seminario 10 La Angustia*, Lacan “insiste en que el objeto al que se apunta por el deseo no es más que un señuelo [...] el deseo no es verdad, sino ilusión. [Lacan] no remota esta aserción para validarla enteramente, sino para ratificar que puede tener un sentido para nuestra experiencia” (2007, p. 83). Incorporar el tema del deseo en el estudio de lo educativo es fundamental, con el fin de averiguar el papel que tiene el deseo dentro de la lucha política y en la formación subjetiva del profesor ante la reforma educativa en México pero esta discusión será explorada en otro artículo.

El *afecto* puede ser reconocido como constitutivo de lo educativo y ser considerado un registro analítico para estudiar las políticas. Tal cometido exige, por lo menos, tener presente aportes de la teoría política y de la teoría psicoanalítica desde la lectura del análisis crítico de discurso.¹¹ Ambas posiciones teóricas pueden ser pensadas como lógicas que explican el terreno social en general y educativo en particular, así como la formación de subjetividades educativas en las que subyace la dimensión afectiva y la dimensión de significación.¹²

Laclau señala: “[...] que algo que pertenece al orden del *afecto* tiene un rol primario en la construcción discursiva de lo social. [Laclau argüía que el mismo Freud destacaba que] el vínculo social es un vínculo libidinal.¹³ Y el afecto no es algo agregado a la significación sino consustancial a ella” (Laclau, 2008, p. 402). Si lo educativo se construye en el ámbito de lo social, es posible proponer que el afecto juega un papel central en la escuela.

Para Laclau, “[en] la construcción hegemónica de la sociedad y “[en] las formas que ésta adopta [hay] pulsiones [que] el psicoanálisis [puede ayudarnos a explicar y advertir]” (Laclau citado en Blanco y Sánchez, 2014, p. 401). En el estudio de lo educativo es sugerente como referente teórico de análisis.

Con las reservas éticas y epistemológicas que implica esta discusión, nos permitimos pensar que en la construcción discursiva de la realidad educativa opera una fuerza que subvierte el supuesto orden racional definido por las políticas. Esa fuerza de subversión puede situarse en el orden del *afecto*. Incorporar el estudio del *afecto* como un registro analítico, permite, no solo examinar las operaciones significantes (la reforma educativa) que dan forma a la realidad, también aproximarnos a comprender e interpretar los sucesos educativos (acontecimientos, contingencias, *eso que llega en un momento de coyuntura*) mediados por el afecto. Esta consideración orienta a pensar el estudio de lo educativo y de la política educativa con otros elementos analíticos y no solamente a partir de la forma que adquiere la política de reforma educativa: su expresión retórica, declamatoria y sus usos para justificar los cambios en el sistema educativo.

“El afecto es la expresión cualitativa –traducción subjetiva– de la cantidad de energía pulsional.¹⁴ La expresión psíquica de las pulsiones siempre se constituye en influjos sociales y políticos” (Elliott, 1992, p. 47). Es una posibilidad analítica “colocar en un lugar central al afecto o al lazo libidinal como clave para entender la naturaleza del lazo social” (Perelló, Biglieri y Yabkowski, 2014, p. 131).¹⁵

¹¹ En específico las reflexiones de Laclau (2008), quien mira el futuro del pensamiento social y político bajo la siguiente triada: retórica, psicoanálisis y política.

¹² También un aspecto central que subyace, importante de develar y escrudiñar, es el referido a las relaciones de poder, discusión que será motivo de otro trabajo posterior.

¹³ “[...] apelar a la libido como categoría clave para explicar la naturaleza del vínculo social. Éste sería un vínculo libidinal y, como tal, estaría relacionado con todo lo referido al *amor*. Su núcleo consiste, por supuesto, en el amor sexual, pero el psicoanálisis nos ha demostrado que no deberíamos separar el amor sexual de “por un lado, el amor a uno mismo, y por otro el amor a los padres e hijos, a los amigos y a la humanidad en general, y también la devoción a objetos concretos e ideas abstractas” (Laclau, 2005, p. 76). Recordemos como arguye Elliot (1992) que uno de los pasos más subversivos de Freud fue demostrar que el sujeto individual sólo llega a ser por una represión ambivalente –psíquica y social a la vez– de sus impulsos libidinales, sus pensamientos y sentimientos.

¹⁴ Recordemos que la pulsión alude un proceso dinámico consistente en un empuje (carga energética, factor de motilidad) que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud, una pulsión tiene su fuente en una excitación corporal (estado de tensión); su fin es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al objeto, la pulsión puede alcanzar su fin (Laplanche y Pontalis, 2004, p. 324).

¹⁵ La represión de los deseos libidinales es constitutiva de la formación del sujeto humano tal como se inserta en las estructuras dominantes de relaciones sociales y políticas. Este planteamiento nos lleva a reconocer que “la existencia psíquica se singulariza por nacer de una escisión y una represión que son resultado de su propia creación” (Elliott, 1992, p. 38). Freud presenta al sujeto humano dividido y fracturado por el deseo inconsciente, siempre descentrado de sí mismo (Elliott, 1992). El inconsciente –señala Freud– “no puede hacer otra cosa que desear, [...] es una ligazón o una sedimentación diferenciada de impulsos libidinales en representaciones” (Elliott, 1992, pp. 36-37, 46).

Sin duda, el psicoanálisis supone un cuestionamiento al poder de la razón y la racionalidad, al gobierno reflexivo y autoconsciente, predilectos del pensamiento occidental.¹⁶ Así, se introdujo un giro en la reflexión sobre la subjetividad: el individuo aparece sometido a fuerzas que lo mueven sin conocimiento de él mismo (Elliott, 1992).

Por lo anterior es posible recuperar que, como apuntan Blanco y Sánchez, “todo proceso de identificación supone necesariamente apegos ideológicos pero también afectivos” (2014, p. 401). En otras palabras, las prácticas educativas producidas por diferentes dispositivos, por ejemplo las políticas, no existen sin sujeto. Éste lleva en sí mismo una organización y una experiencia psíquica singular. El profesor construye su realidad psíquica y adquiere organización como subjetividad desde la que gira su trayecto de vida escolar, laboral y familiar.

Recuperando lo señalado en los párrafos anteriores es posible reflexionar y comprender, por ejemplo, el tema de cómo y por qué cambian los profesores. Lo que les impulsa o inspira ante todo para cambiar (o para no hacerlo), no precisamente es por los cursos de acción que diseñan los políticos o los administradores, quienes, en ocasiones, tienen como distinción ser mecanicistas y como dice Hargreaves, “es una inspección sofocante” (1999, p. 29). Asimismo, Hargreaves destaca que “el desarrollo profesional puede trocarse en control burocrático; las oportunidades de tutela, en sistemas de tutela; las culturas de colaboración, en una colegialidad impuesta” (1999, p. 29). Estas acciones tienden a orientar la subjetivación del profesor respecto a pensar y diseñar su enseñanza en los salones de clase y amenazan la misma voluntad de enseñar (Hargreaves, 1999). En otras palabras, el profesor vive una vida cotidiana en tensión, entre su propia personalidad (de ser; plano del sí mismo) y la dinámica social (la situación económica; la inseguridad social; la dinámica laboral); donde se ubica y opera la escuela pública.

Sin duda, en este ambiente el afecto, la energía cualitativa que el profesor deposita en programas, proyectos, acciones (personales, profesionales y académicos), es *dañado o agredido* y quizá este vehículo subjetivo/emocional que es el afecto orienta el proceder, las esperanzas y las significaciones que hacen los maestros de sus acciones en la escuela.

A partir de aquí o bien se asume el riesgo de avanzar sin garantías ni certezas, lo que implica exponerse a las consecuencias impredecibles e ignotas de cualquier acto, o bien se desanda el camino avanzado, retrocediendo hacia esa región confusa y brumosa, en la cual la inacción y la inhibición frente a lo desconocido se mezclan. (Bornhauser, 2012, p. 158).

Todo lo que en el comportamiento humano es del orden psicológico, está sometido [a rarezas], presenta en todo momento paradojas. El progreso principal de la psiquiatría desde la introducción de ese movimiento de investigación que se llama el psicoanálisis, consistió, se cree, en restituir el sentido en la cadena de los fenómenos. En sí no es falso. Lo falso [...] es imaginar que el sentido en cuestión, es lo que se comprende. (Lacan, 2013, pp. 15, 17).

¹⁶ Pensamiento que imagina al sujeto individual en estado de gobierno informado y consciente sobre su propio ser (Elliott, 1992).

El psicoanálisis, y en especial la teoría lacaniana, son recursos que han contribuido a la actual reorientación de la teoría política y el análisis crítico contemporáneo.

En lo que se concentra el psicoanálisis, lo que constituye su objeto de estudio predilecto, son las consecuencias inesperadas de la desintegración de las estructuras tradicionales que regulan la vida libidinal: procura entender por qué el debilitamiento de la autoridad patriarcal y la desestabilización de los roles sociales y sexuales genera nuevas angustias y no da paso a un mundo feliz en el que los individuos entregados al creativo cuidado de sí mismos disfruten con la permanente modificación y reorganización de sus múltiples y fluidas identidades. (Žižek, 2008, p. 81).

Hay que tener presente que Lacan vuelve a tratar por su cuenta todo lo que Freud descubrió en el campo del psicoanálisis pero reformula el conjunto a partir de lo que se puede llamar su metodología: la experiencia se desenvuelve exclusivamente en el plano de la palabra. Prevenido de que la palabra corresponde al lenguaje “va a poner en conexión los fundamentos de la práctica (regla asociativa, interpretación) con la lingüística, ciencia que se desarrolló después de Freud, a partir de la hazaña conceptual de Saussure.¹⁷ [...] Los mecanismos inconscientes puestos al descubierto por Freud son homólogos a los que la lingüística descubre en el lenguaje” (Lévy, 2004, pp. 91-92).¹⁸ “Lacan utilizará diferentes fórmulas para designar el relevo estructural del inconsciente: El inconsciente está estructurado como un lenguaje, después: El lenguaje es la condición del inconsciente, y finalmente: El inconsciente es la condición de la lingüística” (Roudinesco, 2012, p. 400).

El párrafo anterior ofrece una pauta de la importancia y el aporte significativo de Lacan. Sin duda, el uso teórico del psicoanálisis es productivo intelectualmente para comprender la construcción de las identidades y, por lo tanto, la construcción social e institución política. “El psicoanálisis lacaniano es pues indispensable para la teoría del discurso en la medida en que revela de qué manera la comprensión de la realidad social es la comprensión, no de lo que la sociedad es, sino de aquello que le impide ser” (Laclau citado en Stavrakakis, 2010, p. 88), con lo cual, su (re)creación se eleva a objeto primordial del anhelo sociopolítico, del estudio de la significación y de las cuestiones del afecto y, por lo tanto, de la circulación de las pasiones.

EL AFECTO ELEMENTO CONSTITUTIVO EN LA ESTRATEGIA DE POLÍTICA EDUCATIVA

En la sección previa se intentó advertir ciertas referencias teóricas de las que se parte para reflexionar la realidad educativa. En los siguientes párrafos se presentan argumentos de carácter inicial que justifican por qué el *afecto* es un

¹⁷ “Mientras que Saussure colocaba el significado sobre el significante separado uno de otro con una barra llamada de ‘significación’, Lacan invertía esta posición. Ponía al significado bajo el significante atribuyendo a este último una función primordial. Después, tomando por su cuenta la noción de valor, subrayaba que toda significación remitía a otra significación. Por medio de lo cual deducía la idea de que el significante debía estar aislado del significado, como una *letra* (o *palabra-símbolo*) que estuviera desprovista de significación pero fuera determinante para el destino del inconsciente del sujeto [...]. El sujeto no existe como plenitud: está por el contrario *representado* por el significante, es decir, por la letra donde se marca el anclaje del inconsciente en el lenguaje. Pero está también representado por una cadena de significantes en la cual el plano del enunciado no corresponde al plano de la enunciación. Así, el sujeto está representado *por* un significante para otro significante en el interior de un conjunto estructural. Contrariamente a Jakobson, Lacan asimilaba a la noción freudiana de condensación a un procedimiento metafórico (y el desplazamiento a un procedimiento metonímico). El síntoma pertenecía según él al orden de la metáfora puesto que se descubría en él la sustitución de un significante corporal en lugar de otro significante reprimido, mientras que en la metonimia venía engancharse el deseo inconsciente como *deseo del deseo* siempre insatisfecho” (Roudinesco, 2012, pp. 396-397; 399).

¹⁸ El lenguaje es como una inmensa red arrojada sobre lo real, y esta malla, matriz de todo sistema simbólico es el elemento en el que vivimos (Lévy, 2004).

elemento constitutivo de la política educativa que merece ser estudiado de manera sistemática en la investigación educativa. Por ejemplo, para examinar la formación de subjetividades y las identidades educativas.

En ocasiones, un marco teórico racionalista impide entender la especificidad de la dimensión de afecto y de lo político. “Generalmente tienden a adoptar un enfoque inspirado por un marco o bien económico o bien moral, [...] que no les permite comprender [...] el rol central desempeñado por las pasiones en la formación de las identidades políticas colectivas” (Mouffe, 2009, p. 94).

El papel activo del profesor en sus condiciones sociohistóricas, no está exento de procesos afectivos. Lo que no emociona o apasiona no moviliza, las pasiones empujan con fuerza. Freud recupera el afecto “ahí donde las pasiones han sido rechazadas por una historia reciente [por la racionalidad científica y reprimido por la normatividad social]. Sin embargo, ahí, y mientras más son rechazados, estos movimientos *ciegos* y sin lenguaje técnico determinan la economía de las relaciones sociales” (Certeau, 2007, p. 52) y educativas. El profesor lleva en sí mismo una organización y una experiencia psíquica singular que operan en la vida social y educativa. Al ser el *afecto* la expresión cualitativa de la cantidad de energía pulsional, esta energía contribuye a decidir aceptar, rechazar, negar o simular las “nuevas” formas dispuestas por la retórica de la política de la reforma educativa.

Si comprendemos los [anhelos] de cambio y de conservación de los profesores, así como las condiciones que los fortalecen o debilitan, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestras aulas, respecto a cómo puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como sobre qué debemos cambiar y qué debemos conservar. Acercarse de este modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas. (Hargreaves, 1999, p. 39).

En este sentido, se advierte el cuestionamiento a un sujeto autoconsciente y a una identidad plena *a priori*. El sujeto es un sujeto barrado en tanto está atravesado y constituido por la falta de lo Real.¹⁹ El sujeto es *falta en ser* (Lacan citado en Blanco y Sánchez, 2014); nunca es una sustancia, sino que es aquello que emerge de su propia fractura (imposibilidad).

Es decisivo, por un lado, reconocer un discurso acerca de lo que la realidad es, pero sin buscar el fundamento y, por otro, situar “al sujeto como sujeto del deseo y sujeto del lenguaje”²⁰ (Lacan citado en Blanco y Sánchez, 2014, p. 402).

Desde el psicoanálisis lacaniano “la identidad ya no es concebida como mero efecto de construcción estructural, sino que es el resultado de los procesos de identificación desatados por esa falta de identidad originaria llamada el sujeto” (Critchley y Marchart citado en Blanco y Sánchez, 2014, pp. 402-403). Desde la teoría social la contingencia es colocada en el lugar del fundamento (ausente) y la política será el intento siempre fallido de construcción de una totalidad que es imposible pero necesaria al mismo tiempo. Ya no puede pensarse, como en párrafos anteriores se apuntó, en un sujeto o en identidades plenas *a priori*, porque éstas no existen más allá de su construcción en el campo de lo político.

¹⁹ La categoría de lo real como límite de la significación.

²⁰ Cfr. Notas al pie de página, 17 y 18 de este mismo artículo.

Con los párrafos anteriores de referencia e insistiendo en las reservas éticas y epistemológicas necesarias, es posible advertir que la existencia del profesor no está dada de antemano, ni tampoco está endosada la acción del mismo profesor, para transformar la realidad educativa. No se aprecia entonces un profesor autoconsciente y plenamente racional.

El *efecto* de la política de reforma educativa sólo puede articular y hegemonizar cuando el profesor reconozca una demanda que considera insatisfecha, es decir, *engancha el suceso a sí mismo* y proceda a significar y construir una identidad diferente, acciones que tiene que hacerlas no sólo con *voluntad* sino con decisión política que, al mismo tiempo, le exijan reconocer diferentes demandas y éstas puedan ser articuladas.

El párrafo anterior nos da pauta, sin duda, para reconocer la dimensión afectiva, es decir, el *afecto* como una de las potencialidades del profesor para transformar o negar todo proceso educativo al reconocerse en una demanda y, de esta manera, considerar al *afecto* como registro analítico para explicar y comprender la política educativa de los últimos años.

Explorar analíticamente el *afecto*, también implica en nuestro tiempo la necesidad de *tejer el afecto* en nuestra sociedad, con el fin de reconstruir el vínculo social –vínculo libidinal–. “Esta dimensión libidinal es crucial para mantener unida a la sociedad” (Laclau, 2008, p. 402). Sin duda, nuestra sociedad está siendo vulnerada por las condiciones sociopolíticas que ha dispuesto el orden económico vigente que ha construido un tipo de subjetividades caracterizadas por la individualidad, la cual limita la reconstrucción de lazos sociales (solidaridad) y obstaculiza la relación con los otros, situación que conlleva a limitar nuestro pensamiento político.

Una de nuestras tareas en el campo de la investigación educativa, sobre todo, en el estudio de las políticas educativas, es la necesidad de reconocer la dimensión libidinal que subyace en los vínculos sociales; de registrar analíticamente la energía –la energía pulsional– que circula en la realidad psíquica del sujeto; puesto que el *afecto* es la traducción subjetiva de la cantidad de energía pulsional puesta en circulación que orienta la disminución, el desplazamiento, la aceptación, el rechazo o la negación sobre una acción de política. En este sentido, el psicoanálisis ayuda a explicar y advertir la forma de las pulsiones y sus consecuencias en los comportamientos sociales.

La dinámica en materia educativa debilita y muestra cierta desesperanza que vulnera al profesor, su posicionamiento político y la reconstrucción del vínculo social. Por ejemplo: las decisiones de la federación al suspender el proceso de evaluación al desempeño docente y la orden jurídica para restablecerlo de manera inmediata; la sustitución del programa de estímulos económicos (carrera magisterial) por el programa de promoción en la función por incentivos en educación básica.

Por un lado, muestra la ausencia de un seguimiento a las estrategias política y la incompetencia en una sociedad como la nuestra, que dificulta cada día más la equidad educativa; por otro, la necesidad, sin duda, de evaluar la formación y desempeño del profesorado.²¹ Esta última lejos de asumirla como

²¹ Aproximadamente 1 millón 800 mil maestros laboran en educación básica. Por ejemplo, la política de evaluación para los profesores intenta medir el desempeño de los profesores y orientar la formación, la actualización y capacitación de los profesores a procesos más utilitarios que reflexivos y críticos, disminuyendo (eliminando) en algunos casos la formación teórica. Los instrumentos políticos y administrativos suelen dejar a un lado los anhelos del profesor, como las pruebas estandarizadas para controlar lo que se enseña; la saturación de métodos de enseñanza cuya eficacia se da por probada, sobornos relativos al progreso en la carrera profesional mediante programas de liderazgo del

un elemento coadyuvante del proceso educativo lo que ha ocasionado es monopolizar una arenga negativa y ha logrado, hasta cierta medida, polarizar al profesorado y a la sociedad.

Este panorama nos coloca en una doble reflexión: si partimos de esta descripción inicial social e histórica del estado de cosas que guarda la realidad educativa y si reconocemos que ésta es construida social y discursivamente,²² la posibilidad de pensar la cuestión del *afecto* tiene importantes repercusiones; puesto que el sujeto y su energía pulsional expresada, por ejemplo, en el *afecto* será decisiva para reconstruir la realidad y con ésta los lazos sociales.

La política educativa que inició desde los noventa en México con el propósito de transformar el sistema educativo del país, inauguró una nueva etapa con la reforma educativa de 2013. La constante durante este tiempo son el discurso de la calidad y de la evaluación. Ésta última no puede limitarse a un exceso de instrumentalidad en la búsqueda de la eficiencia técnica sino también a la estimación de su resultado social. Si enfatizamos la condición individual desdibujamos paulatinamente la mínima acción política, *pensar en el bien común*. Es necesario generar una política educativa que emprenda diligencias y *afecto*.

CONCLUSIÓN

La investigación en educación puede nutrirse de los aportes de la teoría política y de la teoría psicoanalítica, este vínculo puede contribuir a dar cuenta tanto de la complejidad del fenómeno educativo como de la complejidad del objeto de estudio y la posibilidad de hacerlo comprensible. El análisis crítico del discurso, con énfasis en la dimensión política es un horizonte investigación que apunta a la el estudio de la reforma educativa (2013), e interpreta aquellos detalles particulares que denota la misma reforma, a los cuales en ocasiones no se presta atención. También nos obliga a distinguir un profesor con una experiencia psíquica singular que, sin duda, orienta sus acciones y comportamientos frente a políticas educativas específicas.

El estudio del afecto en la investigación de las políticas educativas es una clave para comprender la dinámica educativa en México. Como categoría o concepto es una herramienta intelectual para estudiar las políticas educativas, en específico la reforma promulgada en 2013 y, al mismo tiempo, una dimensión constitutiva de la discursividad de lo educativo.

La discusión teórica expuesta en este artículo sugiere continuar nuestra reflexión sobre los modos de pensar, ser y estar en la escuela, y abre la posibilidad de analizar otros temas importantes: los juegos de saber y las relaciones de poder que circulan en la vida cotidiana de los profesores con la misma intensidad que el afecto.

Finalmente, la dimensión del *afecto* como registro de análisis permite entender e interpretar el momento de la investidura, de la aceptación, rechazo o negación de la reforma educativa por parte del profesor. El *afecto* no puede institucionalizarse pero está presente y circula entre los profesores.

profesorado vinculados a remuneraciones económicas e incentivos, competitividad entre las escuelas.

²² Recordemos que si la realidad es discursivamente construida, la identidad o las identidades ya no son producto de una construcción estructural, sino que es el resultado de los procesos de identificación desatados por la falta de identidad llamada el sujeto.

REFERENCIAS:

- Blanco, A. y M. Sánchez (2014). ¿Cómo pensar el afecto en la política? Aproximaciones y debates en torno a la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau. *Revista de ciencia política*, vol. (34), pp. 399-415. [Recuperado el 8 de enero de 2015]
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-090X2014000200003&script=sci_arttext
- Bornhauser, N. (2012). Origen y profundidad en psicoanálisis. Una lectura epistemológica de la práctica interpretativa freudiana. En E. Díaz (Ed). *El poder y la vida: modulaciones epistemológicas* (pp. 145-158). Buenos Aires: Biblos.
- Certeau, M. (2007). *Historia y psicoanálisis*. México: Universidad Iberoamericana.
- Critchley S. y O. Marchart (Comp.) (2008). *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: FCE.
- Cruz, O. (2008). El tiempo de pensar los usos conceptuales en el campo de la pedagogía. Una aproximación. En E. Da Porta y D. Saur (Coords.). *Giros teóricos en las Ciencias sociales y Humanidades* (pp. 269-278). Argentina: Comunicarte.
- Cruz, O. y S. Ramírez. (2015). Jefaturas de sector y acción supervisora. En F. Miranda e I. Cervantes. (Coords.). *Buenas prácticas de supervisión escolar en Puebla* (pp. 124-148). México: SEP Puebla.
- Deleuze, G. (2005). *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cactus.
- Elliott, A. (1992). *Teoría social y psicoanálisis en transición. Sujeto y sociedad de Freud a Kristeva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Glynos, J. y Y. Stavrakakis (2008). Encuentros del tipo real. Indagando los límites de la adopción de Lacan por parte de Laclau. En S. Critchley y O. Marchart (Comp.) *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra* (pp. 249- 267). Buenos Aires: FCE.
- Hargreaves, A. (1999 [1996]) Instrumentos y deseos (El proceso de cambio). En A. Hargreaves *Profesorado, cultura y postmodernidad* (pp. 29-47). Madrid: Morata.
- Lacan, J. (2013) (22 reimp). Tú eres el que me seguirás. *El seminario de Jacques Lacan. Libro 3: las psicosis* (pp. 387-405). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2015) (12 reimp). La causa del deseo y Puntuaciones sobre el deseo. *El seminario de Jacques Lacan. Libro 10: La Angustia* (pp. 113-126 y 161-170). Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. (2008). Atisbando el futuro. En En S. Critchley y O. Marchart (Comp.). *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra* (pp. 347-404). Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. y Ch. Mouffe (2010, 2004 [1987]). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. (2ª. ed.), Buenos Aires: FCE.
- Laplanche y Pontalis, (1974) *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Laplanche y Pontalis, (2004 reimp. [1996]) *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona, Paidós.
 [Recuperado 15 de julio de 2015]
<https://agapepsicoanalitico.files.wordpress.com/2013/07/diccionario-de-psicoanalisis-laplanche-y-pontalis.pdf>
- Lévy, D. (2004). Lacan, El feminismo y la diferencia de sexos. En Y.C. Zarka (Dir.). *Jacques Lacan. Psicoanálisis y política*. Tr. de I. Agoff (pp. 89-96). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Miller, J-A. (2008). *La angustia lacaniana*. Tr. de N. González. Buenos Aires, Paidós.
- Mouffe, C. (2009). El fin de la política y el desafío del populismo de derecha. En F. Panizza (Comp.). *El populismo como espejo de la democracia*. Tr. de S. Laclau (pp. 71- 96). Buenos Aires: FCE.
- Perelló, G., Biglieri, P. y N. Yabkowski (2014). Laclau con Freud: o el derrotero hacia el psicoanálisis como una ontología general. En VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires [Recuperado 2 de enero de 2016]
<http://www.aacademica.org/000-035/518>

- Retamozo, M. (2012), Constructivismo: Epistemología y metodología en las ciencias sociales. En E. de la Garza Toledo y G. Leyva (Eds). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 373-396). México FCE/UAM-I.
- Roudinesco, E. (2012) *Lacan*. Tr., Tomás Segovia. Buenos Aires: FCE.
- Stavrakakis, Y. (2010). *La izquierda lacaniana: psicoanálisis, teoría política*. Tr., de Lilia Mosconi. Buenos Aires: FCE.
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.

Discurso, poder y hegemonía: algunas teorías sociosemióticas

Discourse, Power and Hegemony: some Sociosemiotic Theories

Fabiana Rosa Martínez¹

RESUMEN

El campo de la sociosemiótica se distingue por tener como centro teórico la categoría de “discurso” y por preguntar insistentemente acerca de sus relaciones con el poder. En esta presentación se revisan desde un punto de vista teórico aquellos autores que han puesto énfasis en la dimensión conflictiva de la producción del sentido social y las luchas por su imposición, estableciendo fundamentalmente relaciones entre la obra de Voloshinov y su filosofía marxista del lenguaje, hasta la relectura de Angenot, quien propone la noción de “hegemonía discursiva” como central en algunas de sus obras.

Palabras clave: discurso, poder, sociosemiótica.

ABSTRACT

Sociosemiotics is distinguished by having in its theoretical center the category of “discourse” and by insistently asking about its power relations. In this presentation we propose to see from a theoretical point of view those authors that have emphasize in the conflictive dimension of the production of the social sense and the struggles for the imposition of sense, establishing relations between Voloshinovs work and his marxist philosophy of language, until the re-reading of Angenot, who proposes the notion of “discursive hegemony” as central in some of his works.

Keywords: Discourse, Power, Sociosemiotics.

En el campo de los estudios del lenguaje, en la década de los 70, algunos autores en Francia reflexionaron por primera vez desde una perspectiva marxista acerca de los vínculos entre discurso, contexto y poder, en ruptura con las lingüísticas o las semióticas de tipo inmanentes que habían sido dominantes hasta ese momento (Pêcheux, 1976). Desde entonces, este interés por la relación entre lenguaje y poder ocupó un lugar prioritario en este campo de estudios, reformulándose en distintos paradigmas. Un poco más tarde, en las ciencias políticas, nuevas perspectivas se hicieron cargo de asuntos similares, pues la influencia del *giro lingüístico* y el posmarxismo permitieron dar un nuevo énfasis a la problemática ideológico-discursiva. En el caso de la teoría revisada de la hegemonía (Laclau y Mouffe, 1987), la dimensión *discursiva* tomó un nuevo estatus al ser considerada como la sede de constitución de lo social, y no como un mero

¹ Universidad Nacional de Córdoba.

epifenómeno superestructural. La politicidad del discurso, no como vehículo de expresión, sino como único horizonte de emergencia posible, estuvo presente en ambos campos. Estas afinidades han generado intentos de articulación, y este camino ha sido fructífero pese a los límites disciplinarios y las especificidades que impone cada metalenguaje: el de la ciencia política, el de una teoría del discurso. El procedimiento más frecuente para intentar esta aproximación ha sido identificar las convergencias entre la teoría de los discursos sociales de Verón, quien ha consolidado desde los años 80 la fundamentación constructivista más compleja –en este punto, afín al *postestructuralismo* en sus postulados ontológicos–, y la obra de Laclau, el principal representante del *posfundamento* en el campo de la ciencia política. Sin embargo, estas vinculaciones encuentran un límite que es el escaso desarrollo que la teoría de la *semiosis* social presenta con relación a las condiciones históricas de producción, la categoría de poder y la ausencia de referencia a la conflictividad (Verón, 1980). No es posible reprochar este vacío a una perspectiva que asumió un paradigma pragmático y que, en su momento, tuvo una explícita polémica con el marxismo; pero tampoco es posible obviar los límites que esto impone a las afinidades que aun así, existen.

Para quienes están interesados en desarrollar estudios sobre la discursividad política y mediática, a partir de la concepción de un orden social contingente, entendido como resultado de un conflicto antes que de un consenso, existe otro camino que permitiría establecer zonas en común con este campo de saberes y, a la vez, plantear y especificar ciertas preguntas en el campo semiótico: ¿cuál es el específico estatus teórico de la relación entre discurso y poder?, ¿cómo establecer de una manera no determinista ni causal los vínculos de un texto con el contexto y los procesos sociales?, ¿cómo fundamentar una teoría del sentido no subjetivista?, ¿es posible vincular estos elementos con las teorías adversariales de la democracia para un estudio de la discursividad? Este camino consiste en la relectura de aquellos autores que pensaron la noción de discurso en su relación con la lucha por el sentido, aun cuando esta tradición no ha sido tenida en cuenta en el Análisis Político del Discurso.

Autores como Valentin Voloshinov, o Marc Angenot, nos acercan a una concepción del poder entendido como una operación hegemónica en la cual la dimensión discursiva se define como central por ser la sede de la controversia, y no la región de los empalmes múltiples o de los consensos comunicacionales, en clara ruptura así con los modelos comunicacionales y estructuralistas. En ambos autores se presentan herramientas que nos permiten pensar la dimensión conflictiva de todo proceso discursivo social. Si lo simbólico es una dimensión constitutiva de lo social, entonces todo discurso está atravesado de una politicidad, al constituir una cierta fijación del sentido en un campo de interminables disputas sin sutura.

En síntesis, se recupera la mirada de aquellos autores que han considerado al campo discursivo como dividido y, a la vez, regulado socialmente, organizado en torno a una lucha que solo puede aparecer como resuelta en términos de una sedimentación contingente. Para esto, se revisarán las propuestas de la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, de Voloshinov y de Angenot. Tratándose de una dimensión que atraviesa cualquier esfera de lo social (lo mediático, el género, la religión, etcétera) estas nociones resultan centrales como fundamento para distintos análisis sobre discursividades contemporáneas, y este será el énfasis particular de este trabajo, lo que no implica ignorar los aportes que en torno a la noción de poder, ideología y subjetividad han realizado otros autores.

EL CONFLICTO POR EL SENTIDO EN UNA PERSPECTIVA DISCURSIVA MARXISTA

La relación entre el discurso y un *exterior constitutivo* fue inicialmente postulada en el contexto de un fuerte interés por la sistematización de una teoría y un método capaz de dar cuenta de discursividades políticas por la Escuela Francesa de Análisis del Discurso en una perspectiva fuertemente influenciada por Althusser. Ya Pêcheux en su obra *Análisis automático del discurso* (1969) inaugura un “cambio de terreno” para el estudio del lenguaje, generando un nuevo objeto teórico (el *discurso*, que no se confunde ni con la lengua ni con el habla), y estableciendo una ruptura con toda perspectiva inmanente. Para esto, la teoría del discurso se define como la reunión de tres campos: el materialismo histórico como teoría de las formaciones sociales y de las ideologías; la lingüística como teoría de los mecanismos sintácticos y de enunciación; y la teoría del discurso como análisis de los procesos semánticos (Fuchs, 1975). El ingreso del aparato conceptual marxista para explicar el discurso político puso a los analistas frente a varios desafíos teóricos: complejizar la noción de proceso de producción de sentido, más allá de la inmanencia de los mecanismos lingüísticos; dar cuenta del contexto, donde en definitiva iría a situarse el origen de los significados; elaborar una teoría no subjetiva del sentido, en la medida en que el sujeto ya no aparece como sede del sentido; generar métodos que fueran capaces de ir más allá de los límites de la oración y establecer criterios para la constitución de *corpus* más vastos y extensos que los usuales en la lingüística.

Para considerar estos puntos, era necesario colocar en un lugar central el contexto, definido en este caso como *condiciones de producción* estables que dan lugar a unas ciertas *formaciones discursivas*. En esta perspectiva, el exterior es visto como parte integrante de los procesos de sentido y este vínculo forma parte del análisis. Esto es porque la condición de posibilidad y legibilidad de un enunciado no se encuentra en las reglas de la lengua o el habla (en sentido saussureano), sino en su contexto y en un dominio asociado de enunciados. Como lo evidencia el ejemplo de Pêcheux, fuera de sus circunstancias la oración “la tierra gira” es incomprensible.

Un lingüista precopernicano [...] sin duda habría planteado una incompatibilidad entre las partes constitutivas de la oración y declarado anormal el enunciado. Es decir, no se puede considerar siempre una oración como anormal o normal por la sola referencia a una norma universal inscripta en la lengua, sino que esta oración debe referirse al mecanismo discursivo específico que la ha hecho posible y que necesita un contexto dado (Pêcheux, 1969, p. 36).

En síntesis: no es posible describir un enunciado sin tener en cuenta el contexto en el que se genera, que se define desde ahora como una dimensión constitutiva, y no suplementaria, de lo discursivo. Ahora bien, este *exterior* es concebido en términos marxistas althusserianos, es decir, refiere a la sociedad entendida como un sistema de producción caracterizado por la desigualdad y la lucha de clases.

La objetividad material de la instancia ideológica se caracteriza por la estructura de desigualdad-subordinación del todo complejo dominante de las formaciones ideológicas de una formación social dada, estructura que no es otra que la de la contradicción reproducción-transformación que constituye la lucha ideológica de clases (Pêcheux, 1975, p. 131).

Así, se inauguran una serie de correlaciones en torno al conflicto que recorre todas las instancias, y que nacen en la lucha de clases: existen en primer lugar las formaciones sociales, las que a su vez se realizan necesariamente en formaciones ideológicas que presentan una o más formaciones discursivas que corresponden a una materialización lingüística (de la ideología). La dependencia de la formación discursiva respecto a la ideológica es directa, y de ella proviene el sentido más que de un sujeto conciente, ya que este no puede hablar más que desde la formación ideológica de la clase a la que pertenece. Todas las instancias son atravesadas por la contradicción, a la vez constituidas en ella y capaces de establecer condiciones de reproducción/transformación. No son zonas idénticas entre sí, pero se correlacionan de manera compleja, a través de la noción de intrincación. Como señala Pêuchex en *Les Verités de la Palice* (1975), el lazo no se presenta como una equivalencia (ideología=discurso) ni una simple distribución de funciones (práctica discursiva/práctica no discursiva), sino como una intrincación de las formaciones discursivas en las formaciones ideológicas, cuyo punto de conexión es la interpelación subjetivante (en el sentido de que por vía del sujeto habla la ideología).

Por otro lado, los postulados representacionales del lenguaje son fuertemente discutidos en la obra teórica de Pêcheux, a través del énfasis en la noción de *valor lingüístico* de Saussure, pero también a partir de los conceptos de *preconstruido* e *interdiscurso*. La preeminencia de estas categorías en su modelo teórico impide pensar que exista un sentido natural de las cosas contenido en la palabra. En rigor, este sería el primer efecto ideológico que provoca la formación discursiva, el de ofrecer como una evidencia incuestionable el sentido de ciertos objetos. De modo similar a Voloshinov, ambas nociones permiten comprender cómo lo que el discurso presenta no es el sentido de una *entidad en sí*, sino la modalización particular y diferenciada que esta adquiere en una formación ideológica dada: “los objetos ideológicos son siempre proporcionados al mismo tiempo que la manera de referir a ellos –su sentido, es decir, su orientación, es decir, la de los intereses de clases que sirven” (Pêcheux, 1975, p. 130). Asimismo, no es que cada ideología nombre de cierta forma distinta un mismo conjunto de entidades, al modo de nomenclaturas paralelas cada una con su huella axiológica, sino que su constitución misma, las regiones que se proponen (Estado, religión), las formas-sujeto, los objetos que hacen posibles, devienen en el contexto de ideologías en relaciones de contradicción y lucha. En este sentido, no hay posibilidad de existencia de un discurso neutral u objetivo: cualquier texto toma posición, de entrada, por alguna de las partes en la lucha por el sentido que divide a la sociedad.

Como puede verse, la categoría de *contradicción* atraviesa todos los niveles de lo social y lo simbólico, y se vincula con la de ideología. En este caso, no se trata de la lucha entre dos entidades ajenas entre sí y previamente suturadas, pese a que esto es lo que afirma la *doxa* dominante de esta época intelectual.

La contradicción no puede ser pensada como la oposición de dos fuerzas que se ejercen la una con la otra en un mismo espacio. La forma de la contradicción inherente a la lucha ideológica entre las dos clases antagonistas no es simétrica (pese a que los textos fueron interpretados en su momento en este sentido): precisamos este punto porque otras concepciones de la lucha ideológica toman, como una evidencia anterior, la existencia de la sociedad (con el Estado, detrás de ella) como espacio, como terreno de esa lucha (Pêcheux, 1975, p. 128).

Esto mitiga lo que podría ser entendido como un reduccionismo, pues se afirma que las propias clases constituyen su terreno de lucha en el espacio ideológico y discursivo también, y en este terreno se reproducen y también se transforman.

Pêcheux también advierte que no es posible atribuir a cada clase su ideología, como si cada una preexistiera de forma plena previa en “sus propias condiciones de existencia y sus instituciones específicas, de manera que la lucha de las clases ideológicas sería el rencuentro de dos mundos distintos y pre-existentes, cada una con sus propias prácticas y sus concepciones del mundo” (Pêcheux, 1975, p. 128). No se trata de una correlación simple o directa; las categorías de clase, ideología o lucha no se reifican de ningún modo. Se dan en el todo social específico donde cierta dominancia se define, y en el marco de la cual cada una intenta imponerse, estableciendo y negociando sus fronteras, fijando los objetos en disputa, en constante desplazamiento y transformación. Esto quiere decir que “los aparatos ideológicos del Estado constituyen simultánea y contradictoriamente el lugar y las condiciones ideológicas de la transformación de las relaciones de producción (es decir, de la revolución, en un sentido marxista-leninista)” (Pêcheux, 1975, p. 129), o en otros términos, que lo discursivo ocupa un lugar central en la disputa y no solo el nivel donde se expresarían diferencias constituidas en otra sede de lo social, como por ejemplo, la economía. Es decir, ideología y lenguaje son constitutivos de la lucha, y no meros instrumentos de expresión de posiciones previamente dadas. La teoría refiere entonces a un conjunto complejo atravesado por relaciones de contradicción-desigualdad-subordinación, que atañen tanto a la ideología como al discurso. Pero esta totalidad, en la que no se podría listar ideologías sino relaciones, se hace evidente el carácter nodalmente contradictorio de toda forma de producción que reposa en una división, cuyo principal principio es la lucha de clases.

A su vez, las relaciones entre las formaciones discursivas serán de alianza, antagonismo o subordinación, según el estado de las relaciones materiales de la sociedad, pero en todo caso habrá entre ellas una pugna por lo que Pêcheux llama el agenciamiento semántico de un término. Así, durante el Mayo Francés, un cierto término, por ejemplo *lucha*, es definido de manera específica en cada panfleto estudiantil, y esto sucede porque cada discurso se inscribe en una formación ideológica más amplia que le *provee* sus principales categorizaciones según unas condiciones materiales de producción estables, vinculadas al estado de la lucha en el campo político. En este caso, la disputa por el sentido está presente, pero los análisis pierden de vista el énfasis teórico construccionalista: las condiciones de producción son consideradas objetivas, las entidades del discurso están estabilizadas incluso en conjuntos homogéneos (ya definidas en la formación ideológica según su posición de clase), y por lo tanto son relativamente autónomas; el discurso aparece como una mediación de aquellas.

En este punto, en la teoría convergen tanto un cierto determinismo acerca de las relaciones entre un exterior estabilizado y constituido con relación a lo discursivo, como cierta objetividad de las condiciones de producción, que el discurso puede *ocultar* o no, es decir, finalmente se retorna a una noción del discurso como mediación de una objetividad previamente constituida. Como ya se ha señalado, el propio Pêcheux criticará esto más tarde, pero el asunto es que la mayor parte de la gran cantidad de análisis que se realizan en estos años y que consolidan el paradigma –es decir, la escuela más allá del autor– confirmarán estos postulados. Así, en conjunto estos estudios no analizan tanto las relaciones de *intrincación* sino *problemáticas de bloques*, de formaciones discursivas

estabilizadas y cohesivas, como conjuntos de discursos perfectamente diferenciados entre sí que mantienen una relación de contradicción o antagonismo (en referencia a los análisis de Marandin, Fuchs, Provost, Chauveau, Maldidier, publicados en la década de los 70). En este sentido, si bien hacia principios de los 80 comienzan a incorporarse algunas categorías vinculadas a la arqueología como heterogeneidad, unidad dividida, sujeto-en-falla, en principio los análisis toman otra dirección, que constituye un límite para pensar el conflicto en su dinamismo, pues más que la lectura de *un todo complejo dominante* se provoca un mapa de posiciones dicotómicas (dominante/dominado) estabilizadas y diferenciadas entre sí.

En síntesis, de gran complejidad teórica y en cierta forma heredero de las mismas contradicciones que atraviesan la obra de Althusser, la perspectiva de este autor da relevancia performativa a la categoría de la ideología en la producción de subjetividad, pero termina afirmando una idea de determinación económica en última instancia. En este caso, existe una cierta tensión entre la noción de discurso como espacio de constitución del conflicto social y la determinación que la clase social-económica opera en esta producción de sentidos (justamente, a través de la noción de interpelación subjetivante y de la influencia que la formación ideológica ejerce sobre la formación discursiva). Pese a la complejidad de los planteos fundacionales, un conjunto importante de autores asumieron la teoría en cierta forma simplificándola, al establecer correlaciones más o menos directas entre distintas instancias: clase, ideología, formación discursiva, dominante o dominada. En esta perspectiva, el principal objetivo metodológico, y esto es una huella del estructuralismo, es especificar una matriz parafrástica subyacente que funcionaría como una *máquina de sentido* capaz de garantizar la estabilidad y coherencia de la *formación discursiva* en unas condiciones de producción dadas, estables, la que a su vez tendrá cierta posición de fuerza con relación a otras formaciones discursivas del contexto.

Pero en todo caso, queda claro que el discurso social en la perspectiva de la EFAD se presenta siempre dividido, y se transforma en la sede de una confrontación que tiene sus mecanismos y su especificidad (lingüística, ideológica y subjetivante) pero que, a la vez, se encuentra vinculada a unas condiciones de producción, también atravesadas por el antagonismo.

MULTIACENTUACIÓN IDEOLÓGICA Y HEGEMONÍA DISCURSIVA

En la década de los 80, y en el marco del posmarxismo, esta misma relación entre discurso y poder fue leída en una dimensión analítica y microfísica, como un sistema de reglas dado en un momento histórico (el archivo, según Foucault), o como efecto de sentido presente en la red de la semiosis social ilimitada (Verón). Ambos autores comparten un punto de vista *posmarxista* y rechazan todo sistema de determinación de una materialidad objetiva sobre el discurso. Si bien aquí el postulado construccionista está presente y ocupa un lugar fundamental en la teoría, las nociones de red, microfísica o formación no permiten pensar la conflictividad, el momento del desacuerdo fundamental vinculado a una partición del sentido y de lo social. La metáfora de la *red* es topográficamente interesante, pues alude a configuraciones discursivas que no tienen un único centro de determinación (como es en la EFAD) y que no están tampoco totalmente des-centradas en su devenir temporal; sin embargo, en este devenir, no hay instancia alguna que aluda al momento antagónico. Muchas de las mismas críticas orientadas al fuerte reduccionismo de la perspectiva marxista fueron también

planteadas al modelo de la Escuela Francesa, incluso omitiendo la complejidad teórica y filosófica de sus primeras formulaciones. Y en la búsqueda por mitigar esta noción de discurso como efecto o reflejo mecánico de una estructura, en el campo semiótico comenzaron a definirse modelos que, aun inscriptos en esta perspectiva, presentan categorizaciones más *flexibles* y que dotan de cierta autonomía al juego del discurso y el poder.

Así, en los años 90, la relación entre discurso y poder vuelve a ser leída como una lucha por el sentido que no se da en formaciones externas las unas a las otras, sino en el mismo signo, en los desplazamientos y resignificaciones de tópicos y discursos, devenir que no puede ser vinculado con un puro fluir del lenguaje como tesoro compartido o con una teleología del consenso. La relectura de Voloshinov es fundamental, ya que –de una forma cercana a la noción de hegemonía– pone en el centro de la teoría la noción de conflicto (más que la de producción y reproducción de las condiciones). La relación discurso-poder se define aquí como un estado de fuerzas, como el conjunto de posiciones en una topografía más compleja que la división dominante/dominada, y no es formulada como unos *bloques* autocentrados y en antagonismo que se imponen a la totalidad, sino como sistemas de regulaciones dinámicos y sobredeterminados (es decir, no supeditados a una única objetividad). Estas son las teorías en las que se pondrá el acento para pensar el campo de la discursividad política enfatizando en el dinamismo del signo, su contingencia, su mutabilidad, su capacidad de multiacentuación.

Con relación a Voloshinov, se considera su único libro, *Marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje* (1976). Como es sabido, su proyecto es el desarrollo de una filosofía marxista del lenguaje, partiendo de un diagnóstico que señala allí un vacío, provocado por la inexistencia de una definición específica de los fenómenos ideológicos y por el predominio de una causalidad mecanicista en los estudios existentes hasta el momento. Se presenta como un trabajo de objetivos modestos, que más bien inaugura un campo antes que cerrarlo, dedicado a señalar solo el sentido general de un pensamiento lingüístico auténticamente marxista (1976, p. 17). Una idea fundamental es que el signo está siempre vinculado con la historia, los contextos pragmáticos y vitales, las circunstancias que lo rodean, desde las más inmediatas hasta las históricas y amplias. La *base material* condiciona al signo (y allí están las relaciones de producción, la formación política social, las posiciones de clase, y también las formas de interacción discursiva disponibles en una sociedad), pero esta relación no es lineal ni mecánica. Se da a través del fenómeno de *acentuación ideológica*: el vínculo entre signo y contexto se evidencia en el acento valorativo que marca el contenido del signo. Polemizando con la perspectiva saussureana, Voloshinov sostendrá que el signo es fundamentalmente ideológico, y también mutable, pues puede adquirir diferentes significados en diversos contextos, y no se mantiene como una forma normativamente idéntica. Esto no es un fenómeno de polisemia, sino de múltiples acentos axiológicos que distintas clases sociales pueden darle a un mismo signo, siempre intentando imponer el reconocimiento de esa valoración singular como la única posible en el contexto de las interacciones socio-discursivas. Esto afecta a los temas que particularmente interesan en una época y que se destacan en su horizonte social: no aparecen dichos de manera neutral, sino que son “temas acentuados axiológicamente” (1976, p. 45). Este *acento* es social, aunque lo produzca una voz individual, se imprime desde el exterior en el signo, no es inmanente,

es en rigor una entonación ideológica vinculada a la visión de mundo (en tanto axiología) de alguna clase social. Así, la ideología se asume como punto de vista, como orientación social, como acentuación propia de una clase.

De esta manera, la palabra no tiene un sentido estable, sino que este va cambiando según los contextos, y estos no tienen entre sí relaciones armónicas, sino de conflicto. Por lo tanto, los distintos acentos ideológicos de las diferentes posiciones sociales de una misma comunidad lingüística se inscriben en los signos, y pugnan por obtener reconocimiento.

Las clases sociales no coinciden con la comunidad hablante, es decir, con el grupo que utiliza los mismos signos de la comunicación ideológica. Así, las distintas clases sociales usan una misma lengua [...] en cada signo ideológico se cruzan los acentos de orientaciones diversas. El signo llega a ser la arena de la lucha de clases. Este carácter multiacentuado del signo ideológico es su aspecto más importante (Voloshinov, 1976, p. 45).

Así, aunque la lengua sea una, al estar dividida, fragmentada en las heteroglosas de las distintas clases sociales, los signos que la integran son sede de confrontaciones, y este es el rasgo más significativo del signo que así se hace ideológico, y en particular de la palabra. Lo que refracta en él son los intereses sociales de orientación más diversa dentro de un mismo colectivo semiótico, esto es, la lucha de clases (Voloshinov, 1976, p. 47). Como diría Barthes, la operación consiste en hacer universal lo particular, necesario lo contingente, y fijar el sentido, al clausurarlo: “La clase dominante busca adjudicar al signo ideológico un carácter eterno por encima de las clases sociales, pretende apagar y reducir al interior la lucha de valoraciones sociales que se verifica en él, trata de convertirlo en signo monoacentual” (Voloshinov, 1976, p. 48). Fijar el vínculo en principio dinámico entre significante y significado, eternizar alguno de los significados posibles: esta sería la operación de dominación, el momento en que el poder se ejerce en el discurso. Y esta sería la opacidad (en la relación significante/significado) que elimina Saussure en su noción de *signo lingüístico*, al expulsar así la historia, el contexto, en definitiva lo que hace del lenguaje un fenómeno vivo y dinámico.

En el caso de la propuesta de Voloshinov, el énfasis no está puesto en las grandes y homogéneas *formaciones discursivas* tal como las pensó la Escuela Francesa, sino en un todo discursivo siempre dividido, escindido, en el cual se dan puntos de lucha que se constituyen como el *locus* de un conflicto ideológico y de clases. La metáfora que refiere al enunciado como *arena de la lucha* es provocadora, y coloca en el centro una idea que reaparecerá varias décadas después: no es a través del signo (y lo que él expresa o deforma) que se desarrolla una lucha, sino que esta se da en el signo mismo a través de la imposición de algún significado, axiología, orientación. Ningún signo puede sustraerse a esta condición ideológica, aunque en distintas épocas se ponga el énfasis en distintos temas sociales. La teoría se sostiene en un conjunto de postulados que permiten pensar un proceso social de producción de sentidos con relación al conflicto situado en el exterior, pero a la vez capaz de obtener efectos de transformación de esa base: una sociedad constitutivamente dividida que plantea y resuelve sus luchas en el campo simbólico e ideológico; un impacto de esta condición en el signo abierto a las diferentes entonaciones ideológicas que va fijando su sentido según los distintos contextos en los que aparece. Una lucha que se da en torno a la capacidad de imponer, de fijar, la orientación ideológica

de una palabra; confrontación que a su vez se desarrolla en un campo dinámico, en un dialogismo en el cual se articulan determinaciones sociales y *responsabilidad individual*, sin clausura posible. Esta lucha no tiene fin: cuando aparece como terminada, no se ha llegado a ninguna verdad, sino más bien a la imposición –por un tiempo– de algún significado. Es decir, alguna orientación ideológica ha ganado la batalla.

Así como en la perspectiva de Pêcheux el sujeto no es el origen del sentido, sino el primer efecto de la operación ideológica, y los objetos ideológicos que propone le son dados por una formación discursiva, hay también en Voloshinov una profunda reformulación en la concepción de subjetividad. Todo producto ideológico se caracteriza porque posee significación: no es un reflejo de otra cosa (en ese caso sería una mera señal), sino que representa, reproduce, sustituye, siempre en su condición material y singular. Por ser material, el producto ideológico es totalmente objetivo, pues: no reside en la conciencia de las personas. Aquí hay ya una cierta toma de postura: la ideología no es abstracta ni está en las conciencias, es material. Y hay otra definición fundamental: se manifiesta solo y siempre como signo. Signo e ideología se superponen enteramente: “Todo lo ideológico posee significado: representa, figura o simboliza algo que está fuera de él. [...] Sin signos, no hay ideología” (Voloshinov, 1976, p. 26). Así, se diría que la ideología tiene una condición fundamentalmente semiótica y que la palabra es siempre ideológica. Son dos dominios solapados que se definen mutuamente: “La palabra es el fenómeno ideológico por excelencia” (Voloshinov, 1976, p. 33). Ahora bien, los signos solo pueden aparecer en el proceso de interacción individual entre una conciencia individual y otra, esta aparece como llena de signos. El verdadero lugar de lo ideológico está en la materia social específica de los signos creados por el hombre, estos a su vez solo pueden aparecer en un terreno interindividual, ya que es esencial que los dos individuos estén organizados socialmente (Voloshinov, 1976, p. 29). Hay aquí una cierta definición de la subjetividad que sobrepasa lo que Voloshinov considera “la falsa oposición conciencia (lo individual) vs. ideología (lo social)”. Contra el idealismo y el positivismo psicologista, el autor insiste en que la conciencia no corresponde a un plano de leyes psicológicas e individuales, sino que se construye y realiza mediante el material sónico creado en un colectivo organizado. Por otro lado, esta organización se da atravesada por el conflicto de clases, pero a la vez caracterizada por el dialogismo, pues la actividad ideológica es creativa, aunque constreñida ya por una cierta organización social, y tiene su base en la relación yo-tú que otorga centralidad a la noción de interacción discursiva y a la participación de varias voces.

Desde este punto de vista, toda persona es ya un sujeto social desde la constitución misma de su conciencia y no el principio autónomo de un proceso comunicacional o el autor original de los actos de enunciación: “La conciencia individual no es el arquitecto de la superestructura ideológica, sino tan solo un inquilino alojado en el edificio social de los signos ideológicos” (Voloshinov, 1976, p. 32). Sorprende la forma en que, ya en aquellos años, este autor plantea que el sujeto es, en cierta forma, un efecto de la ideología, lo que otorga carácter social a cualquier acto de enunciación, pues de entrada no habla un sujeto autónomo –aunque hable una voz individual– y en sus palabras se encontrarán acentuaciones que son, siempre, construcciones sociales.

Las consecuencias teóricas de estas afirmaciones son múltiples: no es posible considerar a la ideología como un asunto del que pueda dar cuenta la

psicología, ni es tampoco posible sostener que la palabra es una forma normativamente idéntica, abstracta, homogénea y perteneciente al orden del sistema (tal como se afirma en la propuesta de Saussure). El lenguaje será entendido también como *lazo social*, pero no en el ámbito de lo común de los hablantes – como contrato, como consenso –, sino como sede de disputas, siempre vinculadas al contexto y, en definitiva, a la lucha de clases. Porque a esto remite la noción de *individuos socialmente organizados*, a la forma de la lucha de clases, es decir, ya inmersos en un conflicto; las fuerzas que lo determinan son la organización de la sociedad y de sus fuerzas productivas. En este punto, es necesario reconocer que en esta teoría operan varios principios de un marxismo canónico. La sociedad está dividida en clases según el estado de las relaciones productivas, esta división es irreconciliable y se plantea como lucha continua, en esta base material estaría el núcleo que determina de forma inevitable el resto de los fenómenos sociales, aunque con mediaciones. Sin embargo, hay en este autor una cierta “contaminación” de estos niveles, una reversibilidad del fenómeno ideológico-discursivo sobre las bases materiales de existencia de los hombres.

HEGEMONÍA COMO DISPUTA DE SENTIDO

Sería un anacronismo pretender de Voloshinov una teoría de la hegemonía. Este autor solo ofrece una versión particular del signo desde una perspectiva marxista. Pero sin duda constituye una mirada afín que es quizás la que fundamenta su notable difusión desde mediados de los años 80 en Argentina. Será Angenot (un autor belga, inscripto en las sociocríticas literarias y la sociosemiótica) quien dará este paso al recuperar varias de estas nociones y articularlas, a partir de los años 90, en una teoría de la hegemonía del discurso social a la vez influenciada por la perspectiva foucaultiana. Al no plantearse la *palabra* sino el *discurso* como objeto, y más específicamente la forma en que algunos conjuntos de enunciados se hacen hegemónicos en un momento dado, su teoría ofrece también algunas otras herramientas para pensar las disputas discursivas, incluso definidas como un malentendido perpetuo, que no puede ser saldado por un mero intercambio (Angenot, 2008).

Para este autor, un punto de partida importante es poner en evidencia que, contra toda impresión de sentido común, el discurso no es un tesoro disponible de manera perpetua para cualquiera y en cualquier lugar, no es posible decir cualquier cosa en cualquier momento; por el contrario, existen para cada época límites para lo decible, lo pensable, lo argumentable. De eso se trata la hegemonía discursiva: del conjunto de reglas implícitas que regulan este decible global, de las condiciones que hacen posible un número escaso de enunciados. En este punto, es clara la influencia de la noción de archivo de Foucault, pero inmediatamente en este archivo se inscribe la figura del conflicto, antes que una discontinuidad o ruptura. En primer lugar, esta perspectiva define como discurso social a todo lo que se narra y argumenta en un momento dado, encara la totalidad de lo decible de una época, desclausurando géneros y todo tipo de discursividades. En segundo lugar, se afirma que esta totalidad está ordenada (no es pura yuxtaposición, ni cacofonía) por un sistema de reglas que predetermina la producción de las formas discursivas concretas. Estas reglas son prescriptivas, hacen posible la diversificación y la cohesión a la vez, y son definidas de varias maneras, aunque dan siempre como resultado una hegemonía discursiva. Imponen aceptabilidad de lo que se dice, formas aceptables, repertorios de época: temas recurrentes, ideas de moda, lugares comunes, efectos

de evidencia. La hegemonía es el conjunto complejo de normas y de imposiciones diversas que operan contra lo aleatorio, lo desviante, que indican los temas aceptables y las maneras tolerables de tratarlos, y que instituyen las jerarquías de legitimidad (valor, distinción, prestigio) (Angenot, 2010, p. 31).

La hegemonía no es el conjunto de temas que predominan, sino el conjunto de reglas que le otorgan a ciertos enunciados una posición de influencia y prestigio, expulsando otros. Alude a la noción de discurso social dividido y en conflicto, ya que la hegemonía no es homogénea ni total, aunque forma un conjunto que tiende a la homeostasis. Es el resultado de relaciones de fuerza, contradicciones, tensiones entre fuerzas centrípetas y centrífugas: es una dominancia en el juego de las ideologías. Hacer un análisis referido a la hegemonía discursiva implica buscar las invariantes en la totalidad de los discursos producidos, lo regular en la cacofonía aparente, los principios de cohesión, la unificación entrópica, identificar tendencias generales, avatares regulados por formas y temas fundamentales. La empresa, por supuesto, admite fragmentaciones, ya que para cada época habrá objetos *dóxicos* sobre los que una axiomática se desarrolla, replicándose en distintos géneros discursivos (la mujer a fines del siglo XVIII, o la cuestión judía, etcétera).

Estos *asuntos sociales* pueden ser leídos en los mismos términos que los definió Voloshinov: los enunciados serán siempre ideológicos, y cargarán con las valoraciones que en un momento dado se haga de estos objetos al modo de una gnoseología que hace inteligible lo real. Habrá valoraciones, axiologías y axiomáticas en pugna y las reglas (tácitas) de una hegemonía (epocal) favorecerán a estos conjuntos de enunciados con posiciones de aceptabilidad o repudio, de verosimilitud o ridiculez, de dominancia o exclusión, de encanto o inaudibilidad; en rigor, de dominancia posible entre los discursos divididos en un estado dado del discurso social. La dominancia se vincula con los efectos que un discurso dado es capaz de suscitar en un cierto momento: términos como aceptabilidad, eficacia social, verosímil social, reconocimiento, legibilidad, efectos de evidencia, son centrales en esta perspectiva. En este punto, Angenot está vinculando hegemonía y performatividad, en el sentido de asumir que adquirirán dominancia los enunciados que resulten aceptables en una época.

Ciertas entidades aprovechan la lógica hegemónica para imponerse y difundirse a partir de estos efectos, asegurando un cierto grado de homogeneización del discurso social. Esto solo puede lograrse a través de una *interacción generalizada* (que aparece como una recuperación del principio de *dialogismo* de Voloshinov) y que encuentra dos formas: intertextualidad (circulación y transformación de ideologemas, pequeñas unidades significantes dotadas de aceptabilidad difusa en una *doxa* dada) e interdiscursividad (interacción de axiomáticas del discurso).

El movimiento hegemónico se da en una sedimentación temporal, a lo largo de la cual un conjunto relativamente reducido de tópicos (enunciados ideológicos, axiomas) emerge y comienza a circular por diferentes géneros discursivos. El *topoi* o tópico es un *ideologema*, exactamente en el mismo sentido de Voloshinov: un enunciado cargado de una valoración ideológica que corresponde a una posición social. Migra, circula y prolifera en la discursividad mediática, artística, ficcional, jurídica, política, en el rumor social cotidiano. Encuentra aceptabilidad y configura sus propios contextos de confirmación. Distintos *ideologemas* concurrentes se hacen cointeligibles entre sí, y dan una cierta definición del objeto en cuestión: establecen qué temas tratar y cómo hacerlo, qué enunciados serán

tomados seriamente y cuáles no; desarrollan una tópica que propone un verosímil, unas restricciones, un etnocentrismo, un *pathos*, una *doxa*. Resultan, para algunos sectores, aceptables, indiscutibles, evidentes. Sin embargo, no logran imponerse totalmente, no hay unificación del discurso social, otros tópicos sobre el mismo tema permanecerán en una periferia siempre activa.

Esta perspectiva puede dar cuenta de conjuntos discursivos que aparecen en dominancia respecto a ciertos temas en un momento dado. El uso de ciertos términos confunde. Las nociones de Angenot no se vinculan con los conceptos de Laclau. Además de pertenecer a los estudios del lenguaje, más que de un significante sobredeterminado, se trata de relatos que incluyen conjuntos de enunciados; habría que hablar de lenguajes ideológico-políticos, narrativas (Faye, 1976), de gramáticas disponibles, que van configurándose paulatinamente, más que de un significante vacío o un punto nodal capaz de rearticular una dislocación. Sin embargo, hay elementos en común en las modalidades de operar en la relación discurso-poder, pues ciertos tópicos o significantes son los que logran, en un momento dado, fijar un sentido, ordenar una articulación posible, hacer inteligible lo real. Estos son contingentes precarios, están en un proceso de clausura sin fin, su poder no consiste en ocultar ni deformar ninguna realidad sino en su capacidad de proponer un sentido o una gnoseología, una manera de conocer el mundo. Para Laclau el énfasis estaría más en la gramática de producción (la sobredeterminación de un elemento) que en la circulación, y se deja de lado la pregunta sobre el enigmático proceso que hace que un significante logre aceptabilidad creciente en un contexto dado y, por lo tanto, dominancia ideológica y capacidad de articulación.

En el caso de Angenot, se trata de reconocer qué gramáticas ideológicas, qué acentuaciones axiológicas han ido configurándose como dominantes en un momento dado, vinculándolas con ciertas condiciones de producción (la economía, la política, el Estado). Entonces, no existe un punto nodal, sino narrativas completas, la configuración de *doxas* más complejas sobre ciertos asuntos. Y respecto a estos, varios componentes podrían ser analizados: en qué conjuntos discursivos y posiciones se configuraron, cómo y cuándo migraron, qué sujetos convocan, interpelan y consideran legítimos frente a otros que expulsan (etnocentrismo), qué tópicos y temáticas definen (como conjuntos de verdades evidentes e incuestionables, y considerando siempre que toda *doxa* corresponde a una gnoseología, una ideología, una manera de conocer el mundo), qué dominante de *pathos* las acompaña, qué sistemas topológicos.

A lo largo de este trabajo, se ha puesto el énfasis en la conflictividad del sentido social en la teoría de Angenot, que tiene a su vez un límite importante: su renuencia a pensar la novedad, lo emergente, en consecuencia, la tendencia a cerrarse en el análisis de hegemonías ya constituidas. Existen grietas, rupturas dóxicas y críticas, puntos donde la red de las mallas sociodiscursivas se deshace y donde, a través del agujero, se puede percibir una lógica *otra*. Esto es la heteronomía, el lugar donde el discurso social escaparía a la lógica de la hegemonía. No son simples divergencias de opinión o innovaciones formales “sino hechos que se situarían fuera de la aceptabilidad y de la inteligibilidad normal instituidas por la hegemonía” (Angenot, 1989, p. 37). El discurso social de una época se organiza en sectores canónicos, reconocidos, centrales. En los márgenes, en la periferia de esos sectores de legitimidad dentro de un antagonismo explícito, se establecen *disidencias*. Es allí, aparentemente, donde hay que buscar lo heterónimo. Son divergencias, grupúsculos que se oponen a los valores

y las ideas dominantes de su época; sin embargo, la hegemonía sigue pesando sobre la lógica del grupo. Por un fenómeno de alegoresis (reordenamiento centrípeto de los textos de la red sobre un texto tutor, o un *corpus* fetichizado) o de interlegibilidad se asegura una entropía hermenéutica, y se reduce lo nuevo a lo conocido. Para Angenot, el contradiscurso no es tan impermeable como se cree, porque la hegemonía posee un poder de aglomeración, una fuerza de gravedad enorme que produce en su periferia un estallido, un fraccionamiento. Funciona como el planeta Júpiter, ya que su enorme masa dificulta el crecimiento de las entidades periféricas asegurando una entropía hermenéutica que reduce lo nuevo a lo conocido. Así, para este autor, lo que aparece como un cambio (o como un contradiscurso, por ser paradójico o protestatario) no garantiza realmente ninguna ruptura. Los discursos que implican verdaderas rupturas no están contra la hegemonía, sino fuera de ella: no son audibles según las reglas de una época, no logran ningún efecto, no dicen nada para nadie, no sugestionan ni preocupan, solo provocan risa, revulsión y exasperación.

Llamamos efecto de hegemonía a lo que vuelve insatisfactorios, inadecuados, problemáticos, un poco ridículos, a los lenguajes de la periferia. [...] La heteronomía está en relación directa con la aceptabilidad, variable histórica generada por la economía discursiva global, y más ampliamente con la eficacia pragmática adscripta a una configuración discursiva (Angenot, 1989, p. 22).

Esta perspectiva, entonces, pareciera dotar de una gran eficacia histórica a la noción de hegemonía discursiva, presentándose como una herramienta más eficaz a la hora de pensar los poderes instituidos que los momentos de dislocación, emergencia, transformación, y por qué no, de rupturas emancipatorias. Lo que entonces, paradójicamente, vendría a limitar severamente el alcance del conflicto discursivo, en la medida que la hegemonía parece tener aseguradas las condiciones para su propia reproducción. En cierta forma, operando como prescripción de análisis, se trata de signarnos siempre a la descripción de lo que funciona, del *ça va*, aun cuando se admiten las tensiones, contingencias y exclusiones.

En síntesis, ambos autores proponen un análisis profundamente vinculado a la noción de poder como disputa de sentido. Nuevas preguntas se derivan de las dimensiones que estos autores nos permiten pensar y postular en términos semióticos: los objetos y los sujetos no vienen dados, no preexisten al discurso; el campo discursivo se da siempre dividido y existe una pugna, un desacuerdo entre sus partes, por lo tanto, un mismo significante puede ser definido en distintos campos de enunciados o cadenas de asociaciones. Finalmente, la fijación de un sentido entre otros es la operación que especifica la politicidad de cualquier género discursivo, de cualquier función enunciativa. Entonces, ¿cómo sería posible instaurar un nuevo litigio, lograr la emergencia de nuevos sujetos políticos; proponer relatos capaces de crispar ideologías y significantes ya establecidos en el orden previo; tematizar nuevos objetos y definir en torno a ellos, o impugnar, una vez resignificados, ciertas fronteras?, ¿no sería significativo acaso comprender cómo emergen nuevos significantes que se autonomizan de articulaciones previas para generar interpelaciones novedosas? ¿Qué es una demanda sino un conjunto de actos discursivos que se vinculan con unos objetos, con las fronteras establecidas de una comunidad política, de una subjetividad en proceso de institución que posiblemente excluya otros lenguajes, otros sujetos? Y en estas emergencias, ¿no aparece como fundamental

la interdiscursividad, la intertextualidad, los cruces entre géneros, enunciados, tópicos?, ¿no sería útil detenerse en las formas en que distintos discursos sociales encarnan y promueven ciertas axiomáticas?, ¿o describir cómo estas de forma dinámica van estableciendo subconjuntos, migraciones, resignificaciones, y cómo una lucha se da en torno a ciertos significantes?

REFERENCIAS:

- Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire. Contribution à la typologie des discours modernes*. París: Payot.
- Angenot, M. (1989). *1889. Un état du discours social*. Québec: Ed. Balzac.
- Angenot, M. (1989). Hégémonie, dissidence et contre-discourse: réflexions sur les périphéries du discours social en 1989. *Études littéraires*, 22(2), pp. 11-24.
- Angenot, M. (2008). *Dialogues du sourds. Traité de rhétorique antilogique*. París: Mille et Une Nuits.
- Angeneot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Faye, J.-P. (1976). *Los lenguajes totalitarios*. Madrid: Taurus.
- Foucault, M (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuchs, C. (1975). Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. *Langages*, (37), pp. 227-259.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Pêcheux, M. (1969). *El análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- Pêcheux, M. (1975). *Les vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philosophie*. París: Maspero.
- Verón, E. (1980). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Voloshinov, Valentin (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Experiencia académica: trayectorias de trabajo de investigadoras educativas

Academic Experience: Work Trajectories of Educational Researchers

Leticia Pons Bonals¹

Dulce María Cabrera Hernández²

RESUMEN

Se desarrolla una propuesta analítica para investigar las trayectorias de trabajo de investigadoras educativas que tiene como asideros teórico-metodológicos la noción de campo de conocimientos, la teoría del punto de vista y la narrativa. Se propone la categoría experiencia académica para interpretar las tensiones que ellas enfrentan al desenvolverse en sus mundos familiar y académico. La investigación, de corte narrativo, recupera algunos testimonios para mostrar el potencial analítico de esta categoría. Los resultados destacan las condiciones contextuales, vivenciales y distinciones sexo-genéricas que condicionan las prácticas de las investigadoras educativas en la generación de conocimientos.

Palabras clave: campo de la investigación educativa, punto de vista, narrativa, experiencia académica, trayectoria de trabajo.

ABSTRACT

The authors develop an analytical proposal to research the work trajectories of educational researchers. This proposal's theoretical-methodological framework is built upon the notion of field of knowledge, the theory of the point of view, and narrative. The authors propose the category of academic experience to interpret the tensions that people face when working both in a family and an academic world. The research, which is of a narrative nature, recovers testimonies to show the analytical potential of this category. The results highlight the contextual and experiential conditions, and the gender distinctions that condition the practices of educational researchers for the generation of knowledge.

Keywords: Field of Education Research, Point of View, Narrative, Academic Experience, Work Trajectory.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo actual de los estudios que asumen una perspectiva sexo-genérica nos cuestiona si “¿el nuevo escenario global ha abierto un proceso de replanteamiento del contrato de género y del camino a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres [...] o, en cambio, si seguimos anclados en un paradigma de sujetos subalternos?” (Nash, 2012, pp. 309-310). En lo que respecta a los campos de conocimiento y a las comunidades científicas, es posible afirmar que el acceso de las mujeres a estudios de nivel superior y su incorporación en la comunidad

¹ Universidad Autónoma de Querétaro.

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

científica ha sido una manifestación reciente que se ha dado de manera diferenciada atendiendo, entre otras, a las características de los distintos campos de conocimiento.

En términos generales, la incorporación de la mujer al trabajo asalariado forma parte de la configuración de una nueva geografía global que, junto con el incremento de los flujos migratorios, económicos y culturales, presenta una *crisis de los cuidados* producto de “la tensión existente entre, por un lado, la fuga de las mujeres [de los trabajos propios del hogar] y, por otro, la necesidad indispensable de cuidados para el mantenimiento de la vida” (Gil, 2011, p. 293); al tenor de las transformaciones que conlleva esta crisis ha sido posible observar algunas maneras en las que las mujeres académicas se integran en los nuevos circuitos de la economía global. En esta investigación desarrollamos una categoría analítica, experiencia académica para visibilizar el punto de vista de investigadoras educativas con la finalidad de conocer cómo enfrentan los avatares de la vida académica y la vida familiar.

En primer lugar, presentamos características generales del campo de la investigación educativa, espacio en el que laboran las colaboradoras de esta investigación; posteriormente exponemos los referentes teórico-metodológicos (el punto de vista y la narrativa), con los cuales construimos una categoría de análisis: *experiencia académica*. En los procedimientos describimos la importancia que asume el testimonio para la comprensión de las experiencias académicas de las colaboradoras e introducimos algunas anotaciones sobre la técnica de recolección de información (entrevista a profundidad) y los criterios de selección. En los resultados mostramos los testimonios que dan cuenta del potencial de la categoría propuesta para comprender la conexión que las investigadoras educativas establecen entre sus mundos familiar y académico.

CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Entendemos la investigación educativa como un campo de conocimiento, categoría que se aleja de la mirada disciplinaria, para constituirse como un espacio multirreferencial de generación de conocimientos, constituido de “distintas perspectivas disciplinarias para abrir diferentes dimensiones del objeto de estudio” (Weiss, 2003, pp. 35-36), en este caso, la educación. Expresa la articulación de dominios disciplinarios que buscan conectarse en un sistema teórico común que permite circular conceptos y esquemas cognitivos provenientes de distintas disciplinas y favorece, de acuerdo con Morin (2004), interferencias e invasiones entre ellas para generar metodologías multi-poli-inter-transdisciplinarias.

En México, desde la década de 1990, a instancias de los trabajos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se fue instituyendo la categoría *campo* en la investigación educativa para dar cuenta de las acciones relacionadas con procesos de generación de conocimientos, de la producción de “estudios [...] intervenciones [...], sistematizaciones de experiencias, diagnósticos, evaluaciones [...], expresiones de opinión [...] así como estudios en forma de posgrados” (Weiss, 2003, p. 36). El concepto de campo científico propuesto por Bourdieu (2000) fue sometido entonces a escrutinio para proponer su aplicación a la investigación educativa, tomando en cuenta las posiciones, las posesiones de capital y las relaciones que establecen quienes participan en él: los y las agentes del campo (Colina y Osorio, 2003; Colina, 2011, Weiss, 2003).

Acerca de quiénes y cuántos son agentes de este campo, a lo largo de los años se han identificado diferentes cifras a las que subyace la complejidad que

entraña el establecimiento de los criterios que permiten definir quién puede ser considerado investigador o investigadora educativa. Colina Escalante (2011) refiere diversos estudios que dan cuenta de esta situación. De acuerdo con un estudio realizado por Díaz Barriga, en 1990 había 55 investigadores educativos registrados en el SNI; no obstante, a estos podrían sumarse “más de 200 profesores de tiempo completo que se encuentran adscritos a diversas licenciaturas universitarias en educación (Escalante, 2011, p. 4). En 1994, Latapí, retomado los datos de la Secretaría de Educación Pública afirma que “no es aventurado afirmar que existen en el país más de 2000” (Escalante, 2011, p. 4).

Ante la necesidad de esclarecer algunos criterios que permiten identificar quiénes pueden considerarse agentes del campo, Colina y Osorio (2003, pp. 98-99) propusieron los siguientes, los cuales fueron utilizados en la redacción del estado de conocimiento de la década 1992-2002 (COMIE, 2003).

- a) ser miembro de alguna asociación perteneciente al campo en México — COMIE, Red de Investigadores sobre Educación Universitaria (RISEU) — o laborar en centros de investigación educativa; y
- b) mostrar una participación en el campo (publicar sus trabajos, formar parte de comités editoriales, desempeñar cargos directivos en el campo, intervenir activamente en congresos a través de conferencias magistrales, etcétera).

De acuerdo con estos criterios los autores identificaron un total de 309 agentes, de los cuales 52% son mujeres y 48% hombres. En el momento de presentar este trabajo (enero de 2018), el número de investigadores (que a nivel del campo, disciplina o subdisciplina señalan la educación en su registro) dentro del Sistema Nacional de Investigadores, asciende a 340 (del total de 28,633 registrados a inicios del año 2018 en este sistema). De éstos, 178 son mujeres y 162 son hombres, cifras equivalentes al 52% y 48% respectivamente (ver Tabla 1).

TABLA 1. INVESTIGADORES EDUCATIVOS REGISTRADOS EN EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES, ENERO DE 2018

CAMPO RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Pedagogía	62	72	134
Psicología	40	47	87
Sociología	19	23	42
Historia	18	18	36
Política	12	9	21
Filosofía	5	2	7
Economía	4	0	4
Ciencias de la tecnología	0	6	6
Prospectiva (sistemas educativos)	2	1	3
TOTAL	162	178	340
NOTA: el registro se estableció tomando en cuenta los investigadores del SNI que anotan <i>educación</i> en los rubros <i>disciplina</i> o <i>subdisciplina</i> , donde se anota el campo de registro. Fuente: elaboración propia a partir de información tomada del padrón de beneficiarios del SNI, en http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores			

En el Consejo Mexicano de Investigación Educativa reporta un padrón de 560 socios, en las siguientes categorías: 466 Asociados titulares, 93 Asociados

candidatos y 1 Asociado invitado. Estos datos reflejan en el campo de la investigación educativa:

- A) la exigua presencia que tiene la investigación educativa en la producción de conocimientos a nivel nacional ya que el porcentaje de investigadores educativos en el total del padrón sobrepasa apenas el 1%;
- B) el carácter interdisciplinario de este campo, dado que sus agentes se inscriben en campos de conocimiento diversos conectados por la educación;
- C) la significativa participación de las mujeres en este campo que sobrepasa ligeramente el porcentaje de participación de los hombres. Esta participación se ha sostenido durante las últimas décadas y hace suponer que las mujeres encuentran en la investigación educativa mayores posibilidades para desarrollar su carrera académica, en comparación con otros campos de conocimiento en los que su participación es menor o llega a ser insignificante.

A lo largo del siguiente apartado abordamos los referentes teórico-metodológicos que sustentan este estudio, mediante los cuales fue posible observar las trayectorias de las investigadoras educativas, sus rutas de profesionalización (vida académica) y sus estrategias orientadas al trabajo de cuidado (vida familiar).

REFERENTES TEÓRICOS

El anclaje teórico de este trabajo se finca en la teoría del punto de vista y la narrativa biográfica, a partir de las cuales, se ha construido una categoría intermedia, experiencia académica para conocer cómo las investigadoras, que colaboran en esta investigación, intentan conciliar la vida académica con la familiar (ver Tabla 2).

TABLA 2. REFERENTES, CATEGORÍA DE ANÁLISIS Y DIMENSIONES PARA EL ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE INVESTIGADORAS EDUCATIVAS

Referentes teórico-metodológicos	Categoría de análisis	Dimensiones
Punto de vista	Experiencia académica	Trabajo académico
Narrativa		Trabajo orientado a cuidados
Fuente: Elaboración propia.		

TEORÍA DEL PUNTO DE VISTA

En este artículo se sostiene que la generación de conocimientos no es imparcial, sino que asume una perspectiva sexo-genérica; en el caso de la investigación educativa no se puede obviar la experiencia de la investigadora, quien mira y *juzga* desde sus propios marcos de intelección, tomando en cuenta la posición que ocupa en las estructuras sociales y en las relaciones de dominación que marcan su vida cotidiana. Es en este sentido que recurrimos a los *puntos de vista*, entendiendo que estos

[...] son logros cognitivos-emocionales-políticos contruidos a partir de la experiencia social-histórica-corporal situada: siempre constituida mediante prácticas atestadas, no inocentes, discursivas, materiales y colectivas [...] ello implica que

las afirmaciones del conocimiento están socialmente contextualizadas [...] (Olesen, 2012, p. 127).

Este planteamiento se deriva de la teoría del punto de vista, surgida como un enfoque crítico feminista en las décadas de 1970 y 1980, con el propósito de develar la relación que existe entre los procesos de producción de conocimiento y las prácticas de poder (Harding, 2004), dando paso a una serie de debates que perduran hasta la actualidad, relacionados con el lugar desde el cual se produce el conocimiento científico. Propuesta en sus inicios por Hastsock y Harding, el *punto de vista* fue reconocido como una posibilidad del pensamiento feminista para generar “una teoría de la objetividad, de la producción material-social radical del conocimiento y del posible fin de la dominación” (Haraway, 1995, p. 130). Piazzini sostiene que, con esta teoría, las feministas como “Hastsock, Harding, Haraway y Wylie [...] abogaron por nuevas formas de hacer ciencia con rigor y objetividad, sin reproducir los esquemas hegemónicos y excluyentes de las prácticas científicas tradicionales,” (2014, p. 19), en un momento en el que el paradigma positivista enfrentaba la irrupción del construccionismo. Por ello, esta teoría ha sido recuperada para emprender investigaciones que sostienen que la realidad es una construcción social y en las que se da importancia al punto de vista de los sectores socialmente marginados (ampliando el análisis de género hacia variables como la raza, la clase social, entre otras).

Las investigaciones realizadas desde el punto de vista suponen la recuperación de una teoría crítica preocupada por deconstruir las estrategias ideológicas utilizadas para diseñar y justificar el funcionamiento de los sistemas sexo-género y las relaciones que guardan con otros sistemas de opresión (Harding, 2004) y en este punto recae la posibilidad de escapar del supuesto relativismo del que puede acusarse a este posicionamiento epistemológico, dado que reconoce el carácter ético y político del conocimiento científico, “sustentado en valores del no sexismo, no racismo, no clasismo, en la sensibilidad y la responsabilidad [en contra de] una ciencia sexista, clasista, racista [...] de la dominación de los otros y de la naturaleza” (Gómez Rodríguez, 1999, p. 31). Sostenemos que, al ser el punto de vista de la investigadora una construcción situada corporal y contextualmente toma en cuenta el carácter incompleto, inestable y precario de sus identidades (mujer-madre, mujer-esposa, mujer-trabajadora, mujer-investigadora...) y que el punto de vista de las investigadoras educativas sobre sus objetos de estudio, así como los enfoques para abordarlos no se entiende como un asunto esencialista ni individual, sino como producto del trabajo colectivo emprendido entre colegas, colaboradores/as y estudiantes interesados/as en la temática que se integran en las investigaciones; todos ellos situados en un contexto sociocultural concreto, en el que los espacios y tiempos de encuentro permiten amalgamar una “multiplicidad concreta” (Hartsock, en Olesen, 2012).

Este abordaje asume un posicionamiento epistemológico y metodológico feminista crítico sobre los compromisos **ético-políticos** de las investigaciones, y de quienes investigan, con respecto a la transformación de las condiciones de vida e injusticias en una sociedad androcéntrica, a partir del reconocimiento de un “conjunto de teorías que a pesar de sus diferencias y agrios enfrentamientos constituyen ya [...] un paradigma, es decir, comparten una serie de presupuestos en torno a cuáles son las preguntas y problemas relevantes que interesa formular a la realidad” (De Miguel, 2005, p. 16). Nuestro posicionamiento marca una distancia con la objetividad propia del positivismo para asumir

un compromiso con la objetividad fuerte, la cual “contrasta de modo claro con la objetividad libre de valores y postula la interacción entre el investigador y el participante” (Olesen, 2012, p. 129). Este emplazamiento permite

- i) postular identidades que en lugar de ser cerradas y opuestas, sean abiertas, faciliten las afinidades y se reconozcan cruzadas por muchas y diversas diferencias; ii) apreciar que el sujeto, como la capacidad de acción y el punto de vista, no es algo dado y predeterminado, sino algo que se está produciendo y nos responsabiliza; iii) defender que no caemos en el relativismo cuando reconocemos que solo es posible un conocimiento *objetivo* si se parte de una perspectiva colectiva, parcial, interesada y conciente de las violencias y reinenciones que ella misma introduce; o iv) sensibilizar las luchas de clases con cuestiones raciales y sexuales, a la vez que disolvemos las dicotomías establecidas entre raza y etnia, sexo y género, organismo y marco cultural, etc. (García Selgas, 1991, pp. 30-31).

El conocimiento que se genera en el campo de la investigación educativa, como en cualquier otro, no es un conocimiento aislado, ni se agota en la exhibición de las huellas de un discurso patriarcal, al contrario, busca encontrarse con otros para crear y recrear conocimientos con miras a la transformación de estas marcas.

Los conocimientos situados crecen con la responsabilidad [...] son herramientas muy poderosas para producir mapas de conciencia para las personas que han sido inscritas dentro de las marcadas categorías de raza y de sexo tan exuberantemente producidas dentro de las historias de las dominaciones masculinistas, racistas y colonialistas. [...] son siempre conocimientos marcados. (Haraway, 1991, pp. 186-188).

Desde esta perspectiva se propone una categoría de análisis *experiencia académica*, para señalar que el contexto, las experiencias y las distinciones sexo-genéricas inciden, tanto en la formación y práctica de las investigadoras educativas, como en la generación de conocimientos en este campo de conocimientos.

NARRATIVA

Al ser la educación, entendida más allá de las aulas escolares, una tarea involucrada en los trabajos del cuidado (que tradicionalmente se han atribuido a las mujeres), la composición y posición que ellas ocupan en el campo de la investigación educativa, a diferencia de otros, las coloca en proporción similar de participación con respecto de los hombres. ¿Cómo las investigadoras conciben su incorporación y posicionamiento en este campo de conocimiento?, ¿cómo concilian su trabajo en las universidades, en donde se reconocen como educadoras e investigadoras de lo educativo, con el trabajo de los cuidados que caracteriza su vida familiar, y del cual la tarea educativa es también constitutiva? Con la intención de interpretar cierta *reconfiguración* biográfica de las investigadoras, sus trayectorias y la posible interrelación entre ambos mundos, nos acercamos a la narrativa, desde la perspectiva de Ricoeur (1999), quien señaló lo siguiente.

El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida. Aunque es complicado hablar directamente de la historia de una vida, podemos hablar de ella indirectamente gracias a la poética del relato. La historia de la vida se convierte, de ese modo, en una historia contada (p. 216).

A lo largo de la investigación observamos y, de cierto modo, participamos en la construcción de múltiples relatos que, de manera desordenada y contingente, proveyeron algunas pistas sobre los elementos centrales que organizan la experiencia académica. Cuando las colaboradoras se reconocieron como académicas, investigadoras, mujeres o profesoras, instalaron un discurso sobre sí mismas que daba cuenta de sus intervenciones en el campo académico y familiar y, al mismo tiempo, fueron capaces de objetivar sus acciones como si fueran los personajes de una historia. Fuimos testigos (y quizá incitadoras) de un proceso creativo y productivo que Ricoeur denomina configuración o “hacer una trama” (1999, p. 220). Cada una, a su manera organizó escenas personales, familiares y profesionales para contarnos una historia *de* sí misma, y, simultáneamente, contarse una historia *para* sí misma.

Al analizar los elementos que integraron estas tramas fue inevitable pensar en la *necesidad de contar una buena historia*, ellas se asumieron como personajes de su propia historia y de la nuestra; en algunos momentos de la investigación se configuró una trama compartida entre *nosotras* como creadoras de una narrativa sobre mujeres investigadoras en el campo de la investigación educativa.

Este proceso no fue intencional, no ocurrió de manera inmediata, ni fue constante; mientras las académicas elaboraban sus discursos fue necesario recorrer diversos recovecos, vivencias y memorias que poco a poco configuraron una narrativa. En esos vaivenes fue pertinente pensar que

El sí mismo no se conoce de un modo inmediato, sino indirectamente, mediante el rodeo de toda clase de signos culturales, que nos llevan a defender que la acción se encuentra simbólicamente mediatizada. Las mediaciones simbólicas que lleva a cabo el relato se encuentran vinculadas a dicha mediación. La mediación narrativa subraya, de este modo, que una de las características del conocimiento de uno mismo consiste en ser una interpretación de sí. (Ricoeur, 1999, p. 227).

Las mediaciones planteadas en la cita anterior no solo ayudan a comprender el proceso de configuración narrativa de las académicas que han colaborado en esta investigación, sino que nos obligan a cuestionarnos sobre nuestras propias implicaciones e identificaciones, pues de alguna manera somos parte de esa trama.

La hermenéutica de Ricoeur y las aportaciones de van Manen hacen mancuerna con el enfoque narrativo propuesto por Bolívar, Domingo y Fernández (2001), para conocer las trayectorias de trabajo, familiar y laboral, de las investigadoras educativas que colaboraron en esta investigación. “Con distintos abordajes teóricos y técnicos, los estudios sobre la vida (bio), reposicionan al sujeto de la experiencia, bien para contrastarlo con otras fuentes de información o para poner en relieve la mirada particular de un sujeto” (Cabrera, 2014, p. 1203). Así, la experiencia es una categoría para visibilizar aquellos elementos culturales y simbólicos que están presentes en la construcción del conocimiento educativo y reconocer que las investigadoras mantienen -mantenemos- una relación vital con los objetos de conocimiento.

EXPERIENCIA ACADÉMICA

La experiencia académica surge como categoría de análisis que exalta la riqueza de la vivencia como fuente de la experiencia y vía de acceso al espacio simbólico. “No es poco habitual que los textos biográficos contengan ricos yacimientos de descripciones sobre la experiencia vivida para el análisis fenomenológico

o para convertirlo en anécdota o historia” (van Manen, 2003, p. 89). En esa dirección, los hallazgos encontrados en diversas indagaciones (Pons, 2010; Rivas y Cortés, 2013) nos permiten señalar que las investigadoras se forman a partir de experiencias y circunstancias biográficas particulares.

Ahora sé que mi andadura investigativa no comienza con un proceso académico [...] Un aire de jovialidad y vitalidad orientaba mi caminar cotidiano [...] el tiempo de adolescencia y juventud marcado por un carácter y una acción claramente competitiva, apasionada, luchadora y fervientemente comprometida con mi propia vida. (Prados, 2013, pp. 101-102).

Al concebir esta categoría, asumimos de manera explícita que la perspectiva sexo-genérica, no solo radica en mostrar la existencia de *un punto de vista* subrayando los relatos y descripciones de investigadoras. “En lo que estamos interesados es en la descripción que hace, precisamente porque puede examinarse como un relato de la posible experiencia de otras mujeres” (van Manen, 2003, p. 90). Al narrar su experiencia académica, la investigadora educativa devela su interpretación del mundo y de las estructuras sociales que le dan sentido; partiendo de los testimonios y de las narrativas elaboradas entre investigadoras consideramos que la experiencia académica alude a dos dimensiones centrales: la vida académica relacionada con el mundo laboral y la vida familiar que concierne a los trabajos de cuidados.

- a) La vida laboral y el trabajo académico: La inserción a la vida académica suele caracterizarse por la adscripción alguna Institución de Educación Superior (IES), con actividades docentes e investigación vinculadas a diversas áreas de conocimiento, campos o disciplinas, además de la difusión de conocimiento y dedicación exclusiva a estas labores (Gil, *et al*, 1994).
- b) La vida familiar y el trabajo orientado a cuidados: De acuerdo con Gil este trabajo se caracteriza por incluir una serie de tareas “mecánicas y repetitivas [pero, a la vez] contiene buenas dosis de elementos vinculados con la comunicación y la relación, la producción de bienestar, la anticipación a los deseos de los otros o la creación de entornos afectivos” (2011, p. 284) que no se restringe a las paredes del hogar y que asegura el cuidado de las personas en la sociedad, incluyendo a los menores, los ancianos, y los enfermos. En este sentido, es un trabajo imprescindible para la reproducción social que, sin embargo, se ha convertido en una carga para las mujeres, a quienes se les ha trasladado la responsabilidad total de su cumplimiento.

PROCEDIMIENTOS

Los procedimientos metodológicos que hicieron posible rescatar la experiencia académica de las investigadoras educativas se centraron en la colección de testimonios. El testimonio es “una narración novelada [...], contada en primera persona por el narrador, quien es también el verdadero protagonista o testigo de los sucesos que describe. La unidad de narración es, por lo general, una vida o una experiencia de vida significativa” (Beverley, 2013, p. 344). Se diferencia de otras formas utilizadas en la investigación narrativa por colocar el énfasis en la intención del narrador directo colocando a sus interlocutores (en este caso las investigadoras autoras de este artículo) como mediadoras para dar a

conocer sus experiencias a una audiencia amplia. Siguiendo a René Jara, Beverley sostenemos que el testimonio es

[...] una narración de urgencia -una narrativa de emergencia- que involucra un problema de represión, pobreza, marginalidad, explotación, o simplemente, supervivencia, que está implicado en el acto de la narración misma. Por lo general, podría decirse que el testimonio coincide con el slogan feminista “lo personal es lo político” (2013, pp. 344-345).

Un atributo más de los testimonios es que se anclan en situaciones que ubican al narrador, en este caso a las investigadoras educativas, como parte de un colectivo que comparte una misma situación y un interés por expresarla, en busca de cierta solidaridad, es decir, que quien narra tiene “la capacidad de identificar sus propias identidades, expectativas y valores con los de otros” (Beverley, 2013, p. 348), interpelando a los lectores. La colección de los testimonios de las investigadoras educativas se llevó a cabo mediante la técnica de entrevista a profundidad con un guion abierto que incluía temas diversos relacionados con su familia y su trabajo como académicas. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

COLABORADORAS

Colaboraron en este trabajo cuatro investigadoras educativas. Los criterios de selección de estas investigadoras contemplaron su contratación como personal de tiempo completo en alguna IES pública mexicana, su inclusión en algún núcleo académico responsable de un programa de posgrado reconocido en el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), su registro en el SNI y su disposición para participar en las entrevistas. Enseguida exponemos resultados del análisis de testimonios de cuatro investigadoras educativas mexicanas que aceptaron colaborar en la investigación.

RESULTADOS

Construimos la categoría experiencia académica a partir de dos elementos: el trabajo académico y el trabajo de cuidados, que emergieron desde el punto de vista de las investigadoras educativas. En los testimonios no se observa contraposición entre ambos, por el contrario, las narrativas construidas dan cuenta de que ellas buscan conciliar permanentemente estos dos mundos de vida.

VIDA ACADÉMICA

En el documento de trabajo coordinado por Ortiz-Ortega (2013) para ser comentado en la reunión *Una mirada a la ciencia, tecnología e innovación con perspectiva de género: Hacia un diseño de política públicas*, celebrada en la ciudad de México en el año 2013 como parte de los trabajos del Foro Consultivo Científico y Tecnológico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, se presentaron los siguientes datos: Una vez que han concluido sus estudios profesionales, las mujeres enfrentan mayores dificultades que los hombres para ingresar y permanecer en la comunidad científica. Entre estas dificultades destacan

[...] el ingreso al empleo estable y la cantidad de trabajo doméstico (Ortiz-Ortega, 2013, p. 40), que se asume debe ser responsabilidad de la mujer. Al analizar la situación de las entrevistadas identificamos que, no sin dificultades, se ha insertado

como profesoras de tiempo completo en programas de posgrado reconocidos en el padrón de calidad del CONACYT que demanda altos grados de profesionalización y evaluaciones constantes sobre la productividad académica. El reconocimiento como investigadoras (marcado por su ingreso al SNI) muestra una participación desigual que se acrecienta a favor de los hombres, conforme se elevan los requerimientos para ascender en los niveles de estímulos. En 2010 “la mayoría de las investigadoras del SNI están en los niveles más bajos” [como candidatas o en nivel 1]. En el nivel de Eméritas (nivel 4) solo tres mujeres alcanzaron esta distinción (Ortiz-Ortega, 2013, pp. 41-42).

Respecto a las académicas entrevistadas se destaca que su incorporación al SNI se considera como un logro, una muestra de que son capaces de lograr sus metas. El siguiente testimonio puede ejemplificar esta condición.

En 2014 que logro concluir este doctorado me someto a procesos de evaluación, como es esto de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores y bueno...se me da este reconocimiento, porque es a partir, como siempre lo he dicho, de las tareas que hubo de trabajo de investigación en el propio doctorado que me fue habilitando para esta situación. (IE-C1, comunicación personal, 07 de noviembre de 2016).

En otro testimonio, se plantea que las actividades académicas actuales les permiten tener estímulos (como la beca del SNI) para satisfacer no solo sus necesidades laborales sino las de la familia (mostrando la imposibilidad de separar ambos mundos).

Es un apoyo, ha sido muy importante, es un apoyo económico que te brindan, a parte que ayuda mucho a la familia para salir adelante en cuanto a gastos, porque a veces la familia tenemos nuestras preocupaciones, nuestras deudas, en fin, así que el apoyo económico es muy importante sobre todo en el nivel familiar y a nivel personal es algo que te motiva a seguir trabajando, por los años que tengo no sé cuántos años más voy a seguir trabajando, no me veo a futuro dentro de 10 o 15 años trabajando, porque tengo 32 años de servicio, quizás me veo trabajando un tiempo más, unos años más, pero no veo así en 15 años (IE-C3, comunicación personal, 20 de diciembre de 2015).

En la dimensión que corresponde a la vida académica, es muy interesante observar cómo, a partir de las actividades profesionales, las entrevistadas definen su quehacer al interior de las IES y también, moldean parte de su identidad. Rivas y Cortés señalan, parafraseando a MacLure, que las identidades son mecanismos interpretativos utilizados para justificar, explicar y dar sentido a la conducta de cada uno, su carrera, valores y circunstancias (2010, p. 17).

Soy exbecaria... me dieron el apoyo...me dieron un apoyo económico bastante alto, creo que en su momento era el más alto en toda la universidad...me dieron el apoyo...por trayectoria...y yo pedí el nivel más alto, en la universidad me dijeron que no lo pidiera...porque ese solo las vacas sagradas... me lo dieron (IE-C2^(3*)), comunicación personal, 10 de noviembre de 2015).

En ese sentido, observamos que las investigadoras tratan de definirse continuamente, frente a sí mismas y frente a otros. Ricoeur señala que la identificación

³ * A partir de aquí se anota la referencia a cada relato con las letras IE que aluden a investigadora educativa, seguidas de la letra C (colaboradora) y el número de registro.

de quién uno es, solo puede realizarse frente a otro que quizá posee características distintas. Este proceso nos permite distinguirnos y saber quiénes somos (2006, p. 41).

En algunos casos, ellas aludieron a condiciones económicas, sociales y familiares que favorecieron su inserción a los estudios de nivel superior y posteriormente al mundo académico, como en el siguiente texto, en el que una colaboradora reconoce el apoyo recibido de sus padres para estudiar una primera licenciatura y viajar a Europa a estudiar idiomas, asumiendo que su situación ha sido privilegiada:

Entiendo que pertenezco a una minoría de mujeres que fueron apoyadas por su familia para poder estudiar y salir adelante, lo mismo con mi esposo, hay esposos que no dejan, incluso a algunas de mis amigas que tengo que son contemporáneas que no las dejan ni trabajar fuera de casa, o que no las dejan trabajar muchos años por esa situación, menos que las dejen estudiar, porque algunas se casaron después de la prepa y con ese nivel educativo se quedaron, creo que eso influye mucho en la familia, el apoyo que te da la familia, en general, tu familia de sangre que serían tus padres, también si estas casada, pues la familia que tienes, tu cónyuge, tus hijos, si te apoyan en eso (IE-C3, comunicación personal, 20 de diciembre de 2015).

La investigadora relata que, en ese periodo, se incorporó a ayudantías de investigación en la universidad y después, inició una segunda licenciatura; para continuar su maestría y su doctorado trabajaba en una universidad y contó con el apoyo de su esposo. Otra investigadora, ofrece un testimonio muy significativo, porque da cuenta de su trayectoria como instructora comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), antes de ingresar a la licenciatura; dicha actividad le proveyó una beca de manutención para continuar sus estudios de nivel medio superior y superior.

Aprendimos...a tener cuidado en la redacción, a redactar e interpretar datos con ética y estética, porque ella nos decía...si vamos a utilizar porcentajes se redactan de esta manera...si vamos a poner los diálogos de los actores los vamos a utilizar así, cuidando la ética o vamos a cuidar la estética de la investigación...esos son aprendizajes que nos quedan. (IE-C 1, comunicación personal, 07 de noviembre de 2016).

Además, menciona que financió sus estudios de maestría trabajando como docente de bachillerato y el doctorado lo cursó con una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Ella considera que en el doctorado comenzó a perfilarse su carrera como investigadora educativa y fue hasta su egreso que concursó por una plaza de tiempo completo en la universidad (en la Autónoma de Chiapas) e ingresó al SNI.

Estos relatos muestran que la incorporación de estas mujeres como académicas y como investigadoras se realizó de manera paulatina, a partir de acciones circunscritas a la vida universitaria desde la licenciatura, ayudantías, participación en cuerpos colegiados, incorporación a redes, participación en docencia e investigación. Esto dio la pauta para articular algunos temas relacionados con la identidad y con la formación: ¿cómo llegué a ser investigadora?, ¿cómo me formé en la investigación educativa?

Es hasta el 2011 que llego al doctorado en estudios regionales...ya me había alejado, la verdad... me dediqué al trabajo en la comunidad y hacer proyectos más con los jóvenes del bachillerato. Entonces en el doctorado empieza un proceso de

formación que creo que consolidó esta cuestión de la investigación, que es publicar, asistir a congresos, escribir, sobre todo, reflexionar sobre lo que se escribe y creo que los diez años que ya llevaba como profesora en diferentes contextos de Chiapas... pues toda esta experiencia fue motivo de reflexión en el trabajo de la tesis... (IE-C1, comunicación personal, 10 de noviembre de 2015).

A lo largo de la investigación se identificaron algunos momentos en los cuales parecía que las colaboradoras organizaban su vida a partir de sus propias narraciones: ordenaban momentos, concatenaban hechos, discurrían sobre sus intenciones e intentaban configurar, de alguna manera su identidad. Uno de los aspectos fundamentales que se lograron identificar fue que las entrevistadas no limitan su vida académica al institucional y o a la comunidad científica, sino que se interconectan con otras esferas sociales como la familia, los amigos, las comunidades, los grupos militantes o artísticos, etcétera.

VIDA FAMILIAR

La incorporación de las mujeres al trabajo académico pone en evidencia un “contexto de enorme presión, tanto en los que respecta a las exigencias laborales como a las formas de organización de los vínculos afectivos y de la convivencia” (Vega y Gil, 2003, p. 23) y ha desencadenado una serie de transformaciones que llevan a cuestionar el imaginario que se ha construido históricamente acerca las formas de reproducción de la sociedad y de quiénes son responsables de los cuidados. Durante la investigación se pidió a las cuatro académicas una reflexión sobre la forma en que concilian su trabajo académico con los trabajos de cuidado; en los testimonios identificamos que, además de *ser* investigadoras educativas, ellas se asumen como las responsables de los cuidados familiares.

Por la situación que viví, de hacer otra licenciatura, la maestría, después el doctorado y sin haber tenido becas, ni haber tampoco gozado de descargas y siempre estuve trabajando y estudiando, entonces sí es bastante pesado, por fortuna tengo el apoyo de mi esposo y de mi familia... a parte que siempre he tenido quien me apoye en casa, siempre he tenido quien me apoye en casa porque es difícil, aunque a mí me gusta todas las labores de la casa, de hecho me encanta la cocina y me gusta en general mi casa (IE-C3, comunicación personal, 20 de diciembre de 2015).

El testimonio anterior muestra cómo una investigadora reconoce cuáles son las *labores de la casa*; se despliega una narrativa en la que acepta compartir esas tareas o recibir apoyos mientras realiza sus actividades laborales. Al respecto consideramos que la redistribución de roles se percibe como *ayuda*. Además de realizar tareas profesionales e irrumpir en comunidades científicas, caracterizadas por “la fuerte predominancia masculina en la estructura de poder de la ciencia” (Ortiz-Ortega, 2013, p. 40), las académicas lidian discursos hegemónicos sobre los trabajos orientados al cuidado, las entrevistadas narraron cómo se enfrentan a discursos deterministas sobre sus *deberes* reproductivos. Al respecto, destacamos que solo una de las académicas optó por no tener hijos, otra aun se cuestiona esta posibilidad: “Aunque mis años reproductivos ya se están acortando, sí tengo que pensar en eso... entonces digo ya no puedo tardar más tiempo... porque no puedo andar así cargando hijitos de aquí para allá, si los tuviera” (IE-C1, comunicación personal, 16 de enero de 2016).

Podemos afirmar que las académicas experimentan la tensión entre *el desarrollo profesional* y *el hogar*, pero en lugar de plantearse una disyuntiva,

encontramos en los testimonios diversas estrategias para mantener ambas esferas unidas, buscando *armonizar* la trayectoria profesional y la vida familiar: “Empiezo a hacer los trámites para la beca PROMEP... sacar los pasaportes y las vacunas... era irse a Málaga tres años... así que sacamos pasaporte para el esposo, para la hija y nos fuimos los tres” (IE-C4, comunicación personal, 13 de enero de 2016). En este fragmento la entrevistada asumió que la elección de un programa de doctorado y la búsqueda de apoyos institucionales es una tarea individual, y al mismo tiempo, logra cierto *arreglo* familiar: una vez que fue aceptada en el doctorado, decide encausar a su cónyuge e hija hacia ese proyecto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En un análisis pormenorizado destaca que la experiencia académica se relaciona con el reposicionamiento de las mujeres respecto de su participación en la sociedad y de sí mismas. Las entrevistadas ofrecieron testimonios en los que destacan los siguientes aspectos:

- a) Si bien la experiencia biográfica les ha permitido acceder a un mundo escolarizado hasta llegar a los estudios de posgrado, es en la vida académica donde encuentran la posibilidad de ser reconocidas por otros como investigadoras. En este tránsito, el acceso al SNI ha sido significativo.
- b) Se construye cierto reconocimiento (de sí mismas, frente a los otros, por parte de los otros y de nosotras), como mujeres que intentan posicionarse en la comunidad científica altamente masculinizada (Nash, 2012); y al mismo tiempo, tratan de paliar las demandas familiares en torno a los cuidados. El trabajo orientado a los cuidados condensa el conjunto de significados que se asocian al trabajo doméstico o reproductivo, mismo que históricamente ha sido atribuido como una tarea social de las mujeres. Ha sido muy relevante identificar que, este asunto central en las luchas feministas no ha sido problematizado por parte de las académicas entrevistadas.
- c) Estas investigadoras siguen cumpliendo las tareas *tradicionales* en el hogar para sostener la reproducción de un modelo social que, probablemente, vuelve más agobiante su vida. La realización de estos trabajos las ha llevado por distintos caminos al momento de optar por la solución que consideran más adecuada.
- d) El trabajo académico tiende a ocupar el lugar del trabajo de cuidado. Ambos demandan jornadas que no fijan límites de tiempo, aunque el primero no implica un alejamiento de la esfera pública de quien lo realiza, la participación de estas mujeres en las IES implica una merma en el desempeño de las *labores del hogar*; en algunos casos demanda la presencia de otra persona que las realice, generalmente, otra mujer con menos escolaridad. Si únicamente las mujeres con mayor escolaridad pueden traspasar el espacio de las tareas domésticas, se corre el riesgo de reproducir las desigualdades de género.
- e) Continuar con el desarrollo profesional prevalece frente a las tareas de cuidado. Esto exige *ingeniárselas* para cumplir con los estándares de desempeño académico y suplir aquellos *deberes* que consideran propios. En ese sentido, la maternidad y los trabajos del hogar se observan como temas críticos, tanto en las teorías de género, como en los testimonios y es un asunto que debe abordarse a nivel institucional, es necesario dejar de

considerar que las soluciones a la crisis de los cuidados son una decisión personal.

- f) Al asumir sus tareas académicas en IES y en programas de posgrado en diversas áreas de conocimiento reconocen que enfrentan diversas exigencias laborales y profesionales que las obligan a redefinirse como mujer y como investigadora. Nash (2012) afirma que entre los factores que marcan la prevalencia de desigualdades sexo-genéricas en materia laboral se encuentra: “la elección del campo de estudio, los estereotipos [y] la demanda de horarios de trabajo más cortos o flexibles debido a la distribución desigual de los trabajos de cuidado” (313). Con respecto de estos últimos se hace evidente que mientras las mujeres han ampliado su rol tradicional restringido de madre/ama de casa para incluir el de trabajadora y profesionista, en el caso de los hombres no se ha logrado un tránsito similar para incluir en su rol de trabajador/proveedor las tareas propias de los cuidados.

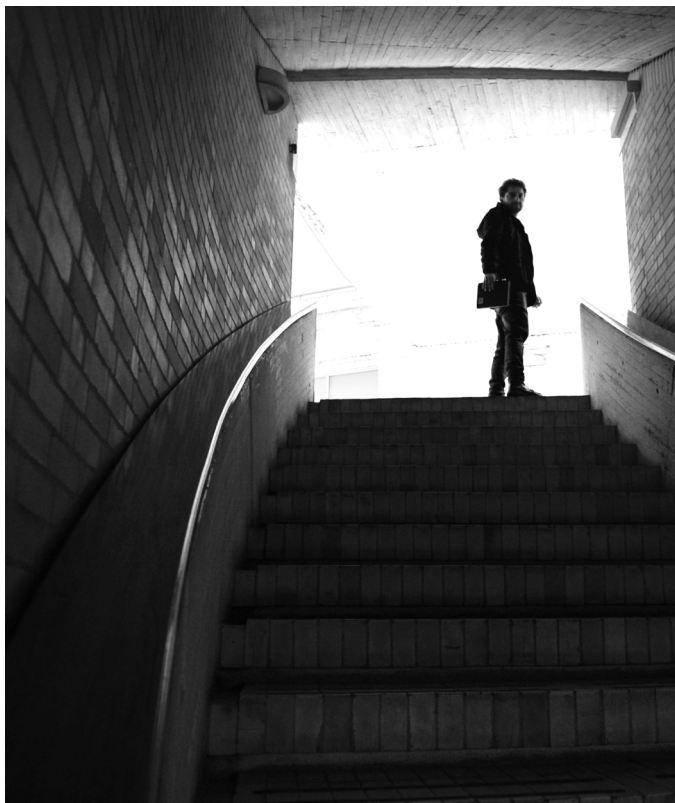
A partir de lo anterior, no solo reconocemos la importancia del punto de vista de las académicas, consideramos que este ejercicio narrativo, de alguna manera, incide en el proceso de reconfiguración identitaria. Al nombrarse investigadoras y mujeres, estas académicas se convierten en sujetos activos en la reconstrucción de sus quehaceres, pasiones y compromisos. Cabe señalar que nuestra participación en el equipo de trabajo no estuvo exenta de tensiones y reflexiones *propias* sobre las diferentes trayectorias en el campo de la investigación educativa, realizar esta indagación no solo implicó reconocer a colegas, pares, mujeres; exigió identificar cómo nos hemos apropiado de valores, discursos o pautas sociales, y que, de alguna manera, hemos sido reproductoras de desigualdades sexo-genéricas. Es ineludible aceptar que en el desarrollo de estas herramientas analíticas nos hemos posicionado ética y políticamente, al sostener una perspectiva como la del *punto de vista* también reconocemos la imposibilidad de que nuestro pensamiento sea neutral.

REFERENCIAS:

- Beverly, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. En Denzin y Lincoln (comps.) *Manual de investigación cualitativa, volumen III: Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 343-360). Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-Narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Cabrera, D. (2014). El sujeto en la trama: biografía y poder en-clave posfundacional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), pp. 1195-1220.
- COMIE. (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002. Volumen 1. El campo de la investigación educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Colina E., A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles educativos*, vol. 33, núm. 132.
- Colina E., A. y Osorio M., R. (2003). Los agentes de la investigación educativa en México. En Weiss (coord.) *La investigación educativa en México 1992-2002. Volumen 1. El campo de la investigación educativa* (pp. 97-120). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- De Miguel A., A. (2005). Los feminismos en la historia: el restablecimiento de la genealogía. En I. de Torres (coord.) *Miradas desde la perspectiva de género: Estudios de las mujeres*. (pp. 15-31). Madrid: Narcea.

- García Selgas, F. (1991). Prólogo 2. Reapropiación del discurso científico: las resistencias de lo fluido. En *Ciencia cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 19-32). Valencia: Cátedra.
- Gil, M., et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UNAM-A.
- Gil, S. L. (2011). *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Gómez, A. (1999). Es el sujeto feminista epistemológicamente relevante en la ciencia. *Política y sociedad*, núm. 30 (pp. 23-37). Madrid. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/POSO9999130023A/24827>
- Haraway, D. J. (1991). *Ciencia cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Valencia: Cátedra.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (2004). Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate. *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies* (pp. 1-16). Nueva York: Routledge
- Laclau E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: FCE.
- Morin, E. (2004). Inter-poli-trans-disciplinariedad, Anexo 2. *La mente bien ordenada* (pp. 147-167). Barcelona: Seix Barral.
- Nash, M. (2012). *Mujeres en el mundo, historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Olesen, V. (2012). Investigación cualitativa feminista de principios del milenio. Desafíos y perfiles. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.) *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Manual de investigación cualitativa, Vol. II (pp. 11-198). Barcelona: Gedisa.
- Ortiz-Ortega, A. (coord.) (2013). *Una mirada a la ciencia, tecnología e innovación con perspectiva de género: hacia un diseño de políticas públicas*. Documento de Trabajo. México: CONACYT- Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Piazzini, C. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos. *Geopolítica(s)*, vol. 5, núm. 1 (pp. 11-33). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/47553>.
- Pons, L. (Coord.) (2010). *Espacios autobiográficos e identidades académicas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas- Al Saber.
- Prados, E. (2013). Sentirse, hacerse y ser investigadora. Un camino de búsqueda incesante. En Rivas, I. y Cortés, P. (Coords.) (2013). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos* (pp. 97-124). México: Universidad Autónoma de Chiapas-Profocie-Promep-Cecol-Al Saber.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: FCE.
- Rivas, I. y Cortés, P. (Coords.) (2013). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos*. México: Universidad Autónoma de Chiapas-Profocie-Promep-Cecol-Al Saber.
- Santos, B de S. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En Olivé, L.; Santos, B., Salazar, C.; Antezana, L., Navia W., Tapia, L., Valencia, G., Puchet, M., Gil, M., Aguiluz, M., Suárez, J. *Pluralismo epistemológico*. Bolivia: Muela del Diablo-CLACSO-COMUNA-CIDES-UMSA.
- Sassen, S. (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vega, C. y Gil, S. (2003). Introducción. *Contrageografías: circuitos alternativos para una ciudadanía global*. En *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños, pp. 13-32.
- Weiss, E. (2003). Introducción. En Weiss (Coord.) *La investigación educativa en México 1992-2002. Volumen 1. El campo de la investigación educativa* (pp. 97-120). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

GALERÍA



Darío Sánchez Carballo

Arquitecto y escritor. Con estudios de Maestría en Patrimonio Arquitectónico UNMP, Argentina. Actualmente estudia Maestría en Humanidades: Arte y Literatura Contemporáneas en la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona. Es docente universitario. Gestor y coordinador académico del Diplomado en Artes, Mente, Cuerpo, Estética, en la Facultad de Humanidades de la Universidad de los Llanos, año 2008. Ha sido invitado a participar en diversos encuentros literarios y ha publicado poemas en revistas de Colombia y otros países como Nicaragua, España, Argentina, Ecuador y Venezuela. Ha dictado talleres de literatura en su país de origen. Fue fundador y director del periódico de poesía *El Aguijón*, ediciones monográficas. Ha sido coordinador varias veces del Festival Internacional de Poesía de Bogotá de la revista *Ulrika*. Editor de varios libros de poesía y colaborador en revistas literarias como *Babab* de España, *la Pecera* de Argentina ya *La Otra* de México. Publicó en 2009 su libro de poemas *49 habitaciones*; en 2015 *Retrovisor*; para el 2018 se lanzará su libro *Materia Oscura*; y prepara el libro de poemas eróticos *La casa de los antropófagos*. Actualmente es el director de la revista *Cúpula*, arquitectura + poesía.

38

Del libro *49 habitaciones*:

Aquí no hay letreros que dicen
prohibido fumar, estacionarse
en este corazón
todo cae
todo vuela.

También hay muertes por congelamiento
aunque afuera el mundo esté caliente.

No tengo ventanas
solamente una herida
para que entre el humo y salga el aire.

MATRONA

Del libro *Retrovisor*:

De su belleza y su fuerza
ambas reprimidas
se conserva la manera de abrirse paso
de fundar lo infundable en el almuerzo
de corregir el cómo encender el hogar
en una chimenea
el fuego para incinerar sus muertos.

De aquella belleza y esa fuerza
por siempre reprimidas
de allí venimos.

RETROVISOR

A mi madre muerta
Lola va en el asiento pero el asiento está vacío
el agua de su cuerpo es sudor
ascendente humedad en los cristales.

Ella piensa en su futuro mientras se mira en el retrovisor
de un viejo Ford en aquel ahora de los años setenta
entretanto yo me detengo en su recuerdo
en esa lámina quebradiza que brilla frente a nuestras pupilas
vuelvo a tocarla
para luego alejarme en la prolongación de su mano que es la acción
del filo sobre un pedazo de carne
de la caricia sobre el marido y sus hijos.

Allí continúa el espejo donde vio el momento
de sus ojos en sus ojos a lo Borges
ese cristal que repitió tantas veces el sonido
de la máquina que cosía nuestras vidas
mientras su mente sólo trataba de huir
del sólido cuajo del deslumbramiento.

Permanece único el reflejo sobre un vidrio
a lo mejor intuyó este lugar
de su posterior nada
de su ulterior sangre que escribiría esto
que poco sabe sobre ella misma
y esa sonrisa coqueta que se fija
en aquel instante de los años setenta
va hacia un territorio de la ficción
donde seguro hará el amor.

Después se gestará un prolongado silencio
fileteado con el hilo de esta única y elemental palabra
escrita con exhalaciones en el retrovisor de ahora
en este sucesivo y ya descosido presente.

POEMA EN PROSA- INÉDITO

(Segundo puesto del Primer Premio Departamental
de Poesía Carlos Enrique Pachón García, año 2016)

I

Me llega la incertidumbre de no poder volver a lo que amo, cuando vaya a visitarte. Hay pánico de saber que allí también me aman a pesar de mi acento, de mis ancestros colonos. Difícil será decirte mi amor cuando ya me confundirás con lo exótico. Consternación en no ver de nuevo la redondez de ese sol de verano, de regresar al quiosco que siempre fue mío porque le decía quiosco con mi acento. Bajo la tierra de mi pecho doña María, la casera, la muerta descansa en un lugar que en ocasiones visito. Ella, de alguna forma buena diría cosas malas de este hijo adoptivo en su país. Últimos días de las sustancias que se resisten al olvido. En su casa hablábamos con prosaicas palabras sobre el gusto hacia los poemas en verso libre o en prosa; para decirme luego que prefería los de prosa porque son como los días que han de venir: seguidos, corridos, sin tiempo para el aire o el vacío en las ventanas. Como los balcones corridos de su casa desde los cuales todo miraba, incluso la amarga leche de sus marchitos senos, de donde alguna vez alguien bebió.

Migración transgénero: el cuerpo como territorio en la Frontera Sur

Transgender Migration: the Body as Territory on the Southern Border

Karla Jeanette Chacón Reynosa¹

Ernesto Antonio Zarco Ortiz²

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito presentar un análisis conformado por tres aristas que apuntan hacia la construcción de una ciudadanía sexual emergente: a) la migración de mujeres transgénero como proceso de movilización territorial diferenciado socialmente, en Tapachula como región transfronteriza, b) el contexto de persecución social, rechazo y discriminación experimentada por la migración corporal identitaria, c) la relación y el trato con servidores públicos de las garitas internacionales en el manejo de los procedimientos e impedimentos que se experimentan en el tránsito de las fronteras: la territorial, de Centroamérica a México y la corporal, de hombre a mujer.

Palabras clave: Migración, transgénero, cuerpo, ciudadanía sexual.

ABSTRACT:

This article aims to present an analysis conformed by three edges pointing to the construction of an emerging sexual citizenship: a) migration of transgender women as a process of territorial mobilization differentiated socially, in Tapachula as cross-border region, b) the context of social persecution experienced by the migration body identity experienced with rejection and discrimination, c) the relationship and dealings with public servants of the international *garitas* in management procedures and constraints experienced in the transit of the borders: the territorial, of Central America to Mexico, and the corporeal, from man to woman.

Keywords: Migration, Transgender, Embodiment, Sexual Citizenship.

Las experiencias migratorias de mujeres transgénero se encuentran diferenciadas por cuestiones de raza, etnia, clase social, edad, nacionalidad, pero particularmente distinguidas por cuestiones relacionadas con la identidad sexo-genérica a que se adscriben y que nos permite analizar procesos migratorios desde la narrativa corporal, los cuales retratan un contexto de violencia(s) institucional(es), producida(s) y reproducida(s) por el sistema normativo de la heterosexualidad obligatoria en el tránsito corporal.

A pesar de la existencia de protocolos de intervención y manuales de trabajo para servidores públicos en materia de atención a personas migrantes lesbianas,

¹ Universidad Autónoma de Chiapas.

² Universidad Autónoma de Chiapas.

gays, bisexuales, intersexuales, transgénero (LGBT),³ el personal (agentes) en las garitas internacionales asiste no solo como supervisor y evaluador de los documentos que acreditan la nacionalidad (pasaporte y credenciales), sino de la identidad sexual que da cuenta de la tipificación y comprobación de la asignación sexual heteronormativa, convirtiéndose este agente en un facilitador efectivo de los dispositivos de control, regulación y violencia corporal en tanto que discrimina motivado por una creencia que es común: el rechazo al tránsito hacia una identidad sexo genérica diferente y la reasignación sexual de las mujeres transgénero.

Desde las tres aristas que ofrecemos para el análisis de la construcción de esta ciudadanía sexual emergente buscamos advertir la relación entre el contexto de la migración de las mujeres transgénero y el ejercicio de una violencia física y simbólica en una región transfronteriza como Tapachula, en la que anotamos la construcción de su identidad sexo-genérica a través de sus propias prácticas y modificaciones corporales.

A) TAPACHULA COMO REGIÓN TRANSFRONTERIZA

Tapachula, debido a su posición geográfica en Chiapas, es una ciudad fronteriza con Guatemala, El Carmen y Tecún-Umán, que son localidades del departamento de San Marcos, Guatemala, con las cuales mantiene una relación política, comercial y social sustantiva en la frontera dividida por el Río Suchiate. De acuerdo con Rojas (2012) se ha convertido en el polo económico más activo de la franja fronteriza de México en el sureste, tanto por el uso de sus recursos naturales (ganadería, pesca, agricultura) como por la comercialización de bienes y servicios.

Debido al dinamismo con el que cuenta este lugar y la cercanía fronteriza con Guatemala, es un punto importante de asentamiento o de paso de las personas que deciden desplazarse de distintos países centroamericanos hacia México y, principalmente, Estados Unidos, pero en especial del triángulo norte, es decir Guatemala, Honduras y El Salvador, estas localidades junto con los municipios fronterizos del sureste mexicano se caracterizan por las articulaciones sociales en los procesos económicos, culturales y políticos diversos, que repercuten en la calidad de vida de sus habitantes.

Este triángulo norte centroamericano comparte además una historia de conflictos armados, donde la violencia derivada de sucesos como la guerra civil, el narcotráfico y el crimen organizado han marcado de cierta manera pautas específicas que motivan el desplazamiento territorial de las personas, bien sea por la búsqueda de una mejor calidad de vida, o para huir de la justicia, como fue el caso en los años 90 de integrantes de las pandillas Maras Salvatruchas, que huyeron de la justicia centroamericana (Casillas, 2006) en un clima de violencia extrema.

Hay una marcada emigración que está centralmente motivada por el hecho de que es el foco de la violencia más grave que se vive en la región, con tasas de homicidios superiores al promedio mundial y en constante aumento. Los índices de violencia en Honduras, por ejemplo, se registran entre los más altos del mundo. Según

³ Existen varias versiones en cuanto a utilizar siglas que visibilicen las identidades sexo-genéricas diversas (LGBT; LGBTTT, LGBTIQ), sin embargo, para este trabajo se optó por la utilización de esta modalidad debido a que es la que se utiliza con más frecuencia en México, tanto en el ámbito académico, como en el del activismo social, de derechos humanos y políticas públicas.

el Programa Estado de la Nación (2014), en un ranking entre 132 países, en materia de seguridad personal, donde el lugar uno representa el país más seguro y el lugar 132 representa el país más inseguro, Honduras, El Salvador y Guatemala ocupan los puestos 125, 121 y 118 (OIM, 2016, p. 29).

Una buena parte de la migración de este triángulo norte centroamericano⁴ se concentra en Tapachula, debido a que es considerada una región transfronteriza, la cual no solo es comprendida por los límites nacionales con Guatemala, sino por representar un punto de tránsito o estadía para quienes migran.

En este sentido, los motivos de migración son variados pero se puede observar que existe una constante relacionada con el contexto de violencia, y es ahí donde se adscriben las personas transgénero. La migración de estas personas se relaciona con la necesidad de huir de la exclusión y de la normalización a las que son sometidas en su territorio de origen, por sus familiares, instituciones del Estado, laborales, religiosas y, por ende, la falta de políticas públicas; lo que las lleva a experimentar una migración sexo-générica, que les permita transitar de un género a otro, pretendiendo construir plenamente su identidad a través de prácticas y modificaciones corporales.

Las personas LGBT pueden ser sometidas por las autoridades del Estado, sus familias o sus comunidades a abuso físico, sexual y verbal y a discriminación, por ser quienes son o por lo que se les percibe ser. Esto puede ser debido a las normas culturales y sociales prevalecientes, que se traducen en intolerancia y prejuicios, o a las leyes nacionales, que reflejan estas actitudes (ACNUR, 2011, p.3).

B) MIGRAR PARA VIVIR EL GÉNERO

Tapachula puede presentarse como un lugar seguro y menos discriminatorio, con oportunidades laborales y en el que pueden expresar plenamente su condición transexual. Sin embargo, aunque en México se cuenta con legislaciones en torno a la diversidad sexual, el matrimonio igualitario y políticas migratorias como las reformas a la Constitución Política, los ejercicios transversales para la no discriminación y aceptación de la diversidad en manuales y protocolos de actuación; no son puestos en práctica por el personal que brinda distintos servicios públicos.

En consecuencia, existen procesos de diferenciación que provocan la exclusión, persecución y falta de protección hacia las minorías sexuales, relacionadas con la cultura pues existen preceptos del *deber ser* legitimados en la cotidianidad de las personas a través de normativas, leyes y reglamentos que desconocen y por lo tanto no permiten que quienes se identifican como LGBT puedan vivir plenamente sus derechos.

A partir de lo anterior, es necesario hablar sobre las identidades transgresoras del sistema sexo-género, es decir, problematizar sobre las personas transgénero, quienes no viven dentro de estructuras binarias del ser hombre o mujer, designadas a través de contar con ciertos genitales.

⁴ El Programa Estado de la Nación (PNE) es una investigación realizada por los países pertenecientes al bloque centroamericano, con el fin de medir los niveles de desarrollo en cuanto a calidad de vida de sus habitantes. En dicho estudio se señala que del 2014 que, “se tienen ingresos per cápita anuales (en dólares EE.UU.) de 16.379 y 13.012 dólares EE.UU. para Panamá y Costa Rica, versus 4.266 y 4.130 dólares EE.UU. para Guatemala, El Salvador y Honduras” (Programa Estado de la Nación, 2014, p. 19).

En las discusiones hechas desde los estudios de género y las identidades sexuales, se han llegado a problematizar las concepciones de las identidades trans, diferenciando entre travesti, transgénero y transexual. Categorías que a menudo se utilizan como sinónimos aunque hacen referencia a procesos distintos, tránsitos que tanto hombres como mujeres llevan a cabo en la búsqueda de ir de un género al otro. Es decir, puede haber personas a las que se les asignó ser hombres y desean experimentar ser mujeres, o mujeres que desean construirse como hombres. Para este documento nos centraremos en las primeras.

En América Latina se habla de movimientos *trans* con el fin de englobar aquellas personas que no se identifican con el género asignado al nacer, esto es, se utiliza como un término que visibilice aquellas identidades sexuales y de género no normativas (Lamas, 2009). Así, se utiliza el término transgénero tanto en los discursos de los y las activistas, como también en las instituciones académicas, políticas, públicas y judiciales.

De este modo, transgénero es el término que se utilizará en el presente trabajo para referirse a quienes viven en un género distinto al que les fue asignado, independientemente de si se han sometido o no a modificaciones corporales.

En este sentido, es importante visibilizar cómo las mujeres transgénero que deciden migrar de sus países de origen de Centroamérica a México, se ven dentro de un huracán de imposibilidades que pueden hacerles el trayecto más difícil de lo que ya es. A través de entrevistas a profundidad con dos mujeres transgénero que viven en Tapachula, Chiapas hemos decidido (re)construir los aspectos empíricos fundamentales que nos ayuden a problematizar la realidad de estas personas, ya que a través de la memoria de todas estas experiencias podremos visibilizar lo que ocurre en esta región fronteriza del país.

Es así como Kirath Rivas⁵ migra desde San Salvador, El Salvador, huyendo de la persecución de las *Maras salva truchas*, las detenciones infundadas y repetitivas de la policía de su país, y el señalamiento por parte de sus familiares cuando decidió dejar de vivir como hombre.

Por otro lado, Fabiola Lovely,⁶ originaria de San Pedro Sula, Honduras, decidió migrar a México por las repetidas ocasiones en que fue víctima de la delincuencia organizada en su país mientras se dedicaba a la prostitución.

Tanto Kirath como Fabiola tuvieron que enfrentarse al escrutinio de las personas en la calle, de las autoridades judiciales de los países por los que pasaban, del personal de salud que se negaba a atenderlas debido a la estigmatización, pero también, de los funcionarios públicos migratorios a la hora de solicitar la regularización de sus estancias o pedir la protección en el país.

C) PEDIMENTOS E IMPEDIMENTOS QUE EXPERIMENTAN LAS MUJERES TRANSGÉNERO EN SU PASO POR LAS FRONTERAS

Es importante revisar cómo las instituciones públicas de servicio al migrante en México están llevando a cabo sus tareas. Más allá de ser una crítica a las pautas estructurales con las que se rigen dichas instancias, se trata de poner en la mesa de discusión las formas en que los agentes migratorios interponen sus

⁵ Es el nombre que adopta una de las colaboradoras de la investigación, cuando no vive como mujer utiliza su nombre de hombre Sibrain, tiene 25 años y se entregó de manera voluntaria a las autoridades migratorias de los Estados Unidos de Norte América el 3 de febrero del 2017. Hasta un día antes de ello, se tuvo contacto con ella. Desde entonces no se sabe sobre su paradero.

⁶ Es el nombre de otra colaboradora, dijo llamarse anteriormente *Miguel*. Ella transita varias veces al año entre San Pedro Sula y Tapachula. Actualmente se encuentra en Honduras reponiéndose de un altercado que sufrió mientras estaba trabajando como sexo servidora.

creencias antes que cualquier estatuto del organismo en el que trabajan para la atención de los y las migrantes que ingresan al país. Esto ocasiona sin duda que las personas migrantes al llegar a solicitar la ayuda de estas instancias se enfrenten a discriminaciones y por supuesto, exclusión.

En este sentido, es importante dar cuenta del proceso migratorio que llevan a cabo las mujeres transgénero centroamericanas en Tapachula pues si bien, para una parte de la población de Centroamérica la migración constituye la estrategia principal de sobrevivencia –de manera que día a día los flujos migratorios aumentan y con ello se diversifican los motivos por los que las personas deciden dejar su país–, también existen desigualdades relacionadas con el género; es decir, hay señalamientos que pueden provocar la exclusión, persecución y falta de protección hacia las minorías sexuales, resultando de esto un motivo más por el que estas mujeres deciden migrar de sus países de origen.

Así los motivos de la migración de estas mujeres transgénero están atravesados por un conjunto de aspectos que de una u otra manera obligan a que dicho fenómeno se aborde también desde distintas aristas pues aunque en un principio el proceso de migración de estas personas responde a una necesidad por vivir plenamente su identidad sexual, también está atravesada por situaciones de pobreza, marginación y oportunidades laborales que en sus países no son encontradas y que en ocasiones en el nuevo país tampoco.

Yo salí de allá porque la *Mara* me estaba persiguiendo, allá como hombre estaba la mayoría del tiempo porque trabajaba, estudié sistemas en la U [universidad] en San Salvador. Pues por las noches me vestía, me gustaba salir con mis amigas a caminar, pero ya no se podía salir bien, te decían cosas, te pegaban... hasta del trabajo me corrieron... vendía celulares allá y cuando se enteró mi jefe me corrió, me pagaban algo bien, aquí fue más difícil encontrar uno, siempre estuve de mesero (Kirath Rivas, 2017, ENT).

Cuando salí pues vine de mujer, yo ya era mujer, allá me dedicaba a la prostitución, pero no que miedo, vieras, a cada rato matan y matan, luego me vine pa'ca a trabajar de lo mismo ahí en la décima, pero pues no hay otra cosa que hacer solo de eso, necesito mandar a la casa dinero (Fabiola Lovely, 2016, ENT).

Como hemos mencionado, las personas LGBT en la región transfronteriza migran en busca de espacios seguros y menos discriminatorios (el sueño del transgénero) para el reconocimiento de sus derechos. Sin embargo, al llegar a México descubren que el sueño de su migración corporal y territorial se torna en exclusión y rechazo por asumir una identidad sexual distinta.

El *Protocolo de Actuación para Atención a Migrantes* (2015) de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), refiere a las buenas prácticas para encauzar el fenómeno migratorio bajo una perspectiva integral de derechos humanos de las personas migrantes, sin embargo, México aun continúa afrontando los retos en el caso de la atención a mujeres migrantes transgénero.

Aunque en la actualidad este protocolo de actuación considera en sus bases la perspectiva de género, la igualdad y la no discriminación, principalmente relacionado con “los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres” (SCJN, 2015, p. 57), resulta ser una práctica excluyente, ya que al relacionar exclusivamente el género con una dicotomía sexual (hombre-mujer),

las identidades sexuales salen de este binomio y son invisibilizadas, como es el caso de las mujeres transgénero.

Aunque en los distintos manuales con los que cuenta el Instituto Nacional de Migración (INM)⁷ se hable a cada momento de una atención bajo ley y con transversalidad de género, es decir, que en teoría se tendría que dar atención a las personas migrantes sin discriminación alguna, no se ha considerado hasta el momento abordar la identidad civil que es distinta en algunas personas transgénero, lo cual las obliga a *regresar* o transitar en el género anterior, el que corresponde a sus identificaciones oficiales.

La entrada a México no es fácil, algunas mujeres transgénero tienen que dejar de lado la ropa y el maquillaje para verse como hombres; por un lado, para evitar que en el proceso sean víctimas de algún delito cometido contra ellas por *transfobia*, pero también para evitar que las autoridades que se lleguen a encontrar reconozcan las identidades civiles que expresan los papeles con los que cuentan. Esto puede observarse en el siguiente relato.

Cuando me vine para aquí entré de hombre, me decían muchas amigas que no me fuera a venir de loca porque en el camión no me iban a dejar subir y que ahí en migración ni me iban a dejar entrar, traía pasaporte pues. Así que me vine de Sibrain, así me llamo como hombre. (Kirath Rivas, 2017, ENT).

Ah, no, cuando yo vengo de mi casa para acá vengo de hombre con la barba crecida, peludo pues, pero cuando voy de aquí para allá voy de mujer, cuando sales no te dicen nada, no te piden papeles, cuando entras yo por eso lo hago por Ciudad Hidalgo, en las balsas es más fácil, luego se ponen locos los de la migra. (Fabiola Lovely, 2016, ENT).

Por otro lado, también se tendría que poner el dedo en el renglón sobre las concepciones de identidad, las cuales están reducidas a marcos legales sumamente normalizados y binarios, es decir, que no conciben otras expresiones de género, las cuales pueden no corresponder con el sexo que se le designó al nacer a la persona; pero también es importante considerar la capacitación del personal que labora en los puentes migratorios sobre cuestiones de identidades sexo-génericas⁸, las cuales son una gran oportunidad para (de)construir visiones estandarizadas del *deber ser* en relación a las sexualidades distintas o periféricas.

En México la autoridad institucional encargada para indicar a qué personas extranjeras se les puede conceder la protección del Estado Mexicano, es la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), la cual decide a través de la presentación de solicitudes por medio de la persona interesada y un estudio de la situación que se indica, a quién y bajo que circunstancias otorgar la ayuda como refugiada/o.

Sin embargo, al igual que otras instituciones el personal que está a cargo de dicho proceso no está capacitado para atender a personas con identidades sexuales diversas, de este desconocimiento resultan procesos de exclusión, marginación y por lo tanto la negativa al otorgamiento de la ayuda.

⁷ Ley de migración, Ley sobre refugiados, protección complementaria y asilo político, Ley Federal para Prevenir y Sancionar la Tortura Acuerdo A/024/08, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Código Penal Federal y Ley General de Víctimas.

⁸ Sostenemos que es importante referirnos a identidades de sexo-género más que de perspectiva de género, debido a que esta última categoría está sumamente institucionalizada y también mal comprendida, pues podría indicar que estamos abordando solamente la situación de la mujer en los distintos contextos del país, pero no da cuenta de la amplia gama de problemáticas y personas que aborda.

Cuando fui a la COMAR la primera vez fue todo un tormento, me dijeron que fuera de mujer y que dijera que me habían violado allá y que ya no quería estar, pues no era tanta mentira porque sí lo habían hecho, así que me fui bien vestida pues y llegué, me atendieron y fue una mujer, me trato bien feo hasta me dijo que estaba mintiendo, que si era *trans*, que si solo estaba vistiéndome para engañarlos. La segunda vez fui y no me la volvieron a dar, que si usaba peluca, que por eso no me la daban. Ya la tercera vez fue hace poquito pues, pero me la dieron ya después que me había pasado lo de la violación en el albergue, como que les dio lástima, pero bueno me va a servir... (Kirath Rivas, 2017, ENT).

Vemos a través de esta narrativa corporal las dificultades que impone el proceso de solicitud de protección en la COMAR, no solo por el proceso burocrático sino también por el desconocimiento que se traduce en discriminación. Esto puede notarse también en el siguiente testimonio.

Yo fui ahí [COMAR] pero no me dieron nada, me dijeron que no me lo daban porque ya tenía mucho tiempo viviendo aquí [Tapachula] me dijeron que fuera a pedir mi papel, que pagara para que me dejaran estar aquí, así que fui pues, allá, a migración y pagué, aunque pues no sale mi nombre, está el de hombre, es un gran problema cuando lo tenía porque pasaba *la poli* donde estaba parada y me detenían, y siempre cargaba mi papel, me decían cosas porque estaba vestida y no de hombre como lo dice mi papel (Fabiola Lovely, 2016, ENT).

Así, algunas de las que ven fallido su intento de solicitud de protección acuden ante el INM para solicitar el permiso legal de estancia, que lleva por nombre Programa Temporal de Regulación Migratoria (PTRM). Este consiste en la regularización de extranjeros que ingresaron a México de manera ilegal, para vivir en México durante cuatro años como residente temporal, solicitar permiso para trabajar, salir y entrar del país las veces que se quiera y al cumplir los 4 años podrán solicitar la residencia permanente.

Sin embargo, solicitar este trámite también es discriminatorio al pasar por los filtros administrativos porque la mujer transgénero se enfrenta siempre al escrutinio constante de su identidad, por la imperiosa necesidad de mostrar documentos aprobatorios de la identidad civil cuando no cuenta con ellos o bien el nombre que aparece es el de su sexo biológico.

Las mujeres transgénero se encuentran en constante escrutinio público por la incongruencia corporal *visibilizada*, aunque para ellas esta situación es revertida y es usada como una táctica de protección ya que pasan desapercibidas como ilegales y burlan a la autoridad. Esto podemos notarlo en el siguiente testimonio.

Cuando voy por la calle aquí en Tapachula me gusta, porque todos se me quedan viendo, lo bueno que no saben que soy *catracha*, ya que piensen que soy una loca, no puedo hacer más, lo soy pues... (Fabiola Lovely, 2016, ENT).

Me gusta salir por la noche a caminar vestida, la gente se me queda viendo y no me dice nada, si fuera de hombre y ven que soy del Salvador, rápido van a pensar que soy *Mara salvatrucha*, ahí hasta la policía me va a subir más rápido. (Kirath Rivas, 2017, ENT).

La (re)significación del insulto se vuelve una batalla diaria, que ayuda a la visibilización de estas mujeres, y funciona como una oportunidad ciudadana al ser visible su presencia, sus precariedades y solicitar la atención pertinente de

las instituciones y exigir la concesión de las facilidades para un libre tránsito por la transfrontera.

CONSIDERACIONES FINALES

Los procesos de inclusión en contextos transfronterizos están en constante reformulación, sin embargo, nos parece pertinente abordar ciertos puntos a manera de consideraciones que podrían ayudar en la construcción de espacios, instituciones y programas de atención a personas transgénero migrantes, en especial en la frontera sur de Chiapas.

- Es necesario que los manuales de atención al usuario y los trámites de los distintos organismos en materia de migración en el país, hablen sobre las problemáticas que enfrentan personas homosexuales, lesbianas, bisexuales y, en especial, transgénero. Es decir, que visibilicen la diferencia que existe en la decisión de comenzar un tránsito migratorio, ya que si la migración de dichas personas puede responder a situaciones de precariedad económica y laboral, en su mayoría son respuesta a la imposibilidad de una plena realización de sus identidades sexuales.
- En este sentido, conviene que se institucionalicen cursos y capacitaciones en esta temática que sensibilice a los y las funcionarios que trabajan con personas migrantes de la diversidad sexual, esto, con el fin de humanizar el trato y reducir a lo más mínimo la exclusión y discriminación de la que pueden llegar a ser víctimas.
- Por otro lado, es necesario que las autoridades migratorias dejen de perseguir a las personas que ingresan al país sin la vía oficial como delincuentes, por ello es necesario que todos los niveles de Estado pongan atención a los diferentes manuales o recomendaciones que organismos de la sociedad civil, investigaciones académicas e instituciones no gubernamentales emiten de manera periódica.
- También es de vital importancia que se reconozca dentro de las estructuras de las instituciones la vulnerabilidad de esta población transgénero migrante para posibilitar el tránsito hacia la (re) construcción de una identidad civil transgénero.

REFERENCIAS:

- Aguilar, M. y Soto, P. (Ed. M. A. Aguilar). (2013). *Cuerpos, espacios y territorios. Aproximaciones de las ciencias sociales*. Ciudad de México: Porrúa.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2011). *El Trabajo con Personas Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales Durante El Desplazamiento Forzado*. Recuperado de: www.acnur.es/PDF/7647_20120402131943.pdf
- Belausteguigoitia, M. (2010). *Frontera*. M. Szurmuk y R. McKee (Coord.) *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1996). *Espacio social y poder simbólico*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Madrid: Paidós.
- Casillas, R. (2006). *La trata de mujeres, adolescentes, niñas y niños en México. Un estudio exploratorio en Tapachula, Chiapas*. México: Organización Internacional para las Migraciones. Recuperado de <http://www.oas.org/atip/Reports/Estudio.Exploratorio.en.Tapachula.pdf>
- Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hablar*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

- Esteban, M. L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Bellaterra.
- Fernandez, M., Guerra, P. y Díaz, M. (2014). *La disforia de género en la infancia en las clasificaciones diagnósticas*. Revista Iberoamericana de Psicopatología. (110), pp. 25-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4802980.pdf>
- Finol, J.F. (2014). Antropo-Semiótica y Corpusfera: Espacio, límites y fronteras del cuerpo. *Opción*, 30 (74), mayo-agosto, pp. 154-171 Venezuela: Universidad del Zulia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31035399004>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad. *Tiempo, espacio y regionalización*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 143-175.
- Kindgard, A. (2004). Historia regional, racionalidad y cultura: sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, julio, (24). San Salvador de Jujuy, Universidad de Jujuy, pp. 165-176.
- Lamas, M. (2009). El fenómeno trans. *Debate feministas. Transexuales y transgénero*. 40, enero-junio. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 3-13.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- McGregor, S. (2004). *The nature of transdisciplinary research and practice*. Recuperado de: www.kon.org/hswp/archive/transdiscipl.pdf
- Missé, M. (2013). *Transexualidades: otras miradas posibles*. Barcelona: Egales.
- Moreno, A. y Pichardo, J. (2006). *Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad*. En AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana, 1(1). Enero-Febrero, 143-156. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. Recuperado de <http://www.aibr.org/antropologia/01v01/articulos/010108.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2016). *Migración y Poblaciones Lesbianas, Gais, Bisexuales, Trans e Intersexuales (LGBTI). Módulo para la sensibilización y capacitación de instituciones públicas, organizaciones sociales, colectivos y activistas LGBTI en la región mesoamericana*. Recuperado de http://www.programamesoamerica.iom.int/sites/default/files/OIM_LGTBI_WEB_OCT_2016_web.pdf
- Preciado, B. (2010). *Cartografías queer: El flâneur perverso, la lesbiana topofobia y la puta multicartográfica, cómo hacer una cartografía "zorra" con Annie Spinkle*. Barcelona: Melusina. Recuperado de <https://seminariolecturasfeministas.files.wordpress.com/2012/01/13163213-preciado-beatriz-2008-cartografias-queer-el-flanneur-perverso-la-lesbiana-topofobicay-la-puta-multicartografica-o-como-hacer-una-cartografia.pdf>
- Programa Estado de la Nación. (2014). *Estadísticas de Centroamérica 2014*. Recuperado de: www.estadonacion.or.cr/otras-publicaciones-costarica/productos-intermedios-pen/estadisticas-de-centroamerica-2014
- Programa Estado de la Nación. (2014). *Estadísticas de Centroamérica 2014*. Recuperado de: www.estadonacion.or.cr/otras-publicaciones-costarica/productos-intermedios-pen/estadisticas-de-centroamerica-2014
- Ritzer, G. (2002). Integración acción-estructura. En *Teoría sociológica moderna*. (pp. 477-515) Ciudad de México: McGraw-Hil.
- Rodríguez, G. (2013). *Estudio: Tendencias migratorias, Pautas y Marcos Legales de Migración en América*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/204450323/Nansen-Estudio-GR-Tendencias-migratorias-Pautas-y-Marcos-Legales-de-Migracion-enAmerica-Centra#scribd>
- Rojas, H. (2012). El itinerario de las verduras guatemaltecas a México: Mercancías que definen las fronteras Culturales. En Castro (Ed.), *La migración y sus efectos en la cultura*. (pp. 156-180) Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2015). *Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren a personas migrantes y sujetas de protección*

internacional. México. Recuperado de: <https://www.scjn.gob.mx/ComunicacionSocial/documents/Gaceta201309.pdf>

Tayfar, L. (2007). El concepto histórico de frontera. M. Olmos (Coord.) *Antropologías de las fronteras. Alteridad, historia e identidad más allá de la línea*. (pp. 231-261) Ciudad de México: Porrúa.

Touraine, A. (2005). Los derechos culturales. En *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

Winqvist, R. (1982). *What are transdisciplinary principles?* Recuperado de: [http://www.oakland.edu/upload/docs/AIS/Issues%20in%20Interdisciplinary%20Studies/1982%20Volume%2001/03_Vol_1_pp_49_67_What_Are_Transdisciplinary_Principles_\(Robert_W._Winqvist\).pdf](http://www.oakland.edu/upload/docs/AIS/Issues%20in%20Interdisciplinary%20Studies/1982%20Volume%2001/03_Vol_1_pp_49_67_What_Are_Transdisciplinary_Principles_(Robert_W._Winqvist).pdf)

Jóvenes otaku desde los estudios del cuerpo en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

*Young Otaku in Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
From a Body Studies Perspective*

Juan Pablo Zebadúa Carbonell¹
Isisquetzalli Pérez Hernández²

RESUMEN

El presente texto reflexiona sobre una cultura juvenil emergente, los *otakus*, en el sur de México, concretamente en Tuxtla Gutiérrez. Se analizan las características y los discursos emanados desde una perspectiva de los estudios del cuerpo y cómo cobran sentido tales discursos en un contexto global y local.

PALABRAS CLAVE: jóvenes, otakus, CYBORG, RIZOMA.

ABSTRACT

The present text reflects on an emerging youth culture, the otakus, in the south of Mexico, specifically in the capital city of Chiapas, Tuxtla Gutiérrez. The characteristics and discourses emanating from a body studies perspective are analyzed and how such discourses make sense in a global and local context.

Keywords: Youth, Otakus, Cyborg, Rhizome

Muchos estudios sobre *fans* y *otaku* están desarrollados a partir de su consumo o de los entramados sociales de los cuales son partícipes, pero en este artículo se decidió tomar como punto de partida metodológico y fenomenológico los estudios del cuerpo; de ahí que este texto es un estudio cultural desde el *cuerpo* de los *otaku*, puesto que lo interesante en esa construcción se encuentra encarnado. Un *otaku* es aquel que consume *databases* (bases de datos, que consisten en la información con respecto a *anime* y *manga*) a partir de los cuales ellos mismos crean sus valores. La razón es que ellos asumen que los valores modernos (inculcados por sus padres) no funcionan para ellos (Azuma, 2014), Consecuentemente, la ficción es más importante para ellos que la realidad: no quiere decir que ellos no pueden diferenciar la realidad de la ficción, sino que simplemente prefieren la ficción que la realidad (Azuma, 2014).

Para este artículo fue necesario comprender varios factores clave: entender el entorno social en el que se desarrollaron desde edad temprana y cómo su desarrollo está relacionado con la atención que recibieron de sus padres o familiares, así como de las condiciones materiales en las que existen; además de las relaciones con sus compañeros o personas de la misma edad, tanto en lugares físicos como la escuela, como lugares virtuales como el Internet. Aunado a esto, se intenta comprender la transformación de sus maneras de percibir la

¹ Universidad Veracruzana y Universidad Autónoma de Chiapas.

² Universidad Autónoma de Chiapas.

amistad, su existencia, la realidad y sus cuerpos con el medio. Vemos al cuerpo como base del sentido de la acción (García, 1994), como producto social y elemento simbólico, lugar de evocación de la memoria (Silva, 2013), como producción (LeBretón, 2002) y espacio de lucha y resistencia (Guattari, 1974) al sistema-mundo capitalista y patriarcal (Grossfoguel, 2012).

A partir del entendimiento de estos factores, se concluyó que existe una especie de sublimación en el *anime* pero también una búsqueda de un grupo de pertenencia y una respuesta de por qué ellos parecen ser señalados como *pertenecientes a un grupo* pese a que no sean todos iguales o incluso no pertenezcan a tales grupos más que por tener gustos parecidos.

LA PERSPECTIVA DESDE EL CUERPO

El filósofo y fenomenólogo francés Maurice Merleau Ponty (1994) entiende al cuerpo como un objeto dentro del mundo que, a su vez, es lo que le da la perspectiva de lo acontecido en este. Es decir, ve al ser como un objeto (Merleau Ponty, 1994, p. 90). Merleau Ponty trata al cuerpo como materia y a las percepciones de este como las que le hacen engendrar la perspectiva percibida sobre los objetos; asimismo, entiende a la historia de sus percepciones como un resultado de sus relaciones con el mundo objetivo. A partir de estas vivencias concibe el presente como medida del tiempo con respecto a un aspecto abstracto del tiempo universal, y a su cuerpo en un modo del espacio objetivo. Es decir, para Merleau Ponty el cuerpo es material y objeto a partir del cual experimentamos el ser pero a su vez este se organiza a partir de la historia de sus percepciones con el mundo (Merleau Ponty, 1994).

Por otro lado, para David Le-Bretón (2002) el cuerpo moderno implica la ruptura del sujeto con los otros (debido a que se encuentra inmerso en una estructura social de tipo individualista), con el cosmos y consigo mismo. El cuerpo occidental es el lugar de la censura y el recinto objetivo de la soberanía del ego, (Le-Bretón, 2002, p. 8). En especial, hace hincapié en las concepciones actuales del cuerpo vinculadas con procesos históricos, como la emergencia del pensamiento racional positivo y laico, así como de la historia de la medicina.

En la sociedad moderna, la preocupación por el cuerpo es un inductor de imaginario de prácticas, además Le Bretón (2002) señala un factor de individualización al decir que el cuerpo duplica los signos de la distinción: el cuerpo es un valor. Por lo que en las sociedades occidentales el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción. Así, las representaciones sociales le asignan una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Sin embargo, se encuentra disociado de él debido a su historia dualista (Le-Bretón, 2002, p. 9).

Los saberes aplicados al cuerpo son culturales. Sobre esto, Le Bretón profundiza diciendo que las representaciones del cuerpo y los saberes acerca de este son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de ella, una definición de persona. Donde el cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí misma. Considera que el cuerpo puede parecer evidente pero es inaprehensible, nunca es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural (LeBreton, 2002).

Para García (1994), existe una yuxtaposición entre el cuerpo físico que está internamente ligado a la construcción de nuestra identidad personal y cuerpo sociopolítico que almacena y consolida significados, escalas de valor y

micropoderes (García, 1994, p. 47). Esta relación no se agota en esto, sino que la describe en una profunda interrelación.

A la vez que el cuerpo físico está constreñido y determinado (en su percepción y tratamiento) por el cuerpo social; se asienta en su estructuración significativa y sociopolítica, en la configuración misma de la corporalidad y simultáneamente cualquier configuración del cuerpo es también configuración de la identidad (el yo encarnado que somos) y determinación del modo en que la vida es vivida y la experiencia constituida (García, 1994). Aquí se propone a la encarnación como asiento de la constitución de los marcos de sentido de la acción.

En este sentido y en el marco de lo dicho anteriormente, es que se vuelve profundamente importante el estudio de los otaku y de cualquier otro proceso que tenga que ver con tránsitos identitarios, puesto que muestra cómo el cuerpo es modificado por otros cuerpos, pero también por el ambiente y las experiencias. Esta relación del cuerpo físico y del cuerpo sociopolítico será importante a lo largo del texto pues esta configuración de la identidad o la encarnación del yo, es lo que prima en nuestra visión.

Vemos entonces al cuerpo desde la perspectiva de García (1994) como la materialidad significativamente conformada; como la estructura dinámica de interacción con el medio que se alimenta nuestros procesos cognitivos y volitivos, y cómo el asiento de la estructuración social hace posible la realización de acciones y la reproducción de estructuras.

EL CUERPO COMO BASE DEL SENTIDO DE LA ACCIÓN

Para entender la encarnación tenemos que entender lo que se encarna, en este caso es el sentido. Esto remite a un significado o contenido representacional, un elemento básico en la configuración de toda acción en cuanto tal y, por lo tanto, tiene que tomarse en cuenta a la hora de explicar, comprender o simplemente saber a qué atenerse con la acción (García, 1994).

La explicación de la acción requiere la intervención constitutiva de la experiencia del agente u observador en su triple dimensión (identidad, *habitus* y encarnación), para su investigación se requiere mostrar la producción y reproducción de los marcos de sentido de la acción. Para captar los sentidos de las acciones se debe acceder a una reconstrucción del trasfondo de sentido, y ello implica elaborar una visión sinóptica de la totalidad que subyace a la acción, al agente, al contexto práctico y al sentido mismo. García afirma

Si queremos entender qué ocurre o cómo es la realidad social, entre otras cosas, tenemos que (re)construir los marcos en que se sitúa la acción, que en realidad es siempre una corriente de acciones materiales y discursivas. Es decir, tenemos que (re)construir los códigos de expresividad y representación, los conjuntos de normas y valores sociales y públicos, y las geometrías sociales de los deseos privados. Estos códigos, conjuntos y geometrías son los marcos específicos de significado que hacen posible que una conducta cobre algún tipo de sentido y con ello se convierta en una acción (García, 1994, p. 54).

En este sentido, se retoma en esta reflexión la metodología de los itinerarios corporales, los cuales son definidos por Esteban (2008) como

Procesos vitales individuales, pero que nos remiten siempre a un colectivo, que ocurren dentro de estructuras sociales concretas, y en los que damos toda la centralidad

a las acciones sociales de los sujetos, entendidas estas como prácticas corporales. El cuerpo es considerado, por tanto, un nudo de estructura y acción, el lugar de la vivencia, el deseo, la reflexión, la resistencia, la contestación y el cambio social, en diferentes encrucijadas económicas, políticas, sexuales, estéticas e intelectuales (Esteban, 2008, p. 136).

Se usaron estas narraciones de historias diarias y vitales de los jóvenes para recomponer el entramado práctico, discursivo, ideológico y desiderativo, que dio un fondo comprensivo a ese sentido.

Se buscó captar el sentido que el agente imputa a su conducta (la intención con que la realiza) y la complejidad de significado práctico en que se sitúa para comprender el sentido de la acción, además de ser entendida como un momento de la corriente que constituye la práctica social y no olvidar que su carga expresivo-simbólica, además de unidad a la carga valorativa, está siempre ligada a las estructuraciones de dominación, legitimación y producción. Para García, es en la configuración de estructuras estructurantes, que a su vez descansan en la continua e histórica conformación de la corporalidad fundamentada en la constitución de las identidades, contrario a lo que muchos agentes podrían pensar (García, 1994, p. 58).

Los procesos de identidad constituyen la manifestación más evidente por su ligazón directa con los procesos de capacitación práctica y simbólica de los agentes sociales. En este caso, el proceso de identidad a desarrollar será el *otaku* y las acciones sociales que estos implican y se encarnan para devenir en el *cyborg*.

Para estudiar este fenómeno, García señala que deben conocerse las manifestaciones actuales del trasfondo, esto es, los modos concretos en que, en nuestro contexto espacio-temporal, el trasfondo se realiza, se despliega y se convierte en condición efectiva de posibilidad. Son sus modos de funcionamiento, que condensan y (re)crean marcos de sentido de la acción (García, 1994, p. 57).

TABLA 1 MANIFESTACIONES ACTUALES DEL TRANSFONDO QUE RECREAN LOS MARCOS DEL SENTIDO DE LA ACCIÓN.

<i>Los procesos de identidad</i>	<i>El enraizamiento de conjuntos de disposiciones duraderas</i>	<i>la configuración dinámica de esquemas corporales</i>
Están ligados con los procesos de capacitación práctica y simbólica de los agentes sociales.	Se conceptualiza a través del desarrollo que Bourdieu ha hecho de la idea de <i>habitus</i> . Este concepto permite establecer una interesante conexión entre el sentido práctico del agente capaz y el sentido <i>objetivo</i> de las condiciones y situaciones de interacción.	O modelos de conducta, etc., que llamaremos, de manera genérica, procesos de encarnación.

El autor construye el término de *encarnación*, como la manera en que el *habitus* se adquiere y moldea al cuerpo en un sentido más profundo; observa al *habitus* como el resultado de experiencias pasadas depositadas en cada organización vital en la forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción. Estos conjuntos de disposiciones, al depositarse en nuestro cuerpo, se encarnan. Para

describir este proceso, García hace una extensa revisión del concepto encarnación, que alude al misterio de Jesús vuelto carne, pero también con los significados más inmediatos de la palabra como personificar, representar alguna idea o algún personaje, a partir de la cual la relaciona directamente con la constitución de identidades:

El proceso de encarnación o de estructuración simbólico-social de una subjetividad parte de una carencia, una naturaleza incompleta e insuficiente cuya supervivencia le exige someterse a una dura terapia de configuración sociocultural (encarnamiento), consistente, en buena medida, en la incrustación o in-corporación vital de marcos de sentido (García, 1994, p. 64).

UNA VISIÓN METODOLÓGICA DESDE EL CUERPO

Para el desarrollo de este trabajo de investigación, a partir del cual se derivan las conclusiones expresadas en el siguiente artículo, se planteó un trabajo cualitativo, siguiendo la metodología de itinerarios corporales explicadas en el anterior apartado (Esteban, 2004). Se usaron entrevistas a profundidad para la posterior creación de los itinerarios, además que en este se integraron observaciones de los cuadernos de campo y mapas corporales. Este material se obtuvo a partir de tres sesiones en las que se trataron los siguientes contenidos: a) su historia con el *anime* y el *manga*. b) su historia de vida. c) su relación con los personajes.

Una vez identificados estos los ejes de análisis, se organizaron y ubicaron en *escenas* concretas, situaciones que resulten significativas para lo que se quiere mostrar pero priorizando en la descripción las sensaciones y prácticas lo más corporales/físicas posibles; por ejemplo, formas de vestir, de andar, de adornarse, de moverse, de disfrutar, de sentir miedo, vulnerabilidad. Se hizo una categorización a partir del método de Teoría fundamentada.

La elección de los sujetos se realizó a partir de una publicación en varios grupos de Facebook de temática *otaku*, *friki* y *gamer*, a fin de contactar a los chicos que quisieran compartir su historia y experiencia con el *anime* y *manga*, para formar un compendio de experiencias *otaku* en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas. De estos grupos, los más interesados en participar se encontraron en *frikis* y *otakus* de la ciudad, en donde se obtuvieron respuestas inmediatas, parecían ansiosos de contar sus historias, algo distinto a las primeras entrevistas donde se encontraban serios y evasivos, hasta que comenzaban a hablar de su narrativa favorita.

A partir de diez voluntarios se optó por trabajar con tres sujetos, eligiendo a estos por su longevidad como consumidores, es decir, se contó el tiempo desde que comenzaron a consumir anime en más de cinco años y también por consumir diversos títulos de anime y manga simultáneamente; además, porque dijeron consumir al menos cinco horas semanales de anime y manga. A petición de uno de ellos, por pasadas experiencias delictivas (el rapto de una menor de edad a quien contactó por Internet), se decidió usar un pseudónimo a partir de un personaje de anime que ellos enunciaran importante ya que externaron no tener un apodo, o apego por aquellos que manejaban en internet, Pun Pun, un joven de 19 años al momento del trabajo, Shinji, una chica de 19 y Tsukiyama una joven de 27.

Al transcurrir las entrevistas se decidió no apegarse estrictamente a estas, sino que se verían como guías de lo que podríamos tratar. En muchas ocasiones,

el profundizar sobre las experiencias de vida de los jóvenes llevó a descubrir lo intrincado de sus historias con el anime y la tecnología, la cual su acceso, por momentos, parece saltarse las clases sociales, pero en otros las remarca. En algunos casos, la información se repetía por lo que algunas cosas se omitieron en el trabajo en las entrevistas, sin embargo, se incluye información que se encuentra como diario de campo.

LA ENCARNACIÓN DE LO OTAKU: LO CYBORG

Los *otaku* se encuentran en la carencia de algunos marcos de sentido que lo obligan a ser un sujeto competente para pertenecer a la sociedad. Sus carencias se encuentran marcadas por la violencia en varios ámbitos de sus vidas y remiten a la configuración de las estructuras estructurantes. Así, las identidades *otaku* se fundamentan dichos ámbitos, lo que nos remite a la continua e histórica conformación de la corporalidad.

Debido a la globalización, es posible presenciar una aceleración de los procesos sociales sin que haya un acompañamiento de la cultura, como lo afirma Le Bretón (2002). En este marchar acelerado, es difícil que la experiencia social del agente y su capacidad de integración simbólica concurren, con lo que se encuentran ante una carencia de sentido. Este autor encumbra a la cultura como la respuesta que guía a las elecciones y a las acciones y, por lo mismo, los humanos se han abandonado a la autodestrucción y en ocasiones recurren a inventar soluciones personales.

La atomización, como una característica de la posmodernidad, ahonda aun más la distancia entre los sujetos y con estas las soluciones personales con el objetivo de cubrir las carencias de los simbólico tomando ideas de otras tramas culturales o por medio de la creación de nuevas referencias (LeBretón, 2002). Ante esto, los sujetos buscan modelos que convierten al cuerpo en una especie de suplemento de alma. Es muy interesante cuando añade que el cuerpo de la modernidad se convierte en un *melting pot* muy cercano a los collages surrealistas, puesto que la estética *otaku* de colores brillantes y artilugios fácilmente adaptables a la identidad de los jóvenes los convierte en collages andantes.

Este cuerpo moderno, construido como respuesta a la violencia que la sociedad los somete, es al que llamamos *otaku ciborg*. Su configuración se encontrará a partir de la carencia, pero también de las relaciones que se crean en un contexto virtual y que reproducen la estructura de lo que se consume, el *transmedia* y *mediamix* que actúa como un rizoma y es modelo de su devenir en *cyborg*.

TABLA 2 CARACTERÍSTICAS DEL TRANSMEDIA Y MEDIAMIX.

<i>Mediamix</i> (Steinberg)	<i>Transmedia</i> (Jenkins)
La relación del manga/anime/stickers/mercancía, que se relacionan aunque no comparten el mismo medio de difusión.	Una Narrativa Transmedia, se desarrolla a través de múltiples plataformas de medios, con cada nuevo texto haciendo una contribución distintiva y valiosa al todo. (Jenkins 2006, p. 96) para el desarrollo de las narrativas transmedia se requiere de una convergencia de medios.

Relación directa del transmedia/mediamix: Jenkins explica que el mediamix de Japón tenía muchos años antes de la tradición transmedia de Estados Unidos, y descubrió que varios productores transmedia comenzaron como un <i>geek</i> del anime y manga, Jenkins (2013).	
---	--

Lo anterior sirve para conocer las manifestaciones actuales del trasfondo que recrean los marcos del sentido de la acción, y así cómo se lleva a cabo la encarnación de lo *otaku*, es decir cómo las relaciones con su entorno y los otros cuerpos. De esta forma, los llevan a los consumos de los productos transmedia provenientes de Japón y se incorporan en el cuerpo de los jóvenes, García propone que los primeros elementos que deberían tomarse en cuenta para especificar lo que los configura y los constituye son las intenciones y los discursos o narraciones que los agentes exhiben.

Los itinerarios corporales han sido una excelente vía para entender su narrativa de vida; en segundo lugar, los mapas corporales, puesto que no es solo el discurso hablado lo que prima en los chicos *otaku*, sino la imagen, para que no quede solamente en el marco de la intencionalidad consistente en poder dirigirse a algo predeterminado bajo la forma representacional de un contenido intencional: no tan solo en una capacidad que se concreta en creencias, deseos, miedos, intenciones, etcétera, sino que también percibamos el papel central que, frente a la conciencia y al inconsciente, tiene el conocimiento práctico habitual, es decir, el saber lo que se puede, lo que se debe y cómo hay qué hacer, que es el eje de la configuración material y simbólica de las acciones.

Como ya se planteaba anteriormente, en el discurso de estos chicos se advierte a estas narrativas como un *refugio*, palabra usada por algunos de ellos. Estas narrativas toman las características de un recurso paliativo, puesto que se usa para huir, atenuar o suavizar los efectos del dolor o los dolores que quieren ignorar. Este sujeto disociado busca en este recurso paliativo re-articular su mente y su cuerpo de manera no consciente, mediante el *anime* y el *manga*. A partir de su interacción hay un proceso de identificación con los personajes de anime, que podría ser comparada con el 2.5 D que habla Nozawa (2008): la relación profunda con lo 2D, es decir los personajes de *anime*, entendiéndolos como una serie de atributos que simulan ser una personalidad y un dibujo que emula a un ser humano. El antropólogo Shusuke Nozawa explica de la siguiente manera.

La gente no está simplemente consumiendo y produciendo “Personajes 2D”. Como seres “3D”, ellos se están pensando como personajes, transformándose a sí mismos en seres fantásticos pero reales a través de un viaje a través de dimensiones. El intersticio en “2.5D” permite a la caracterización como un modo específico de semiosis irreducible a las nociones de encarnación (embodiment) e identidad (Nozawa, 2008, p. 23).

Como se puede observar en la siguiente tabla, los jóvenes muestran preferencia por las narrativas con las que pueden identificarse. La característica enunciada por ellos es la profundidad filosófica de las narrativas, aunque como se ejemplifica en la tabla, exista una relación bastante estrecha entre la historia de vida de los sujetos y la vida de sus personajes favoritos.

TABLA 3 TABLA COMPARATIVA SHINJI VS SHINJI

Shinji Ikari, personaje de la serie “Neon Génesis Evangelion” narrado desde la perspectiva de “Shinji”	Extracto del Itinerario corporal de Shinji
[...] has visto Evangelion... que la serie nada más se trataba en Shinji aislamiento y en su tristeza y que realmente era depresión, o sea, se centró todo los 26 capítulos en eso, en eso claro en los mechas y todo eso pero era más él y su tristeza su alejamiento su... el hecho de que tratara de ser aceptado por su padre por las demás personas pero eran muy mierda todos los demás... y más que nada porque se centraba en eso en su aislamiento y su tristeza, o sea siempre que ponen esa clase de personajes me gusta pero cuando hacen ese tipo de personajes luego [...] pero lo que me gustaba de Shinji es que es muy humano, o sea es de los animes que más pueden retratarnos un humano, o sea no te vas a inflar a los tres capítulos siguientes por haber visto algo, o sea en Shinji no funciona, se quedó así, hasta que te das cuenta en <i>la parte donde se empieza imaginar su vida como hubiese sido si hubiese tenido a sus dos padres, lo hubiesen criado con amor hubiera sido distinta su vida pero no fue así</i>, pero en el final en pocas palabras da a entender cuando se llega a amar a sí mismo se iba cambiando la perspectiva de la vida y de las cosas, por eso todos le aplauden y ya todo tranquilo y es donde aparece el mensaje de gracias papa adiós mama gracias a todos etc. etc. y es así como de que... y por qué Hideki? No sé qué tenía depresión cuando creo evangelion sufría de depresión por eso me gustó... <i>alguna voy a crear algo así</i>.	Shinji es una chica de 1.64 estatura y tanto 100 kilogramos de peso nació en Tuxtla Gutiérrez Chiapas, suele levantarse tarde porque actualmente no estudia ni trabaja y pasa bastante tiempo conectada a internet mediante su laptop y su teléfono celular, durante las entrevistas fue común hablar con ella mientras revisaba su inicio en Facebook y me comentaba algunos memes (Siempre bromeando, exagerando situaciones). <i>La familia de Shinji está conformada por su hermana y el padre de su hermana quienes también suelen ver anime con ella. Su madre vive a parte.</i> A veces Shinji se levanta por las mañanas y a veces Shinji no puede levantarse en todo el día, en esos días revisa su celular y ve las novedades en Facebook checo que hay de nuevo, algún meme que haya o algún anime del que estén hablando o algún manga que ha sido en el spoiler. Un meme es cualquier broma que se vuelve trending, y con spoiler se refiere a un avance o capítulo completo ilegal sobre algún manga, no obstante en este tipo de días Shinji también ve películas, animadas o actuadas por humanos, en ocasiones también ve series. Si es un día donde Shinji puede levantarse entonces estudia para su examen de admisión a la UNAM. Shinji sigue animes de la temporada el día que salen en internet, llama por ejemplo a los viernes <i>viernes de ojos</i> porque su anime favorito jojo's bizarre adventure sale ese día, no obstante agrega que ya no ve tanto anime como antes, ahora ve otras cosas en ese tiempo, Ve al menos cinco capítulos de anime al día, diferentes a veces, no obstante si la trama es buena suele ver 20 o 18 o hasta terminar la serie [...] Narra Shinji: Tenía pocos amigos, todos eran niños pero solo eran unos cuantos pero era bastante apartada siempre, después de las clases me recogían a las 3:00 pm y yo salía a las 12:30 pm, me recogían mis tíos, hermanos de papá, preferían irse de compras o ir a comer que recogerme temprano, hasta que me pasaron las suficientes cosas malas.

Estos chicos proyectan sus miedos, dolores y tristezas sobre las vidas de estos personajes y encuentran el espacio en el que ellos sienten, *los feels*, palabra que usan para referirse a los sentimientos cuando hablan con sus pares por Internet. Ello lo inunda cuando algún personaje tiene alguna desventura con la que se identifican, en este espacio proyectan un dolor que está permitido sentir porque

es suyo y no lo es a la vez y de esa manera siguen caminando por el mundo, aun cuando sea de manera casi automática.

No obstante, un vacío los acompaña siempre y es el que ha dejado su cuerpo, los *otaku* se sienten solos y para llenar este vacío del abandono corporal, tanto de sus padres como los suyos mismos, usan ciertos elementos de escape que en algún momento fueron (o siguen siendo) las computadoras, pero en estos momentos la tecnología ha avanzado y sus espacios virtuales pueden acompañarlos a donde vayan, los *smartphones* les dan una salida a estos espacios por medio de la música, el anime o los mangas descargados. Estos elementos paliativos de sus vacíos emocionales y corporales se convierten en *protésicos*, es decir, tanto las narrativas como los dispositivos tecnológicos se convierten en prótesis emocionales-corporales para estos chicos.

CONCLUSIONES: LO CYBORG COMO MANIFESTACIÓN DE LO OTAKU

El rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas (Deleuze, 1977).

Los resultados apuntan a que los jóvenes tratan de reconstruirse emocional y corporalmente mediante el *anime* y *manga*. El abandono, o algún grado de ello, de parte de los padres parece ser el principal impulso de estos chicos. A su vez, sus padres lo hacen por razones referentes con la pertenencia a la sociedad. Varios de estos problemas tienen relación con lo que el sujeto hace para pertenecer a la sociedad, o lo que hacen de él, si por alguna u otra razón no se encuentra con las herramientas para sobrevivir en la sociedad.

El “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidental-céntrico/cristiano-céntrico moderno/colonial” (Grosfoguel, 2012) parece el problema principal. Este mismo sistema capitalista se dedica a la tarea de castrar, aplastar, torturar y cuadricular el cuerpo para incorporar en nuestro cuerpo sus leyes y aparatos de reproducción de la esclavitud (Guattari, 1974).

Para Guattari estos deseos insatisfechos solo aumentan la frustración y la *carencia*, la cual permite la transformación del deseo en necesidad compulsiva de consumir, a la vez que asegura la *producción de la demanda*, motor de la expresión capitalista. También señala las particularidades de un cuerpo frígido, encarcelado y mortificado, constructo activo del capitalismo a partir de los desechos de nuestros cuerpos vivientes (Guattari, 1974).

Este cuerpo del que habla Guattari tiene muchas partes en común con el que se ha estado describiendo hasta ahora y que se reconstruyó a partir de los cuerpos de algunos jóvenes entrevistados u observados. Los jóvenes han sabido desarrollar sus propias estrategias y es en estos consumos otorgados por este capitalismo que ellos reconstruyen sus propios cuerpos por medio de imágenes y narrativas ajenas a sus propias realidades. Así se vislumbra al cuerpo como centro de la acción (García, 1994), pero en el caso de los *otaku* también como centro de la producción (LeBretón, 2002).

En este momento se toca la fibra que nos conduce de lleno al estudio de los *otaku* desde el cuerpo: notar cómo estas relaciones sociales y narrativas los transforman y lo convierten en un individuo de narrativa que no termina en sí, sino se extiende en los contactos que hace por Internet y en las complejas redes de comunicación.

El esquema del rizoma resuena en varios niveles de este fenómeno: en la relación de lo Transmedia/Mediamix, en la repetición de patrones, en la relación

de consumo que tienen los *fans* y *otaku*, en la manera en la que se relaciona el Internet e incluso el tiempo que se le atribuye, es decir, es un sistema de sistemas múltiples e interconectados. A la manera de rizoma, responden a los principios de conexión y heterogeneidad del rizoma (Deleuze, 1977).

Estos puntos convergentes son mesetas, dado que son multiplicidades conectables con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender tal rizoma (Deleuze, 1977). Es decir, lo encarnado es esta estructura que se puede entender a partir del cuerpo de cada joven con el que se trabajó.

Este individuo reconstruido recuerda al *cyborg* de Haraway. Un *cyborg* es un organismo cibernético, un híbrido de máquina y organismo, una criatura de realidad social y también de ficción (Haraway, 1995). No obstante, no se acerca del todo a este debido a que Haraway habla de un ser con una posición política activa, y aunque estos jóvenes están en conflicto con varias partes del sistema que Grosfoguel señala, en el fondo no están totalmente en contra de estas estructuras, porque son sujetos que se encuentran en constante contradicción en una sociedad a la que pertenecen, pero a la cual añoran pertenecer, es en esta contradicción que se gesta esta última parte.

RELACIÓN SÁDICOMASOQUISTA DE OTAKU

Podría explicarse la posición política pasiva del *otaku* con la relación del sádico y el masoquista. Para Rangel (2010) la característica principal del deseo sádico es que en el cumplimiento de su acto, de su rito, es hacerse aparecer él mismo (el agente de los golpes) como puro objeto, fetiche negro, en que el mismo sujeto deviene ese objeto en su acto, en este momento de la desubjetivación: su lugar en esta fantasía está en tanto puro objeto y no como el sujeto de una acción. Por otro lado, el masoquista ve cumplida su fantasía en devenir un objeto de desecho. Ambos, buscan esa imposibilidad de asirse como objeto causa del deseo del Otro (Rangel, 2010).

El fin último de esta pulsión es devenir en un objeto. En el caso que estudiamos, devenir es particular a una entidad corporal, por lo que podemos decir que será el paso de esta entidad de un estado a otro, un devenir-en-sí-mismo, enteramente originado en su base corporal. En el caso de la historia de vida de los *otaku*, se refleja en las diversas vivencias que se encarnaron en su cuerpo, pero es esta pulsión sadomasoquista del cuerpo que se separa es la que los lleva a devenir en un objeto, este objeto es el *cyborg*, en su dimensión territorial y temporal; los *otaku* devienen, es decir, trascienden el contexto de las condiciones históricas de las que surge (Zizek, 2006),

A partir de este devenir, notamos la relación del par sadismo-masiquismo. El *otaku* deviene *cyborg* por este momento de devenir objeto, en el cual adquiere las narrativas (no percibidas como objetos, sino iguales a él) y lo hace para adquirir las competencias que lo harían humano, especialmente las relacionadas con la emoción. El *otaku* siendo el masoquista, el que disfruta ser apaleado por otros, obtiene el placer sádico al mostrarse desecho como consecuencia de los abusos de su agresor sádico, la sociedad representada por las personas cercanas a él, no necesariamente las que lo dañaron. A estas personas muestra las heridas sangrantes de sus violentas batallas por la supervivencia, siendo él una víctima, vuelto objeto roto y monstruo ocasionado por todos los abusos de los que es capaz la sociedad y que no quiere ver. En este momento es en el cual la vida del *otaku cyborg* de la periferia deviene política.

REFERENCIAS:

- Azuma, H. (Ed.) (2014). *Fandom Unbound, Otaku Culture in a Connected World*, New Haven; Londres: Yale University Press
- Deleuze, G. (1977). *Rizoma: Introducción*. Recuperado de <http://www.fen-om.com/spanishtheory/theory104.pdf>
- Esteban, M. (Ed.) (2008). *La materialidad de la identidad*, Madrid, España: Editorial Harriadna.
- García Selgas, F. (1994). El cuerpo como base del sentido de la acción, *Revista REIS*, (68), pp. 41-83
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de “racismo”. En Michel Foucault y Frantz Fanon. *Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser*. Tabula Rasa, (16), pp. 79-102.
- Guattari, F. (1973). *Para acabar con la masacre del cuerpo*. Recuperado de [ttp://www.mxfractal.org/RevistaFractal69FelixGuattari.htm](http://www.mxfractal.org/RevistaFractal69FelixGuattari.htm)
- Haraway, D. (1995). *Manifiesto para Cyborgs. Ciencia, Tecnología y Feminismo Socialista a Finales del Siglo xx*. Recuperado de http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/beatriz_suarez/cyborg.pdf
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture, Where old and new media collide*, Nueva York; Londres: University Press
- Jenkins, H. (2013). *Media Mix is Anime's Life Support System: A Conversation with Ian Condry and Marc Steinberg (Part One)*. Recuperado de <http://henryjenkins.org/2013/11/media-mix-is-animes-life-support-system-a-conversation-with-ian-condry-and-mark-steinberg-part-one.html>
- Le Bretón, D. (2002), *Antropología del cuerpo y Modernidad*, Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Nozawa, S. (2013). *Characterization*, Recuperado de: <http://www.academia.edu/5131587/Characterization>
- Pérez, I. (2018). *Itinerarios Corporales de los Jóvenes Otaku de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Los Cyborg de la Periferia*. (Tesis maestría inédita). UNACH: Chiapas.
- Rangel, L (2010). El Sadomasoquismo: Una Estructura Circular. *En-clavEs del pensamiento*, IV (8), pp. 29-43.
- Silva, Barrientos, J., & Espinoza-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha (Online)*, (37), pp. 163-182.
- Steinberg, M. (Ed.) (2012). *Anime Media Mix Franchising Toys and Characters in Japan*, Minneapolis: University of Minnesota Press
- Zizek, S. (2006). Órganos sin cuerpo: Sobre Deleuze y sus consecuencias. Recuperado de: <http://www.medicinayarte.com/img/Zizek%20-Organos%20sin%20cuerpo-%20Sobre%20Deleuze%20y%20consecuencias.pdf>
- Zukerberg, M. (2016). *Mercado Tlapalería Friki*. Recuperado de https://www.facebook.com/groups/1788414171378678/permalink/1864878640398897/?sale_post_id=1864878640398897
- Zukerberg, M. (2016). *Otakus de Tuxtla Gutierrez*. Recuperado de <https://www.facebook.com/groups/OtakuDeTuxtla/permalink/690392501128274/>

Límites de la universalidad y obligatoriedad de la educación media superior en Chiapas

Limits of the Universality and Obligatoriness of Higher Education in Chiapas

Ángel Gabriel López Arens¹

Alma Rosa Pérez Trujillo²

RESUMEN

En el Diario Oficial de la Federación de fecha 9 de febrero de 2012 se decretó la obligatoriedad del Nivel Medio Superior en México, con la finalidad de alcanzar la cobertura universal del bachillerato al año 2022. A partir de esta disposición en las entidades federativas se han llevado a cabo acciones para alcanzar esta meta. El propósito del texto es analizar las condiciones en las que se implementó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el estado de Chiapas, aludiendo a los indicadores que caracterizan el funcionamiento de la Educación Media Superior.

Palabras clave: universalidad, obligatoriedad, educación media superior

ABSTRACT

In the Official Gazette of the Federation dated February 9th, 2012, the Compulsory Secondary Level in Mexico was decreed, in order to achieve universal baccalaureate coverage by the year 2022, as of this disposition in the states carried out actions to achieve this goal. The purpose of the text is to analyze the conditions under which the Integral Reform of Higher Secondary Education (RIEMS) was implemented in the state of Chiapas, alluding to the indicators that characterize the functioning of Higher Secondary Education.

Keywords: Universality, Obligatoriness, Higher Education

1. INTRODUCCIÓN

En el Diario Oficial de la Federación (DOF) de fecha 9 de febrero de 2012 se decretó la obligatoriedad del nivel medio superior. El entonces presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Felipe Calderón, firmó modificaciones a la Constitución Política del país (artículos 3º y 31º) con la finalidad de alcanzar la cobertura universal del bachillerato. En la nota de un periódico en línea de Guadalajara se menciona que los argumentos esgrimidos por el mandatario señalan que esta medida nos pone en el camino correcto para lograr, en el mediano plazo, un promedio nacional de escolaridad de 15 años de estudio, como la que tienen muchos de los países con los que competimos.

¹ Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

² Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Mientras más jóvenes tengamos en el bachillerato, menos jóvenes los tendremos cayendo en las garras de las adicciones; o, peor aun, en las garras de los criminales, reclutándolos como carne de cañón para perpetrar sus crímenes, y que en unos cuantos meses después, encuentran, simple y sencillamente, la muerte [...] Nuestro lema en este punto es: ‘más becarios y menos sicarios [...]’ (El Informador, 2012).

Aludiendo a datos que reporta la Secretaría de Educación Pública (alrededor de tres mil jóvenes que desertan de las escuelas de este nivel cada día), afirmó que a partir del segundo semestre del año 2012 se iniciaron las acciones necesarias que permitan alcanzar la cobertura total en el año 2022.

En un análisis realizado sobre esta reforma Roberto Rodríguez (2012) menciona que esta es una demanda que viene arrastrándose desde la promulgación de la Ley General de Educación de 1993, la cual traslada a las entidades federativas la tarea de legislar y ampliar la oferta de sus servicios educativos, incluyendo este nivel, con base en sus condiciones y recursos disponibles. Jalisco y el Distrito Federal fueron las primeras entidades que comenzaron a legislar en esta materia. A partir de la publicación en el DOF de las modificaciones a los artículos 3º y 31º, en febrero de 2012, las demás entidades, incluida Chiapas, tuvieron que tomar cartas en el asunto.

La medida congratula a la sociedad en su conjunto en tanto amplía el derecho a la educación, sin embargo, deja al descubierto problemas estructurales que no han sido resueltos y que ponen en tela de juicio las posibilidades de su implementación o al menos las posibilidades de que se realice con calidad. En palabras de Rodríguez

[...] el tremendo desafío que representa generar una oferta de educación media superior que, en un plazo definido, logre remontar una tasa de cobertura del sesenta al cien por ciento, es enorme. No son solo problemas de financiamiento, lo que no es trivial, es formar nuevos recursos docentes, coordinar un sistema aun disperso y fragmentado en distintas opciones de formación, llevar las oportunidades de formación a lugares a todos los rincones del país. Abrir, al fin y al cabo, opciones reales para que los grupos sociales más castigados por la realidad económica del país puedan, finalmente, acceder a la educación que requieren. No es nada fácil (2012, p. 5).

Cada entidad federativa es responsable de buscar los mecanismos para implementar esta disposición. Si revisamos las reformas de la Constitución Política del Estado de Chiapas, de fecha 13 de noviembre de 2012, observamos la propuesta de generalización de la educación media superior, así como la inclusión de los derechos humanos en sus contenidos, pero la obligatoriedad y universalidad de este nivel educativo no se expresa con claridad. En el *Título Segundo de los Derechos Humanos y la Igualdad de Hombres y Mujeres, Capítulo I de los Derechos Humanos*, artículo 3º, punto xxvi, se plantea que toda persona en el estado de Chiapas gozará, entre otros, del derecho

[...] a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción básica. La instrucción básica será obligatoria. *La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada*; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

El subrayado³ resalta la búsqueda de la generalización de la educación media superior. En su artículo 4º se refiere a la educación media superior para aludir a la obligación que tiene el Estado de

[...] incluir dentro de los planes de educación básica y media superior, la enseñanza teórica y práctica de los Derechos Humanos contenidos en esta Constitución y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (CECH, 2012).

Con esto, el Estado asume el compromiso de recuperar los derechos humanos en los planes de estudio, desde preescolar hasta educación media superior. En el *Título Tercero de los Habitantes, las y los Chiapanecos, y la Ciudadanía, en su Capítulo 1 de los Habitantes, punto v*, menciona como una de las obligaciones que tienen los habitantes de la entidad “que sus hijos e hijas o pupilos, concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, así como procurarles la educación media superior” (CECH, 2012).

Sin embargo, no se asume la obligatoriedad y universalidad, dejando en manos de los padres de familia esta obligación. En el *Título Sexto del Poder Ejecutivo, Capítulo I del Gobernador del Estado* se añade, en el artículo 44 (punto vi) como una de las facultades y obligaciones del gobernador “Elevar y garantizar la cobertura y calidad de la educación pública en todos sus niveles y la enseñanza bilingüe en las zonas predominantemente indígenas” (CECH, 2012). Propósito que también incluye a la educación media superior. Sin embargo, con respecto a la última parte de este artículo, se observa que a la fecha no se ha planteado cómo implementar el modelo de educación bilingüe en este nivel quizá porque se supone que los estudiantes que ingresan a este ya son hispanohablantes. Sin embargo, este es un punto que queda para futuros debates. En el *Título Décimo Primero de la Erradicación de la Pobreza, Extrema, en su Capítulo I de los Objetivos de desarrollo del Milenio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*, se plantea en el artículo 77º la erradicación de la pobreza extrema y la elevación del índice de desarrollo humano para lo cual se propone como una de sus metas (punto ii): “Alcanzar la cobertura total en educación universal, es decir, la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, e incrementar el acceso a la educación media y superior” (CECH, 2012). Por lo que el planteamiento se limita, por lo pronto, al incremento de la cobertura en el nivel medio superior. Derivado de los apartados comentados, en el *Capítulo II de la Política Social para Elevar el Desarrollo Humano*, en el artículo 78º establece que los Poderes Públicos y Ayuntamientos “deberán priorizar el gasto social en educación, acceso a la salud y mejores ingresos para los habitantes de los municipios con menos índice de desarrollo humano [...]” (CECH, 2012). Con lo que la obligatoriedad y universalidad de la educación media superior en Chiapas queda supeditada a la disponibilidad de recursos y a las gestiones que puedan hacerse de aquí en adelante por parte de legisladores, autoridades y funcionarios, además de la contribución de los padres de familia.

Revisando algunos datos respecto a las posibilidades de ampliación de la cobertura en este nivel, se observa lo difícil que resulta alcanzar esta meta. En

³ El subrayado es propio.

el reporte de educación publicado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2004), eran 129 092 jóvenes los que estudiaban en escuelas de nivel medio superior en Chiapas, 72% de ellos estaban inscritos en el sistema estatal, 16.6% en el federal y 11% en el privado. Solo 6 315 estudiantes cursaban este nivel en la modalidad terminal. Por lo que la educación media superior tiene a ser considerada como un paso a la educación superior más que como una opción terminal y son las instituciones estatales las que atienden este nivel (en una proporción muy cercana de tres a uno). En noviembre de 2012, en su último informe de gobierno, el entonces gobernador de Chiapas, Juan Sabines, afirmó que la educación media superior era cursada por 206 395 jóvenes, atendidos en 701 escuelas por 9 940 docentes. Comparando los datos con los que se presentaron al inicio de su gestión, el exgobernador afirmó que la matrícula de este nivel creció en 48 203 al pasar de 158 192 a 206 395, mientras que el número de escuelas se incrementó en 253 (siete CECYTEC, dos CONALEP, dos CBTA, 13 preparatorias estatales, 46 tele-bachilleratos, 31 escuelas privadas y 152 Colegios de Bachilleres). Suponiendo que estos datos son certeros, el crecimiento de la matrícula se sostuvo con la apertura de 253 planteles, con lo que se logró atender a 63.3% de la población entre 15 y 24 años de edad que vive en Chiapas.

Por todo lo expuesto anteriormente, el propósito del presente texto, es mostrar las condiciones en las que se implementó la RIEMS y los resultados en cuanto a la obligatoriedad y universalidad del NMS en el estado de Chiapas, para ello utilizamos el método de análisis documental y descripción analítica sobre los indicadores que caracterizan el funcionamiento de la Educación Media Superior en México y en el estado de Chiapas.

2. INDICADORES EDUCATIVOS: CHIAPAS EN EL CONTEXTO NACIONAL

Más allá de los problemas estructurales que marcan la relación escuela-trabajo en México, es apremiante identificar problemas relacionados con los indicadores principales de la educación media superior a nivel nacional, estos indicadores son los de cobertura, eficiencia, deserción, reprobación y absorción, que son considerados primordiales para abordar el estado en que se encuentra este nivel educativo y son fundamentales para emprender procesos de comprensión y planeación educativa. Partiendo del ejemplo del indicador de absorción (ver Tabla 1), la media nacional superó el porcentaje de absorción en las instituciones de educación superior pasando de 79.90% a 81.14%.

TABLA 1. ABSORCIÓN NACIONAL (ESTUDIANTES QUE EGRESAN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR E INGRESAN A LA SUPERIOR).

CICLO ESCOLAR	CHIAPAS	MEDIA NACIONAL	LUGAR NACIONAL
2005-2006	61.3%	79.90%	28
2009-2010	47.6%	81.14%	32
Fuente: Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Secretaría de Hacienda del Estado de Chiapas, pp. 126 y 129.			

Sin embargo, como puede apreciarse en la tabla anterior, el porcentaje de absorción en el estado de Chiapas se aleja cada vez más de la media nacional. Además, cabe resaltar, que en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 de Chiapas, se menciona que el índice de absorción en el año 2012 fue de 64.50% lo que implica un aumento en el porcentaje, sin embargo, en el año 2015 este

disminuyó, quedando en 58.22%. Para los últimos dos años, el ciclo 2012-2013 y el ciclo 2013-2014, se puede observar en la tabla 2 el comportamiento con tendencia de crecimiento de estos indicadores y de algunos otros que también deben considerarse en el nivel medio superior y que permiten una visión general de lo que sucede en el bachillerato.

TABLA 2. INDICADORES NACIONALES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

INDICADOR	PORCENTAJE 2012-2013	PORCENTAJE* 2013-2014
Absorción	92.6	93.7
Abandono escolar	15.0	15.5
Reprobación	9.8	9.0
Eficiencia Terminal	63.1	61.6
Tasa de Terminación	45.7	44.7
Cobertura (15 a 17 años de edad)	60.1	62.4
Tasa Neta de Escolarización (15 a 17 años)	47.9	50.1
Fuente: SEP (2013). Sistema Nacional de Información de Escuelas. * Cifras estimadas para los indicadores de abandono escolar, reprobación, eficiencia terminal y tasa de terminación.		

Para construir una visión general de los que sucede en el Nivel Medio Superior (NMS) en México, también es necesario observar cómo se configura la población de alumnos, docentes y escuelas, en la tabla 3 se muestran datos del 2012-2013 que recopiló el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SNIESEP).

TABLA 3. ESTADÍSTICA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.

NIVEL/MODALIDAD	ALUMNOS			DOCENTES	ESCUELAS
	TOTAL	MUJERES	HOMBRES		
Educación media superior	567,412	289,093	278,319	52,149	1,643
Bachillerato general	341,570	182,742	158,828	23,627	996
Bachillerato tecnológico	174,901	83,273	91,628	21,457	552
Profesional técnico bachiller	47,910	20,980	26,930	6,489	73
Profesional técnico	3,031	2,098	933	576	22
Público	463,343	236,393	226,950	39,388	1,013
Privado	104,069	52,700	51,369	12,761	630
Fuente: SEP (2013). Sistema Nacional de Información de Escuelas.					

Como puede verse el número de profesores que atiende el NMS es pequeño en comparación con la población de estudiantes, lo mismo puede decirse del número de escuelas. En el apartado siguiente se muestran los resultados del análisis de otros indicadores específicos para el estado de Chiapas.

3. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LAS REGIONES DE CHIAPAS

Dejando de lado los datos anteriores, sin que por ello se deje de reconocer que son fundamentales para emprender procesos de comprensión y planeación

educativa, en este apartado se realiza un análisis del comportamiento de los siguientes indicadores que presenta el Nivel Medio superior (NMS) en Chiapas: cobertura, eficiencia, deserción, reprobación y absorción. Tomando como base el Programa Sectorial de Educación de Chiapas presentado por la Secretaría de Hacienda en 2011, en el cual se comparan los datos de dos ciclos escolares (2005-2006 y 2009-2010) se tiene que la cobertura aumentó un poco más de cinco puntos porcentuales (de 51.1% a 56.7%), aunque el aumento de la media nacional fue superior y Chiapas bajó un lugar, colocándose en el puesto 28 de este rubro, de 32 entidades federativas.

Como puede verse en la tabla 4 la eficiencia terminal presentó una ligera disminución (de 58.8% a 58.3%) que contrasta con la mejora en tres puntos porcentuales que se presentó en la media nacional, situación que llevó a Chiapas del lugar 13 al lugar 22º, de las 32 entidades federativas.

TABLA 4. COBERTURA Y EFICIENCIA TERMINAL EN CHIAPAS.

CICLO ESCOLAR	COBERTURA			EFICIENCIA TERMINAL		
	%	MEDIA NACIONAL	LUGAR NACIONAL	%	MEDIA NACIONAL	LUGAR NACIONAL
2005-2006	51.1%	57.75%	27	58.8%	58.3%	13
2009-2010	56.7%	63.90%	28	58.3%	61.1%	22
Fuente: Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Secretaría de Hacienda del Estado de Chiapas, pp. 101 y 106, 102 y 107.						

La deserción en el nivel medio superior en Chiapas se duplicó entre los ciclos 2005-2006 y 2009-2010 alcanzando 15.2%, situación similar a la que se presentó en la media nacional que pasó de registrar 9.5% a 15.1% de deserción en este nivel educativo en el mismo período. Este aumento en el porcentaje de deserción llevó a Chiapas a pasar del 4º al 14º lugar entre las entidades del país. A diferencia de los otros tres indicadores anteriores, el porcentaje de reprobación en las escuelas chiapanecas del nivel medio superior disminuyó de 24.9% a 21.7% permaneciendo alrededor de diez puntos porcentuales por debajo de la media nacional que pasó de 34.7% a 32.2%. En ambos ciclos escolares Chiapas se mantuvo en tercer lugar entre las entidades del país (ver tabla 5).

TABA 5. DESERCIÓN Y REPROBACIÓN EN CHIAPAS.

CICLO ESCOLAR	DESERCIÓN			REPROBACIÓN		
	%	MEDIA NACIONAL	LUGAR NACIONAL	%	MEDIA NACIONAL	LUGAR NACIONAL
2005-2006	7.2%	9.5%	4	24.9%	34.7%	3
2009-2010	15.2%	15.1%	14	21.7%	32.2%	3
Fuente: Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Secretaría de Hacienda del Estado de Chiapas, pp. 103 y 108, 104 y 109.						

En cuanto al porcentaje de absorción por parte de las escuelas de nivel medio superior de estudiantes que egresan de la secundaria, Chiapas presentó un aumento de 94.2% a 97.5%, tres puntos porcentuales, colocándose por encima de la media nacional que se movió solo un punto porcentual (de 95.3% a 96.6%), permitiendo que la entidad se colocara en el 13º lugar, seis lugares por encima del puesto que tuvo en el ciclo 2005-2006 (ver tabla 6). En lo que respecta a

la absorción que el nivel superior tiene con respecto de los egresados del nivel medio superior en Chiapas se observa que el efecto de la ampliación del nivel medio superior ha provocado la disminución del porcentaje de absorción, pues de 61.3% de egresados de este nivel que eran absorbidos por instituciones de educación superior en Chiapas, durante el ciclo escolar 2005-2006, se redujo a 47.6% (menos de la mitad de egresados) que tuvieron cabida en el nivel superior durante el ciclo 2009-2010.

TABLA 6. ABSORCIÓN (ESTUDIANTES QUE EGRESAN DE LA SECUNDARIA E INGRESAN A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR).

CICLO ESCOLAR	CHIAPAS	MEDIA NACIONAL	LUGAR NACIONAL
2005-2006	94.2%	95.3%	19
2009-2010	97.5%	96.6%	13

Fuente: Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Secretaría de Hacienda del Estado de Chiapas, pp. 105 y 110.

Este porcentaje colocó a Chiapas entre los últimos lugares de absorción a nivel nacional (28 en el ciclo 2005-2006 y 32 en el ciclo 2009-2010). Para el 2012 se reporta en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 un porcentaje de 94% de absorción y para 2015 de 96%. A diferencia de lo que ocurre en la entidad, la media nacional superó el porcentaje de absorción en las instituciones de educación superior pasando de 79.90% a 81.14% (ver tabla 7).

TABLA 7. ABSORCIÓN (ESTUDIANTES QUE EGRESAN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR E INGRESAN A LA SUPERIOR).

CICLO ESCOLAR	CHIAPAS	MEDIA NACIONAL	LUGAR NACIONAL
2005-2006	61.3%	79.90%	28
2009-2010	47.6%	81.14%	32

Fuente: Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Secretaría de Hacienda del Estado de Chiapas, pp. 126 y 129.

En síntesis y de acuerdo con las cifras publicadas por el Gobierno del Estado de Chiapas (2012), el nivel medio superior presenta un crecimiento considerable durante los últimos años que ha permitido absorber a casi 98% de los egresados de educación secundaria, aunque este ritmo de crecimiento no ha sido equiparable al nivel superior dejando fuera de las aulas a más de la mitad de los egresados de las escuelas de nivel medio superior. Aun así, la cobertura que alcanza el nivel atiende solo a casi 60% de la población en edad de estudiar este nivel; la eficiencia terminal alcanza 60%, lo cual significa que cuatro de cada 10 estudiantes no termina los estudios de este nivel en tiempo. A esto se suma una deserción que va en aumento alcanzando un porcentaje de 15% y un porcentaje de reprobación que, a pesar de ser de los menores a nivel nacional, alcanza más de 20%. Pensar en la elevación de la calidad de la educación en este nivel implica trabajar en la mejora de estos indicadores. Aun suponiendo que en la entidad falte por cubrir 40% de la demanda de estudios de este nivel, la obligatoriedad y universalidad del nivel medio superior está lejos de ser una realidad para Chiapas, en donde deben considerarse además la desigualdad social, regional y económica que viven sus habitantes. En una nota periodística de Adrián González, José Alberto Ulloa Toledo, coordinador de la

Región 10 Soconusco de la Secretaría de Educación comentó que la lejanía de las escuelas, así como la falta de recursos económicos son las principales causas de la deserción de estudiantes en este nivel, situación que obliga a los jóvenes a insertarse en el mundo laboral (Diario del Sur, 11-02-2012, en Pons y Cabrera, 2013). Y al respecto, conviene señalar también que el mundo laboral en la entidad es incipiente.

Chiapas es una de las entidades federativas de México en cuyo territorio habita un porcentaje significativo de pueblos indígenas que mantienen una historia y cultura propia. De acuerdo con Bataillon “la República Mexicana heredó un sistema de alcaldías mayores, de diócesis y de provincias eclesiásticas y luego de intendencias” (1969, p. 132) que fueron marcando la división municipal. Estas unidades básicas fueron uniendo los núcleos de población con los espacios territoriales en los que se desarrollaban las actividades económicas en un momento histórico definido y con base en los intereses de los grupos que mantenían el poder político y el control sobre los recursos. Para este autor, Chiapas fue considerado uno de los estados más antiguos y más estables en cuanto a su distribución municipal al haber sido obispado en la Colonia; sin embargo, las huellas de la colonización han dejado fuertes desigualdades socioculturales.

El índice de Desarrollo Humano (IDH)⁴ muestra que México presenta un valor de 0.8031 desde 2004, que lo coloca en la clasificación de los países con alto desarrollo humano. Pero al comparar el IDH, entre las entidades, regiones y municipios de México se puede observar la desigualdad social que se presenta al interior del país. De acuerdo con datos reportados en 2008 por el PNUD (2011, p. 43), las entidades que presentan el menor IDH son Chiapas (lugar 32), Guerrero (lugar 31) y Oaxaca (lugar 30). Interesan aquí las desigualdades que al interior de Chiapas imposibilitan la universalidad y obligatoriedad del nivel educativo medio superior. La entidad chiapaneca está conformada por 122⁵ municipios distribuidos en las 15 regiones que se presentan en la tabla 8.

⁴ El IDH es definido como una medida sintética que muestra el avance de un país, entidad o municipio con base en el nivel de desarrollo que es posible alcanzar en un determinado momento (ONU, 2012) y se propone en el marco del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), con la finalidad de identificar los lugares en donde es necesario impulsar acciones orientadas a reducir la pobreza y atender las problemáticas relacionadas con ésta. Son tres los elementos que se toman en cuenta para esta medición: una vida perdurable y sana, medida por la esperanza de vida al nacer, el acceso al conocimiento, medido por la tasa de analfabetismo adulto y la tasa de matrícula total combinada de primaria, secundaria y terciaria (actualmente se toma en cuenta los promedios de educación en adultos de 25 años o más) y el nivel económico medido por el Producto Interno Bruto per cápita (y recientemente por el Producto Nacional Bruto per cápita).

A través del IDH se diferencian tres rangos:

1. Desarrollo humano alto = cuando el valor del IDH es mayor o igual a 0.80
2. Desarrollo humano medio = cuando el valor del IDH este entre el 0.50 y 0.79
3. Desarrollo humano bajo = cuando el valor del IDH es menor a 0.50

Según el PNUD, el desarrollo humano es una condición para que las personas incrementen sus posibilidades de elección de un estilo de vida; elección que debe darse en un ambiente de libertad y posibilidades objetivas de salud, educación y trabajo. Desde la perspectiva de este programa, la concepción del desarrollo está vinculada con la libertad que tiene cada habitante y las posibilidades que encuentra para elegir una vida en la que pueda realizar a plenitud su potencial como ser humano (ONU, 2012).

⁵ El noviembre de 2011 el congreso del Estado de Chiapas aprobó la constitución de cuatro nuevos municipios que se suman a los 118 que se habían constituido (señalados en rojo en la tabla, al lado del municipio del cual se desprendieron). La definición de éstos responde a una política de remunicipalización emprendida con la finalidad de evitar conflictos políticos y reordenar la distribución de los recursos que se ha impulsado, en gran medida, como respuesta al movimiento zapatista de liberación nacional. A estos municipios se suman 27 más que se reconocen como autónomos y se organizan en las Juntas de Buen Gobierno (Morelia, la Realidad, la Garrucha, Roberto Barrios y Oventic).

TABLA 8. REGIONES Y MUNICIPIOS DE CHIAPAS.

REGIÓN	NO. DE MUNICIPIOS	MUNICIPIOS
I Metropolitana	4	Tuxtla Gutiérrez, Chiapa de Corzo, Suchiapa, Berriozabal
II Valles Zoque	4	Cintalapa-Belisario Domínguez, Jiquipilas, Ocozocoautla de Espinosa
III Mezcalapa	9	Copainalá, Chicoasén, Coapilla, Francisco León, Ocoatepec, Osumacinta, San Fernando, Tecpatán-Mezcalapa
IV De los Llanos	8	Venustiano Carranza, Acala-Emiliano Zapata, Chiapilla, Nicolás Ruiz, San Lucas, Socotelnango, Totolapa
V Altos Tsotsil-Tseltal	17	San Cristóbal de Las Casas, Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtan, Larraínzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, Teopisca, San Juan Cancuc, Santiago el Pinar, Tenejapa, Zinacantán
VI Frailesca	6	Villaflores, Ángel Albino Corzo, La Concordia, Montecristo de Guerrero, Villa Corzo-El Parral
VII De los Bosques	13	Bochil, El Bosque, Huitiupán, Ixtapa, Jitotol, Pantepec, Pueblo Nuevo Solistahuacán, Rayón, San Andrés Duraznal, Simojovel, Soyaló, Tapalapa, Tapilula
VIII Norte	11	Pichucalco, Amatán, Chapultenango, Ixhuatán, Ixtacomitán, Ixtapangajoyá, Juárez, Ostucán, Reforma, Solosuchiapa, Sunuapa
IX Istmo-Costa	4	Tonalá, Arriaga, Mapastepec, Pijijiapan
X Soconusco	15	Tapachula, Acacoyagua, Acapetahua, Cachoatán, Escuintla, Frontera Hidalgo, Huehuetán, Huixtla, Mazatán, Metapa, Suchiate, Tuxtla Chico, Tuzantán, Unión Juárez, Villa Comaltitlán
XI Sierra Mariscal	10	Frontera Comalapa, Amatenango de la Frontera, Bejuco de Ocampo, Bella Vista, Chicomuselo, El Porvenir, La Grandeza, Mazapa de Madero, Motozintla, Siltepec
XII Selva Lacandona	5	Altamirano, Ocosingo, Benemérito de las Américas, Maravilla Tenejapa, Marqués de Comillas
XIII Maya	3	Palanque, Catazajá, La Libertad
XIV Tulijá Tsel-tal Chol	7	Yajalón, Chilón, Sabanilla, Sitalá, Tila, Tumbalá, Salto de Agua
XV Meseta Comiteca Tojolabal	6	Comitán de Domínguez, La Independencia, La Trinitaria, Las Margaritas, Tzimol, Las Rosas

Fuente: Adaptada de Información del CEIEG CHIAPAS (2013).

La diversidad cultural es característica de la entidad y en el Atlas etnográfico. Las condiciones de vida en las localidades indígenas dan cuenta de la desigualdad social que existe en esta entidad, ya que en estas se localiza el menor Índice de Desarrollo Humano (IDH) a nivel nacional. Al interior de las regiones los municipios también presentan variación en los IDH, siendo las cabeceras regionales las mejor calificadas. En el informe del IDH (2009), solo Tuxtla Gutiérrez y Tapachula presentaban un IDH alto (0.84 y 0.80 respectivamente), mientras que Francisco León y Santiago Pinar presentaban IDH bajos (0.49 y 0.36 respectivamente). En la tabla 9 se presenta el IDH de dos regiones de Chiapas que contrastan y evidencian las desigualdades sociales del estado. La región

I-Metropolitana compuesta por cuatro municipios de los cuales se encuentra el más desarrollado de la entidad, el que ocupa el lugar 12, el 27 y el 45. Aunque entre estos hay diferencias, tres se ubican en la cuarta parte más desarrollada de la entidad y solo uno se acerca a la media.

TABLA 9. COMPARACIÓN DEL IDH EN DOS REGIONES DE CHIAPAS.

REGIÓN 1-METROPOLITANA			REGIÓN V-ALTOS TSOTSIL TSELTAL		
MUNICIPIOS	IDH 2005	LUGAR ESTATAL	MUNICIPIOS	IDH 2005	LUGAR ESTATAL
Tuxtla Gutiérrez	0.85	1	San Cristóbal de Las Casas	0.79	4
Chiapa de Corzo	0.77	12	Aldama	0.57	114
Suchiapa	0.75	27	Amatenango del Valle	0.62	105
Berriozabal	0.73	45	Chalchihuitán	0.58	112
Nota: El IDH se calculó sobre los 118 municipios que existían hasta antes de 2011.			Chamula	0.55	115
			Chanal	0.63	102
			Chenalhó	0.59	111
			Huixtan	0.64	99
			Larraínzar	0.62	107
			Mitontic	0.54	117
			Oxchuc	0.64	98
			Pantelhó	0.59	109
			Teopisca	0.67	82
			San Juan Cancuc	0.57	113
			Santiago el Pinar	0.53	118
			Tenejapa	0.65	96
			Zinacantán	0.59	110
Fuente: Adaptada de Indicadores de desarrollo humano y género en México. Chiapas, PNUD (2015).					

Por su parte, la región v-Altos tsotsil tseltal, la menos desarrollada de la entidad, está compuesta por 17 municipios de los cuales solo uno, San Cristóbal de Las Casas, municipio rector de la región, que alberga la ciudad denominada *capital cultural* de Chiapas por lo que cuenta con una importante actividad turística, presenta un IDH medio que la ubica en el cuarto lugar de desarrollo. Los otros 16 municipios que conforman esta región cuentan con IDH bajos que los ubican entre los lugares 96 y 118 de desarrollo en la entidad. Dos municipios de esta región, Mitontic y Santiago Pinar ocupan los últimos lugares. La educación es un aspecto central en el establecimiento del IDH de cada región por ello, haciendo un análisis de los indicadores escolares al interior de las regiones de Chiapas se puede observar que presentan variaciones significativas.

Tomando como base el indicador tasa de matriculación, que es precisamente el que deja ver con claridad qué capacidad de captación y de infraestructura poseen las escuelas, así como la demanda por parte de los alumnos que desean ingresar al bachillerato, en la tabla 9 se puede apreciar que es en la región v-Altos Tsotsil-Tseltal donde se presenta el menor con un porcentaje de 27.94, seguido por la región xv-Meseta Comiteca Tojolabal con un porcentaje de 32.22 y en tercer lugar a la región III Mezcalapa con un porcentaje de 34.68 (ver tabla 10).

TABLA 10. INDICADORES EDUCATIVOS DE LAS REGIONES DEL ESTADO DE CHIAPAS.

REGIÓN	% DE MATRICULACIÓN	% DE DESERCIÓN	% DE REPROBACIÓN	% DE EFICIENCIA TERMINAL	RAZÓN ALUMNOS/ MAESTROS	RAZÓN MUJERES/ HOMBRES
I Metropolitana	64.88	5.30	29.47	55.14	17.31	102.74
II Valles Zoque	50.67	5.86	18.47	63.95	22.52	105.98
III Mezcalapa	34.68	4.70	18.43	58.88	20.97	106.33
IV De los Llanos	37.83	4.48	11.95	65.68	22.06	113.71
V Altos Tsotsil-Tseltal	27.94	5.19	22.37	58.26	20.47	126.24
VI Frailesca	46.97	4.15	16.06	64.18	21.39	101.92
VII De los Bosques	40.20	7.19	20.48	59.65	23.40	118.41
VIII Norte	53.29	3.58	16.57	62.59	19.10	100.09
IX Istmo-Costa	56.80	5.35	24.12	58.54	20.21	108.27
X Soconusco	58.82	5.19	21.80	62.49	17.84	97.79
XI Sierra Mariscal	42.96	4.88	15.22	68.60	20.99	98.98
XII Selva Lacandona	44.22	4.62	19.03	64.10	27.19	121.05
XIII Maya	55.67	5.07	22.32	63.13	25.65	108.15
XIV Tulijá Tseltal Chol	51.38	3.62	17.15	66.64	28.63	123.72
XV Meseta Comiteca Tojolabal	32.22	6.06	23.49	60.50	18.27	107.50
Fuente: Adaptada de perfiles e indicadores regionales del estado CEIEG CHIAPAS (2013).						

El carácter de obligatoriedad en el bachillerato supone por sí mismo que la matriculación de jóvenes que desean ingresar a este nivel educativo sea, si no absoluta, al menos con porcentajes altos, pero en la realidad los datos son desalentadores. Aun la región I-Metropolitana, que cuenta con el mayor IDH ofrece atención a solo 64.88% de los jóvenes que están en edad de estudiar el nivel medio superior en Chiapas. La región x-Soconusco presenta una tasa de matriculación de 58.82% y la región ix-Istmo-Costa de 56.80. La región v-Altos (habitada en su mayoría por grupos pertenecientes a las etnias tsotsil y tseltal y con menores IDH) cuenta con una tasa de matriculación de solo 27.94%. Entre los extremos de la región i-Metropolitana y v-Altos se encuentran las tasas de matriculación de la entidad.

Haciendo una reflexión con estos datos puede pensarse que, debido posiblemente a las condiciones adversas de geografía, de infraestructura, de planeación, de inversión, etc. (que encubren a fin de cuentas una fuerte desigualdad socioeconómica), la cobertura de este nivel educativo está, por mucho, aun lejos de acercarse siquiera al mínimo de oferta, que se esperaría, para lograr condiciones que posibilitarían la implementación de la obligatoriedad del bachillerato.

Más aun, la baja tasa de matriculación se agrava pues se acompaña de un fuerte problema de deserción (de 3.58% a 6.06%) y reprobación (que varía desde 11 a casi 30%) en este nivel educativo, lo que no es ajeno a las tendencias observadas a nivel nacional. De igual manera la eficiencia terminal se mueve entre 55 y 65% en las distintas regiones del estado.

Solo los indicadores que se refieren a la relación maestro/alumnos y mujeres/hombres presentan datos alentadores que, no obstante, será necesario investigar con mayor profundidad en trabajos futuros sobre interacciones en el aula y estrategias didácticas, así como sobre expectativas de vida de las mujeres y el papel de la educación superior en estas. En el primer caso es necesario conocer por qué los índices tan elevados de reprobación en este nivel educativo y en el segundo por qué el ingreso de las mujeres a la educación superior es aun limitado.

4. LÍMITES DEL CAMBIO PROPUESTO POR LA RIEMS

Es común escuchar que un componente clave para que una reforma educativa sea exitosa son los profesores, sin embargo, se piensa en ellos como agentes retardatarios del cambio. Giroux cuestiona el sustento de las reformas educativas cuando

[...] ignoran el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien [...] no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que pueden aportar los profesores al debate en cuestión (1997, p. 171).

¿Cómo participan los profesores en las reformas educativa?, en términos generales les llegan nuevos programas de estudio que deben implementar en las aulas y les ofrecen cursos de actualización con los que se espera que asimilen un nuevo enfoque y nuevas formas de acción pedagógica. Tomemos como ejemplo la RIEMS, de acuerdo con la lógica planteada en ella (ver figura 1) la implementación inicia con un conjunto de acuerdos interinstitucionales, establecidos entre representantes de los subsistemas del nivel medio superior a nivel nacional en los cuales se define el perfil de egreso y las competencias a desarrollar. El segundo nivel corresponde al ámbito institucional en donde en cada subsistema se discute cómo integrar la propuesta de la RIEMS a sus planes y programas de estudio (suponemos que en este nivel participa un número reducido de personas que fueron invitadas). De ahí pasa al ámbito de las escuelas en donde se discutirán los acuerdos y propondrán acciones en consecuencia y finalmente llega al ámbito del aula en donde se espera que el docente incorpore las modificaciones en los programas de sus asignaturas. Pero en ningún momento se propone recuperar las experiencias de los docentes y las propuestas que emanan de ellos para fortalecer su formación.

FIGURA 1. NIVELES DE CONCRECIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO (FUENTE: PONS Y CABRERA, 2013, P. 264).

MARCO CURRICULAR COMÚN		NIVEL INTER-INSTITUCIONAL	Consenso entre instituciones de NMS en torno al perfil del egresado y las competencias a desarrollar
MODELO EDUCATIVO DE LA INSTITUCIÓN		NIVEL INSTITUCIONAL	Aportes de cada institución para reflejar su filosofía e identidad
PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO			Oferta educativa concreta de las instituciones para responder a la demanda de los estudiantes
ADECUACIONES POR CENTRO ESCOLAR		NIVEL ESCUELA	Aportes de cada plantel en términos de adecuaciones curriculares, tutoría y actividades extraescolares
CURRÍCULUM IMPARTIDO EN EL AULA		NIVEL AULA	Decisiones del docente sobre planeación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje
FUENTE: SEP (2008: 73).			

Planteado de esta manera, el modelo de implementación de la RIEMS se presenta como excesivamente simple y desconoce los distintos significados que, sobre la reforma, las competencias, la formación, entre otros aspectos, se construyen en los distintos niveles de implementación (Bernstein, 2001). Desde la cúpula se ha diseñado, en concordancia con el esquema de implementación de la RIEMS, el Programa de Formación de Educación Media Superior (PROFORDEMS) el cual inicia en 2008 con el objetivo de orientar la formación y actualización de los docentes. La acción más significativa que ha tenido este programa es la impartición del diplomado por competencias, al cual han acudido un número limitado de profesores de las escuelas investigadas, argumentando que son pocos los lugares que se ofrecen y muchos los requisitos que solicitan para cursarlos (entre ellos el ser docente con plaza de base). De acuerdo a López (2016) además del diplomado por competencias, los docentes han accedido a cursos intersemestrales organizados por parte de cada subsistema, sin embargo, sin que les parezca que éstos han aportado elementos que solucionen los problemas que enfrentan en las aulas.

Una visión distinta sobre el cambio educativo, la cual se centra en los significados, comienza a cobrar fuerza a partir de la década de 1980. En esta el usuario deja de ser visto como un simple aplicador y se acepta que “descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a como ha sido planificado, está en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las reformas” (Fullan en Fullan, 2002, p. 7).

El tránsito del concepto de *usuario* hacia el de *significado* pone énfasis en la forma en que los actores perciben la reforma y recupera los significados que construyen en torno a sus componentes. Los significados que han construido los docentes de las escuelas de nivel medio superior acerca de la RIEMS dan cuenta de la necesidad de pensar formas alternativas de trabajo. Sin embargo, no basta con comprender estos significados, sino que es necesario producir una nueva cultura que haga factible potencializar las *capacidades para el cambio*, lo que nos lleva a la tercera visión del cambio que señala Fullan (2002), aquella que permita que los docentes re-encuentren el sentido de su profesión y se involucren en su transformación (Pons y Cabrera, 2013). Esta tercera visión del cambio, enmarcada en una perspectiva no lineal sino centrada en la imagen de una sociedad compleja, sostiene que en todo cambio están inmersos aprendizajes que no son solo individuales, sino también trastocan la cultura organizacional y el entorno social. Luchar por el cambio implica entender que el sistema no es un todo coherente y que es necesario enfrentarlo desarrollando una capacidad de cambio, personal, colectivo y organizativo, pues cualquier acción de formación que se proponga trastocará los espacios y tiempos de trabajo.

La generación de capacidad de cambio por parte los docentes de las escuelas del nivel medio superior de Chiapas no es solo cuestión de deseos, sino que involucra aprendizajes (internos y externos) que resultan de procesos de formación sólidos, así como de transformaciones culturales que reivindiquen la profesión de los docentes. Para enfrentar este reto es necesario indagar acerca de los procesos que posibilitan la generación de la capacidad de cambio en las escuelas, comenzando a cuestionar si ¿Está la RIEMS brindando posibilidades para esto? ¿Están los docentes del nivel medio superior generando un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿Cómo se propone la formación? En tanto no se emprenda un proceso inverso (de abajo hacia arriba) no podremos

conocer esto, suponemos que de hacerlo podremos descubrir distintas rutas propuestas por los docentes que no han podido encauzarse y es aquí en donde deberían estar ahora orientados los procesos de cambio. En los acercamientos a partir de cinco talleres que se llevaron a cabo entre investigadores educativos de la Universidad Autónoma de Chiapas y el Grupo Técnico Académico (GRUTA) de las Escuelas Preparatorias del Estado de Chiapas (Oliva, 2011) se observó que la RIEMS ha sido asumida mediante un proceso en el cual algunos docentes convocados como representantes de áreas de conocimiento a reuniones de nivel regional y estatal han logrado generar cierta capacidad de cambio que se refleja cuando asumen la reforma de una manera específica significando y contextualizando los planteamientos de la reforma en los programas de las asignaturas que ellos mismos diseñan. Sin embargo, prevalece una cultura en donde la pasividad y el tedio se asoman constantemente.

A diferencia de otros subsistemas de educación media superior que siguieron el esquema *en cascada*⁶ que parte de lo general y no toma en cuenta las experiencias y propuestas de los docentes, con ello inhibe la participación de estos y la generación de la capacidad de cambio en las escuelas. En las Escuelas Preparatorias se generó un propio camino que los llevó a replantear la metodología de diseño de sus programas de asignatura, asumiendo sus propios formatos; sin embargo, en las escuelas, al igual que los docentes de otras modalidades como los Colegios de Bachilleres, los de Escuelas Preparatorias se sienten excluidos del proceso pues solo unos cuantos fueron tomados en cuenta para ser invitados a las reuniones estatales en las que se definieron los programas de estudios. Entre los problemas que los profesores comentan están que necesitan más información sobre el enfoque basado en competencias, así como mayor socialización de la reforma en general, sobre todo aquellos profesores que no pudieron participar en las reuniones de trabajo para el diseño de planes y programas de estudio de competencias disciplinares, también opinan que la reforma no se puede implementar de la misma manera en todo el país debido a las diferencias tan marcadas en infraestructura y acceso a medios que se presentan en el estado de Chiapas, sobre todo en aquellas localidades separadas geográficamente de la zona metropolitana.

5. CONCLUSIONES

Al hablar de los límites de la universalidad y obligatoriedad de la educación media superior, es indispensable partir de la RIEMS cuya justificación se basó en la necesidad de elevar la calidad educativa entendida esta como la elevación de la eficiencia terminal y la disminución de otros indicadores como son la deserción, abandono y fracaso escolar en el NMS, ante los indicadores analizados podemos decir que la RIEMS en general ha tenido un efecto muy pobre.

De la misma forma, los datos revisados a lo largo del texto, para el caso de Chiapas ofrecen un panorama desolador, podemos afirmar que para lograr la universalidad y obligatoriedad en el NMS en estado se requiere de una fuerte inversión en la ampliación de infraestructura o la nada deseable modificación

⁶ El esquema de formación en cascada se llama así porque la capacitación se lleva a cabo de arriba hacia abajo; esta consiste en impartir capacitación a grupos pequeños de profesores, quienes, a su vez, capacitarán a otros pequeños grupos sobre los mismos temas en los que ellos fueron capacitados, la intención es implementar la reforma de la misma forma en todos los subsistemas y escuelas, desconociendo los contextos de aplicación. Supone además que todos los docentes comparten la misma visión y entienden los principios y conceptos de la reforma tal como *debe ser*, esto es, como ha sido pensada centralmente, desconociendo el papel político que los docentes tienen en la aplicación de toda medida e instrumento de política educativa.

de la proporción docente-alumnos que hoy día, de acuerdo con los datos ofrecidos, se mantiene en un promedio de 20 (1 docente por cada 20 alumnos). Una opción que solo podrá ser asumida por los sectores socioeconómicos medios y altos es la ampliación de la oferta educativa en este nivel por parte del sector privado o la ampliación de becas para estudiantes. En cualquier caso, las medidas deberán ser drásticas para ampliar la oferta escolar accesible para todos, además, del aumento de becas para los estudiantes de NMS que puede ser un aliciente, lo que implica una inversión económica grande, en resumen, se tendrán que elaborar estrategias particulares para el logro de la obligatoriedad y universalidad, estrategias que permitan concretarse en acciones.

Pensamos también que, los límites de la universalidad y la obligatoriedad, se encuentran ligados a un asunto pendiente y aun más difícil de resolver, el cual tiene que ver con cómo elevar la calidad de la educación que reciben los alumnos en este nivel, situación que puede agravarse aun más con el aumento de la matrícula escolar y la falta de procesos de formación continua de los docentes de NMS. Si bien es cierto que a nivel del discurso oficial los cambios realizados en el marco legal y curricular favorecen un cambio en la educación media superior, se suma a la necesidad de ampliar la oferta educativa del nivel una vez que se decreta su universalidad y obligatoriedad, la falta de un esquema innovador de formación docente que atienda las necesidades propias de cada región y contexto escolar, ya que las posibilidades de transformación de la educación dependen, en última instancia, de las disposiciones de los agentes que guían este proceso en las escuelas: los docentes.

Ante este panorama se hace indispensable la producción de conocimientos propositivos y transformadores por parte de los docentes, derivados de procesos de reflexión y construcción colectiva de saberes con el fin de lograr la transformación de la realidad educativa en la que se encuentran inmersos, lo que implica la toma de conciencia crítica de los actores sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora.

REFERENCIAS:

- Bataillon, C. (1969). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica del Estado de Chiapas. (2013). *Información regional*, consultado el 10 de septiembre de 2015 en http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/?page_id=10964
- Congreso del Estado de Chiapas. (2012). *Constitución Política del Estado de Chiapas* 2012. Consultado el 20 de mayo de 2014 http://www.congresochiapas.gob.mx/new/index.php?option=com_content&view=article&id=1955&Itemid=124
- Diario Oficial de la Federación. (23-06-2009). DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, jueves 9 de febrero de 2012.
- El Informador. (2012). Establecen obligatoriedad de la enseñanza media superior. En el *Informador.mx*. Guadalajara, Jalisco. Consultado el 10 de febrero de 2013 en <http://www.informador.com.mx/mexico/2012/356219/6/establecen-obligatoriedad-de-la-ensenanza-media-superior.htm>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). Consultado el 12 de enero de 2015 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Gobierno Del Estado De Chiapas. (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2011. Secretaría de Hacienda, Planeación, Recuperado el 4 de abril de 2013 en http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/Programacion_Sectorial/Programas_Sectoriales_Alineacion/PDF/PDF_Educacion.pdf
- Gobierno Del Estado De Chiapas. (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2011. Secretaría de Hacienda, Planeación, Recuperado el 15 de diciembre de 2017 en <http://www.planeacion.chiapas.gob.mx/planeacion/ProgInst.%20Educaci%C3%B3n/ProgInst%20Educa.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2004). *Educación. Educación básica, media superior y educación superior*. Serie Boletín de estadísticas continuas, demográficas y sociales, México: INEGI, 2004. Recuperado el 16 de junio de 2014 en http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/bol_educ.pdf
- López, A. (2016). *Reforma educativa y contexto escolar. Construcción de competencias matemáticas en escuelas preparatorias de la región Centro-Norte de Chiapas*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Autónoma de Chiapas. México.
- Nolasco, M. (2008). *Atlas etnográfico. Los pueblos indígenas de Chiapas*, México: INAH
- Oliva, F. (2011). *Reforma educativa: regionalización simbólica para la transformación de los sujetos*. de doctorado no publicada. Universidad Autónoma de Chiapas. México.
- Pons, L. y Cabrera, J. (2013). La formación docente ante una reforma educativa. Estudio en escuelas de nivel medio superior. *Revista Olhar de Professor*, v. 16, núm. 2, 2013. Consultado el 30 de marzo de 2015 en: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/5839/4410>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). Informe sobre desarrollo humano México 2011. Equidad del gasto público: derechos sociales universales con subsidios focalizados. Consultado el marzo de 2013 en http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_mexico_2011.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). Índice de desarrollo humano para las entidades federativas. Avance continuo diferencias persistentes. Consultado el 11 de noviembre de 2015 en http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/PNUD_boletinIDH.pdf
- Programa Nacional de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). Indicadores de desarrollo humano y género en México (Chiapas). México: Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Recuperado el 12 de noviembre de 2013 en <http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/IDHGenero2000-2005FINAL.pdf>
- Rodríguez, R. (2012). *La obligatoriedad de la educación media superior en México*. México, Seminario de Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Milenio Núm. 480 (2012-09-27), Consultado el 23 de mayo de 2015 en http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669_
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad*. Documento Integrado por la SEMS de la SEP-México con aportes de autoridades educativas estatales, de la Red de Bachilleratos de ANUIES, del Consejo de Especialistas de la Secretaría de Educación Pública, de la UNAM, del IPN, y especialistas.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Sistema Nacional de Información de Escuelas*. Consultado el 11 de noviembre de 2015 en <http://www.sniesep.gob.mx/SNIESC/>.

Campo científico: distinciones y exclusiones. Reflexión desde la sociología de la educación

*Scientific Field: Distinctions and Exclusions.
Reflection from Sociology of Education*

Cirilo Rivera García¹

Lilia Mercedes Alarcón y Pérez²

RESUMEN

En el campo académico participan diferentes agentes que buscan compartir, crear y proponer una serie de reflexiones de pensamientos científicos con sus estudiantes con el fin de que adquieran un pensamiento crítico que los lleven a incrementar su capital cultural. Estos agentes se enfrentan a situaciones de reconocimiento o exclusiones de acuerdo a las normas y al orden establecido en el campo científico. El objetivo de este texto es reflexionar, desde la sociología de la educación, sobre aquellos elementos conceptuales que permiten comprender las relaciones entre las y los académicos que se insertan en grupos reconocidos en el campo educativo y científico.

Palabras clave: académicos, campo científico, capital cultural, sociología de la educación.

ABSTRACT

There are different agents that participate in academic field who want to share, create and propose a set of reflections about scientific thoughts to work with their students in order to acquire critical thought and to rise students' cultural capital. These agents face recognition or exclusion situations according to the rules and established order in the scientific field. The objective of this text is to reflect from sociology of education on those conceptual elements that allow to understand the relation between academics who are inserted in acknowledged groups in education and science fields.

Keywords: Academics, Scientific Field, Cultural Capital, Sociology of Education.

El trabajo académico es sustancial en la formación de recursos humanos que buscan responder a las demandas que el país requiere. Sin embargo, los cambios tecnológicos, sociales, económicos y políticos han puesto a las y los académicos en otros escenarios donde tienen que ajustarse a las normas establecidas a través de las evaluaciones, distinciones y o exclusiones, por lo que el campo académico también trastoca a un sector reconocido por otro campo: el campo científico. En este se encuentra la población que hace investigación y se relaciona

¹ Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, BUAP.

² Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, BUAP.

con otro criterio para su distinción. Cada paso que el académico (profesor- investigador) realiza durante su tránsito en la universidad o centro de investigación, es una posibilidad de llegar a consolidar su identidad de investigador, sus trayectorias tienen consecuencias en el quehacer de su vida académica pues se va posicionando en espacios reconocidos por su producción científica y por los grupos que llega a conformar.

Para este trabajo, se define espacio académico como aquél lugar donde los agentes comparten saberes, generan procesos educativos para su transmisión y construyen estrategias de investigación para generar capital cultural y científico. En dicho espacio se incluyen las normas políticas del quehacer para el académico: el desempeño. Este parte de las evaluaciones, criterios establecidos a partir del modelo político neoliberal que se fue insertando paulatinamente en los espacios académicos, como lo ha señalado Stromquist (2009), pasó a ser un término que solo se utilizaba en las empresas para ser implementada en las instituciones de educación superior. Al respecto, Elva Rivera y Gloria Tirado manifiestan lo siguiente.

Las políticas neoliberales aplicadas a la educación superior han impuesto sistemas de evaluación que han obligado paulatinamente al personal académico a extender su jornada laboral los cuales tienen consecuencias diferenciadas con las mujeres que ejercen su maternidad con hijos/as en edad escolar, resultando dobles o triples jornadas laborales para mantenerse en los niveles más altos del SNI y en cuerpos académicos diferenciados (Rivera y Tirado, 2014, p. 45).

En ese sentido, la productividad del trabajo académico se mueve a partir de otras formas para establecer criterios de reconocimiento y prestigio de quienes puedan desempeñarse en términos de calidad en el espacio científico, ya que la investigación en espacios universitarios empezó a enfrentarse con los retos que las políticas públicas definieron sobre el nuevo espacio y sus principales actores: los profesores- investigadores. Por esta razón es necesario comprender el campo científico desde la sociología de la educación ya que nuestro objetivo es analizar cómo se establecen los criterios de distinción y exclusión en dicho campo.

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La sociología de la educación permite analizar dificultades, normas, formas de interacción en los espacios escolares y cómo se socializa el conocimiento a través de procesos estructurales de la institución y sus actores. Pensar en las relaciones sociales en el campo educativo, remite en analizar ese espacio desde la sociología de la educación. Esta perspectiva pretende alcanzar los fines sociales por considerar que las instituciones educativas son creaciones propias de una sociedad con sus estructuras y valoraciones. A partir de este planteamiento, Bourdieu (2008) ha señalado que el sistema escolar juega un papel importante para la formación de capital, ya que los académicos funcionan como un medio entre lo que dice la ciencia y lo que los estudiantes reciben a partir de esas relaciones. De esta manera, cada campo pondrá sus propias reglas de juego para relacionarse y valorar los conocimientos adquiridos, no únicamente a través de una calificación y por lo tanto medición de los saberes, sino posicionar en espacios de privilegios que sean reconocidos por las áreas científicas, ejemplo de ello es la relación entre la calidad de la producción científica: artículos, capítulos de libros, libros, etcétera, o la cantidad de esa producción. Por lo tanto,

en esos espacios de reconocimiento no basta medir el saber sino el lugar donde se posicionan esos saberes.

Dicho lo anterior, los requisitos para formar y pertenecer bajo las reglas y normas de las políticas que reconocen al investigador o científico, se establecen formas para adaptarse en esas estructuras. Para ello, Manuel Gil Antón se refiere a esta adaptación de los nuevos modelos que están montados en la estructura y políticas.

Los modelos, las formas nuevas de relación social afines a los tiempos que corren, ya sean imaginados o trasladados de otras latitudes donde la modernización fue resultado de procesos básicamente internos, no se adoptan de manera simple, sino se construyen de forma contradictoria y creativa, procesual a su vez, generando especies de copias, pero originales merced al impacto de fuerzas culturales poderosas y resultantes de la inercia histórica. No se trata de ponernos un nuevo traje y listo; habrá que modificar la talla del cuerpo y ajustar, a su vez, el corte previsto por el abstracto sastre de la modernidad globalizada. Y eso lleva tiempo, implica paciencia y ocurre de manera gradual y variable en la diversidad de esferas de la vida social (Gil, 2000, p. 103).

Con base en lo planteado por el autor, las estructuras basadas en los cambios políticos y económicos desde el modelo neoliberal, reconfiguran el espacio científico ya que se ajusta para que los agentes puedan maniobrar y producir capital y puedan mantenerse como agentes participantes. Para ello, la formación como investigadores se van configurando con el tiempo en función de los estudios de posgrado y su inserción en espacios de investigación. Con base en lo anterior, Catalina Wainerman se refiere a estas razones para formarse en esos espacios académicos y científicos de la siguiente manera.

La razón básica de la formación de investigadores sociales reside en que no se aprende hacer investigación en los cursos especializados de metodología y técnicas sino se hace investigación junto a un *maestro/a*, como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de trabajo dirigido por el *maestro/a*. Es así porque hay *algo* no codificable del oficio del investigador, difícil de transmitir si no es en el hacer (Wainerman, 2011, p. 32).

Hacerse investigador implica obtener una serie de recursos y capitales que se adquieren en diferentes espacios: familiar, cultural, universitario y científico. Con base en el acceso que cada persona tenga a éstos será la manera cómo se irá desarrollando, también implica reconocer en cada momento los criterios que se piden para pertenecer o no dentro de un espacio científico reconocido. De esta manera, la trayectoria del investigador se va construyendo a partir de sí mismo, con los otros/as en espacios considerados como élites del conocimiento. Los investigadores se van configurando en el sistema a partir de referentes significativos en sus vidas, a partir del quehacer que se va distinguiendo por otros que ya están clasificados y que pueden otorgar o no ese reconocimiento en el campo científico. Para permanecer en el sistema, es necesario identificar la forma y la estructura del capital científico, ya que es fundamental para comprender los elementos que lo componen, para algunos serán la colaboración, producción académica y científica.

DISTINCIONES Y EXCLUSIONES EN EL CAMPO CIENTÍFICO

La educación es un proceso de generación y transmisión de saberes, un espacio donde el docente e investigador transfiere ese conocimiento para que permita cumplirse la socialización del mismo. Para ello, el investigador parte de su origen social, la forma en cómo aprendió y cómo comparte su cultura.

Las trayectorias que han sido marcadas por cada investigador dependen de las normas, estrategias que mantenga el sistema para la permanencia de esos grupos. En ese sentido, Didou y Gérard señalan

[...] un dispositivo como el del SNI, cuyos criterios se presentan como escasamente diferenciados entre una y otra área disciplinaria, participaría indirectamente a ciertas dinámicas de clasificación y desclasificación de los investigadores, al no tomar en cuenta esas especificidades, tanto en términos de saberes como de estándares de aprendizaje y mecanismos de evaluación de la ciencia (2010, p. 124).

El investigador va configurando su producción científica de tal forma que, el reconocimiento que socialmente va adquiriendo, pueda garantizar otros estímulos por la comunidad científica y académica pues ese reconocimiento está en función del valor que le sea asignado por la producción y resultado de sus investigaciones, así como la originalidad que presente y, de esta manera, estaría acumulando mayores recursos científicos y formas de convivencia. Para que el investigador sea distinguido deberá entrar en un espacio con reglas y normas para poder competir y maniobrar para obtener el capital científico.

Para Bourdieu “un campo es todo aquello que está en juego [...] para que este funcione es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de *habitus* que implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego [...]” (1984, pp. 135-136). Es decir, el autor nos marca algunas características que mantienen al investigador como participante dentro del espacio académico y científico, las cuáles fueron establecidos desde la política neoliberal para las formas de producción científica. Para mantenerse vigente y ser reconocido por quienes ya están en espacios de prestigio, además los investigadores luchan por obtener también ese carácter de autoridad científica, por ejemplo, ser evaluador.

Los campos y las clases sociales que se mueven en él, se van articulando en categorías para que los agentes puedan mantenerse y competir por un lugar específico y evitar ser excluido, por lo cual hay una posición que crea condiciones para obtener un capital económico, cultural y simbólico. El capital simbólico es la posesión de estudios, títulos, reconocimientos por las personas que se relacionan en el campo científico, por lo que la existencia de este capital será legitimada solo si significa y es distinguido por los otros. De tal manera, se reproducen determinadas maniobras en el campo educativo para incrementar el capital cultural y que estará condicionado por la reproducción social y cultural. Por ello, la reproducción de las relaciones de poder y las relaciones simbólicas se estructuran a partir de las relaciones que se establecen en el espacio académico, las cuales ponen atención en la importancia del capital cultural heredado por la familia y el capital que puede ser acumulado en los espacios educativos y de investigación.

El capital, según Bourdieu (1991), encuentra las condiciones para su plena realización solo con la aparición del sistema escolar, que otorga títulos, consagrando así de manera duradera la posición ocupada en la estructura de la distribución del capital cultural. Y por tanto, la dominación solo puede ejercerse bajo su forma elemental, es decir, de persona a persona, no puede realizarse

abiertamente y debe disimularse bajo el velo de las relaciones encantadas, hacerse irreconocibles para hacerse reconocer.

Por su parte Bourdieu y Wacquant se refieren al *habitus* del agente (investigador) como resultado de su historia:

El concepto de *habitus* da cuenta del hecho de que los agentes sociales no son ni partículas de materia determinadas por causas externas, ni tampoco pequeñas mónadas guiadas exclusivamente por motivos internos y que llevan a cabo una suerte de programa de acción perfectamente racional. Los agentes sociales son el producto de la historia, esto es, de la historia de todo el campo social y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada en el subcampo considerado (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 93).

Con base en lo planteado por los autores, el investigador distinguido es resultado de las estructuras históricas científicas de acuerdo al espacio disciplinar en donde se desenvuelva. De tal manera que, desde la sociología de la educación, es importante recuperar la marcas que dejan las y los académicos-investigadores durante su tránsito en el espacio universitario pues las trayectorias académicas se encuentran ocultas en la dinámica de los propios espacios de las instituciones de educación superior, su reconocimientos y exclusiones, ya que esas lógicas administrativas regulan la producción académica y de investigación a través de sus planes y programas. Las trayectorias se manifiestan en un orden individual a partir de proceso estructurales e institucionales donde la dinámica suele ser compleja, ahí opera la distinción o la exclusión.

El *habitus* científico se configura a partir de las normas del campo científico y de la posición y categorías en la que se encuentre el investigador en ese campo, de tal manera que se relacione con el resultado de su producción científica y ponderación de su vida académica. El *habitus* del investigador se va incorporando en el cuerpo científico, es decir a través de la clase distinguida que forma un cuerpo simbólico a partir de relaciones con otros agentes que son reconocidos. Así mismo este *habitus* se estructura a través de lógicas de ser investigador y se manifiesta en sus prácticas cotidianas y en sus relaciones sociales en los campos académico-científico. Al estar interiorizado el *habitus*, los investigadores van construyendo sus objetivos académicos-científicos sin la necesidad de recurrir a una explicación de lógicas estructurales (políticas públicas para la ciencia y tecnología) sino responderán a las normas establecidas para permanecer en el campo del sistema científico.

Para comprender cómo se distingue o como se excluye en el campo científico, Bourdieu señala que en dicho campo se encuentran competidores (investigadores o científicos ya posicionados) que operan de la siguiente manera.

Solo los sabios comprometidos en el juego tienen los medios para apropiarse simbólicamente de la obra científica y evaluar sus méritos. Y también de derecho: quien apela a una autoridad exterior al campo solo se trae desacreditado [...] el campo científico debe su especificidad, entre otras cosas, al hecho de que los competidores no pueden darse por satisfechos solo por distinguirse de sus antecesores ya reconocidos, sino que se ven obligados, so pena de ser aventajados y *desclasados*, a incluir sus logros dentro de la construcción distinta y distintiva que los excede (Bourdieu, 1976, p. 36).

De ahí que el campo científico no solo se reconfigura por las normas sino además esas normas estarán proponiendo criterios de dominación simbólica a partir de la exclusión de quienes no hacen ciencia pura bajo determinados modelos

o paradigmas científicos. Para tener acceso al prestigio científico, la producción científica por sí misma no será reconocida si no esta será por los aportes al campo de conocimiento y a partir de la trayectoria del investigador. Cada investigador se va construyendo en la medida que su producción científica y sea validada con base en los estándares de la evaluación del sistema que posee los saberes necesarios. El investigador al ser evaluado y ser aprobado, por el comité evaluador, va posicionándose en otras dinámicas de relaciones para discutir temáticas científicas.

Los distinguidos, o como lo señala Góngora (2012), el prestigio académico se define como la relación que implica un atributo más que un tener, y este prestigio no se tiene por sí mismo ni por la trayectoria sino debe ser reconocido por los otros. De tal manera, si no se es visible por el grupo de privilegio, este grupo excluirá de ese campo a estos agentes por no cumplir con la normatividad y reglas del juego que se establecen en el mismo, es decir, las reglas para ser evaluado por la autoridad científica. Cada campo académico, de investigación o para la ciencia establece elementos para distinguir la calidad, producción y reconocimiento con base en la estructura política que cada espacio social exija. Dicho de otro modo, las distinciones como investigador, legitimadas por las políticas educativas a través de sus instituciones, funcionarán como capital simbólico que ofrecerá beneficios a quienes se posicionen en ese sistema acreditador.

La exclusión en el campo científico se relaciona con aquellas luchas que se establece por la o las autoridades científicas, las cuales Bourdieu ha señalado como estrategias políticas pues a través de estas se busca que existan poco competidores por lo que señala el mismo autor “[...] solo los sabios comprometidos en el juego tienen los medios para apropiarse simbólicamente de la obra científica y para evaluar sus méritos” (1976, p. 136). Bajo esta idea de relaciones de poder político, un investigador para ser reconocido también puede ser dominado por la autoridad, puede pertenecer en el reconocimiento, pero bajo una dominación o exclusión simbólica. Pues la autoridad se apropia por haber sido reconocido en un primer momento por las instituciones o a través de las maniobras políticas establecidas por el campo científico. De esta forma, las estrategias de reproducción se establecerán de forma simbólica en el campo educativo y científico para evaluar los rendimientos, capitales y producción científica, además de reconocer quién es o no investigador en las instituciones.

Como se ha dicho anteriormente, el *habitus* funciona sin que los investigadores se den cuenta pues únicamente responden a los criterios ya establecidos por el campo, pues al incorporar todos aquellos elementos que han sido demandados el *habitus* buscará las formas de responder a las normas, sin embargo, la exclusión pasa por otra estrategia que un campo puede establecer: la violencia simbólica. Para Bourdieu y Wacquant (1995) la violencia simbólica se lleva a cabo sobre el agente con la anuencia de este. Este tipo de violencia somete a otras personas y quienes son dominadas, no perciben esta porque está tan bien articulada que consideran que así son las normas establecidas, por lo tanto, entran en dominación no porque así lo deseen sino porque la cultura institucional está montada en criterios considerados como calidad, rendimiento, reconocimientos en redes de investigación y o sistemas de evaluación y para quienes no sean aprobados bajo estas estrategias, estarán excluidos. Así mismo, otra estrategia de violencia simbólica se establece bajo las formas de investigar y lo que se investiga, quién posee mayores aportaciones, las metodologías que ocupan y los resultados que se publica. Se entra en dominación cuando se responde a

un modelo que mide la eficacia del investigador a partir de indicadores de producción material a través de artículos publicados, tesis dirigidas, etcétera, por lo tanto, se responde con mecanismos para ser evaluados sin ir más allá del campo científico como investigador, un reto para el campo educativo.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Entre la distinción y exclusión implica reconocer que el campo científico se articula de un espacio social definido por las normas y estructuras sociales económicas y políticas para la educación superior, la ciencia y tecnología. Para formarse como científico, es necesario recorrer el campo académico que posibilita construir estrategias y maniobras para apropiarse de las normas y establecer procesos entre el trabajo individual y grupal. Sin embargo, este quehacer en el campo científico no deja de estar influido por los factores de las políticas educativas en el nivel superior, Adrián Acosta ha señalado

Con la incorporación de investigadores y profesores de tiempo completo, se convirtió en uno de los criterios de organización estratégicos para que las rectorías universitarias pudieran estar en condiciones de acceso a los recursos y programas federales del periodo, como el PROMEP, FOMES, o el PIFI (Acosta, 2010, p. 132).

La manera como ha sido construido el campo científico para los académicos exige estar en el prestigio no solo individual sino colectivo e institucional. Al cumplir estos indicadores de calidad académica y de investigación, las instituciones son beneficiadas con mayores recursos económicos los cuales, el grupo de prestigio puede tener acceso con base en su productividad, mientras quienes están excluidos, tendrán que buscar maniobras para desarrollarse en el campo docente, el cuál puede ser poco reconocido en algunas instituciones educativas, dependiendo de la cultura o política que regule los méritos con base en las funciones del docente. La exclusión está planteada en el campo científico con aquellos elementos teóricos, metodológicos y aportes que generan los investigadores. Habrá una parte del sector científico que invalide las propuestas teóricas que ellos no las reconozcan como válidas, es decir, desde una posición de autoridad científica como se ha planteado en el texto, la manera de hacer ciencia por parte del grupo de autoridad, así serán los criterios para ser aprobada.

Bourdieu (2008) ha señalado que la estructura del campo universitario no es más que el estado, en un momento dado del tiempo, de la relación de fuerzas entre los agentes o, más exactamente, entre los poderes que ellos detentan a título personal y sobre todo a través de las instituciones de las que ellos forman parte. Es decir, como cada actor juega un papel fundamental para la formación mayor capital cultural y científico. De tal manera que la relación de las normas en el campo científico puede crear maniobras en el espacio institucional el cual mantiene, de alguna manera, la reproducción de acciones que se espera de sus agentes (académicos- investigadores). Las personas no se desplazan de manera casual en el espacio social ni el en campo científico como lo ha señalado Bourdieu, por un lado, porque las fuerzas que influyen en su estructura de este espacio se imponen a ellos y por otra parte porque ellos se enfrentan a fuerzas del campo su propia inercia. Bajo determinado capital heredado corresponde un recorrido de trayectorias más o menos similares que conducen a unas posiciones más o menos semejantes, y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos. El recorrido que se traza en la vida de un investigador, va configurando posiciones que le permite moverse

para pertenecer a determinados grupos o categorías validadas por la comunidad científica.

Por su parte, Pérez señala que “el científico tiene la libertad para hacer siempre lo que le gusta, que es lo que sabe hacer bien” (2015, p. 27). El autor deja la puerta abierta para reflexionar sobre la libertad y el gusto, el saber para hacer, de tal manera que para comprender donde inicia el gusto, es decir, cómo se van entramando los diferentes capitales culturales a partir de su origen social, la escuela, la familia y el medio donde sociabilizan, es decir, de qué manera los aprendizajes previos en el proceso de escolarización formal, contribuyen posteriormente en el camino de una trayectoria científica.

El campo científico establece determinados criterios para señalar quién es y quién no es investigador con perfil reconocido ante las demandas de las políticas educativas y o institucionales. Este reconocimiento estará definido por un grupo de investigadores distinguidos lo cuales estarán creando conjuntamente una profesión académica privilegiada y por lo tanto, en algunas áreas disciplinares, excluirán aquellos que no tengan ese estatus para algunas áreas del conocimiento.

A partir de este análisis, para visibilizar la distinción y exclusión, es necesario ubicar en dónde se juegan y practican estas normas, el campo científico no es ajeno a las demandas que el mundo globalizado exige, por lo que es indispensable pensar en la complejidad del quehacer académico y científico en estos tiempos, conocer las condiciones sociales y de acceso que tienen los académicos para desarrollarse dentro y fuera del aula, el investigador se encontrará con algunos riesgos durante su tránsito en el quehacer científico, intereses que son ajenos al campo científico, en especial, los económicos y políticos. Vale la pena comprender cómo llegan los nuevos agentes a los campos científicos para desarrollarse, cuáles son las nuevas exigencias para ser reconocidos como académico-investigador y las condiciones laborales con las que cuentan para desarrollarse.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las Universidades públicas en México*. México: ANUIES.
- Bourdieu, P. (1976). El campo científico. *Actes de la recherche en sciences sociales* (1-2), 131-160. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Díaz, A. (2004). La evaluación educativa. En Ordorika, I. (Coord.) *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM- Miguel Ángel Porrúa.
- Gil, A. M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 2, No. 1 pp. 100-116.
- Gil, A. M. (2013). *La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas*. Espacios en Blanco. Revista de Educación, (23), pp. 157-186.
- Góngora, E. (2012). *Prestigio académico: Estructuras, estrategias y concepciones*. México: ANUIES.
- Pérez, R. (2015). *Diez razones para ser científico*. México: FCE.

- Rivera, E. y Tirado, G. (2014). Procesos de evaluación de los programas de estímulo (SNI, PROMEP, CA's). Sus efectos en las académicas de alto perfil de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En Blaquez, G. (Coord.) *Evaluación académica: sesgos de género*. México: UNAM.
- Stromquist, N. (2009). La profesión académica frente a las cambiantes expectativas sociales y culturales. En Stromquist, N. (Coord.) *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias*. México: ANUIES.

Conociendo la Comunalidad

Knowing the Comunalidad

Alfredo Méndez Osorio¹

Judith Sosa Bautista²

RESUMEN

La Comunalidad es un término poco conocido, forma parte de la ideología de una comunidad, nacido a partir de un contexto de lucha. Más que una palabra en sí es una forma de vivir, organizarse, sentirse parte de la comunidad y compartir entre todos; en donde intervienen diferentes elementos, tales como el territorio, la autoridad, el trabajo y la fiesta. En el presente artículo se expondrán las experiencias vividas como estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) a fin de conocer y ser parte de la Comunalidad.

Palabras clave: comunalidad, educación, comunidad

ABSTRACT

The Comunalidad is rare, it is part of the ideology of a community, born of a context of struggle. More than a word in itself is a way of living, organize, feel part of the community and share among all; where different elements intervene, stories such as territory, authority, work and party. In the present article the experiences lived as students of the Degree in Educational Sciences of the Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) will be exposed in order to know and be part of the Comunalidad.

Keywords: Comunalidad, Education, Communalidad

Hablar de Comunalidad es un tema no recurrente, ya que forma parte de la ideología de las comunidades rurales, y en el caso del estado de Oaxaca, las comunidades de la Sierra son las que atribuyen el término como forma de vida. Históricamente, el término Comunalidad surge

En el contexto comunitario y en las luchas cotidianas que los pueblos de la sierra de Oaxaca emprendieron desde finales de la década de 1970 en contra del despojo de sus recursos naturales, por la defensa de su autodeterminación comunitaria y por mejorar sus condiciones de vida (Aquino, 2013, p. 8).

Es así como el pensamiento de la Comunalidad se dio a partir del reencuentro de los hombres y mujeres en sus comunidades, tras seguir con la lucha en que se enfrentaban, hasta llegar a que este vocablo formará parte de ellos y de sus actividades cotidianas. Entre los autores principales que plantean esta idea referente al modo de vida de las comunidades, se encuentran Martínez y Díaz,

¹ Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO).

² Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO).

quienes “además de impulsar los primeros procesos de autonomía comunitaria y las primeras organizaciones regionales que explícitamente afirmaron las identidades étnicas, fueron quienes reflexionaron sistemáticamente sobre la situación de sus pueblos y dieron nacimiento al pensamiento de la Comunalidad” (Aquino, 2013, p. 8).

En ese sentido, la Comunalidad

No se refiere a un ámbito sino a una característica dentro de ese ámbito, es decir, no se refiere a la vida en el ámbito local, en la comunidad, sino a la forma como se vive y organiza la vida en las comunidades (Maldonado, 2013, p. 22).

De esta manera “es necesario no pensar que Comunalidad es tan solo un discurso. Para empezar, debemos entender que Comunalidad es trabajo y respeto entre quienes la viven” (Martínez, 2012, p. 21). Por lo tanto, la Comunalidad se construye entre todos, no forma parte de algo ya establecido que debe cumplirse. Es una forma de vida que surge a partir de la interacción de los habitantes, trabajando de manera conjunta, a través del respeto mutuo, y en beneficio de toda la comunidad. Por lo que se puede decir que la “Comunalidad es la vivencia concreta de los seres vivos que habitamos el planeta. Es una concreción existencial. [...] Ningún ser puede explicarse fuera de su relación con los otros” (Martínez, 2014, p. 1). Debido a que todo ser está en movimiento, vive en un espacio determinado y cada una de sus vivencias van formando parte de sus conocimientos.

Por otro lado, es importante mencionar los elementos que permiten comprender de mejor manera a lo que se refiere la Comunalidad, los cuales son: el territorio, la autoridad, el trabajo y la fiesta. Díaz (2007, p. 40) define a cada elemento, de la siguiente manera

- La tierra, como madre y como territorio.
- El consenso en asamblea para la toma de decisiones.
- El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad.
- El trabajo colectivo, como un acto de recreación.
- Los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal.

En relación con lo anterior, todos los elementos forman una estructura. Haciendo una analogía con la figura de un árbol, se tiene como base a la raíz insertada en la tierra, que es el suelo que pisan los habitantes de una comunidad, en el que viven y que les proporciona recursos, por lo que tienen un respeto hacia ella, conocida como la Madre Tierra. Después, en el tronco se encuentra la máxima autoridad, que recae en la asamblea en donde se realizan consensos entre los habitantes para la toma de decisiones y la elección de los representantes de la misma comunidad que ofrecen un servicio gratuito para beneficio de todos; dichas asambleas son reconocidas por el Estado con el nombre de Sistemas Normativos Indígenas o Internos (antes se denominaba Usos y Costumbres), ya que no existen partidos políticos. En las asambleas, todos los habitantes de la comunidad tienen voz y voto para ser escuchados y mostrar sus opiniones ante los demás, por lo que es indispensable su participación y en algunos casos, existe una sanción por inasistencia o impuntualidad. Como se mencionó anteriormente, la asamblea permite elegir a los representantes de la comunidad, es decir, a presidentes, secretarios, síndicos o regidores, *topiles*, etc.

Seguido de la autoridad, se encuentra el trabajo colectivo como una de las ramas del árbol, que representa la forma de organizarse, y un ejemplo de esto, es la realización de los tequios, que son acciones en beneficio de la comunidad, en donde participan autoridades y pobladores, sin recibir ninguna remuneración. Generalmente, los tequios se realizan los domingos, en donde la población lleva a cabo labores de limpieza en las calles y espacios de la comunidad. Por último, como fruto del árbol, se encuentra la fiesta, que es la máxima celebración realizada en todas las comunidades, a través de la organización, cooperación, colaboración y participación de todos los que forman parte de ella. Las fiestas suelen ser de índole social y religiosa. Entre las fiestas religiosas se encuentran las denominadas *mayordomías* que consisten en una serie de actividades y actos para celebrar al santo patrón o patrona de la comunidad, por lo que se realizan bailes, misas, calendas, convites, actividades deportivas y culturales, por un lapso mayor a nueve días, lo que se conoce como *novenario*. Dichas mayordomías son asignadas y realizadas por el *mayordomo*, quien es el padrino de la fiesta, organiza las actividades antes mencionadas a las que acude toda la comunidad y en las que cada habitante contribuye con el mayordomo a lo que se le denomina Guelaguetza, que “es una palabra zapoteca utilizada [...] para referirse al sistema de ayuda mutua, de cooperación o servicio que se da entre los miembros de una localidad [...], lleva consigo la idea de reciprocidad” (Lizama, 2006, p. 210).

HACIENDO COMUNALIDAD

En la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (ICEUABJO), como parte de los trabajos de las Unidades Formativas Antropología de la Educación y Sociología de la Educación, se implementan una serie de propuestas para que los estudiantes conozcamos, entendamos y nos involucremos con el término *Comunalidad*, para que formemos parte de ella. En el primer semestre de la licenciatura, como parte de la Unidad formativa Antropología de la Educación, se implementó una actividad, que consistió en elegir una comunidad del estado de Oaxaca, para visitar y vivir por un determinado tiempo en ella, con el objetivo de conocer sus usos, costumbres, tradiciones, gastronomía y formas de vida en general.

De esta forma, se integraron equipos y cada uno eligió una comunidad; Se realizó en una primera etapa, una estancia de una semana en dicha población. Cada equipo viajó a la comunidad elegida en donde fue necesario utilizar como técnica un diario de campo personal para recabar información y plasmar los hallazgos y así al regresó de la estancia, se compartieran las experiencias ante los integrantes del grupo. Dichas poblaciones seleccionadas se localizan en distintas regiones del estado de Oaxaca y se mencionan a continuación.

VILLA HIDALGO YALALAG

Según el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED, 2003). El nombre de Yalalag tiene como significado *Cerro desparramado*, pertenece a la región de la Sierra Norte de Oaxaca. Se localiza al este de la capital aproximadamente a 104 km del estado. Colinda al norte con San Melchor Betaza, al sur con Santa María Mixistlán, al oriente Yatzachi El Bajo y San Mateo Cajonos, al este con Chichicaltepec.

En el territorio de esta comunidad se encuentran tres cerros principales, denominados Guadalupe, Cerro de Gallo y Cerro de San Antonio, además de estar regado por los ríos: Cajono, Salado, Alambre y Brujo. La fiesta tradicional de esta comunidad se celebra el 24 de junio en honor a San Juan Bautista y también celebran otra fiesta el 30 de agosto. Tienen a su disposición una banda de música, la comida típica se compone por caldo de res, amarillo y tamales, en cuanto a bebidas se encuentran el aguardiente y el mezcal. La principal actividad económica desarrollada en esta comunidad es la agricultura por lo que sus habitantes le dan un sentido de suma importancia al maíz. El ayuntamiento se constituye por un presidente municipal, el síndico y cuatro regidores.

GUELATAO DE JUÁREZ

San Pablo Guelatao, comúnmente conocido como Guelatao de Juárez, es una comunidad localizada en la Sierra Norte del estado a 60 km de la capital, perteneciente a Ixtlán de Juárez y es reconocida por ser lugar de nacimiento de Don Benito Juárez García. De acuerdo con datos del INAFED (2003), colinda al norte con el municipio de Ixtlán de Juárez; al sur con San Juan Chicomezúchil; al oeste con Santa María Jaltianguis y Santa Catarina Ixtepeji; al este con Ixtlán de Juárez y San Miguel Amatlán. El nombre de esta comunidad en zapoteco se traduce como *Laguna del encanto o laguna encantada*. Su etimología proviene de los vocablos Guiela: *laguna* y Tao: *sobrenatural, encanto*. Esto se debe a que en la comunidad se encuentra una gran laguna, que se cree está encantada.

La fiesta principal es realizada el 25 de enero, en honor al santo patrón San Pablo. En esta comunidad se preparan deliciosos platillos, tales como el mole, el amarillo (con hongos, pollo, res) y los tamales. En cuanto a bebidas se encuentran el tepache y el pulque. El ayuntamiento se encuentra integrado por un presidente municipal, un síndico municipal, un tesorero municipal, regidores y topiles.

SAN BALTAZAR CHICHICAPAM

Esta comunidad adquiere su nombre en honor a uno de los reyes magos por lo que la fiesta anual es celebrada el 6 de enero. Con respecto a información del INAFED (2011) Chichicapam significa, de acuerdo con su etimología: *En el agua amarga*. Se compone de las voces Chichic: *amargo* y Apan: *agua*. En otra interpretación se denomina: *Río de la amargura*, aunque también puede significar: *Lugar donde se trabaja la lana*. Se localiza en la parte central del estado, en la región de los Valles Centrales a 56 km de la capital, Oaxaca de Juárez. Limita al norte con los municipios de Santo Tomás Jalieza y San Bartolomé Quialana; al sur con Yaxe; al oriente con Santiago Matatlán y San Dionisio Ocotepec; al poniente con San Juan Chilateca, San Antonio Castillo Velasco, San Miguel Tilquiapam y San Jerónimo Taviche.

Los principales ríos que se encuentran en estos territorios son: El Río de la Amargura, el Arroyo Boca del Monte, el Arroyo del Zopilote y el Arroyo del Alicanto. Además, cuenta con la presa José María Armenta. La comunidad cuenta con tradiciones muy arraigadas como el intercambio de mole, tamales y dulces en la fiesta de Todos los Santos, y el tradicional *Jarabe del Valle* que es un baile típico del estado. No existen mayordomías, pero si son nombrados los *diputados* de la iglesia elegidos por el cabildo municipal:

- 6 diputados en la fiesta del santo patrón.
- 12 diputados en la fiesta de la Virgen del Rosario.
- 16 diputados (diputados chiquitos) en las fiestas menores.

El ayuntamiento se constituye por un presidente municipal, síndico, tres regidores: de hacienda, de educación y policía. Cada integrante cuenta con su respectivo suplente. Además, el ayuntamiento se auxilia de un secretario, un tesorero municipal y un alcalde único constitucional.

EL EDÉN

Territorio localizado en el Municipio de Santa María Chilchontla, perteneciente a la región de la Cañada. Sobre esta comunidad se tiene poca información, pero un elemento a recalcar del lugar es el lenguaje, ya que aun se habla una lengua indígena; cabe mencionar que por ser un lugar alejado cuenta con problemas de comunicación, transporte y educación.

SAN FRANCISCO LOGUECHE

Municipio localizado en la Sierra Sur del estado de Oaxaca, perteneciente al distrito de Miahuatlán. Según datos del INAFED (2014), se establece que el nombre de San Francisco se dio en honor al patrón del lugar y Logueche, que por sus raíces en zapoteco significa: *Asiento del pueblo*, de Loho: *lugar, asiento* y gueche: *pueblo*. Colinda al norte con San Luis Amatlán y San José Lachiguirí, al sur con San Cristóbal Amatlán, al oeste con San Luis Amatlán, al este con Santa Catarina Quieri. Una pequeña cadena de montañas atraviesa su territorio, con algunas elevaciones como el cerro Dominante (Quiexova), cerro del Metate y cerro Tobela. Su principal festividad es el 4 de octubre en honor al patrón San Francisco, la cual es realizada por un comité de festejos. En esta comunidad se cuenta con trajes típicos, que en el caso de las mujeres consta de falda de seda y blusa de variados colores, en los hombres de un calzón de manta y camisa. Dentro de la música se contemplan los sones de la sierra sur y algunas chilenas. El ayuntamiento se constituye del presidente municipal, el síndico y los regidores.

Por otra parte, retomando las actividades de la visita a las comunidades, la segunda etapa consistió en regresar por otra semana a vivir en la comunidad y en esta ocasión, centrarnos en el análisis de un tema en específico, elegido por el equipo a partir de la primera visita, relacionado con un tema de nuestro interés, como una característica distintiva o práctica inusual del poblado. En esta etapa varios de los compañeros no regresaron a la comunidad que habían visitado por algunas complicaciones presentadas, tal es el caso del Eden que por tratarse de una comunidad alejada y pequeña tenía varias carencias en los servicios por lo que los compañeros decidieron no regresar.

Con respecto a las demás comunidades, cada equipo debatió y analizó las observaciones que realizaron, llegando a un consenso sobre los elementos a los cuales darían más importancia en la segunda visita. Los compañeros que visitaron Villa Hidalgo, Yalalag comentaron que para los habitantes el maíz es un elemento muy valioso siendo ese el tema elegido por ellos; con respecto a Guelatao de Juárez, los compañeros apreciaron que para los habitantes de esta comunidad las asambleas eran un tema de suma relevancia y decidieron conocer más sobre el tema; en cuanto a la comunidad de San Baltazar Chichicapam, acontecía una disputa entre el régimen por partidos políticos y el régimen de Usos y Costumbres, debido a que había sido regida por partidos políticos durante 9 años, lo que causó gran intriga e intentaron conocer un poco más sobre ese asunto; los compañeros que visitaron la comunidad de San Francisco

Logueche se interesaron por un cerro que importante en la comunidad denominada Quiexova en donde se llevaban a cabo algunas prácticas rituales.

Al finalizar el semestre se entregó un reporte acerca del tema abordado en la comunidad, se compartió la experiencia vivida, las dificultades presentadas y la forma en que se superaron, así como los aprendizajes adquiridos.

LA FIESTA: CULMEN DE LA COMUNALIDAD

En el segundo semestre de la licenciatura, como parte de la Unidad Formativa Sociología de la Educación y en seguimiento de la Unidad Formativa anterior, el equipo de trabajo del profesor Jaime Marínez encomendó la realización de una fiesta, que como se mencionó anteriormente, representa uno de los pilares de la Comunalidad. Esta fiesta fue organizada y realizada por los estudiantes, en la cual tuvimos la experiencia de convivir con los habitantes de una comunidad, conocer y aprender de ellos.

Para la organización de la fiesta, fue necesario efectuar en cada grupo un debate acerca de la misma a nivel generacional o a nivel grupal de la celebración, ya que somos tres grupos por generación, concluyendo que la realización de la fiesta sería de manera grupal. Después, se optó por definir el evento que se haría y en qué lugar, en esta toma de decisiones la participación de los compañeros fue esencial debido a que proporcionaron sugerencias, entre las que destacaron hacer una feria cultural o celebrar el día del niño, por lo que se optó por la segunda opción. Al tener definida la celebración, se escucharon sugerencias de lugares donde se podría llevar a cabo, por lo que algunos compañeros mencionaron como primera opción una casa hogar, otros recomendaron realizarla en una colonia marginada de la ciudad de Oaxaca y por último, una compañera dio como opción la Agencia Municipal de Santa Rosa Buenavista, perteneciente a la población de San Sebastián Abasolo, localizada en los Valles Centrales de Oaxaca; debido a que es vecina de dicha población y mencionó que es una comunidad muy marginada. De esta manera, todos optamos por realizar la fiesta en ese espacio, así que se procedió primeramente a presentarse con la autoridad de la comunidad para pedirle permiso de realizar el festival del día del niño, petición que fue concedida. Posteriormente, una muestra representativa del grupo se trasladó a la comunidad, para presentarse con las autoridades y visitar el espacio con el que se contaba para realizar el evento.

En el proceso de planeación del festival se requirieron de muchas sesiones de asambleas, término retomado de las comunidades, por lo que a través de ellas se toman acuerdos, se refutan ideas y se proponen alternativas, lo que ayuda a construir un ambiente armónico entre los habitantes de la comunidad. De esta manera, cada clase se basó en la consideración de todos, en donde la autoridad recayó en una moderadora, elegida por el grupo. Esta estrategia fue de gran ayuda al grupo porque permitió formar equipos y asignar roles, aunque al principio fue difícil hacer que todos participaran para poder escuchar sus ideas y tomarlas en consideración, al final el resultado fue satisfactorio.

De este modo el 30 de abril del 2017, nos trasladamos desde muy temprana hora a la Agencia Municipal de la comunidad para realizar un *tequio*, es decir, entre todos limpiamos y adaptamos el espacio con el que se contaba, además de adornar y colocar el mobiliario, como sillas, mesas, aparato de sonido, etc. Durante el festival, se realizaron una serie de actividades implementadas y organizadas por nosotros en coordinación con las autoridades municipales y la población en general, en donde cada uno conocía lo que le correspondería

realizar, así como la estructura de las actividades de ese día, además de tener en cuenta que una vez concluida nuestra labor buscaríamos unirnos a otra tarea para ayudar a los demás. De esta manera, se logró la finalidad de apoyarnos entre todos para propiciar una vinculación con la comunidad.

Las actividades efectuadas fueron de carácter educativo, recreativo y social. Dentro de las primeras se llevaron a cabo diversos talleres, tales como pintura, animación a la lectura, elaboración de material didáctico, elaboración de pulseras, baile y actividad física. En lo recreativo, se realizaron dinámicas, juegos y un rally que consistió en una competencia en donde se tenía que cumplir una serie de pruebas, por lo que para ello los participantes formaron equipos, y en cada uno había un compañero guiando y participando con un determinado grupo. Las actividades sociales consistieron en una comida y la entrega de juguetes, las cuales fueron proporcionadas por las autoridades de la comunidad y el Comité del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

Por último, a los niños se les entregó bolsas de dulces realizadas por nosotros mismos y se rompieron piñatas. Las autoridades municipales y la población agradecieron nuestra participación. Al concluir el festival, se realizó nuevamente un tequio para limpiar el lugar y recoger todos los materiales utilizados, para luego hacer entrega del lugar en donde se nos permitió llevar a cabo la actividad.

Con respecto a los demás grupos, uno de ellos organizó la realización de una feria acerca de la Comunalidad, que consistió en la realización de diferentes actividades en dos días, como una kermés, una comida y calenda (desfile que se realiza para anunciar una festividad) haciendo representativa la manera en que se festeja en una comunidad. Por otra parte, el tercer grupo realizó una representación de una boda istmeña, es decir, una celebración típica de la región del Istmo por lo cual realizaron de manera simbólica dicha fiesta, mostrando sus tradiciones y costumbres.

Es ese sentido, consideramos que nuestra experiencia, en la realización de dichas actividades no solo nos permitió como estudiantes comprender la cultura de una población, conocer sus usos, costumbres, tradiciones y formas de vida, sino formar parte de ella, considerando la Comunalidad, como una forma de vida y organización. Compartir y convivir con los niños, autoridades, padres de familia y población en general fue muy gratificante, que sin duda fue una gran experiencia que nos enriqueció en todos los ámbitos.

El principal objetivo de la implementación de estas actividades fue reconocer y respetar la naturaleza que nos rodea, nuestra diversidad, y comprender que el cultivo de dichas actitudes y valores se desarrolla mediante la educación, por lo que consideramos, es indispensable ligar la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela. Al referirnos a comunidad, no solamente se aborda desde un sentido rural, sino a las mismas comunidades urbanas, lo importante es llevar a cabo una forma de organizarse y vivir, estrechando lazos, para compartir entre ambas partes.

CONCLUSIONES

Las experiencias de las dos Unidades Formativas influyeron en nuestra forma de vida, permitiendo ser más sensibles ante los diferentes contextos en los que se vive. Reconocer y valorar la gran riqueza cultural que se tiene en el estado de Oaxaca, así como generar un sentido de reciprocidad hacia los semejantes permitiendo de esa manera, construir un ambiente de armonía y de paz, eso es

lo que busca la Comunalidad, eliminar esa visión individualista y de competencia que ha generado el capitalismo para dar paso a una “visión que integra, que relaciona, que une y que se explica socialmente” (Martínez, 2014, p. 8). Por lo que entender ese término no es sencillo y formar parte de él tampoco, pero esto no es una labor imposible.

Las actividades realizadas en las dos Unidades Formativas nos permitieron conocer y formar parte de la Comunalidad, así como de sus elementos. En el primer semestre con la visita a las comunidades pudimos identificar, sentir y formar parte del primer elemento de la Comunalidad que es la tierra. Por otra parte, en el segundo semestre pudimos apreciar y vivir de los demás elementos, en un primer momento la asamblea que fue la principal autoridad que a través de ella elegimos la celebración a realizar y asignar roles para el desarrollo de la misma. Posteriormente, el trabajo, que implicó planear las actividades y, por último, la fiesta, que en nuestro caso fue el festival del día del niño.

A través del acto educativo, comenzaremos por mostrar apertura y transmitir estas experiencias para que los actores involucrados, tanto docentes como alumnos vivan otra experiencia dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, consideramos como propuesta, que se fomente en la educación la realización de actividades que vinculen a la escuela con la comunidad, a los estudiantes y profesores con la población de una comunidad, actividades que permitan integrar a todos los estudiantes, así como compartir para eliminar el sentido de competencia que se ha generado en espacios educativos. Entre estas propuestas se encuentra la realización de proyectos de investigación y proyectos de intervención de las escuelas a comunidades, con un sentido pedagógico y social, basadas en un diagnóstico previo y que tengan una continuidad.

Sabemos que en diversas instituciones ya se implementan actividades y proyectos de esta índole, pero creemos que tienen un sentido más académico, que social y cultural; por lo que es indispensable que se tomen en cuenta dichos aspectos y se orienten a nuevas perspectivas, tal es el caso del contexto y los grupos sociales para que de esta manera se fomente la preservación de saberes comunitarios y se adquiera una nueva visión de respeto y fraternidad, ya que todos necesitamos de todos.

En el caso de la educación superior, consideramos que es necesario que la universidad se vincule institucionalmente con su entorno, con las comunidades mediante la implementación de estancias de investigación, realización de talleres y cursos, propuestas de trabajo, actividades lúdicas y recreativas, etc., para que los estudiantes puedan tener un vínculo con su comunidad, además de generar experiencias que le servirán en su formación educativa y poder dimensionar de la teoría a la práctica, para que se puedan llevar a la acción los conocimientos y saberes adquiridos en la institución, conduciéndolos a ámbitos fuera de ella, pero en un sentido de reciprocidad y de ayuda mutua.

Por otro lado, consideramos que es importante que se organicen y realicen asambleas en las instituciones, que permitan que todos y todas participen en la toma de decisiones, que tengan voz y voto, tanto las autoridades educativas como los docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicios, así como los padres de familia. Y no solo que se realicen asambleas a nivel institución, que permitan la construcción de su plan de trabajo, sino también a nivel salón de clases, es decir, que los docentes retomen estas actividades para la toma de decisiones a nivel grupal, que les permitan a los estudiantes contribuir a esa

toma de decisiones y generar un ambiente armónico dentro del aula, a través del respeto y escucha de las opiniones de todos.

Retomando las palabras de Martínez “Estamos seguros, que vivir y generar Comunalidad en todos los espacios, es ofrecer a lo destruido una fórmula de reconstrucción, esto implica, no ver la recreación en tiempos y espacios determinados, sino en todas las dimensiones de la vida” (2014, p. 8). Buscar la Comunalidad en espacios educativos es un paso muy importante para que este impregne en todos los ámbitos de la vida y de esta manera dar una solución a los problemas que se viven en la actualidad como la corrupción, el egoísmo, la avaricia, la imposición del poder, la explotación, la violencia, entre otros.

REFERENCIAS:

- Aquino, A. (2013). La Comunalidad como Epistemología del Sur. Cuaderno del Sur. *Revista de Ciencias Sociales*, 34, pp. 7-19. Recuperado de <http://pacificosur.ciesas.edu.mx/cuadernos-del-sur-revista-de-ciencias-sociales/>
- Díaz, F. (2007). *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*, México: UNAM.
- Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal. (2010). *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*. Oaxaca. México. Secretaría de Gobernación. Consultado el día 18 de agosto del 2017. Recuperado de <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM20oaxaca/index.html>
- Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal. (2003). *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*. Oaxaca. México. Secretaría de Gobernación. Consultado el día 18 de agosto del 2017. Recuperado de <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM20oaxaca/index.html>
- Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal. (2011). *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*. Oaxaca. México. Secretaría de Gobernación. Consultado el día 18 de agosto del 2017. Recuperado de <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM20oaxaca/index.html>
- Lizama, Q. J. (2006). *La Guelaguetza en Oaxaca. Fiestas, relaciones interétnicas y procesos deconstrucción simbólica en el contexto urbano*, México: CIESAS.
- Maldonado, B. (2013). Comunalidad y responsabilidad autogestiva. *Cuaderno del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 34, pp. 21-29. Recuperado de <http://pacificosur.ciesas.edu.mx/cuadernos-del-sur-revista-de-ciencias-sociales/>
- Martínez, J. (2012). *Cotidianidad y Comunalidad*. Homo Erectus, pp. 21-25. Recuperado de <http://indigenasdf.org.mx/wp-content/uploads/2015/03/Cotidianidad-y-Comunalidad.pdf>
- Martínez, J. (2014). *Recrear, es habitar desde la Comunalidad*. Bogotá, Colombia.

Formación en competencias en estudiantes de psicología de la BUAP

The Training in Competences in Psychology Students of the BUAP

Karina Amador Soriano¹

Lilia Mercedes Alarcón Pérez²

RESUMEN

La licenciatura en psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en su plan de estudios 2009 promueve en su perfil de egreso el desarrollo de competencias a través de la formación en conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por lo anterior surge el interés de realizar una investigación cualitativa que diagnosticara si se formaba en competencias, a partir de la opinión de los profesores. Los primeros hallazgos revelan que no se forman en competencias, según el análisis de las entrevistas. En la época que se elaboró el plan de estudios, las competencias no eran un precepto oficial del modelo educativo de la BUAP, por ende, los profesores no asumieron la didáctica de las competencias en el aula.

Palabras clave: formación en competencias, perfil de egreso, formación docente, estudiante de psicología.

ABSTRACT

The degree in psychology of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), in its 2009 curriculum promotes in its discharge profile, the development of skills, through training in knowledge, skills, attitudes and values. Due to the above, there is an interest in carrying out a qualitative research that will diagnose whether it was formed in competences, based on the opinion of the professors. The first findings reveal that they do not form in competencies, according to the analysis of the interviews, at the time that the curriculum was developed, the competences were not an official precept of the educational model of the BUAP, therefore the teachers did not assume the didactics of the competences in the classroom.

Keywords: Competency training, Graduation profile, Teacher training, Psychology student.

INTRODUCCIÓN

A finales del siglo xx en Europa se gestaron cambios importantes en las políticas educativas de la educación superior, trastocando a otros países con la llegada de enfoques educativos centrados en los estudiantes. En México, organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial promovían estos cambios en la educación del país. En el

¹ División de Desarrollo Sustentable, Unidad Académica Cozumel, Universidad de Quintana Roo.

² Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

caso de la BUAP, en el 2006, presentó su Modelo Universitario Minerva (MUM), con una visión socioconstructivista, que promueve seis ejes transversales: formación humana y social, desarrollo de habilidades del pensamiento complejo, lenguas extranjeras, educación para la investigación y por último la innovación y talento universitario. Fue entonces que las facultades tuvieron la encomienda de reestructurar los planes de estudio. En 2009 la licenciatura en psicología, presentó su Plan de Estudios (PE) siguiendo los ideales del MUM. Si bien no planteó un enfoque por competencias, en el perfil de egreso estableció el desarrollo de competencias para la formación de egresados competentes. Es por lo anterior que la presente investigación plantea como objetivo principal: diagnosticar la formación y el desarrollo de competencias en estudiantes de psicología a partir de la opinión de profesores de la licenciatura en psicología. La investigación tiene un enfoque cualitativo, el instrumento fue un cuestionario para realizar entrevistas semiestructuradas. El trabajo de campo se realizó a principios de 2017, se realizaron veinte entrevistas a profesores de la licenciatura en psicología. Cabe mencionar que, a mediados de 2016, la Vicerrectoría de Docencia de la BUAP promovió oficialmente la incorporación del enfoque de competencias. Por lo que, al final del trabajo de campo, la licenciatura en psicología ya contaba con dos planes vigentes, el 2009 y el 2016. Para fines de la investigación nos referiremos al PE 2009.

La licenciatura en psicología se encuentra entre las cinco más demandadas en la BUAP, prepara alrededor de 2,391 estudiantes (BUAP, 2009). El título que se entrega es como licenciado en psicología, cuenta con cuatro áreas de formación: psicología educativa, psicología clínica, psicología social y psicología organizacional. En el PE 2009, a través del perfil de egreso se promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que son requeridos para satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas en el ámbito laboral y social, así como la preparación de un profesional competente en actividades de investigación, planeación, prevención e intervención, con valores que respondan a cambios sociales y tomas de decisiones adoptando una actitud crítica, creativa y propositiva.

Para Carrasco (2014) las buenas prácticas en psicología deben partir como estandarte de todo aquel que se dedique a la psicología, esto es una serie de valores, principios y habilidades propias del área. Realizar una investigación para indagar la situación actual de la formación y desarrollo de competencias en la licenciatura en psicología de la BUAP, es de suma importancia, los resultados permiten tener una visión objetiva de lo que ocurre al interior de la licenciatura. La formación de profesionistas crea una cierta responsabilidad en los profesores, son ellos los que transmiten conocimientos y apoyan en el desarrollo de competencias, en el caso del profesional en psicología la tarea es aun más difícil si se trata de un profesional de la salud emocional.

Referente al PE 2009, hasta el momento no se ha realizado una investigación que identifique la situación actual de la formación y el desarrollo de competencias, por lo que se planteó la siguiente pregunta: ¿cuál es la opinión de los profesores respecto a la formación y desarrollo de competencias en los estudiantes en psicología de la BUAP?

EDUCACIÓN SUPERIOR Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

Las Instituciones de Educación Superior (IES) a través de sus modelos educativos y planes de estudio buscan promover una ideología académica que permee

en la formación de estudiantes como eje central. Sin embargo, en los últimos años se ha cuestionado la función de las universidades debido a que, al egresar, el profesionista no cuenta con las competencias necesarias para ejercer su labor. Por tal motivo, en los últimos años el enfoque por competencias se ha vinculado en las IES como una estrategia que puede resolver las deficiencias en el egresado. Guzmán (2010) menciona que el estudiante que egresa y ejerce no cuenta con las competencias, pues estas no están siendo comprendidas y asumidas por los principales actores educativos: los docentes, lo cual es grave, al ser ellos los que en la práctica materializan el currículo. Claro que el profesor no es el único responsable, se suman los directivos, los estudiantes y hasta la familia.

El concepto de competencias es multidimensional y polisémico, ya que incluye distintos niveles como el saber o conocer. Para Zabalza (2005) las competencias son un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y actitudes que permitan a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos, esta definición es similar a la declarada por la OCDE (2005) que menciona que las competencias son una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, sumado a la motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de una manera eficaz.

El concepto de competencia en educación surge de manera conjunta con la sociedad de la información y del conocimiento, resultado de la globalización, que ha generado una serie de exigencias en el ámbito laboral y educativo. Para Blanco (2009) en la definición de competencias existen dos fuentes principales, las definidas desde el mundo del trabajo y las definidas desde el mundo de la educación, en las primeras se conciben como una capacidad que solo se puede desplegar en una situación de trabajo, en segunda, responde a la ideas dentro del aula o universidad, pero la demostración se lleva a cabo en situaciones de evaluación educativa. En el contexto socioeconómico mundial y nacional, revelan una amplia necesidad de buscar nuevas formas de enfrentar las exigencias globales y el desarrollo tecnológico. Díaz y Arancibia (2002) exponen que la formación por competencias en la educación superior se convierte en una oportunidad para responder a los nuevos retos. La adquisición de competencias se sitúa en el núcleo de esta demanda, formar ciudadanos capacitados para contribuir a mejorar las condiciones de vida en diferentes lugares del mundo y en diversos ámbitos profesionales.

Para Escudero (2009) las competencias profesionales se relacionan con el modelo de objetivos que describen qué es lo que se espera que lleguen a aprender los estudiantes de una titulación, por lo que este tipo de competencias están referidas en el perfil de egreso, sirviendo como eje medular de un mapa o malla curricular, a fin de que a través de las asignaturas se logre formar por competencias a estudiantes universitarios, por tanto, el profesor es la vía inmediata de actuación para el desarrollo de competencias.

LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE EN PSICOLOGÍA

Para Zanatta y Camarena (2012) la carrera de psicología en México, en específico en los noventa, incorporaron innovaciones en el diseño curricular, por un lado se buscó flexibilizar el currículo a través de un sistema de créditos con tres niveles de formación: conocimientos básicos, conocimientos profesionales y formación profesional, estructurada por ejes transversales y longitudinales, créditos en optativas, que favorecieran la actualización constante; por otro

lado, se buscaba una formación interdisciplinaria y un diseño centrado en el estudiante, por lo que en los últimos años se diseñaron planes con un enfoque basado en competencias, y así se favorecía una educación integral. Este modelo fue retomado por otras universidades públicas del país, incluyendo la BUAP en los últimos años.

El estudiante en psicología, como cualquier profesionista, requiere de una formación de calidad que abone a las actividades profesionales que le depa- ran. El psicólogo en su rol profesional se ubica en el nivel de un médico o un odontólogo u otro profesionista dedicado al área humana, debido a que implica el trabajo directo con personas, de ahí la importancia de formar egresados competentes, así lo afirma Vargas-Mendoza (2011) cuando menciona que la profesión del psicólogo requiere de una preparación universitaria sólida y actualizada, que se orienta hacia la identificación y la solución de los problemas conductuales de la comunidad, de tal manera que el egresado ejerza actividades integrales en su función como psicólogo.

Para Herrera, Restrepo, Uribe y López (2009) el egresado en psicología debe estar preparado y formado para actuar bajo las exigencias del medio, y debe sobrellevar las diversas relaciones que en esta interacción surjan con el fin de tener una visión completa de la relación psicología y trabajo, propios de la disciplina; sin embargo, para llegar a este nivel. Por lo anterior, el currículo debe fundamentarse en enfoques que puedan garantizar que el estudiante en psicología cuente con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores específicos clave para atender las necesidades del medio social, que en los últimos tiempos ha trastocado áreas de violencia sin precedente, donde el psicólogo tendría mucho por hacer.

En el caso del PE 2009 de la licenciatura en psicología, y con fines de atender las necesidades antes mencionadas, en el perfil de egreso establece que:

El egresado de la licenciatura en psicología, será un profesional competente para aplicar los fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos de la disciplina, en actividades de investigación, planeación, prevención e intervención en los ámbitos de comportamiento mental, con base a los valores de honestidad, respeto, responsabilidad, servicio, capacidad profesional y confidencialidad; además de ser capaz de responder prioritariamente a las necesidades y cambios sociales, tomar decisiones a partir de fundamentos precisos y adoptar una actitud crítica, creativa y propositiva (BUAP, 2009, p. 27).

Para lo anterior, en el contenido plantea una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se desarrollarán en la licenciatura a través de los contenidos, a continuación, se resumen:

El estudiante en psicología contará con los conocimientos en:

- Los fundamentos teóricos de los diversos enfoques, y campos de aplicación de la psicología: clínica, educativa, social y organizacional.
- Metodologías para la evaluación, diagnóstico e intervención, de las personas, grupos y organizaciones.
- Las técnicas de entrevista, pruebas psicológicas, instrumentos de diagnóstico y evaluación, de las personas, grupos y organizaciones.
- Manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).

- La comunicación asertiva, verbal y escrito de una Lengua Extranjera apoyado en las técnicas y herramientas metodológicas contemporáneas.

Desarrollará habilidades en:

- La observación y análisis de personas, individuos, grupos, instituciones para identificar sus características.
- El diseño de estrategias que permitan diagnosticar, intervenir y prevenir y solucionar dificultades y problemas psicológicas, de las personas y de sus formas de aglutinamiento social.
- La implementación oportuna de los métodos y técnicas para la solución de problemas de la persona, grupos y organizaciones.
- La gestión y administración de los recursos y de los procedimientos propios a las dificultades y problemas psicológicos que se presentan con una orientación hacia el bienestar de la persona, grupos y organizaciones.
- Tomar decisiones, resolver problemáticas, dar respuestas críticas y creativas de manera útil, inter y transdisciplinarias a las diversas experiencias y actividades personales, sociales o profesionales en el contexto local, regional, nacional e internacional.

Promoverá actitudes y valores de:

- Reconstructor de su escala de valores en forma racional y autónoma con una ética inscrita en valores consensuados universalmente, sea cual sea su modelo de autorrealización.
- Capaz de abordar los conflictos de manera no violenta, a través del diálogo y la negociación, ejerciendo los valores del pluralismo, democracia, equidad, solidaridad, tolerancia y paz.
- Líder humanista, promotor de la convivencia multicultural y capaz de tener apertura al cambio, comprensión y tolerancia hacia la diversidad.
- Apto para apreciar la belleza de su entorno y de otras culturas, para comprender diferentes manifestaciones artísticas y multiculturales, preservar y difundir patrimonio histórico y cultural.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Los hallazgos que aquí se presentan, parten de una investigación con un enfoque cualitativo, teniendo como fundamento epistemológico la fenomenología. Para Riesco (2012) las características básicas de la investigación cualitativa son una visión holística del mundo, su meta es comprender e interpretar la realidad mediante una observación minuciosa, la construcción del conocimiento se realiza por medio de una estrecha relación entre el investigador y el objeto de estudio, en la que ambos influyen mutuamente, siendo su vía de acceso predominante del tipo inductivo.

Desde el eje epistémico, el enfoque fenomenológico aporta sentido al trabajo, a través de los resultados de entrevistas se pudo dar paso a la interpretación de resultados, dar veracidad a la respuesta de los actores, en este caso los profesores. Para Trejo (2012) la fenomenología consiste en darle carácter científico en la subjetividad del pensamiento. Sumado a lo anterior se asumió como método de investigación el estudio de caso. Para Chetty (1996) citado en Martínez-Carazo (2006) el método de estudio de caso es adecuado para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren; permite estudiar un tema desminado. Por lo anterior se tomó como punto de partida

el fenómeno del desarrollo de competencias en la licenciatura en psicología de la BUAP, a partir de los referentes del Plan de Estudios 2009, con el objetivo de comprender la dinámica del contexto, desde la perspectiva del profesor.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, se trabajó con una entrevista semiestructurada, que para Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, Varela-Ruiz (2013) esta entrevista tiene como característica, un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. La guía integró cuatro temas generales: 1. Plan de Estudios de la licenciatura en psicología 2009; 2. Formación en competencias del estudiante en psicología; 3. Formación en conocimientos, habilidades, actitudes y valores; 4. El papel del profesor en la formación en competencias.

Los informantes clave fueron profesores de la licenciatura en psicología de la BUAP, se realizaron veinte entrevistas, considerando las siguientes características de los participantes: a) que fueran profesores de mayor antigüedad o bien que laboraran a partir del 2009, b) que hayan participado en la comisión de reestructuración del plan de estudios 2009. Cabe mencionar que hubo una importante respuesta por parte de los profesores, lo que permitió un trabajo de campo exitoso que redundó en información valiosa para el análisis.

RESULTADOS

Después del término del trabajo de campo y una vez que se integró y se procedió al análisis de la información, a continuación, se presentan los hallazgos del trabajo de investigación.

Del grupo de entrevistados se detectaron cinco grupos:

- Grupo 1. Los profesores que participaron en la Comisión de Diseño, Evaluación Seguimiento Curricular de la Unidad Académica (CDES/UA).
- Grupo 2. Profesores que fueron parte del equipo directivo en 2009.
- Grupo 3. Profesores jubilados que recaen en los grupos anteriores.
- Grupo 4. Profesores que ahora son parte del equipo directivo (a partir de 2012).
- Grupo 5. Profesores de diferentes áreas: educativa, clínica, social y organizacional, que recaen en los grupos anteriores.

En los datos generales los resultados fueron los siguientes: se entrevistó a diez profesores y diez profesoras; dentro de las edades de los mismos, se integran en tres grupos, el *primero* conformado por nueve profesores que tienen una edad que va de los 51 a los 60 años; en el *segundo* grupo son seis que tienen entre 34 a 50 años, y el *tercer* grupo son cinco que tiene entre la edad de 61 a 69 (Ver Tabla 1). Es importante mencionar que tres de los profesores entrevistados se jubilaron entre 2011 y 2013, localizarlos para la entrevista fue importante porque formaron parte de la Comisión o bien que ocuparon secretarías en la época de la elaboración del plan de estudios 2009. Los profesores de la licenciatura en psicología se dividen en cuatro áreas: clínica, educativa, social y organizacional, siete son del área educativa, seis en el área social, cuatro en el área organizacional y tres son del área clínica. El grado de los profesores quedó de la siguiente manera: doce cuentan con grado de maestría, cuatro tienen licenciatura y cuatro son doctores. De los profesores entrevistados, quince son de categoría

tiempo completo, tres son de medio tiempo y dos son profesoras de hora clase, una tiene ocho años laborando y la otra tiene doce años en la misma categoría.

TABLA 1.
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES.

No.	EDAD	TIEMPO DE TRABAJAR EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA	GRADO ACADÉMICO	ÁREA DE LA PSICOLOGÍA ADSCRIPTO
1.	59	8	Licenciatura	Educativa
2.	49	9	Maestría	Educativa
3.	48	10	Maestría	Educativa
4.	51	9	Doctorado	Clínica
5.	43	11	Maestría	Social
6.	68	38	Licenciatura	Organizacional
7.	56	30	Doctorado	Social
8.	42	12	Maestría	Educativa
9.	60	32	Maestría	Organizacional
10.	34	7	Doctorado	Social
11.	66	36	Doctorado	Organizacional
12.	63	38	Licenciatura	Organizacional
13.	55	30	Maestría	Educativa
14.	56	36	Maestría	Educativa
15.	53	28	Maestría	Educativa
16.	62	30	Maestría	Clínica
17.	65	40	Maestría	Social
18.	56	29	Licenciatura	Social
19.	41	7	Maestría	Social
20.	57	33	Maestría	Clínica

Fuente: Elaboración propia, basada en trabajo de campo (2017).

En el caso del análisis de las entrevistas, a través de la lectura y el análisis de cada una, considerando los conceptos e ideas que tuvieron una constante durante la entrevista y a partir de las categorías que se plantearon se ubican tres temas: 1. La formación en competencias; 2. El rol del profesor en la formación y desarrollo de competencias y 3. El rol del estudiante en el desarrollo de competencias.

LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL ESTUDIANTE EN PSICOLOGÍA

Como se dijo al principio, el PE 2009 de la licenciatura en psicología, no establece oficialmente un enfoque por competencias, sin embargo, en el perfil de egreso menciona el desarrollo de competencias, a través de conocimientos, habilidades y actitudes para generar egresados competentes. Para que esto sea posible, e independientemente del enfoque, el profesor y el estudiante deben conocer la dirección del perfil de egreso, y en el caso del plan de estudios antes citado, es necesario conocer cómo se desarrollan las competencias que plantea. El profesor, sin duda es pieza clave para la formación del estudiante, su opinión por tanto de las competencias trasciende en la práctica docente, en la

didáctica. Sin duda, la opinión que tenga del enfoque determinara si se desarrollan o no competencias.

En las entrevistas se ubicaron opiniones significativas de lo anterior. Por ejemplo

Este modelo famoso en competencias que a mí en lo personal me parece una estafa, me parece que no aporta nada, están implicados en este modelo concepciones facilistas, o sea, hay un facilismo en la enseñanza universitaria que a mí me pone verdaderamente mmm, me enoja, porque el estudiante ya no lee, no lo que tiene que entregar son tareítas, con dibujitos y estas cosas y entonces que es lo que lee en la carrera el estudiante, pedazos de libros, nunca tiene una visión de global de la profesión, no se tiene una posición global (P7, comunicación personal del 2 de febrero de 2017).

En el comentario anterior, se observa una opinión que va al extremo, y representa a una parte de profesores entrevistados, dicen no estar de acuerdo con el enfoque por competencias. Un dato interesante es que los profesores del área social coincidieron en la opinión. Pero tres profesores de esta misma área, al narrar su forma de impartir la materia, se asemeja al desarrollo de competencias, pero ellos no le llaman o denominan así, es más desconocen que la didáctica sería la ideal para desarrollar competencias, la materia se llama psicología comunitaria.

Una discusión del tema de las competencias fue el origen del término, siendo una constante en las respuestas de los profesores, el hecho de que no nació desde la pedagogía, por lo que crea una incertidumbre en los profesores, expresaron que hay dudas de que funcione en la educación, como ejemplo la siguiente aportación.

Creo que el término de competencia es muy discutible porque no tiene un origen escolar, educativo se le ha querido más o menos emparejar la situación, pero yo creo que el problema de la educación no está en cumplir o no las competencias o los objetivos o como dicen pomposamente, el éxito, yo tengo otra manera de pensar, pero bueno yo no comulgo con las competencias como tal (P17, comunicación personal del 10 de febrero de 2017).

En este punto de análisis, además de la manifestación del tema en las entrevistas, los profesores hasta el momento no tuvieron cursos o talleres que pudieran despejar las dudas respecto al enfoque de las competencias, por lo que en general les crea dudas y confusiones. Pero algo que va más allá es que si no se hizo oficial, institucionalmente hablando, tampoco habría que esperar que los profesores manejaran el término y por ende lo llevaran al aula. Un profesor mencionó algo al respecto.

Yo tengo un problema al usar el término de competencias, en el área de la educación y pedagógicamente me parece que hemos jugado mucho con el término y lo hemos trastocado de una manera que no hemos definido, de repente me parece un poco que se va más para lo empresarial su origen viene de estas ideas pues a mí me cuesta mucho trabajo usar el término competencias sobre todo en la áreas sociales y humanidades tal vez me quedaría con algunas habilidades que ahora se manejan ya en pedagogía social que son las competencias, por ejemplo la educación por la paz (P19, comunicación personal 14 de febrero de 2017).

Por lo anterior, se puede concluir que no se forma y desarrollan competencias en los estudiantes de psicología, al existir dudas del enfoque, además de que no hubo seguimiento al interior de la academia una vez que se estableció el PE 2009.

EL ROL DEL PROFESOR EN LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

El profesor en el desarrollo de competencias es pieza clave en el proceso de formación. Durante la entrevista se hizo énfasis, a manera de autoevaluación, respecto al papel del profesor, de inmediato se obtuvo que es importante, pero al plantear competencias, se encontró el siguiente hallazgo.

El papel del profesor en la formación profesional es importante, primero porque el maestro debe tener claro el dominio de los contenidos, debe tener claro que quiere que aprendan sus alumnos y no solo aprender de manera teórica si no como profesionistas como utilizar eso en la práctica y el maestro debe saber guiar el proceso de enseñanza para que el otro aprenda (p3, comunicación personal del 30 de enero de 2017).

En la respuesta anterior, establece puntos importantes del perfil del profesor, y no necesariamente de un profesor que desarrolla competencias, si un profesor no tiene claro el contenido de su materia, sus alumnos no aprenderán, no tendrán los conocimientos necesarios, el maestro es considerado como un guía profesional de tema en cualquier enfoque educativo. Otro profesor manifestó lo siguiente.

El maestro juega un rol muy importante pero también hay que tener en cuenta que la educación no son solo los maestros, también es la institución, también es incluso la familia del estudiante y el contexto sociocultural, entonces si tiene un rol muy importante, pero su labor no es única tiene que estar interactuando con otros factores que ya mencioné (p10, comunicación personal del 7 de febrero de 2017).

Otra aportación al respecto.

El papel del maestro es importante pero no lo llamaría vital por que la competencia profesional tiene que ver con lo que ya traes de casa y tus preparaciones previas académicas, entonces tampoco es que el maestro, es como quien culpa a la escuela de todos los males sociales ahorita y donde dejas a la familia, donde dejas a los hábitos, donde dejas a la misma sociedad que no ayuda, entonces igual, el papel del maestro en la formación profesional es importante pero no es del todo responsable (p3, comunicación personal del 30 de enero de 2017).

En general, los docentes comentaron que su papel o rol es importante pero que no depende exclusivamente de ellos, pero en el análisis no establece un rol que determine que enseñara competencias, a pesar de que la pregunta apuntaba a su rol en el desarrollo de competencias, por lo que se puede concluir que, el rol es importante pero no se tiene una idea clave de cómo enseñar competencias. Y es que, el profesor puede tener claro su papel, pero nuevamente si no hay formación en didáctica por competencias, será imposible que se puedan determinar competencias en el aula.

EL ROL DEL ESTUDIANTE EN LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

La visión del profesor respecto al estudiante en psicología es información valiosa, pues el profesor observa constantemente la actitud del estudiante en el

aula. Aquí cabe mencionar que la disposición del estudiante, bajo cualquier enfoque, es importante, y no es que las competencias planten un perfil específico, pero este enfoque si demanda conocimientos, habilidades, actitudes y valores que en teoría el estudiante ya maneja. En los profesores entrevistados, si tenía clara esta postura, un ejemplo es la siguiente respuesta.

Como maestros podemos desarrollar competencias en el aula, eso es trabajo didáctico y desarrollo curricular, pero lo otro está al margen del trabajo de alumno, su aprendizaje tiene que ver con su historial académico, dónde estudiaron, que hábitos traen, si le gusta leer etc. para reforzar lo anterior en el nuevo plan 2016, una de las decisiones que se tomaron en este nuevo plan, fue la introducción de materias básicas como hay una materia que se llama taller de redacción de documentos académicos, algunos profesores estuvieron en desacuerdo porque eso se supone decían ellas ya lo traían de secundaria a prepa, si el problema de la educación en México es que los supuestos no se arrancaban, se supone que ya lo sabes, se supone que ya lo trabajó, el alumno necesita conocer sus deficiencias como estudiante y trabajar en ellas (p3, comunicación personal del 30 de enero de 2017).

El profesor de psicología identifica los alcances de su papel, pero también tiene claro lo que se espera de los estudiantes, además de que la mayoría de los profesores reconoció que la falta de trabajo colaborativo al interior de las academia, propicia que los contenidos que se imparten muchas veces son repetitivos, o lo contrario, el profesor piensa que el alumno ya debiera saberlo, dando como resultado la falta de estructura en los conocimientos, por lo que, el desarrollo de competencias en el manejo de teorías a veces es nulo. Como ejemplo el siguiente hallazgo.

La libertad de cátedra nos permite manejar los temas, pero no quiere decir que hagas a un lado también lo que está planteado en el programa, que es la base, la obligación que tenemos como docentes es contribuir en términos teóricos, términos metodológicos, pero me doy cuenta que a veces a los alumnos no traen los conocimientos, o dicen que no los recuerdan o te dicen pues si lo vi pero no me acuerdo pues desde ahí te estás dando cuenta que no se está logrando un aprendizaje significativo, como maestro puedas abarcar la teoría del programa de la materia, pero no llegas a un aprendizaje significativo los chicos ya lo olvidaron, lo peor es que llegan al sexto ciclo y siguen diciendo lo mismo (p5, comunicación personal del 1 de febrero 2017).

Desde la opinión de los profesores, el rol o papel del estudiante en el desarrollo de competencias es importante, sin embargo, el profesor manifestó que los estudiantes debieran traer ya un mínimo de competencias, como de comprensión lectora, redacción e incluso bases de investigación, pero en el aula no se manifiesta. Pero también hubo un grupo de profesores que mencionó, que, si ellos como profesores no manejan el término de las competencias, cómo sabrán si las traen, y por otro lado cómo sabrán si las adquieren durante la carrera, lo cual es nuevamente un problema a la hora de establecer la formación en competencias.

CONCLUSIONES

La licenciatura de psicología de la BUAP, es una de las más demandadas en la institución. En la actualidad enfrenta algunas dificultades y retos para cumplir con las expectativas de los estudiantes, así como la formación en competencias.

Después la revisión y análisis de la información, a continuación, se plantean las conclusiones.

Si bien en el plan de estudios se establecen conocimientos, habilidades, actitudes y valores para formar psicólogos competentes, en la realidad los profesores son los que hacen la transición entre el plan y el aula, pero no siempre se obtienen los mejores resultados. Por lo que, se considera que la implementación del plan de estudios 2009 en sus inicios no tuvo la transición clara, es decir que, según lo manifestado por los profesores, se sintió más bien como una imposición. En general, el profesor opinó la falta de seguimiento, comprensión y reflexión del plan de estudios, se perdió el debate de si las competencias era lo recomendable o necesario en esa época para la formación del estudiante en psicología.

En consecuencia, no se desarrollan competencias en la licenciatura en psicología, algunos profesores no comprenden los alcances de la formación en competencias porque no conocen el término. Otro grupo de profesores mencionó que se han interesado por el tema y han tratado de implementarlo en el salón de clases, pero no saben si lo están haciendo bien. Un hallazgo interesante en el análisis es que, los profesores del área de psicología educativa son los profesores más abiertos a implementar las competencias, consideran que el enfoque es una buena alternativa para la enseñanza en estudiantes de psicología.

En el tema de la planta docente, y el tiempo que tiene laborando, se precisan dos posturas, por un lado, los profesores que tiene más tiempo trabajando en la universidad asumen que sería difícil adaptarse a nuevos enfoques educativos, y por otro lado, los maestros que tiene menor tiempo dicen estar dispuestos a trabajar con el enfoque de las competencias, pero en ambos casos coincidieron en la falta de capacitación o formación en competencias docentes.

El rol del docente juega un papel importante, primordial y hasta necesario, pero la formación no solo depende de su figura, también entra el rol del estudiante. La figura del profesor es importante, pero no primordial, también depende del interés del alumno. En el tema de la formación en competencias la disposición de los estudiantes es necesaria, puesto que ofrece salir del esquema tradicional para transitar a nuevas tareas que impliquen mayor compromiso. La formación y desarrollo de competencias no es un tema sencillo de abordar, hay grupos de profesores resistentes al enfoque por los motivos que ya se mencionaron. A manera de propuesta, es importante que desde la creación de un plan de estudios se involucre a los profesores, es decir, que se propicie la integración de la academia para solucionar dudas o bien entrar en debate para reforzar las propuestas, sumado al trabajo con expertos en la materia para que se forme a los profesores bajo la didáctica de competencias.

REFERENCIAS:

- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BUAP. (2009). *Plan de estudios licenciatura en psicología*. Recuperado de <http://www.psicologia.buap.mx/>
- Carrasco, S. (2014). Buenas prácticas en psicología. *Powered by WordPres*. Recuperado de <http://salvadorcarrasco.es/?p=226>
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. *International small business journal*. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0266242696151005>

- Díaz, R. & Arancibia, V. (2002). El enfoque de las competencias laborales: historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y la personas. *Psykhé*, 11 (2), pp. 207-214. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/433/412>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7) pp. 162-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Escudero, J. (2009). Las competencias profesionales en la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16), pp. 65-82. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/download/36949/20515>
- Guzmán, J. (2010). Una propuesta para formar competencias. *Revista Electrónica de Desarrollo de competencias*, (5), pp. 106-122. Recuperado de <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/70/66>
- Herrera, A., Restrepo, M. F., Uribe, A. F. & López, C.N. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Revista Diversitas*, 5, (2), pp. 241-254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916260004>
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), pp. 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- OCDE (2005). The definition and Selection of key Competencies. Executive Summary. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Riesco, M. (2012). La investigación cualitativa. En Quintal, et al. (Coords.). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa* (pp. 93-134). Madrid: Editorial ccs.
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: una opción para el profesional de enfermería. *EnfNeurol*, 11 (829), pp. 98-101. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf>
- Vargas-Mendoza, J. E. (2011). Psicología: Ciencia y Profesión. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.* 7 (1), 35-42. Recuperado de http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/137_psicologia_ciencia_profesion.pdf
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias Docentes*. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, 9 de febrero de 2005. Recuperado de http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/Equipe_EDUMATEC/Semana1/competencias.pdf
- Zanatta E. & Camarena, T. (2012). La formación profesional de psicología en México: trayectoria de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (1), pp. 151-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29223246010.pdf>

Camino para la formación de una cultura de la responsabilidad social universitaria: aportes desde la experiencia en la BUAP

Roads for the Formation of a Culture of Social University Responsibility: Contributions from Experience in the BUAP

Leonor Escalante Pla¹

Laura Viviana Pinto Araújo²

María Victoria González³

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre algunas prácticas de aprendizaje de servicio que abren caminos para la formación de una cultura de la responsabilidad social universitaria tomando como ejemplo el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). La estrategia de trabajo promueve el desarrollo de una cultura de responsabilidad social a partir de la inclusión, atención a la diversidad, el aprendizaje cooperativo, la flexibilidad y la innovación educativa a través de la gestión de la responsabilidad social universitaria.

Palabras clave: gestión social, cultura de la responsabilidad social universitaria, gestión de la responsabilidad social universitaria, desarrollo sostenible, innovación educativa.

ABSTRACT

The objective of this work is to reflect on some service learning practices that open paths for the formation of a culture of university social responsibility taking as an example the case of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). The work strategy promotes the development of a culture of social responsibility based on inclusion, attention to diversity, cooperative learning, flexibility and educational innovation through the management of university social responsibility.

Keywords: Social Management, Culture of University Social Responsibility, Management of University Social Responsibility, Sustainable Development, Educational Innovation.

Al reflexionar sobre las prácticas de aprendizaje de servicio en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), concretamente, en programas conjuntos de la universidad con el gobierno federal, estatal y municipal, encontramos

¹ Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

² Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

³ Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Camagüey, Cuba.

que la universidad ha explorado espacios que le permiten articular su trabajo con dependencias universitarias e instancias públicas, lo cual constituye una necesidad real para nuestra sociedad actual. Así mismo, esto le permite a la universidad reconfigurar esa misión que históricamente ha tenido como institución, y que hoy asume desde las nuevas demandas sociales, culturales y políticas, abriéndose camino hacia la formación de una cultura de la responsabilidad social universitaria organizada como práctica sistemática que, al decir de Tapia (2001), debe realizarse a través de ejercicios democráticos de innovación pedagógica.

Ahora bien, la responsabilidad social, entendida como un desafío que suscita un nuevo modelo de universidad que responda a las verdaderas necesidades de su entorno, en las condiciones actuales y futuras, y a los retos de la globalización (los cambios en las relaciones económicas en la sociedad, las modificaciones del sistema de valores sociales e individuales, y los avances de la ciencia y la técnica); es una dimensión que la Universidad debe asumir para lograr las transformaciones que tanto se necesitan en la formación ciudadana participativa y solidaria.

En tal sentido, las universidades mexicanas deben dinamizar el cumplimiento de su función social con un mayor compromiso en la solución de los problemas derivados del actual modelo de desarrollo económico y sus diversas implicaciones sociales, para lo cual necesita formar recursos humanos de alta calificación y desarrollar investigaciones pertinentes que respondan realmente a las necesidades sentidas de su comunidad, acrecentando el trabajo comunitario con una mayor proyección en su interacción con el medio ambiente interno y externo.

Bajo el entendido de que las Instituciones de Educación Superior son instituciones sociales que tienen la misión de contribuir a la transformación de la sociedad a través de sus diversos procesos formativos: docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura; la incorporación de la responsabilidad social entre ellos se torna fundamental, manteniendo una actitud propositiva frente al permanente cambio, y coadyuvando en la transformación que conlleva al mejoramiento de la calidad de los procesos, condiciones indispensables para la supervivencia y desarrollo sostenible de las instituciones y comunidades.

Las transformaciones a nivel económico (macro), impactan directamente a los sistemas educativos (nivel meso) y con mayor intensidad que a otros espacios institucionales; y esto es así por la razón de ser el puente entre las relaciones sociales y las condiciones técnicas de la producción. Además, porque facilita los procesos de gestión de los conocimientos y saberes; así como la readecuación de las personas hacia las competencias demandadas en el mercado laboral, generando impactos directos desde y en la educación de las personas.

En la Educación Superior, los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad están estrechamente ligados al fortalecimiento de la eficiencia y la eficacia del proceso de formación de los profesionales, lo que significa mejorar su respuesta a las necesidades de la sociedad, su relación con el sector productivo y de los servicios, así como su contribución a un desarrollo humano sustentable.

Las universidades, como instituciones de enseñanza superior, hoy afrontan tres retos principales ante dichos cambios: docencia, investigación y transferencia de resultados hacia la sociedad; promoviendo el despertar de una cultura de la responsabilidad social.

En este sentido, podemos decir con Rama (2013), que hoy cambian los paradigmas, nacen nuevas disciplinas, se transforman los modos de apropiarse de los saberes, y se expanden los ámbitos de especialización (ya no solo disciplinarios sino también interdisciplinarios), los cuales impactan en la educación en tanto ámbitos de organización de los saberes, instrumento de formación para ejercer actividades laborales, y modalidad de transmisión de valores y competencias.

De esta manera, un aspecto a destacar es la necesidad de configurar nuevos mecanismos de integración entre diferentes sectores externos al sistema universitario, esto es, entre quienes demandan conocimiento y quienes lo producen; por ejemplo, a través de la denominada triangulación entre el sector público, el sector privado y el sistema educativo (educación-trabajo).

De allí que su gestión resulte manifiestamente asistemática, no solo frente al modelo pedagógico, al proyecto educativo y al plan estratégico; sino ante el encargo social de las universidades mismas, lo cual incide en la pertinencia de sus procesos sustantivos: docencia, investigación y extensión, indisolublemente unidos entre sí, y, consecuentemente, en los resultados de su gestión en las tres dimensiones formativas: Instrucción, educación y desarrollo.

En pocas palabras, hablar de gestión universitaria implica, sin lugar a dudas, poner los conceptos gerenciales a disposición de un área de las ciencias sociales tan necesaria de estas herramientas como lo es la educación; más aun, cuando se enfoca a un novedoso concepto asumido, incluso, por instrumentos legales, esto es: el desarrollo de una cultura de responsabilidad social. De allí que analizar cada uno de los aspectos que integran esta triada *universidad - responsabilidad social - comunidad*, es punto de honor para todos aquellos investigadores que creen en la puesta en práctica del servicio comunitario en todas las instituciones de educación superior.

Por otro lado, la realidad que vive el país demanda de las universidades (entendidas como las instituciones destinadas a emprender el cambio cultural que permita la incorporación de la responsabilidad social de forma efectiva) una transformación que refleje su compromiso histórico con toda la sociedad y, sobre todo, con comunidad en la cual se encuentran enclavadas.

Ahora bien, la Responsabilidad Social como cultura aparece cuando una organización desarrolla una toma de conciencia compleja y holista de sí misma, su entorno, y el modo en el que impacta sobre él. Esto permite visualizar claramente una brecha objetiva que se manifiesta a través de la necesidad de articular un sistema de gestión universitaria que tome en cuenta las diversas partes de la institución en un proyecto social con principios éticos, fundamentado en una idea clara de desarrollo social equitativo y sostenible para la producción y transmisión de saberes responsables; así como en la formación de profesionales y ciudadanos igualmente comprometidos con el bienestar de su entorno y de su comunidad.

En este sentido se hace evidente el vacío en el conocimiento teórico-práctico acerca del funcionamiento de la gestión universitaria, puesto que no se aprovechan los conocimientos y experiencias derivadas de proyectos en los que se trabaja con el propio entorno, ni la aplicación de la producción y transmisión de saberes en función de lograr la formación de profesionales responsables y comprometidos, interesados en la restitución, a través del conocimiento y la experiencia adquirida, con su propia comunidad.

Ahora bien, el basamento científico, con sustento teórico, que hoy están exigiendo los modelos de gestión de la responsabilidad social en su aplicación a las universidades exige que dichos conocimientos y experiencias se constituyan, no en una extrapolación de otros modelos aplicados a la administración de empresas, sino tomando en consideración las peculiaridades de los procesos sustantivos que son objeto de administración en las instituciones educativas universitarias, y todos ellos en función de los componentes esenciales de la responsabilidad social en sus tres dimensiones: económica, social y ecológica.

A partir de los cuestionamientos anteriores, consideramos indispensable la profundización científica en los diferentes modelos de gestión de universidades y las nuevas regularidades que se producen en su funcionamiento cuando se trata de dirigir los procesos, incluyendo el formativo y el desarrollo de competencias para la profesionalización de la gestión educativa a partir de la responsabilidad social, como una vieja función de la universidad, y como una nueva tendencia en la administración en el mundo empresarial y que se ha extrapolado al mundo educacional que, amparadas en propósitos diferentes, no necesariamente debieran contradecirse en tanto procesos y resultados que contribuyan al desarrollo social enfocado al bienestar social.

En tal sentido, es obligado examinar cómo tiene que reaccionar la organización universitaria ante las nuevas exigencias de la gestión de la responsabilidad social dentro de su propia cultura, y preguntarnos: qué tan pertinentes son nuestros métodos pedagógicos, nuestros paradigmas éticos, la formación ciudadana que se brinda, así como el desarrollo sustentable para cualquier escenario universitario que permita relevar los desafíos éticos globales actuales, entre otras.

Estas y otras interrogantes deben permitir establecer relaciones esenciales que permitan evaluar el sistema y la organización del funcionamiento de las universidades, lo cual puede servir de base teórica para la fundamentación de las principales acciones de gestión en los diferentes ámbitos. Cada una de las encrucijadas derivadas de las respuestas dadas a dichas preguntas coadyuvará a justificar la importancia práctica del trabajo para el desarrollo de esa cultura en cuanto a responsabilidad social se refiere.

De esta manera, la universidad en tanto que agente social, actúa con una orientación determinada, y nunca podrá ser *escéptica* en ese sentido, lo cual merece una reflexión concienzuda acerca de su formación para la cultura de la responsabilidad social, así como para su propia identidad universitaria. En este sentido, la responsabilidad social nos permite visualizar el hecho de que el hombre puede responder por sus actos, frente a los demás, y responder no solo por sus actos presentes sino por el futuro en general. Esta capacidad es la de un ser que tiene la facultad de hacer promesas y cumplirlas, es decir, de un ser que puede “disponer por anticipación del futuro” (Vallaes, 2012).

De ahí el hecho de que, al mismo sistema educativo, y dentro de él, a las universidades se le asignen funciones de democratización y de homogeneización de la sociedad en tanto que constructoras de conocimientos y formadoras de conciencia con voluntad ética de servicio.

Al constituirse la gestión de la responsabilidad social en una nueva visión de la gestión universitaria que pretende renovar el compromiso social de la universidad y, al mismo tiempo, facilitar soluciones innovadoras a los retos que enfrenta la educación superior en el contexto de un mundo globalizado, el posicionamiento social de la universidad, dentro del ámbito educativo, es inevitable.

Así, el gran desafío que implica afrontar su actual posición como eje rector de las transformaciones sociales, a través de la docencia, la investigación y la extensión social y cultural (mejorar la calidad de vida de la sociedad, a través de la vinculación de lo académico con lo profesional y con lo comunitario, y respondiendo siempre a las necesidades sociales), significa poner el conocimiento al servicio del ser humano, de su progreso ético, de su realización personal, del desarrollo profesional y de la vinculación solidaria con los intereses de los demás.

Uno de los mayores desafíos de la universidad actual, como una comunidad socialmente ejemplar, pasa no solamente por influir en los acontecimientos sociales, sino también por *construir procesos humanos con identidad regional, sostenibles, que aseguren un verdadero empoderamiento desde la base* y a través de proyectos de promoción social comprometida con la voluntad ética de hacer las cosas bien por todos y para todos, con beneficios internos y externos.

Se trata de entender a la universidad como una Institución que está llamada a reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y, de un modo más concreto, hacia la erradicación de la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, las enfermedades, y el deterioro del medio ambiente; es decir, de responder a los desafíos de alineación y colaboración con los objetivos del milenio y de la educación para todos (Villar, 2011).

Para ello se debe comprender cómo la universidad *redefine su responsabilidad social* para establecer un equilibrio entre las necesidades reales y el logro de una auténtica incidencia en la transformación de la comunidad: erradicando la organización separada del saber en especialidades y, por el contrario, instaurando el *pensamiento holístico, complejo, transdisciplinario y práctico para formar una comunidad de aprendizaje asociativo con calidad y pertinencia*.

Ahora bien, para entender este proceso en las universidades debemos revisar cuáles son los inicios de la responsabilidad social. En este sentido, Giménez, Gómez y Villegas (2007) sostienen que la responsabilidad social surgió como una noción teórica con capacidad explicativa de la realidad de la empresa. Posteriormente el concepto de responsabilidad social creció apoyado en principios filantrópicos de gestión, manifestaciones paternalistas del poder organizacional (Carroll, 1999), y en las obligaciones de producir bienes y servicios útiles, generar lucros, empleos, garantizar la seguridad, entre otras cosas.

El compromiso social desde la proyección social de todos los actores y, para este caso concreto, que es el contexto universitario, se denomina *Responsabilidad Social Universitaria*; mismo que irrumpe en lo que en la actualidad afirma la responsabilidad social empresarial, en la medida en que la primera va más allá de la filantropía pura y de la filantropía interesada, (Vallaes, De la Cruz, y Sasía, 2009). En una época de crisis medioambiental, social, económica y política, donde los nuevos movimientos sociales, con cuestionables razones y maneras, piden justicia; las instituciones de educación superior deberían servir de *observatorio y centro de reflexión*, con miras a prever y alertar a la sociedad ante las nuevas tendencias y, en teoría, contribuir así a resolver las diversas crisis sociales actuales.

Sobre las universidades recae también la responsabilidad de supervisar la creación e innovación pedagógica, misma que puede encerrar la respuesta a algunos de los retos que el mundo afronta, otorgándole a las instituciones educativas, y de manera específica a las del nivel superior, más responsabilidad social que nunca antes; puesto que en estos momentos tiene un encargo mayor

y es que nos conduzca en el camino de la paz y el desarrollo sostenible a través de esa entendida cultura de la responsabilidad social.

Es por ello que, la responsabilidad social, tiene que ser fundada en un deber ético y político universal: el deber de justicia y sostenibilidad (Vallaey, 2011). Sin embargo, esta responsabilidad social universitaria merece, hoy más que nunca, una reflexión exhaustiva y un trabajo de gestión de la responsabilidad social mejor estudiado, que parta de las características del contexto, y que tome en cuenta tanto su índole como su alcance. Analizar qué tan pertinentes son nuestras estrategias pedagógicas, buscar que realmente desarrollen en nuestros estudiantes habilidades éticas para enfrentar un mundo tecnocientífico informado, pero axiológicamente frágil (Vallaey, 2016).

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, fueron introducidas algunas de estas ideas y experiencias, las cuales permiten vislumbrar la pertinencia de los datos con que se diseña esta proyección y su enfoque prospectivo, rehumanizador, valorados dentro de las llamadas buenas prácticas de la institución.

Estas prácticas se concretan en programas tales como *Habitat* (2008- 2012); *Rescate de espacios públicos* (2008-2012); *Desde lo local* (2011); y, posteriormente, proyectos académicos de unidad, como *Filosofía verde* (2016), y *Educación ambiental a través del Aprendizaje de Servicio*, este último en colaboración con el Jardín Botánico Universitario en la Junta Auxiliar de San Baltazar Tetela, entre otros.

Los programas implementados muestran caminos que incursionan hacia una cultura de la responsabilidad social universitaria y que evidencian la introducción de aspectos teóricos y prácticos de los cuales se han derivado las reflexiones presentadas en este sentido en el presente escrito.

Las características de los tiempos actuales: inciertos, turbulentos, de cambios inesperados, ilustran la preeminencia en los modos de gestión y en las formas de pensar, decidir y actuar de los garantes de la conducción de las organizaciones y, en lo particular, de las universidades. Bajo este argumento, el fenómeno de la globalización, el cambio, la tecnología y los sistemas de información sitúan a la Responsabilidad Social Territorial como el instrumento clave y futurista en la Gestión para las organizaciones del siglo XXI.

Al respecto, las autoras de este trabajo toman en consideración las aportaciones de Valleys, y coinciden con evaluar la responsabilidad social a través de impactos y no de actos; pero sobre todo, hoy más que nunca, estar a la altura de los desafíos axiológicos que los riesgos sociales y ambientales del ejercicio de la ciencia y la actividad profesional provocan, tanto a nivel local como global, y que son de orden sistémico.

REFLEXIONES FINALES

La Responsabilidad Social Universitaria es un sistema de complejas y organizadas acciones, dentro y fuera de las organizaciones, que permiten gerenciar la mejora de los nexos dentro y fuera de las instituciones de educación superior a través de proyectos de promoción social, con principios éticos, y de desarrollo social equitativos y sostenibles, favoreciendo la formación de una cultura de responsabilidad social universitaria.

La experiencia de la gestión de la Responsabilidad Social en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) demuestra la necesidad de reformar, desde el ámbito epistémico, la prosocialidad en tanto que comunicación efectiva,

valoración e integración generadoras de aprendizajes rehumanizadores, y políticas que desemboquen en un nuevo nivel de relaciones entre la universidad y la sociedad. De esta manera, la propia dinámica favorece la integración entre la teoría y la práctica, y permite la transferencia de los saberes a situaciones que están más allá del momento en que fueron aprendidos a través de nuevas habilidades de creatividad ética.

REFERENCIAS:

- Berbel Giménez, G., Reyes Gómez, J.D. y Gómez Villegas, M. (2007). La responsabilidad social en las organizaciones (RSO): análisis y comparación entre guías y normas de gestión e información. *Innovar* 17(29), pp. 27-48.
- Carroll, A. J. (1999). Corporate social responsibility: Evolution of a definitional construct of business and society. *Business Horizons*. 38(3), pp. 268-295.
- Rama, C. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el caribe. Sus estudiantes hoy*. México: Colección Idea Latinoamericana, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Tapia, N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje de servicio en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Vallaes, F. (2012) Definir la Responsabilidad Social: una urgencia filosófica, disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve> [Consultado en junio 2017].
- Vallaes, F. (2016). *Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria*, RSU Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Vallaes, F., De La Cruz, C., y Sasía, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*, México: McGraw Hill.
- Villar, Javier. (2011). Responsabilidad Social Universitaria: nuevos paradigmas para una educación liberadora y humanizadora de las personas y las sociedades. *Revista Responsabilidad Social* N°4, disponible en: http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2012/01/rsu_nuevos_paradigmas_para_una_educacion_liberadora_y_humanizadora.pdf [consultado en noviembre de 2017].

Los crímenes de los pistoleros contra los agraristas en Veracruz

*The crimes of the gunmen against
the agraristas in Veracruz*

Osvaldo Romero¹

RESUMEN

Los pistoleros del centro de Veracruz durante los años de 1930 a 1950, defendieron la permanencia de las relaciones de poder y el *status quo* económico y político de los grupos de poder regional, a través de las armas que les proporcionaron los caciques como Manuel Parra y el apoyo de los gobernadores en turno del estado, así como militares de Secretaría de Guerra y Marina. Los pistoleros del grupo de la Mano Negra eran parte de la oligarquía agraria, fueron los que asesinaron a los labriegos y los líderes agraristas que pedían la repartición de los latifundios agrícolas en la entidad.

Palabras clave: Crimen, violencia, asesinatos, agraristas, Estado.

ABSTRACT

During the years from 1930 to 1950, the gunmen of the center of Veracruz defended the permanence of the power relations and the economic and political status quo of the regional power groups through the weapons provided by the caciques such as Manuel Parra and the support of the governors at the time, as well as military of the Secretariat of War and Navy. The gunmen of the Mano Negra group were part of the agrarian oligarchy, they murdered the peasants and the agrarian leaders who asked for the distribution of the agricultural latifundios in the state of Veracruz.

Keywords: Crime, violence, killing, agraristas, State.

1. INTRODUCCIÓN

La violencia como acto destructivo de actores políticos, fue posibilitada por las disputas que se dieron en las relaciones económicas y políticas del conjunto regional de la Sierra de Chiconquiaco, en el centro de Veracruz, entre 1930 y 1950. Tal violencia constituyó el fenómeno destructivo usado por los caciques contra los campesinos que resistieron y murieron en la lucha legal y armada que generaron las fuerzas centrales del gobierno federal, los poderes arbitrarios de la gubernatura local y sus aliados, los caciques regionales, y donde el poder armado de esos agraristas decayó muy tempranamente, y sus constantes exigencias legales por parte de las comunidades en el reparto de la tierra, generó el nacimiento de guardias blancas o pistoleros.

El argumento que guía este trabajo: la aparición de un actor violento y perverso, que se dedica a asesinar congéneres (labriegos y líderes agrarios), actúa

¹ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

orientado por los intereses subjetivos de la permanencia de la estructura económica y de poder regional, o sea, los negocios y las tierras, cuando el proceso de reparto de la tierra por el gobierno central se encamina desde 1917, a la destrucción de los grandes latifundios, constituía una realidad objetiva; en tal sentido, el actor violento y perverso, no solo defiende con las armas parte de su patrimonio familiar, sino que, actúa como un mediador que trata de contener un proceso de transformación de la economía regional, con la fuerza de las armas, pero que, requiere de una articulación mediante la fuerza del Estado.

El primer objetivo de este trabajo es discutir cuándo y cómo estos actores violentos, es decir, los pistoleros que cometieron los asesinatos de luchadores agraristas, pueden o no llamarse actores criminales. ¿Quién o quiénes determinan que ciertos sujetos puedan constituir o llamarse criminales? ¿Es siempre el actor violento el que comete un crimen sujeto a proceso legal, o lo contrario, ocurren excepciones, como cuando tales actores violentos cuentan con una conexión política con el centro de dominación, como lo es el Estado?

El segundo objetivo es comprender la aparición de un tipo de actor violento que se articuló tempranamente en Veracruz central y que consideraban la permanencia de la estructura de dominación regional y el *statu quo* de una oligarquía agraria, como de sus propiedades agrarias, pero, que, sin duda el proceso de transformación regional como parte de un conjunto mayor de políticas regionales y del capitalismo, fueron orientadas desde el poder central.

En la investigación se pretende comprender las razones de por qué los pistoleros actuaron de esa forma, asesinando a los labriegos y luchadores agraristas, en el contexto de una región del centro de Veracruz, a partir de los textos, producto del trabajo etnográfico, tales como libros, artículos en revistas o periódicos e imágenes fotográficas, ya que, a partir de la idea de Sperber y Ulli (Romero, 2006) argumentado que el proceso de interpretación constituye una forma diferente de comprensión. Partiremos del presupuesto compartido por varios autores posmodernos (Marcus y Cushman, 1992; Tyler, 1992: citados en Romero, 2006), quienes dicen que la cultura es un texto pues diferentes interpretaciones de los hechos se pueden tratar como diferentes textos producidos por los actores. Los actores que nos relataron las historias de los asesinatos después de 80 años ocurridos, se volvieron lectores del drama, sus diferentes exposiciones forman sus diferentes interpretaciones de los hechos. Comprenderlas significa entender su posición social en la región, sus experiencias de vida y sus andanzas como pistoleros, sus historias locales en las violencias perpetradas. El análisis de los puntos de vista aportados por lugareños de la región central de Veracruz y los textos impresos, forman parte de un proyecto mayor de investigación de la violencia en dicha entidad federativa.

II. EN LA COMPRENSIÓN TEÓRICA DEL CRIMEN

En una perspectiva analítica muy sugerente sobre el crimen, Carlos Marx (2008), pero cuyo editor llamó Elogio del crimen y publicado póstumamente entre 1860 y 1862, dice que

[...] el delincuente produce delitos. Fijémonos mucho más de cerca en la conexión que existe entre esta última rama de la producción y el conjunto de la sociedad y ello nos ayudará a sobreponernos a muchos prejuicios. El delincuente no produce solamente delitos: produce, además, el derecho penal y, con ello, al mismo tiempo, al profesor encargado de sustentar cursos sobre esa materia y, además, el inevitable compendio en que este mismo profesor lanza al mercado sus lecciones como una

“mercancía”. Lo cual contribuye a aumentar la riqueza nacional, aparte de la fruición privada que, según nos hace ver, un testigo competente, el señor profesor Roscher, el manuscrito del compendio produce a su propio autor (Marx, 2008, pp. 29-30).

El delincuente no está desarticulado de la economía en la sociedad capitalista porque, como bien señala Marx, forma parte de la rama de la producción, y, en tal sentido, este constituye parte del proceso de la producción de mercancías y provoca la elaboración de otras. El autor indica que el delincuente también reproduce una impresión, unas veces moral, otras veces trágica, según los casos, prestando con ello un *servicio* al movimiento de los sentimientos morales y estéticos del público, porque se asume que no solo se producen manuales de derecho, códigos penales y legisladores que se ocupan de los delitos y las penas, sino también, arte, literatura, novelas e incluso tragedias (Marx, 2008). Pero, considera el autor, “el delincuente rompe la monotonía y el aplomo cotidiano de la vida burguesa. La preserva así del estancamiento y, provoca esa tensión y ese desasosiego sin los que hasta el acicate de la competencia se embotaría. Impulsa con ello las fuerzas productivas” (Marx, 2008, pp. 30-31).

Marx considera al delincuente como el productor de una rama útil en la sociedad capitalista, pero al abandonar el análisis privado del delincuente, se pregunta si los delitos nacionales no han llegado a crear el mercado mundial, y por supuesto, la conformación de las naciones. Tales argumentos me permiten aducir que, si a la proliferación de actividades del actor, que por cierto, no se puede categorizar legalmente como parte del crimen por sus conexiones con el Estado, pero sin duda es un pistolero, provocó el crecimiento de actividades regionales en el centro de Veracruz como: mercado de armas, proliferación de prostitutas, apertura de cantinas, violación y rapto de mujeres, despojo de mercancía y dinero a comercios, trabajo de asesinos como guardias blancas de políticos, pero, sobre todo, la concepción y la acción paralela al Estado, de un poder fundado en las armas y no en el accionar político, y, que supuestamente, era parte del Estado revolucionario. Todo este proceso de los delincuentes, o propiamente del *crimen* en la sociedad capitalista, constituye todo un proceso de articulación que genera nuevas actividades y mercancías, donde el mercado se conjunta al Estado, en el contexto de la sociedad capitalista, donde se provocan cambios, rupturas y reacomodos en la vida material de los actores, pero también nuevas resignificaciones simbólicas en toda la vida del sujeto y la sociedad.

En *Vigilar y castigar* (2001), Michel Foucault muestra cómo hace 200 años la sociedad francesa y europea pasó de castigar a los criminales por el suplicio, a cierta discreción en el hacer sufrir al sujeto encarcelándolo; se ha pasado de herir el cuerpo desmembrándolo durante el suplicio, a llevarlo a la prisión, es decir, privar al individuo de una libertad como un derecho y un bien. “El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos” (Foucault, 2001, p. 18). El autor dice que, como parte de esta nueva circunspección, el verdugo, “anatomista inmediato del sufrimiento”, ha sido remplazado por un ejército de técnicos: vigilantes, médicos, capellanes, psiquiatras, psicólogos, educadores. Con su presencia junto al condenado, cantan a la justicia la alabanza de que tiene necesidad: le garantiza que el cuerpo y el dolor no son objetivos últimos de su acción punitiva. Pero, el castigo, que hoy caiga en el alma, más que sobre el cuerpo, dirá Mably (Foucault, 2001).

Sin embargo, Michel Foucault habla de una sustitución de objetos, es decir, considera que no es que se haya pasado a castigar otros delitos, pero que, sin

duda, la definición de las infracciones, la jerarquía de su gravedad, los márgenes de indulgencia, lo que se toleraba de hecho y lo que estaba legalmente permitido se ha modificado ampliamente desde hace doscientos años; muchos delitos han dejado de serlo, por estar vinculados a determinado ejercicio de la autoridad religiosa o un tipo de vida económica: la blasfemia ha perdido su status de delito; y el contrabando y robo doméstico, una parte de su gravedad. Pero, considera que tales desplazamientos no son lo más importante: la división entre lo permitido y lo prohibido ha conservado, de un siglo a otro, cierta constancia (Foucault, 2001).

El objeto del *crimen*, para Foucault, aquello sobre lo que se ejerce la práctica penal, ha sido profundamente modificado: la calidad, el carácter, la sustancia de que está hecha la infracción, más que su definición formal. Veamos lo que argumenta Michel Foucault.

Bajo el nombre de crímenes y delitos, se sigue juzgando efectivamente objetos jurídicos definidos por el Código, pero se juzga a la vez pasiones, instintos, anomalías, achaques, inadaptaciones, efectos de medio o de herencia; se castiga las agresiones, pero a través de ella las agresividades; las violaciones, pero a la vez, las perversiones; los asesinatos que son también pulsiones y deseos: Se dirá: no son ellos los juzgados; si los invocamos, es para explicar los hechos que hay que juzgar, y para determinar hasta qué punto se hallaba implicada en el delito la voluntad del sujeto. Respuesta insuficiente. Porque son ellas, esas sombras detrás de los elementos de la causa, las efectivamente juzgadas y castigadas. Juzgadas por el rodeo de las *circunstancias atenuantes*, que hacen entrar en el veredicto no precisamente unos elementos *circunstanciales* del acto, sino otra cosa completamente distinta, que no es jurídicamente codificable: el conocimiento del delincuente, la apreciación que se hace de él, lo que puede saberse de las relaciones entre él, su pasado y su delito, lo que se puede esperar de él para el futuro. Juzgadas, lo son también por el juego de todas esas nociones que han circulado entre medicina y jurisprudencia desde el siglo XIX (*los monstruos* de la época de Goerget, las *anomalías psíquicas* de la circular de Chaumié, los *perversos* y los *inadaptados* de los dictámenes periciales contemporáneos), y con el pretexto de explicar un acto, son modos de calificar un individuo (Foucault, 2001, pp. 24-25).

Tal como Foucault (2001) argumenta la idea de que las medidas de seguridad hacen acompañar la pena, pero no están destinadas a sancionar la infracción, sino a controlar al individuo, a neutralizar su estado peligroso, a modificar sus disposiciones delictuosas, y a no cesar hasta obtener tal cambio. Es decir, que es precisamente esto último lo que importa, mantener controlado al individuo condenado a purgar la pena, encarcelado, perdiéndose la libertad.

El análisis de Foucault resulta esclarecedor sobre los mecanismos mediante los cuales, el sistema judicial del Estado logra, con formas extrajudiciales, dictar la sentencia, sin que sea el juez el único involucrado en tal procedimiento, sino un equipo de especialistas que construyen la trama del delito. En su argumentación es evidente que el sistema judicial reconoce y establece quién es el sujeto de delito, pero en su análisis no reconoce al criminal que no es juzgado porque mantiene conexiones con ese sistema o sus agentes de procurar justicia. El criminal que está fuera del alcance del sistema de justicia puede contar con protección del gobierno, o no cuenta con los mecanismos legales o jurídicos para llevarlo a juicio.

Álvaro Fernández (2007) argumenta que el concepto del crimen refiere al acto del individuo que, al chocar con los intereses comunes, pone en discusión,

por un lado, la libertad del individuo, y, por el otro, la defensa de la sociedad, las anomalías de la personalidad y las del medio social, el libre albedrío y el determinismo, la pena y el tratamiento del delincuente. El investigador Fernández, al establecer una categorización analítica, donde el individuo choca con los intereses comunes, por una parte pone en discusión la libertad del individuo, y por otra, la defensa de la sociedad, pero no arguye que son los intereses de los que cuentan con propiedades o, propiamente, los capitalistas y políticos, los que se ven dañados, pero no el conjunto de la población. Donde el Estado, a través de su sistema de justicia impone la norma positiva que restringe el actuar de los sujetos del crimen, pero, cuando los sujetos delincuentes son parte actuante del Estado, el crimen no se castiga.

Fernández hace una distinción entre delito y crimen, a partir de Froylán Manrique, que dice respecto al primero: “el resultante de una acción u omisión penada por la ley que infringe unos de los preceptos del *deber ser*. Se comprende, por lo tanto, que para apreciar su significación es necesario formular un juicio de valor y que esta conceptualización valorativa se base en nociones ideales, previamente establecidas y aceptadas” (Manrique, 1963, p. 363, citado en Fernández, 2007, p. 16). Y también alude a que el crimen puede, o no, ser penado por la ley. Si el delito es, como considera Manrique (1963), las acciones o asesinatos de los pistoleros y los caciques agrarios no constituyen un delito, puesto que el propio gobierno y las instituciones de procurar justicia, no solo cumplieron la acción y la omisión, sino que provocaron los crímenes. En tal sentido, el gobierno, o más bien, propiamente el Estado revolucionario, creció, posibilitó, generó y articuló el crimen. Es decir, permitió el accionar de unos actores violentos y perversos, que nacen (biológica, política y violentamente) en grupos familiares que son dueños de medios de producción y capital (tierras, ganado, industrias, dinero, etcétera), que contaron con aliados de gobernadores de Veracruz posteriores a 1932 y militares de la Subsecretaría de Guerra y Marina.

III. EN LAS ENTRAÑAS DEL SISTEMA: LOS ASESINOS COMO ARMA DEL ESTADO

El asesinato como arma del Estado, no ha sido novedoso en la historia reciente de Occidente, pero tampoco como podría pensarse en la actualidad para el centro de Veracruz, ni para México, pues en otras latitudes del mundo ya era usado, como en Medio Oriente, donde una de las facciones del Islam, conocida como los ismailíes, se escindió y tomó el nombre del último líder, Nizar y cuyos seguidores se hicieron llamar nizaríes, vivieron en Siria y Persia. Después del asesinato de Nizar en 1095, en Egipto, fue el nombre que adoptaron sus seguidores y en Occidente fueron llamados asesinos, con un término despectivo, *hashshashin*. Según Bartlett (2006) el termino no refiere a *consumidores de hachís*, pero tampoco mataban por dinero, como aseguró Brocardus en el siglo xiv, sino, más bien, “las actividades de los nizaríes eran calculadas y requerían que el asesino en potencia se las arreglara para penetrar en el círculo íntimo del hombre que le habían ordenado matar” (Bartlett, 2006, p. 255). Los nizaríes usaron el asesinato de poderosos jefes de las facciones o movimientos del Islam, como un arma de Estado, donde los asesinos cumplían su cometido aun perdiendo la vida. Los asesinos cumplían las órdenes de los líderes de esas ciudades-estado, que constituían una forma estratégica de combate en la guerra contra sus oponentes musulmanes. Es decir, el Estado originó y sustentó el desarrollo del crimen contra sus opositores como un mecanismo de perpetuación del poder de sus ciudades-estado.

Esta idea del uso de los asesinos, pistoleros o guardia blanca, tampoco fue desconocida en los Estados Unidos de Norteamérica porque ha sido Américo Paredes (1985), quien en su libro *Con la pistola en la mano*, cuenta la historia de la persecución y agresión a Gregorio Cortez, un trabajador del Valle del Río Grande, por parte de la clase dominante estadounidense, que eran encargados de asesinar a los trabajadores mexicanos cuando trabajaban en los ranchos de Texas. Américo Paredes, dice.

[...] Parece un hecho bien establecido el que los *rangers* mataban mexicanos que nada tenían que ver con los criminales a los que perseguían; algunos de hecho, eran asesinados por equivocación, de acuerdo con el método de los *rangers* de disparar primero y preguntar después. Aun así, quizá la mayoría de los mexicanos inocentes que murieron a mano de los *rangers* fueron eliminados en forma mucho más deliberada que esa. Durante la historia de la Frontera los *rangers* llevaron a cabo dos carnicerías de “cómplices” al por mayor; una después del levantamiento de Cortina en 1859 y la otra durante el levantamiento de Pizaña en 1915 (Paredes, 1985, pp. 32-33).

En el texto de Paredes, los *Texas Rangers*, cuyo propósito era erradicar a los ladrones y los contrabandistas en la Frontera, constituían más el problema que la solución de la paz; pero no solo los migrantes estuvieron en peligro frente a tales asesinos, sino también los terratenientes mexicanos.

El profesor Webb anota en *Texas Rangers* que después de 1848 el mexicano era *victimado por la ley, que las viejas familias terratenientes encontraron que sus títulos estaban en peligro y que, si acaso no los perdían en la corte, los perdían con sus abogados estadounidenses. Así, los mexicanos no solo sufrían en sus personas sino también en sus propiedades* Lo que no se nota es que esta ley era reforzada principalmente por los *rangers* texanos; eran estos sujetos los que podían suministrar, y suministraban, de servicios no proporcionados por el ejército de los Estados Unidos o por el sheriff local a los aventureros caza-fortunas. Esta es la razón por la cual desde el punto de vista de los hacendados de fortunas los *rangers* fueron tan importantes para la “pacificación de la Frontera” (Paredes, 1985, pp. 37-38).

Sin duda, el uso del gobierno estadounidense de los Texas Rangers para contener a través del asesinato la oleada de migrantes y de los *caza fortunas* para apropiarse de las grandes extensiones de tierra, constituía el mecanismo legal que tomaba la cara de un capitalismo en expansión que se apropió de las tierras de mayor producción petrolera. El gobierno y los ricos capitalistas texanos tuvieron sus propios asesinos en la nómina del Estado norteamericano. No obstante, ante estas condiciones del país del norte, en México ciertos actores que lucharon en la revolución mexicana, caudillos y caciques regionales, algunos de carrera militar o sin ella, vueltos empresarios agrícolas y/o agroindustriales, pronto aparecieron con grupos de pistoleros o guardias blancas como se les llamó regionalmente.

El hombre que fue considerado como el más constitucional en México, y con un estilo de gobernar en las instituciones cuando fue presidente de la república, Venustiano Carranza, fue nada menos, quien instaló un sistema de policías secretas y pistoleros a sueldo que debían eliminar a sus enemigos (Domínguez, 2015). Fue tan temprano el arribo de los personajes siniestros al Estado mexicano que, pronto, se volvió una práctica violenta el asesinato de los enemigos políticos del régimen, o los que dentro del sistema no obedecieron las reglas

no escritas, o aquellos que cuestionaron las decisiones cupulares y dañaban los intereses económicos y políticos del grupo dominante.

El grupo de militares de Sonora, que se volvió dominante cuando arribó al poder centralizado, usó la violencia como un mecanismo de control social de la población, después del asesinato de Venustiano Carranza, y se mantuvo en el poder hasta 1934, cuando Lázaro Cárdenas fue presidente de la república. El investigador Héctor Domínguez Rubalcaba (2015) sostiene que durante este tiempo

No significa la extinción de las fuerzas paramilitares, de pistoleros o guardias blancas al servicio de los políticos y oligarcas. Las guardias blancas van a desempeñar un papel fundamental en el apoyo a los jefes revolucionarios, ahora convertidos en empresarios, contra el acoso de los líderes agraristas que insisten en ver cumplidas las promesas de repartición de tierras inscritas en la Constitución de 1917 (Domínguez, 2015, pp. 66-67).

Los militares o civiles que dentro de las estructuras del sistema político, donde no necesariamente eran parte del gobierno o propiamente funcionarios en activo, no constituían militantes conspicuos del nuevo Partido Nacional Revolucionario, sino que formaban claros ejemplos de actores violentos que articulados al sistema político, cuando usaron pistoleros o guardias blancas para contener y asesinar a sus enemigos. Tales personajes conforman para estos años de 1930, las acciones de Maximino Ávila Camacho y Gonzalo N. Santos. Las frecuentes acusaciones que los campesinos hicieron de Maximino Ávila Camacho, en el estado de Puebla, del uso de guardias blancas para defender a los dueños de las grandes plantaciones capitalistas, como su socio Williams Jenkins, constituyen ejemplos de cómo el gobierno mantenía en nómina a pistoleros, para acabar con los campesinos que pedían la distribución de la tierra. El historiador Sergio Valencia (1996) dice que

El establecimiento de los vínculos políticos entre Maximino y los poderes caciquiles poblanos fue cuestionado a fines de mayo de 1935, cuando se le acusó de organizar guardias blancas para la defensa de los hacendados y represión a las demandas del campesino. Esta acusación tenía como trasfondo el conflicto que se había generado entre la Federación Regional de Obreros y Campesinos de Puebla (FROC) y el jefe militar, a raíz de la represión violenta que este ejerció en contra de esa organización a causa de su movimiento huelguístico, desarrollado el 9 de abril de 1935. Estas acciones de Maximino, contrarias a las agrupaciones obreras y campesinas, fueron utilizadas por la FROC, a través de la Confederación General de Obreros y Campesinos de México (CGOCM), para poner al descubierto los turbios intereses políticos del jefe de Operaciones Militares y sus nexos con los latifundistas del estado (Valencia, 1996, pp. 36-37).

Pero, evidentemente, Maximino Ávila Camacho constituyó alianzas con los caciques regionales y fue férreo defensor de sus intereses económicos con las clases dominantes de Puebla, como con Williams Jenkins, quien apoyó su proyecto a la gubernatura del estado. Tal como lo argumenta Valencia.

La relación Maximino-Williams Jenkins fue la más representativa de los intereses comunes entre el jefe militar y los grupos que dominaban la entidad poblana, estableciéndose compromisos económicos y políticos aun antes de la contienda electoral. Jenkins, dueño del ingenio de Atencingo, la unidad agrícola e industrial más importante de Puebla, fue uno de los sostenes más importantes en consolidación

del proyecto político de Maximino, y quien le allanó varios obstáculos en el camino hacia la gubernatura poblana (Valencia, 1996, p. 39).

El poder de Maximino Ávila Camacho se volvió conspicuo en la violencia y los asesinatos durante la campaña presidencial a la presidencia de la república en 1940, cuando el candidato ungido por Lázaro Cárdenas, Manuel Ávila Camacho, disputó la campaña con Juan Andreu Almazán, quien al decir de Josefina Moguel Flores (2011), fue el candidato triunfante. Los almazanistas fundaron bases en centros de trabajo y educación, incluidos corporaciones y sindicatos obreros. De esto surgió la Estudiantil Almazanista, de la que era secretario de asuntos sociales el futuro presidente de la república, José López Portillo.

La sección joven dependía del general José Mijares Palencia y el doctor Antonio González Cárdenas, y tenía como secretario de organización al estudiante de la Facultad de Derecho, Eduardo Moguel Santaella. Moguel fue exiliado político en San Antonio Texas, región que sería el cuartel general del éxodo almazanista, por las amenazas de muerte de Maximino Ávila Camacho, quien ordenó a su pistolero Tomás Martínez darle muerte. Por varias razones este le perdonó la vida y le permitió escapar. Posteriormente Moguel regresaría administrado (Moguel, 2011, p. 161). Gilberto Huerta Martínez en sus memorias reseñó las palabras de un familiar comisionado por esos días en el panteón de La Piedad. Habla de la suerte de los *almazanistas* caídos en la Sierra de Tehuacán, Puebla, los cuales fueron asesinados y descuartizados por órdenes de Maximino Ávila Camacho.

Al parecer llegaban vivos al cementerio, maniatados, en camiones de volteo que eran estacionados al pie de la fosa común. Ahí caían, unos dentro y otros fuera. 'Horripilante acción, repetida varias veces a la semana'. En alguna ocasión sus compañeros se percataron de lo ocurrido y asistieron al lugar con grupos de gente armada; desamarraron algunos, pero la mayoría quedó en el fondo de aquel hoyanco (Moguel, 2011, p. 163).

En la misma contienda electoral, los hombres del poder institucional defendieron al Partido de la Revolución Mexicana y al propio estado mexicano, donde es evidente el carácter violento, disfrazado de político, el presidente Lázaro Cárdenas, hace uso de Maximino Ávila Camacho y Gonzalo N. Santos, para imponer a Manuel Ávila Camacho en la presidencia de la república, porque ahí estaban a la vista de todos, los heridos y los muertos. La mayoría de las casillas habían sido arrebatadas con violencia por el ejército y los matones azuzados por el senador Gonzalo N. Santos, que hizo gala de la crueldad y el cinismo, como quedó asentado en sus *Memorias*, vanagloriándose como artifice y promotor de masacres, ultrajes y violaciones contra todo lo que representaba el almazanismo (Moguel, 2011, p. 167).

En su tarea, N. Santos no dejaba de proferir alaridos y gritos desaforados e insultantes ni de golpear a viejos revolucionarios, mujeres y hombres que se defendían inermes. Reagrupaba y forzaba núcleos de pistoleros del PRM, del comité Pro Ávila Camacho y de la Secretaría de Guerra, encabezados por generales como Venecio López y el *Coyote Embaucador* Miguel Acosta, acusados de robos y homicidios, para que a 'pistolazo limpio' hicieran sus 'trabajos cívicos' (Moguel, 2011, p. 167).

En los dos casos de México, a diferencia de la región de la Frontera estadounidense, el uso y la proliferación de los pistoleros, actores que constituyen la parte

actuante y violenta, como armas articuladas al sistema político, corren aparejados igualmente al partido de la revolución, sobre todo, con actores políticos que eran parte de la estructura del Estado, sean senadores, militares y el propio presidente de la república, quienes por acción u omisión permitieron las acciones violentas, con el fin de permanecer en las instituciones del poder. Si los propios legisladores, gobernadores, secretarios de estado contaban con pistoleros para acabar con sus enemigos políticos o, quienes se oponían a los negocios lícitos o ilícitos, pero, también, de hombres con capital, dueños de grandes plantaciones agrícolas como caña de azúcar, industrias y ganado, que, contrataban desde un pequeño séquito, hasta más de trescientos hombres, como pistoleros o guardias blancas, aunque siempre, bajo la protección de los políticos estatales o funcionarios federales, con la proliferación de asesinatos y su impunidad.

IV. MANUEL PARRA, CONTROLADOR CON EL PISTOLERISMO EN EL CENTRO DE VERACRUZ.

Los crímenes cometidos por los pistoleros y sus socios, los caciques como Manuel Parra, no están fundados en la locura, como pretende creer la psiquiatría del siglo xix, que aduce que son enfermos mentales quienes cometen este tipo de actos (Foucault, 2005).

Frente a cualquier crimen, los psiquiatras se preguntan: ¿No será acaso un signo de enfermedad? y de tal modo construyen la curiosa noción de monomanía, que esquemáticamente quiere decir lo siguiente: cuando alguien comete un crimen que no tiene una razón de ser, ninguna justificación desde el punto de vista de su interés, el mero hecho de cometerlo, ¿no? ¿(Será) el síntoma de una enfermedad cuya esencia es el propio crimen? ¿Una especie de enfermedad monosintomática que tenga un solo síntoma expresado una sola vez en la vida del individuo, pero que sea precisamente el crimen? (Foucault, 2005, pp. 256-257).

Según Foucault la psiquiatría consideraba que todo criminal era un loco, y tal atribución era la forma de fundar el poder psiquiátrico, no en términos de verdad, pues no se trataba precisamente de la verdad, sino en términos de peligro: “estamos aquí para proteger a la sociedad porque, en el corazón de toda locura, está inscrita la posibilidad de un crimen” (2005, p. 256). Tal como la psiquiatría lo ve, funda su práctica en la defensa de la sociedad y el individuo, pero no en la verdad. Los pistoleros y sus jefes en el centro de Veracruz, cometen asesinatos a sangre fría, con un arma blanda que los troza, los cuelgan en árboles o los balacean en la noche. Pero, ellos no están locos ni enfermos.

Consideramos que el concepto *interés* como se analiza en las ciencias sociales es un tanto ambiguo coloquialmente (Romero, 2006). Hemos retomado una clasificación más simple y menos doctrinaria: los intereses no se dividen en verdaderos y falsos (Marx), sino más bien objetivos y subjetivos. Uno puede desear drogas (interés subjetivo), pero al satisfacerlo, sufrir la baja en cuanto a satisfacción de la necesidad de mantener buena salud (interés objetivo). El fundamento del interés subjetivo es el deseo, el del interés objetivo la necesidad. Los pistoleros y los caciques siguen intereses subjetivos fundados en la defensa de los intereses económicos y políticos de los grandes negocios y plantaciones agrícolas, porque pretenden mantener la estructura regional o el *status quo*, que les permita seguir dominando y controlando la región de la Sierra de Chiconquiaco; pero los intereses objetivos permiten aducir que, esas grandes plantaciones agrícolas estaban en un proceso de reparto a los campesinos

o labriegos, quienes pedían el reparto de la tierra. Y, por tanto, ya bien entrada la década de 1930 las grandes plantaciones cañeras, de pastos para ganado, en sí, las grandes haciendas que contaban con plantaciones de café, habían sido afectadas por el reparto agrario.

En la región de Chiconquiaco, con plantaciones de café en Misantla-Yecuatla-Juchique de Ferrer, y, por tierras agrícolas y pastizales para ganado, fue motivo de apropiación y despojo por el cacique Manuel Parra, la Mano Negra, de la Hacienda de Almolonga, quien fue apoyado por el gobernador de Veracruz, Gonzalo Vázquez Vela (1932-1936) y por el gobierno federal.

A mediados de los años 30, Parra había extendido sus intereses y relaciones hacia el centro del estado de Veracruz. El amo adquirió extensos potreros para ganado de carne ubicados frente a las costas del Golfo, Colipa, Juchique de Ferrer, Brazo Seco y Vega de Alatorre. Algunas docenas de ganado lechero se criaban en Almolonga; el queso y la leche únicamente se los compraban al patrón (Torral, 2011, p. 158).

Debido a las relaciones políticas a nivel nacional, fue como Parra logró el apoyo militar de Pablo Quiroga Escamilla, subsecretario de la Secretaría de Guerra y Marina, y de militares como Heriberto Jara Corona, interesándose en el control y represión de las organizaciones campesinas veracruzanas, promovándose la creación de sindicatos blancos en ciertos ingenios como el Modelo, de Cardel, donde tuvo enfrentamientos armados con campesinos de la Liga Roja y de la Confederación de Trabajadores de México. Asimismo, apoyó a la Liga Blanca relacionándola con los hermanos Armenta, guardias blancas de Juchique de Ferrer (Torral, 2011). El apoyo de la gubernatura y los militares, hicieron de la Mano Negra un gran poder, desde el norte de Almolonga, municipio de Naolinco, hasta la costa del Golfo de México, donde contaba con un cacique y sus pistoleros en cada municipio. Veamos:

El control de la serranía de Chiconquiaco lo ejercieron los hermanos José y Manuel Viveros, de Alto Tío Diego. En los alrededores de la hacienda de Almolonga, vigilaban Pedro Herrera, Carlos Espadilla e Ignacio Márquez. Entre los pistoleros más cercanos de Parra estaba Rafael Cornejo Armenta, Emilio, Miguel y Manuel Armenta, dueños de la hacienda Villa Rica, en Plan de las Hayas, municipio de Juchique de Ferrer. Fueron hombres fundamentales del despotismo contra los líderes y las comunidades agrarias. El amo los utilizaba para efectuar trabajos especiales debido a su reconocida eficacia como asesinos profesionales. Ellos mataron a Salvador González y a Carolino Anaya, quien fue presidente municipal de Xalapa en 1931 y participó en la fundación de la Confederación Nacional Campesina (Torral, 2011, p. 191).

El 25 de junio de 1936, el candidato a la gubernatura de Veracruz, Manlio Fabio Altamirano, fue asesinado por Rafael Cornejo Armenta (otros dijeron que fue Armando Armenta), en el Café de Tacuba de la Ciudad de México, por el hombre de confianza de la Mano Negra, Manuel Parra.

En Veracruz, en la lucha por la repartición de la tierra –haciendas y latifundios –, el movimiento agrarista incluyó el terror y la violencia de actores como los encumbrados y ricos caciques regionales, que al respaldo de gobernadores, militares y políticos locales, que en voz de Melgarejo Vivanco, es visto así

En Veracruz el grupo zapatista, que comandaron generales como Ponciano Vázquez, Vicente López, mantuvieron una lucha desigual y tenaz; Gobernadores como Adalberto Tejeda calarían muy hondo en la gratitud campesina; pero indudablemente los

labriegos veracruzanos vivieron su máxima epopeya cuando tuvieron que defender sus tierras, sus vidas, las de sus mujeres y sus hijos, frente a la barbarie inconcebiblemente sanguinaria de la “mano negra”, con centros en Almolonga, Plan de las Hayas, Actopan, pero con apoyos en políticos encumbrados, en la Jefatura Militar, y en la propia Secretaría de Guerra y Marina; la violencia de las luchas agrarias hacen concluir que, casi no existen ejidos veracruzanos donde los trabajadores del campo no hayan tenido que derramar su sangre generosa (Melgarejo, 1960, p. 211).

El cacique Manuel Parra, contaba con un gran radio de acción violenta que involucraba, Actopan, Alto Tío Diego, Colipa, Juchique de Ferrer, Misantla, Naolinco, Plan de las Hayas, Vega de Alatorre, Yecuatla, es decir, La Sierra de Chiconquiaco y la parte sur de Veracruz, donde contaba con seguidores y pistoleros que se oponían a las políticas de reparto agrario.

El conflicto generado entre los campesinos que luchaban por contar con un pedazo de tierra para sus cultivos, los latifundistas que tenían a sus órdenes a las guardias blancas, o pistoleros que dependían de hombres fuertes y sanguinarios como la Mano Negra, y el gobierno que involucraba a los militares para dar protección a los caciques que realizaban el trabajo sucio en la oposición del reparto de las tierras, constituyó un gran fenómeno violento que diezmó la población campesina y ciertos luchadores sociales, que murieron a punta de pistola por los matones a la sombra del gobierno.

Tal como hemos argumentado, en el centro de Veracruz, el reparto de la tierra exigida por los campesinos y labriegos contó con el apoyo del exgobernador Adalberto Tejeda (1928-1932), quien los armó, pero al terminar el mandato perdieron el apoyo armado, político y económico, pues en adelante, tanto el gobernador Gonzalo Vázquez Vela (1932-1934), como el gobierno federal deciden desarmar a los agraristas, siendo entonces cuando los caciques como Manuel Parra arman a un grupo de hombres que se conoce como la Mano Negra, para asesinar a los campesinos, líderes agraristas y al candidato del PNR Manlio Fabio Altamirano, que exigían el reparto de tierra por la vía legal.

V. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

El actor violento que llamamos perverso, debido a las actuaciones crueles, pero, que no lo hace en el placer, ni en la locura de matar congéneres, sino en el interés subjetivo de mantener la estructura económica y de poder regional, de sus grandes extensiones de propiedades familiares, de la industria y el capital. Los crímenes que tanto Manuel Parra como los hermanos Armenta cometieron contra los labriegos, campesinos y líderes agraristas que pedían legalmente la repartición de los grandes latifundios de tierra, se debían a que trataron de evitar la transformación de la estructura agraria, además contaron con sus aliados tanto en el gobierno del estado de Veracruz, como con los caciques regionales.

El actor violento o pistolero, que analizamos, está articulado a la clase alta terrateniente e industrial del Estado, donde está anclada su matriz biológica, política y de intereses, no es un pistolero contratado a sueldo ni un subalterno empobrecido que lucha para *el buen vivir* de él y su familia. El pistolero del que hemos tratado sirve a sus propios intereses, a los de su clase en el poder. Así, es el Estado, con representantes en la gubernatura de Veracruz, que defiende los intereses económicos y políticos de la oligarquía agraria del centro de la entidad, donde las acciones como los crímenes el Estado Mexicano, no los reprueba ni castiga, sino incentiva las acciones de la violencia cuando, por omisión no considera el asesinato (el delito cometido) como parte del crimen, sino

que niega su ocurrencia y no lo sanciona, puesto que, debido a sus intereses de mantener el control de las regiones de Veracruz, como la de Chiconquiaco, arma sujetos violentos para sembrar el terror y el miedo.

REFERENCIAS:

- Bartlett, W. B. (2006). *Los asesinos*. Barcelona: Crítica, S. L.
- Domínguez, H. (2015). *Nación criminal*. México: Ariel.
- Fernández, A. (2007). *Crimen y suspenso en el cine mexicano, 1946-1955*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico. Curso del College de France*. Madrid: Ediciones Akal,
- Marx, K. (2008). *Elogio del crimen*. Madrid: Ediciones sequitur.
- Melgarejo, J. (1960). *Breve historia de Veracruz*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Moguel, J. (2011). Las elecciones almazanistas. En G, Villadelángel (Eds.), *El libro rojo continuación* (pp. 153-169). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Paredes, A. (1985). *Con su pistola en la mano. Un corrido fronterizo y su héroe*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Romero, O. (2006) *La violencia como fenómeno social. El linchamiento de San Miguel Canoa, Puebla*. Puebla: Jorale Editores, s. A. de c. v.
- Toral, E. (2011). *Los surcos de la mano negra*. Manuel Parra Mata. Xalapa: Editorial Las Ánimas.
- Valencia, S. (1996). *Poder regional y política nacional. El gobierno de Maximino Ávila Camacho en Puebla (1937-1941)*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

Revolución, Reacción y República. Las corrientes reaccionarias dentro de las revoluciones de independencia americana

*Revolution, Reaction and Republic.
The Reactionary Currents within the
American Independence Revolutions*

Joachim Jachnow

RESUMEN

El presente artículo clarifica el recorrido histórico y político de los acontecimientos que marcaron la historia de Hispanoamérica. Con esto se abarcan las problemáticas que surgieron a partir de corrientes revolucionarias con el único objetivo de volver América independiente de su yugo europeo. Así, en las luchas de revolución se logra observar distintos frentes de batalla empezando por el conflicto de intereses de las diversas clases sociales de la época, la situación contrastante, los conflictos en Europa, y las adversidades sociales que supondrían la instauración de nuevos aparatos estatales. Además, se muestra que estos problemas giran alrededor de distintos intentos por acaparar e instaurar nuevas formas de ejercer el poder político contrarias entre sí.

Palabras clave: Revolución, política, Hispanoamérica, conflictos, historia.

ABSTRACT

This article clarifies the historical and political journey of the events that marked the history of Latin America. This covers the problems that arose from revolutionary currents with the sole objective of making America independent from its European heritage. Thus, in the struggles of revolution it is possible to observe different battle fronts starting with the conflict of interests of the different social classes of the time, the contrasting situation, the conflicts in Europe, and the social adversities that would entail the establishment of new state apparatuses. In addition, it is shown that these problems revolve around different attempts to monopolize and establish new ways of exercising political power contrary to each other.

Keywords: Revolution, Politics, Hispano-American, Conflicts, History.

PALABRAS PRELIMINARES

Aunque la derecha política ha dominado el continente sudamericano mucho más que su contraparte de izquierda, en general ha recibido sorprendentemente poca atención de los historiadores. Frente a su nuevo escalamiento, en el que las fuerzas renovadas de ultraderecha están llegando al poder en muchos países del continente, vale la pena echar un vistazo a la historia de los orígenes de aquella corriente política. Partiendo predominantemente de la experiencia

independentista de los territorios de la Nueva Granada, queremos iniciar una reflexión más que incompleta sobre la cuestión de si los fundamentos decimonónicos de la América española independiente eran realmente democráticos y republicanos.

REVOLUCIÓN - CONSTITUCIÓN - REACCIÓN

Revolución, Constitución, Reacción. Estas son las tres grandes tendencias que se entrecruzan en nuestros tiempos; su mención en trío quiere decir: Uno tira lo viejo por la borda para crear algo nuevo, y como esto no sucede realmente, lo viejo debe levantarse de entre los escombros. En estos círculos, los espíritus se mueven y luchan entre sí sin alcanzar la meta deseada (Traugott Krug, 1817, p. 5)

Con estas palabras un filósofo contemporáneo describió el dilema del siglo xix, en el que las fuerzas revolucionarias no pudieron tumbar el viejo orden, ni las fuerzas reaccionarias pudieron defender el antiguo régimen, así como tampoco restaurarlo en la medida en que aspiraban hacerlo. Siendo un juicio universal sobre Europa y su extensión colonial en América, la dinámica de las luchas entre las fuerzas revolucionarias y reaccionarias tuvo consecuencias muy específicas del Nuevo Mundo. Sin embargo, la mayor diferencia que destaca la historia de aquella época en la América española ha sido silenciada en mayor grado por una historiografía que por mucho tiempo no se pudo emancipar de sus propios padres ni sus mitos nacionales, edificados estos en la fase posterior a la independencia.¹ Se trata del simple hecho de que las guerras de independencia hispanoamericana se iniciaron no por una revolución contra el orden colonial y el régimen monárquico sino por todo lo contrario: la independencia de la América española se proclamó *en defensa* de los mismos, que en Europa estaban siendo derrotados por las victorias de Napoleón Bonaparte, que tumbaron el antiguo orden, a su vez reemplazando sus leyes feudales con el Código Civil que garantizaba iguales derechos a todos los hombres. Fueron tanto los miembros de la vieja aristocracia colonial como las familias de los peninsulares llegados en tiempos más recientes, que se habían beneficiado de las políticas borbónicas del siglo xvii, quienes defendieron con fervor a la monarquía contra aquella amenaza. Como uno de los llamados *mártires de la revolución* lo hizo entender muy claramente, había que linchar a cualquier persona que estuviera

¹ El hecho de que las guerras de independencia contaran con el apoyo a gran escala de fuerzas retrógradas a menudo no se ha tenido suficientemente en cuenta en la investigación. Esta es probablemente la razón por la que las pocas revisiones de una historiografía signada en gran medida por la idea de libertad han llegado al extremo opuesto. Incluso obras algo más antiguas como las de Otto C. Stoetzer o las de Alfredo Ávila o Miguel Molina Martínez, de fecha más reciente, ciertamente exageran cuando atribuyen a escolásticos como Suárez o Vittoria una mayor importancia en la historia de las ideas para el proceso de emancipación de la América española que a los ideales de la Ilustración y del liberalismo político. Ávila, ofrece una visión global de esta literatura revisionista que, entre otras cosas, destaca que no fue la pérdida de las colonias lo que sumió a España en la crisis, sino que la crisis llevó a la pérdida de sus colonias y que, por lo tanto, no es de extrañar que los *patriotas* confiaran en soluciones muy diferentes en esta decadencia parecida a la crisis (2008, pp. 10-39). Para la legitimación escolástica del levantamiento hispanoamericano, véase Molina, M. M. (2008). Pactismo e Independencia en Iberoamérica, 1808-1811. Revista de estudios colombinos, 4, p. 61-74. En principio, la alienación de partes significativas del clero a la casa real borbónica ciertamente no puede tener suficiente peso; y sobre todo ciertos grupos, como los jesuitas y los escolásticos, que se convirtieron en el enemigo declarado del absolutismo reformista ilustrado. La investigación ignora sobre todo el hecho de que el escolasticismo fue víctima de la censura y la persecución (tanto en América como en España), al igual que los escritos radicalmente ilustrados de Francia, véase Stoetzer, O. C. (1979). Las raíces escolásticas de la revolución hispanoamericana. Nueva York. p. 71. Por otra parte, a pesar de la expulsión de los jesuitas, el escolasticismo en las universidades y en los Colegios pudo sobrevivir, por lo que desarrolló un potencial "clerical-revolucionario", por así decirlo: "Para comprender el cuadro auténtico de la realidad en la América española durante el siglo xvi y en vísperas de la Independencia, hay que recordar que el Despotismo ilustrado estuvo empeñado en una campaña sin tregua contra las teorías 'subversivas' de Suárez. Las teorías políticas de Suárez, que eran una de las razones para la expulsión de la Compañía en 1767, fueron combatidas tanto como ciertas teorías políticas de la Ilustración, como las de Rousseau [...]. Se llegó al límite al confiscar los bienes y decretar la pena de muerte por la mera posesión del retrato de San Ignacio de Loyola (decreto real, 3 de diciembre)." Stoetzer, O. C. (1979, p.82).

en favor de las nuevas libertades civiles que los soldados del ejército napoleónico llevaron a cualquier país que conquistaron: “La Constitución napoleónica será *un contagio funesto, que apestará nuestros pueblos. Perseguidla, quemadla y quemad vivo al que quiera introducirla, o publicarla entre nuestros hermanos*” (Aguirre, 1960, pp. 476-477).

Aunque las reformas no fueron lo suficientemente lejos para algunos, otros vieron amenazados sus antiguos derechos y prerrogativas.² De hecho, la lucha de los criollos por la independencia debió alimentarse también de la insatisfacción generalizada de estos elementos conservadores, que eran fundamentalmente hostiles al cambio social y político, y que esperaban que la indignación contra la Corona llevara también a la retirada de las reformas borbónicas (Valenilla, 1999).

Por lo tanto, el rechazo conservador de las nuevas libertades que había traído el triunfo napoleónico a la península ibérica se hizo claramente perceptible en los años 1808-1810, es decir, en la fase crítica preliminar de las guerras de independencia. Al igual que en España, la creación de Juntas reflejaba las contradicciones políticas de sus miembros, cuya unidad principal era su oposición nacionalista contra la ocupación francesa. Políticamente este contra-gobierno al rey José, a quién había instalado su hermano Napoleón en el trono de España, no se basaba en ningún consenso entre *radicales, moderados y conservadores*. Pero mientras en España ya se había visto la necesidad de crear representaciones parlamentarias verdaderamente representativas (*un hombre, un voto*) para obtener la legitimidad necesaria de ir en contra del gobierno central, las Juntas americanas, con gran diferencia, se caracterizaron por una tradición de asambleas de nobleza colonial. Claramente esta hegemonía del antiguo régimen se manifestó al unísono en las primeras declaraciones de independencia americana. Aquella independencia no se declaró en nombre de ninguna revolución, sino todo lo contrario, “en defensa de tres preciosos objetos, Religión, Rey y Patria, que se veían amenazados por el Tirano de Europa” (Quintero y Martínez, 2008, p. 33). La primera auto-administración de los criollos en América fue esencialmente contrarrevolucionaria. Por lo tanto, tampoco es sorprendente que ideológicamente estas primeras convocatorias de Juntas regionales en Hispanoamérica se hallaran más en consonancia con un espíritu medieval que con la modernidad: fueron legitimadas con las enseñanzas de soberanía de los altos y neo-escolásticos (desde Tomás de Aquino hasta Francisco Suárez), mientras los conceptos modernos del Estado ilustrado, con su separación de poderes, basados en un contrato social entre iguales, solo jugaron un papel muy subordinado en esta primera fase de las indagaciones hispanoamericanas (Stoetzer, 1979, pp. 130-131 y 225-227).³ En consecuencia, las primeras constituciones de los años 1811-1812 se originaron también a partir de una comprensión histórica de la constitución que se refería al origen divino del gobierno. Amenazado por la ola revolucionaria que se había iniciado con la revolución francesa, el clero americano se manifestó particularmente intransigente y por tanto obtuvo un

² En última instancia, las reformas borbónicas, que tenían por objeto fortalecer el Estado y la administración colonial, socavaron la compleja estructura de poder de la antigua monarquía. El absolutismo ilustrado enajenó los elementos del dominio tradicional en las colonias (grandes haciendas, iglesia, corporaciones y cofradías, universidades y colegios) durante la recolonización por parte de una administración pública española y la racionalización de la estructura administrativa.

³ Molina (2008) explicó en detalle el significado del *Pactum Translationis* en su significado filosófico e ideológico para la ruptura con la *Madre patria*. Martínez, *Pactismo e Independencia en Iberoamérica, 1808-1811*. Guerra también discurre acerca de cómo los conceptos tradicionales referidos a la nación (entendidos como cuerpo de vasallos de un mismo soberano) influyeron en los discursos de los años 1808 y 1809. Guerra, *Modernidad e independencias*.

papel sumamente importante.⁴ Para los notables criollos, nunca se planteó la cuestión de quién fue llamado a dirigir las Juntas. Asegurarse la aprobación de la gente común se debió a un cálculo estratégico. Sin embargo, frente al escalamiento de la guerra de independencia, la movilización política cada vez más amplia del pueblo común se fue independizando, para luego condensarse en una reivindicación autónoma de determinación política popular.⁵ Pero estas ya fueron consecuencias no pretendidas, y el establecimiento de las Juntas fue al principio mucho más una reacción contra las ideas de la Revolución Francesa y su legado, que llevaba como estandarte el Emperador francés, y que amenazaban el viejo orden social. A la vez, la misma aristocracia colonial jugaba a nuevas concepciones *democráticas* allí donde aspiraba a mejorar su propia posición. Gente como el ya citado neogranadino Camilo Torres se consideraba guardián del antiguo orden social y, al mismo tiempo, reclamaba a las Cortes la igualdad de derechos frente a los delegados españoles:

¡Igualdad! Santo derecho de la igualdad: justicia que estribas en esto, y en dar a cada uno lo que es suyo; inspira a la España europea estos sentimientos de la España americana: estrecha los vínculos de esta unión: que ella sea eternamente duradera, y que nuestros hijos dándose recíprocamente las manos, de uno a otro continente, bendigan la época feliz que les trajo tanto bien. ¡Oh! ¡quiera el cielo oír los votos sinceros del cabildo, y que sus sentimientos no se interpreten, a mala parte! ¡Quiera el cielo que otros principios, y otras ideas menos liberales, no produzcan los funestos efectos de una separación eterna! (Torres, 1960, pp. 23-24).

La negación a los americanos de dicha igualdad de derechos ante las Cortes alienó incluso a los bloques más conservadores de la madre patria. Sin embargo, también el intento de implementar una monarquía absolutista que iba a abolir muchos de los derechos de los americanos después de 1812 no convenía ni siquiera a los criollos más reaccionarios. Así la Corona española, a través de sus arbitrarias represalias y el uso brutal de la fuerza militar, también atrajo contra

⁴ A día de hoy, faltan estudios detallados sobre los diferentes territorios americanos, lo que ha hecho posible una comparación muy prometedora. Para el caso de la Nueva Granada Christian Büschges pudo describir detalladamente el predominio de los argumentos escolásticos en la Declaración de Independencia de Quito, que probablemente fue mucho más fuerte que en Venezuela, para cuya Declaración de Independencia Carlos Støtzer (1979, p.100) pudo al menos identificar “influencias de Rousseau y de la Revolución Francesa, pero también del escolasticismo” (Büschges, 1999, p. 138). Lo mismo se puede postular probablemente para Cundinamarca, donde la participación del clero (y por lo tanto del dador de ideas que recurrió a los fundamentos escolásticos) fue tan inmensa que el presidente de Cundinamarca, Jorge Tadeo Lozano, calificó de revolución clerical la revolución de la independencia en la apertura del colegio electoral en 1813: “En una palabra, hasta la más remota posteridad se recordará con gratitud que la revolución que nos emancipó fue una revolución clerical”. (Zit. n. José Manuel Groot, 1869, p. 142). Sin embargo, hay que tomar esta evaluación con cierta cautela, porque el ponente de estas líneas, José Manuel Groot, por su parte, a partir de la década de 1850 emprendió una fuerte revisión, que enfatizó unilateralmente las raíces hispanas y católicas de la lucha por la independencia. Sobre la persona de Groot, que a una edad avanzada se transformó de ateo radical a católico conservador, véase Mantilla, R. L. C. (2003). Los “Católicos intransigentes” en la Nueva Granada a finales del siglo XIX: El caso de Don José Manuel Groot. Boletín de historia y antigüedades. Academia Colombiana de Historia, vol (90), pp. 621-645. Ver también Margarita Garrido: Nueva Granada entre el orden colonial y republicano, en: Marco Palacios: Las independencias hispanoamericanas: interpretaciones 200 años después. Bogotá 2009, pp. 93-126; pp. 114 y ss. José Romero señaló el importante papel del patronato en el establecimiento del pacto entre la violencia secular y espiritual en la independencia, ya que Santander permitió a los sacerdotes decretar la legitimidad de la independencia desde el púlpito: “Combinar las ideas republicanas con los principios de la fe era precisamente la clave del nuevo discurso. Y ese era, por tanto, el papel de los curas”. (Romero, 2001, p. 110). El papel de ciertas partes del clero, especialmente los jesuitas, en la lucha contra la corona española reformista tenía una larga tradición. Manuel Giménez Fernández: Las doctrinas populistas en la independencia de Hispano-América. Sevilla 1947. Una buena panorámica de los principales ideólogos de la independencia en Neugranada sigue ofreciendo a Rafael Gómez Hoyos: La revolución granadina de 1810: ideario de una generación y de una época, 1781-1821. Bogotá 1962.

⁵ La legitimación las Juntas por el pueblo tuvo que contribuir, a mediano plazo, a socavar la posición de los notables, como también juzga el historiador González González urteit: “En 1810, los notables de los cabildos convocaron al pueblo para legitimar la deposición de los gobernantes locales y la erección de juntas, pero no dudaron acerca de que ellos fueran los llamados a dirigirlos. No obstante, la invocación del principio de soberanía popular desbordaba la matriz colonial de honor [...], haciéndola incapaz de contener los procesos en los que numerosísimos pueblos reclamaban derechos” (González, 1997).

sí misma a antiguos y leales criollos notables. Ya durante el comienzo de la indignación criolla esto se reflejó en el retorno a una comprensión cada vez más antitradicionalista por parte de aquellos que anteriormente fueron leales. En la Nueva Granada, por ejemplo –en un nivel como solamente también vivieron Chile y Venezuela–, la represión se hizo más aguda, y el gobierno militar del general peninsular Morillo, después de 1816, fue ampliamente percibido como un régimen de terror, aumentando esencialmente el número de apóstatas en los círculos realistas (Vallenilla, 1999, pp. 25-27). En la nueva serie de constituciones editadas, posteriores a 1819, quedó en evidencia que: ahora había una pronunciada fe en la democracia, cuya legitimidad se basaba únicamente en el pueblo, la cual iba de la mano con un enérgico rechazo a la gracia divina del principio monárquico. Los protagonistas antaño más intransigentemente conservadores empezaron a favorecer abiertamente a la República, ahora prometiendo protección y justicia contra las represalias de la Corona –encarnada esta por el gobierno invasor militar español–. Sin embargo, empezaron a promover un concepto de República que estuvo lejos de cuestionar los fueros coloniales, el antiguo orden jerárquico, y por tanto, la posición de la antigua clase dominante.⁶

TESIS – ANTÍTESIS – SÍNTESIS: EL NUEVO PENSAMIENTO CONSERVADOR

Los elementos más conservadores entre los criollos se vieron entonces forzados a pasar de una defensa intransigente del Rey a endosar abiertamente el sistema republicano, con objeto de defender sus propios privilegios. En consecuencia, por cuenta de los cambios políticos en relación con la Corona española, ocurrió una amalgama ideológica muy particular entre las viejas teorías de legitimación bajo la ley natural y la derivación moderna del pueblo como soberano político. Esto sucedió a pesar de que las viejas fuerzas políticas, que ahora se habían alejado de España, trataron de enfatizar sus reclamos de poder a través de sus supuestos méritos especiales, no pudiendo en todo caso evitar atraer también al pueblo para establecer la soberanía política. El sociólogo venezolano Laureno Vallenilla Lanz resumió esta contradicción interna (en relación con la rebelión de Caracas) de la siguiente manera:

Los primeros legisladores de la República, los revolucionarios del 19 de abril y los constituyentes de 1811, salidos de la más rancia aristocracia colonial, criollos indolentes y engreídos, que gozaban para con el populacho de una consideración tan elevada cual jamás la tuvieron los grandes de España en la capital del Reyno proclamaron, sin embargo, el dogma de la soberanía popular, llamando al ejercicio de los derechos ciudadanos al mismo pueblo por ellos despreciado. Sobre la dignidad social en que fundaban su poder, sobre la heterogeneidad de razas que daba sustento a sus preocupaciones de casta, pretendieron levantar el edificio de la República democrática (Vallenilla, 1999, p. 47).

La defensa de boca de la democracia se opuso incesantemente a la reivindicación de la continuidad del régimen aristocrático, aunque el derecho a gobernar

⁶ Por supuesto, no hay que olvidar que las reformas liberales en España y la constitución de Cadíz, en última instancia, también siempre se adhirieron a un orden monárquico. Véase Rodríguez, O. J. (1975). La emergencia del español América: Vicente Rocafuerte y español Americanism, p. p. 1-25; y Aguilar, J. A. (2002). Vicente Rocafuerte y la invención de la república hispanoamericana, en: Rafael Rojas, José Antonio Aguilar (ed.): El republicanismo en hispanoamérica: ensayos de historia intelectual y política, pp. 351-386. Sobre el carácter aristocrático de las democracias hispanoamericanas, ver François-Xavier Guerra: The Spanish-American tradition of representation and its European roots, en: Journal of Latin American Studies, vol. 26, pp. 1-35. A Guerra, a su vez, se le puede acusar fácilmente de exagerar el énfasis que se pone en estas tradiciones aristocráticas y de no hacer justicia al legado democrático y radical de las guerras de independencia.

por nacimiento ya no pudo mantenerse. La legitimación fue reconstruida cuando el mérito para la creación del nuevo orden republicano fue tomado por la vieja aristocracia. No el pueblo, sino la nobleza, fue quien logró la revolución según esta opinión. La nobleza colonial, supuestamente y en ese entonces portadora de la revolución, había obtenido un derecho casi inalterable de gobierno, „porque siempre la minoría ilustrada es quien gobierna, por más que se grite democracia y se aclame el poder de la mayoría“ (Vallenilla, 1999, p. 113).

Como era de esperarse, esta minoría ilustrada de la aristocracia conservadora trató de continuar su gobierno en contubernio con la iglesia, en tanto base continua del poder político. En vista de estas circunstancias el clero desempeñó un papel prominente durante todo el periodo de independencia. Él mismo estaba dividido y no seguía una línea uniforme. Mientras que una parte, por ejemplo, defendía firmemente los puntos de vista liberales, resguardando a la vez el realismo republicano, es decir, la supervisión estatal de la iglesia, y se organizaba a través de las logias masónicas, otra parte se orientaba hacia Roma y respaldaba formas particularmente jerárquicas de gobierno a la luz de la tradición del régimen de la iglesia estatal del pasado.⁷ Estos últimos elementos estaban incluso ansiosos por dar marcha atrás, a veces incluso detrás de las reformas de los Borbones. Prueba de ello fueron las diligentes actividades clandestinas de la orden jesuita (expulsada del país en 1767), que desarrolló a favor del fortalecimiento del movimiento independentista. Fueron precisamente estos grupos tradicionalistas del clero los que asumieron el papel rector de la base ideológica de los movimientos reaccionarios dentro de la revolución. En la provincia de Cundinamarca (Nueva Granada), por caso, los contemporáneos ya se referían a una *revolución clerical* que hizo posible la independencia en primer lugar (Groot, 1893, p.142).⁸ Cuando Jorge Tadeo Lozano inauguró el Colegio de Cundinamarca, en 1813, nadie parece haber objetado su proclamación, al menos por parte de los allí presentes, de que “hasta nuestra más remota posterioridad recordará con gratitud que la revolución que nos emancipó fue una revolución clerical” (Groot, 1893, p.14). El rasgo característico de esta revolución clerical fue su esfuerzo, si no por convertir los cimientos coloniales del poder en su conjunto, al menos las estructuras eclesiásticas y de poder a gran escala en formas republicanas, en gran parte intactas. Aunque esto fue, en parte, una paradoja inevitable, no ocurrió en vano. La república como tal fue aceptada como un *fait accompli*, mientras que al mismo tiempo una verdadera convulsión política y social, amenazada por el elemento *jacobino* inspirado por la Revolución Francesa –y disuadida por el vecindario caribeño de Haití– debía ser evitada

⁷ El sacerdote Juan Nepomuceno Azuero Plata, por ejemplo, constituye un ejemplo de las tendencias repúblicas del clero: fue perseguido por los realistas como „Prócer“ y más tarde defendió con vehemencia el patrocinio de Santander como senador. Además, firmó personalmente la ley sobre la prohibición renovada de la Orden de los Jesuitas de 1850 (Carnicelli, 1975, p. 65).

⁸ De los 53 firmantes del Acta Revolucionaria del 20 de julio de Santafé de Bogotá, sólo 14 pertenecían al clero secular y diocesano, incluyendo al “arcediano y gobernador del Arzobispado Juan Bautista Pey”, quien no había llamado un mes antes al pueblo para que no se levantara contra el orden legítimo. Manifiesto de Juan Bautista Pey de Andrade, arcediano, y José Domingo Duquense, canónigo de la Iglesia Metropolitana, y gobernadores eclesiásticos del Arzobispado de Santa Fe de Bogotá, exhortando a sus fieles a obedecer a las autoridades civiles, y a no maquinarse contra las mismas, Biblioteca Digital de la Real Academia de la Historia - Signatura: Sig. 9/7649, leg. 6, a) 10, ff. f. 14-14v. (Copia digital). Véase también Roberto Jaramillo: El clero en la independencia. Hasta qué punto las reformas borbónicas habían dañado el pacto entre el trono y el altar y, por lo tanto, habían llevado a la comparación transcontinental -con los EE.UU. y Francia- a una participación muy alta del clero y de la antigua élite colonial, también lo demostró Peer Schmidt en México, donde esta tendencia fue particularmente pronunciada: Peer Schmidt: “Liberal”, “Tradicionalista”, “Conservador”? : transformación política y la identidad del clero mexicano en la época de las revoluciones atlánticas (1789-1821), en: Michael Riekenberg, Stefan Rinke, Peer Schmidt (eds.): Kultur-Diskurs : Kontinuität und Wandel der Diskussion um Identitäten in Lateinamerika im 19. und 20. Jahrhundert . Stuttgart 2001, pp. 351-378. Sobre la división del clero en “patriotas” y realistas. Iván D. Toro Jaramillo: Clero insurgente y clero realista en la Revolución colombiana de la Independencia, en: Anuario de historia de la Iglesia, 17/0, 2008, pp. 119-137.

a toda costa. El obispo de Mérida de Maracaibo, Rafael Lasso de la Vega, por caso, ofreció un buen ejemplo de este oportunismo, y hasta el día de hoy es venerado por los conservadores en tanto *Prócer de la Independencia* de la primera hora (Castillero, 1952). El suyo constituye un buen ejemplo de la falsificación histórica que nos persigue hasta el presente, que convirtió aquel oportunismo del clero conservador en un heroísmo.

Este obispo, así como gran parte del clero, adaptó gradualmente sus posiciones a las circunstancias cambiantes. Inicialmente férreo defensor de la monarquía, Lasso reconoció la necesidad de concesiones y reformas durante las guerras de independencia, hasta que finalmente –cuando ya no se pudo evitar la ruptura con la madre patria– abandonó sus discursos de legitimación religiosa y del gobierno monárquico en América, para finalmente ser abogado del nuevo estado republicano –cuando él mismo se convirtió en miembro del Congreso Republicano–. A partir de ese momento, por tarde, se había cerrado el camino de la restauración monárquica, como lo observó lacónicamente Simón Bolívar:

No hay poder más difícil de mantener que el de un príncipe nuevo. [...] Y si el gran Napoleón no consiguió mantenerse contra la liga de los republicanos y los aristócratas, ¿quién alcanzará, en América, fundar monarquías en un suelo encendido con las brillantes llamas de la libertad y que davora las tablas que se le ponen para elevar esos cadalsos regios? (Romero, 2001, p. 154).

Perdido el poder central del Imperio Español, la fuerte fragmentación geográfica, económica y, por ende, política, también impidió una centralización del gobierno, como ya lo demostró el rápido fracaso de la dictadura de Bolívar, pero también el México de Iturbide, cuyo gobierno monárquico al final fue efímero, incapaz de mantener control territorial sobre las astas provincias incorporadas en América central. En los dos casos se reveló que la restauración monárquica, incluso en su forma modernizante de dictadura centralizada bajo la nueva forma territorial y administrativa, fue imposible. La democracia oligárquica avalada por fuerzas conservadoras que también querían mantener y expandir sus poderes regionales fue, sobre todo, un acto pragmático.⁹ Desde el principio, las corrientes clericales-tradicionales dentro de los *patriotas*, como los exrealistas convertidos en republicanos, también intentaron recuperar la soberanía de interpretación sobre la historia que en parte se les había escapado. Al igual que sus homólogos republicanos-progresistas, trataron de capturar todo el movimiento independentista para sí mismos. Ambas partes se acusaron entre sí de haber traicionado la verdadera causa de independencia. Desde la orilla de las fuerzas tradicionales insistentes se creó la base ideológica para alimentar el mito posterior del conservadurismo, en el sentido de que la independencia y la implementación de la república fueron conducidas, en primer lugar, a tenor de una situación de emergencia que no dejó a los *patriotas* otra salida que la de separarse de España. En el sentido estricto de la palabra, no se separaron de España sino de

⁹ Von der Forschung wurde immer wieder auf die Problematik des Begriffs Oligarchie hingewiesen. Vgl. Daniel Pécaut: Orden y violencia: evolución socio-política de Colombia entre 1930 y 1953. Bogotá 2001, S. 18; David Bushnell: The making of modern Colombia. Los Angeles 1993, S. 284; Marco Palacios Rozo: Entre la legitimidad y la violencia. Bogotá 1995, S. 237. Nichtsdestotrotz ist der Begriff m. E. nach der Definition von Hylton durchaus sinnvoll: »We can understand the oligarchy as a quasi-corporate group, most of whose members enjoy privileges based on birth and something like rank, supplemented by the entrance of new elements, mainly from the middle class, but occasionally from the working class and peasantry.« Forrest Hylton: Evil hour in Colombia. London [u.a.] 2006, S. 8. Diese Definition steht auch in Übereinstimmung mit jener Keith Christies, der sich die aristotelische zu eigen macht: En la Política se descubre que el término oligarquía implica el gobierno de unos pocos ciudadanos, invariablemente ricos, que monopolizan las principales posiciones de la administración pública, de la política, de la Iglesia y de la economía; estos pocos ciudadanos invariablemente gobiernan en beneficio de los hombres de medios económicos. [...] En segundo lugar, la oligarquía [...] incluye también algunas familias de clase media, ramas más pobres de las buenas familias. Estas gentes lograron posiciones de gran influencia social, particularmente en la política. Keith H. Christie: Oligarcas, campesinos y política en Colombia. Bogotá 1986, S. 19.

las fuerzas de ocupación francesa: “Fue un sentimiento de patriótica indignación y de lealtad lo que animó a nuestras poblaciones cuando llegó a estos países la alarmante noticia de la invasión de España por las tropas francesas” (Caro, 1952, pp. 104-105). Para liberarse del gobierno ilegítimo de los llamados *Afrancesados* –tanto interna como externamente– estos pasos se habrían vuelto inevitables. Desde una perspectiva conservadora particularmente intransigente, el término *Afrancesados* podría describir casi cualquier tipo de pensamiento que no fuera entendido como genuinamente *hispánico*, es decir, desde los enfoques reformistas (ya borbónicos) en la tradición de la Ilustración hasta las ideas democráticas radicales de la Revolución Francesa (Jacobinismo).¹⁰ El hecho de que la revolución política de las guerras de independencia no había sido seguida por una verdadera revolución social reforzó, desde la década de 1830, y con mayor ahínco, el revisionismo respecto de las fuerzas conservadoras. En la lucha por la hegemonía interpretativa los revisionistas se opusieron vehementemente a la impresión de que la revolución de independencia también había sido hija de la Revolución Francesa, a fuerza de enfatizar solo lo *hispánico*, es decir, el carácter tradicional del levantamiento hispanoamericano,¹¹ puesto que se asumió que el *jacobinismo radical* tras la Revolución Francesa habría conducido a la legítima revolución hispanoamericana hacia un abismo de terribles aberraciones.¹² Esto se entendió, ante todo, como aspiraciones democráticas radicales, las cuales no querían limitar la revolución a un cambio de gobierno y a la mera fundación de repúblicas, sino que también pusieron en tela de juicio la excesiva huella de la propiedad privada; por ejemplo, mediante la confiscación de todos los bienes de la clase alta y de la iglesia, que debía beneficiar a los pobres.¹³

Según esta interpretación, los *verdaderos patriotas* no lucharon por la independencia rompiendo con la tradición de la patria, sino que abogaron por su continuidad. Asimismo, según esta apreciación, la independencia de la madre patria tuvo lugar en un momento en que España se había hecho infiel a sí misma –tanto por factores internos (reformas borbónicas, Cortes de Cádiz, etc.) como externos (ocupación napoleónica)–, extraviándose políticamente. En contraste, los logros culturales de la Corona Española, su poder entendido como beneficioso y civilizador –en particular a través del trabajo misionero católico– fueron enfatizados como necesarios para acometer la base de la cultura y de las sociedades de la América Española. El conservador neogranadino Miguel Antonio Caro subrayó incansablemente que todos los fundamentos políticos, sociales y culturales, tanto de Colombia como del resto de Hispanoamérica, eran básicamente españoles: “Nuestra independencia viene de 1810, pero nuestra patria

¹⁰ Según estas percepciones, la “heresía democrática” había llegado desde Francia. Vea Javier Herrero: Los orígenes del pensamiento reaccionario español. Madrid 1994, p. 161-175. Sobre la acusación contra los liberales como “afrancesados” y su papel en el conflicto interno español con el movimiento independentista estadounidense, véase también Aymes, La Guerra de la Independencia en España (1808-1814), p. 49. Los conservadores de orientación liberal-pragmática, sin embargo, veían a Francia de forma más ambivalente. Sergio Arboleda, por ejemplo, iba a juzgar unas décadas después de la independencia que “En Francia hubo ciencias, hubo artes, hubo industria; vino a ser como el cerebro del mundo, según la feliz expresión de su eminente orador, y cumpliéndose entonces la ley de subordinación de las inteligencias inferiores a las superiores, que así rige a los pueblos como a los individuos, España, la rica, la poderosa España, esa nación que, merced al brazo de sus héroes, ocupaba la mitad del mundo y todas las trompas de la fama, pasó, bajo Felipe V, a ser triste satélite de la Francia de Luis XIV. ¡Funesta dependencia, que sobrevivirá a la dinastía de los Capetos en Versalles, hará que pasen los Pirineos y el Atlántico la incredulidad de los filósofos y las doctrinas revolucionarias de 1793 y completen en la decaída España, con la relajación de su fe religiosa y de la proverbial lealtad castellana, el desconcierto de sus partes componentes”. Arboleda, La República En La América Española, 53.

¹¹ Véase Guerra, Modernidad e independencias, p. 31 y ss. El miedo a los *jacobinos* estaba, por supuesto, muy extendido más allá del campo conservador. La mayoría de los *patriotas* siempre instaron a emular sólo la revolución americana, no la francesa. Miranda ya escribió en 1799: “Tenemos ante nuestros ojos dos grandes ejemplos, la Revolución Americana y la Francesa. Imitemos prudentemente al primero y evitemos cuidadosamente al segundo” (Lynch, 1983, p. 32).

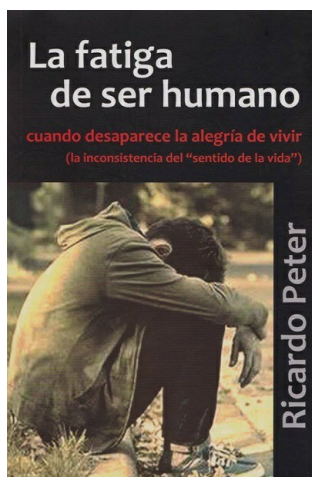
¹² Esta interpretación histórica es relatada detalladamente por el renegado liberal Manuel de Groot: Groot, Historia eclesiástica y civil de Nueva Granada.

¹³ Sobre la corriente política de democracia económica de los jacobinos ver Adalbert Dessau: Corrientes político-ideológicas en América Latina: tradiciones históricas y significado actual. Berlín 1987, p. 89 con más referencias.

viene de siglos atrás. Nuestra historia desde la conquista hasta nuestros días, es la historia de un mismo pueblo y de una misma civilización” (Caro, 1952, p. 103). El ideal de la república independiente se volvió así completamente hacia un pasado idealizado español, cuando la Iglesia y las haciendas todavía mantenían un orden orgánico y jerárquico. Estos fueron los ingredientes que alimentaron las utopías retrógradas para los tiempos que estaban por venir. Y es este el espíritu con que la derecha política lucha hasta el día de hoy, en pos de un orden que no esté comprometido con la igualdad, la república o la democracia, aunque dicho orden haya tomado sus formas nominales.

REFERENCIAS:

- Aguirre, L. (1960). *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*. Tomo I Bogotá : Tercer Mundo.
- Ávila, A. (2008). Las revoluciones hispanoamericanas vistas desde el siglo XXI. *Revista de Historia Iberoamericana*, vol. (1), 1, pp. 10-39.
- Büschges, C. (1999). Entre el antiguo régimen y la modernidad: la nobleza quiteña y la “Revolución de Quito”, 1809-1812. *Colonial Latin American Historical Review*, 8, 2, p. 138.
- Carnicelli, A. (1975). *Historia de la masonería colombiana*. Bogotá.
- Caro, M. A. (1952). *Ideario hispánico*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Castillero, R. E. (1952). *Dr. Rafael Lasso de la Vega, prelado, legislador y prócer, 1764-1831*. Panamá.
- González, F. (1997). *Para leer la política. Ensayos de Historia Política Colombiana*. Bogotá: CINEP.
- Groot, J. M. (1893). *Historia eclesiástica y civil de Nueva Granada. (1889-93)*. Bogotá: Casa Ed. de M. Rivas & Cia.
- Mantilla, R. L. C. (2003). Los “Católicos intransigentes” en la Nueva Granada a finales del siglo XIX: El caso de Don José Manuel Groot. *Boletín de historia y antigüedades*. Academia Colombiana de Historia, vol (90), pp. 621-645.
- Molina, M. M. (2008). Pactismo e Independencia en Iberoamérica, 1808-1811. *Revista de estudios colombianos*, 4, p. 61-74.
- Quintero, M. I. y Martínez, G. A. (2008). *Actas de formación de juntas y declaraciones de independencia (1809-1822)*. Bucaramanga: Bogotá.
- Romero, J. L. (2001). *Situaciones e ideologías en América Latina*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Stoetzer, O. C. (1979). *Las raíces escolásticas de la revolución hispanoamericana*. Nueva York.
- Torres, C. (1960). *Memorial de agravios. [facsimilar de la Representación del Cabildo de Santafé a la Suprema Junta Central de España el 20 de noviembre de 1809 tomada de la que hizo N. Lora en Bogotá en el año de 1832]* Bogotá: Librería Voluntad.
- Traugott, K. W. (1817). *La ciencia política en la restauración, los señores de Haller, Adam Müller y consortes considerados*. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=nrlAAAcAAJ&pg=PA1&dq=Wilhelm+Traugott+Krug,+Die+Staatswissenschaft+im+Restaurationsprozesse+der+Herren+von+Haller,+Adam+Mu%C3%88ller+und+Konsorten+betrachtet&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjP1-umhv3eAhWIANwKHdEuDEM6AEILDAA#v=onepage&q=Wilhelm%20Traugott%20Krug%2C%20Die%20Staatswissenschaft%20im%20Restaurationsprozesse%20der%20Herren%20von%20Haller%2C%20Adam%20Mu%C3%88ller%20und%20Konsorten%20betrachtet&f=false>
- Vallenilla Lanz, Laureano. (1999) *Cesarismo democrático*. Caracas: Eduven.



La fatiga de ser humano Cuando desaparece la alegría de vivir (la inocencia del “sentido de la vida”)

Ricardo Peter

México, BUAP, Dirección de Fomento Editorial

2017, 219 páginas.

Omar Narciso Hernández Ramos

Para principios del siglo xx la cuestión antropológica alcanzó una madurez que permitió ser abordada como un problema independiente. Los cambios de la época dieron como fruto una nueva imagen del hombre que tenía ante sí un mundo labrado directa o indirectamente por él.

Este nuevo horizonte se construyó desde la técnica, la economía y la política, aspirando a ser el mejor mundo posible, lleno de promesas y esperanzas. La imagen que advino con esta realidad histórica comenzó a quebrarse con la primera guerra mundial, dejando la incertidumbre sobre el porvenir de la humanidad.

En los años posteriores, con el estallido de la segunda guerra mundial y el holocausto, la crisis alcanzó su máxima expresividad; la mayoría de las esferas de lo humano tambalearon, la sociedad, la política y la economía ya no eran un resguardo.

A este contexto perteneció vital y espiritualmente Viktor Frankl (1905-1997), precursor de la logoterapia. Los principios de su psicología se basan en el sentido de la vida y estarán muy ligadas a sus dramáticas experiencias en los campos de concentración de Theresienstadt y Auschwitz. La deshumanización acontecida en la *Shoah* quebrantó irreparablemente las aspiraciones del progreso humano. El camino y la dirección se desvanecieron, el género humano se encontraba a la deriva.

Para Frankl, estos acontecimientos ominosos reformularán la cuestión antropológica en el escenario filosófico. El iniciador de la logoterapia intuye que la problemática humana se encuentra en la pérdida del “sentido de la vida” y descubre así un principio en el que lo humano es pensado esencialmente al preguntar qué le falta para realizarse, para aceptarse, para trascender; cómo será capaz de resolver su conflicto más profundo, dándole una dirección renovada a su vida. Sin embargo, Frankl no pudo entrever las consecuencias de su proyecto.

En *La fatiga de ser humano* de Ricardo Peter, a través de su Terapia de la imperfección, uno puede adentrarse epistemológica y ontológicamente en la logoterapia evidenciando las repercusiones que el pensamiento de Frankl ha tenido en la cultura en general y en la vida humana en particular.

Ricardo Peter, desde su perspectiva filosófica, sospecha de la fundamentación antropológica de Frankl, en lo teórico y lo clínico; ve que la mayor idea de la logoterapia, curar desde el sentido, ha servido para construir un modelo irreal -y por lo tanto inalcanzable- de lo humano; hombres y mujeres de este siglo desean sostenerse frente a la incertidumbre de la vida con la luz del sentido.

La logoterapia construirá con la expresión de “sentido de la vida” una posición referencial del hombre con su entorno. Esta presupone una dirección que conlleva a un fin: significar cada acontecimiento, percibir todo hecho de la vida. En palabras de Ricardo Peter, crear “la ilusión de una coherencia entre las circunstancias y nuestra vida” (p. 160).

En Frankl la “falta de sentido” se convertirá en el campo emocional, lleno de conflictos, por analizar filosófica y psicológicamente, hasta ‘perfeccionar la existencia’; es decir, prepararse para creer en la completa recompensa de la felicidad, el amor, la libertad, según seamos capaces de restablecer lo que hemos perdido voluntaria o involuntariamente.

La sospecha hermenéutica de Ricardo Peter interpela brillantemente la postura de Viktor Frankl para quien el porvenir de lo humano tiene una sola posibilidad, la búsqueda del sentido. En cambio, *La fatiga de ser humano cuando desaparece la alegría de vivir (la inconsistencia del “sentido de la vida”)* es una obra para la que esta concepción ya raya en un determinismo porque no muestra al ser humano en su auténtica existencia.

Ricardo Peter en este libro pondera vigorosamente como alternativa la Terapia de la imperfección. “La finalidad de la terapia... es despertar... la conciencia de ser, de estar vivo a pesar de las circunstancias que nos afectan” (p. 176). Esta propuesta va de la mano con la *antropología del límite*, para la que somos *homo indigens*. Nuestra condición es limitada. “En el contexto de la Antropología del límite, el concepto de indigencia asume un carácter ontológico y existencial y como tal atañe a la esencia y a la realidad histórica del hombre” (p. 209).

Esta interpretación da lugar a una manera diferente de comprender la vida cotidiana; vida que no está atada a un sentido. Hay que caer en la cuenta de que “La vida no tiene sentido. La vida tiene proyectos, metas, objetivos, finalidades.” (p. 211.) *La fatiga de ser humano* nos invita a reflexionar desde otro matiz qué es lo que somos y a buscar otras posibilidades para pensarnos y aceptar las riquezas y las fragilidades que nos constituyen. Al nuevo siglo le viene bien, ante sus constantes conflictos, acceder a otra visión de lo humano que dé respuestas a las grandes preguntas de toda antropología filosófica, ámbito en el que se inserta el más reciente libro de Ricardo Peter.

La Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

CONVOCA

A investigadores del Área de Humanidades de cualquier nacionalidad a participar con trabajos originales de investigación, traducción o ensayos de tema libre y reseñas escritas en idioma español e inglés para ser publicados en el número 27 de *Graffylia. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, correspondiente al segundo semestre de 2018.

REQUISITOS:

1. La extensión de los trabajos de investigación y ensayo será de un mínimo de 12 cuartillas tamaño carta y un máximo de 20; las reseñas, un mínimo de dos y un máximo de tres. Las colaboraciones deberán estar escritas a espacio y medio con tipografía Times New Roman de 12 puntos, los márgenes serán de 2.5 cm. La entrega se hará en formato .doc, .docx o procesador de textos compatible a estos, añadiendo el documento en formato .pdf
2. La publicación de las contribuciones dependerá del dictamen anónimo al que serán sometidas.
3. La colaboración estará acompañada de una breve ficha curricular del autor, descripción institucional, dirección, teléfono y correo electrónico. Aquellos textos que no cumplan con los criterios señalados no serán enviados a dictaminar hasta que sean corregidos por los autores.
4. Las reseñas podrán referirse a libros, revistas, artículos, y eventos académicos relativos al Área de Humanidades, observando las normas señaladas.
5. La fecha límite de recepción de trabajos será el día 31 de julio de 2018.
6. Los trabajos deberán ser inéditos y no estar sujetos, simultáneamente, para su aprobación en otras publicaciones. Deberán enviarse a graffylia_buap@hotmail.com.

PRESENTACIÓN

Graffylia es una publicación periódica, de carácter científico editada semestralmente por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Su misión es difundir la investigación y el conocimiento mediante la publicación de artículos inéditos, de alta calidad, relacionados con actividades de investigación en humanidades y ciencias sociales.

Su público objetivo está formado por profesionales (investigadores, profesores y estudiantes) con formación en áreas relacionadas con las humanidades, principalmente: filosofía, educación, arte, literatura, lingüística, antropología e historia. Es una publicación abierta a todos los miembros de la comunidad académico-científica, a entidades, fundaciones y, en general, a organizaciones de carácter gubernamental y no gubernamental.

Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP es una publicación abierta en su estructura y contenido. Sus comités científico y editorial incluyen a especialistas de amplia trayectoria profesional, externos a la institución, vinculados a instituciones de reconocido prestigio del país y el exterior. Su contenido busca ofrecer un balance entre la producción de autores ligados a la institución y la de autores externos.

INDICACIONES A LOS AUTORES

La revista publica preferentemente artículos en las siguientes categorías:

1. Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación.
2. Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. Artículo de revisión. Documento donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

Además, la revista publica en cada número reseñas bibliográficas y de eventos académicos (coloquios, congresos, ponencias, talleres, etcétera)

Graffylia es una publicación arbitrada. Por lo que pares académicos anónimos con filiación institucional distinta a la de los autores, con un procedimiento formal, estructurado y documentado, se encargan de la revisión y aceptación de los artículos. La recepción de artículos se realiza durante los periodos de marzo a mayo (primavera) y de septiembre a noviembre (otoño).

El proceso de aceptación de un artículo consta de dos etapas: precalificación y dictamen. La precalificación es realizada por el Editor y el Comité Editorial de la revista, con apoyo de miembros del Comité Científico; los primeros verifican que el artículo corresponda a la temática de la revista, sea de carácter científico, relevante e inédito, y cubra razonablemente los criterios expuestos en esta guía. El último, a partir de la revisión del resumen del artículo, emite su concepto en términos de relevancia del tema y adecuación del enfoque del autor. El resultado de esta etapa puede ser: aceptación preliminar y paso a dictamen; aceptación condicionada con recomendaciones de mejoramiento; o no aceptación definitiva.

Los artículos que superan la precalificación son sometidas a un proceso de dictamen bajo el concepto de doble ciego. En él, pares académicos anónimos, con filiación institucional distinta a la del autor, con formación a nivel de posgrado, con amplio conocimiento del tema central del artículo, bajo un procedimiento formal, estructurado y documentado que incluye el uso de un formato estándar, se encargan de su revisión y decisión. Los dictaminadores, en sus decisiones pueden recomendar: su publicación sin cambios; la publicación condicionada a ajustes; y la no publicación. Si el autor no está de acuerdo con la decisión del dictaminador, puede apelar. En ese caso, el editor enviará el artículo a un nuevo dictamen, cuya decisión, de ser consistente con el primero, será definitiva e inapelable. Si existen diferencias entre la decisión de los dos dictámenes, se recurrirá a un tercero, cuya opinión será final e inapelable.

Las decisiones de los procesos de precalificación y dictamen son comunicadas a los autores formalmente por el Editor. Las de precalificación, a más tardar, quince días calendario después de ser recibido el artículo, las de dictamen, en la medida de lo posible, no más de treinta días después de la decisión de precalificación. El plazo para que los autores entreguen sus trabajos finales con los ajustes requeridos por el proceso de dictamen varía dependiendo de la situación, pero se espera que no tomen más de treinta días calendario. Todos los autores, con el envío de sus artículos a consideración de la revista, aceptan este proceso de calificación y se comprometen a realizar los ajustes recomendados por los dictaminadores en primera o última instancia, según corresponda.

Todos los artículos deben tener una estructura con dos partes: presentación y cuerpo.

A. PRESENTACIÓN

- Título del artículo. En español e inglés, con un máximo de doce palabras en cada idioma.
- Autores y filiación institucional. Nombre completo, iniciales del máximo grado académico obtenido, correo electrónico y datos de la vinculación institucional de cada autor (ciudad, entidad, país).
- Proyecto de Investigación. Si es aplicable, un párrafo con información básica del proyecto que da origen al artículo, incluyendo la entidad a cargo y sus fuentes de financiamiento.
- Resumen (*abstract*). Resumen analítico del artículo, escrito en español e inglés, con 100 palabras en cada idioma, máximo.
- Palabras Clave (*keywords*). Entre tres y cinco palabras, en español e inglés. La pregunta clave para su selección es ¿qué palabras usaría alguien que quisiera encontrar un artículo como este en un buscador?
- cv resumido. Un párrafo de máximo cien palabras, por autor, que describa su formación académica, trayectoria, logros profesionales y áreas de interés.

B. CUERPO

Aunque cambia dependiendo del tipo y contenido de cada artículo, en general, su estructura incluye:

- Introducción. El problema o la reflexión que motiva la investigación y su relevancia. El objetivo o hipótesis que orienta la investigación. Una breve descripción del método.
- Métodos y Materiales. La aproximación conceptual, el *cómo* de la investigación, los procedimientos, el diseño e implementación de la investigación.

- Resultados. Los principales hallazgos de la investigación. El soporte de las conclusiones y el futuro trabajo previsto.
- Discusión y Conclusiones. La interpretación e implicaciones de los hallazgos, tanto frente a los objetivos trazados –o la hipótesis formulada–, como en términos de futuros trabajos (o aproximaciones al problema) y nuevos retos.
- Referencias. La relación de todas las fuentes utilizadas, preparada con los criterios del estilo APA 6 (2016), como se describe en el siguiente numeral.

Respecto de los complementos al texto:

- Todas las tablas deben estar numeradas de forma consecutiva y ser citadas en el texto previamente. Igual debe ocurrir con las figuras, los videos y las ecuaciones, cada una con su propio consecutivo.
- Todas las tablas, figuras y videos deben llevar título y, cuando no corresponda a elaboración propia, su fuente.
- En el caso de las imágenes, los autores, al incluirlas, certifican que no tiene restricciones de publicación.
- Las tablas, figuras y ecuaciones incluidas en el texto deben enviarse en archivos electrónicos separados, en formatos compatibles con ms Office.
- Las imágenes deben enviarse en formato *jpg* o *png*, con mínimo 300 dpi y 12 cm. x 15 cm.
- Los videos deben cargarse en *YouTube* e incorporar el vínculo en el texto.

Respecto de estilo, se recomienda:

- No abusar de los extranjerismos, pero usarlos cuando aporten claridad. Es más claro *router* que encaminador, pero es excesivo *hyperlinks* por hipervínculos.
- Escribir de manera directa, clara, sin adornos. Ser impersonal. Usar la tercera persona del singular. Evitar la reiteración de los temas y la redundancia.
- Resaltar las diferencias solo cuando sea relevante.
- La inclusión de condiciones como raza, credo, género, orientación sexual, no debería ser gratuita.

Los artículos de revisión ameritan una recomendación adicional: no perder de vista que su propósito es resumir lo que se está haciendo, lo más nuevo o lo mejor en relación con un tema, producto o actividad en particular, que por lo tanto son investigaciones basadas en la revisión amplia de la bibliografía existente sobre el tema y no el juicio o la exposición de un experto, que aportan a la investigación en la medida en que evitan que otros gasten su tiempo y recursos recopilando la misma información, y ofrecen a los investigadores las conclusiones, enfoques y experiencias de otros investigadores. Al mostrar cómo se han planteado y realizado otras investigaciones, ofrecen ideas útiles para incluir o descartar en nuevas aproximaciones al tema (Primo, 1994). La calidad y cantidad de referencias utilizadas es fundamental en la calificación de este tipo de artículos.

II. Citas y referencias

El uso de referencias es inherente a la producción de documentos científicos. A la vez que reconoce el aporte del trabajo de otros, sustenta el propio. *Graffylia* ha acogido los parámetros para citación y referenciación de la *American Psychological Association* (APA, 2016), un estándar internacional en publicaciones científicas. Este estilo requiere dos partes: una citación en el texto y una lista de referencias. Una complementa a la otra.

La presentación de un trabajo escrito con el estilo de las Normas APA, tiene un formato especial, el cual se describirá a continuación de forma detalla:

- Papel: tamaño carta [(21.59 x 27.94 cm (8 1/2" x 11"))].
- Márgenes: Cada borde de la hoja debe tener 2.5 cm de margen.
- Sangría: Al iniciar un párrafo debe aplicarse sangría en la primera línea de 5 cm, respecto al borde de la hoja. También debe aplicarse sangría de primera línea al inicio de cada párrafo de 1.5 cm, exceptuando el primer párrafo del cuerpo del artículo y o el primero después de un encabezado o subtítulo. Por otro lado, debe aplicarse sangría de tipo francesa al escribir cada referencia documental al final del escrito.
- El tipo de letra a utilizar deberá ser Times New Roman 12 pts.

- La alineación del cuerpo del trabajo científico debe estar hacia la izquierda y con un interlineado de espacio y medio.
- La numeración deberá iniciar en la primera hoja del trabajo escrito y la ubicación del número debe estar en la parte superior derecha.

REFERENCIAS

Las referencias en las Normas APA son aquellas anotaciones que se encuentran dentro del cuerpo del artículo científico, donde se especifica el autor de la idea, cita o párrafo que se está utilizando. La descripción detallada de las referencias contendrá (autor, año, libro o revista, artículo o capítulo de libro, edición, editorial...) en la sección denominada Referencias Bibliográficas.

Citas según el número de autores:

- Uno o dos autores, se citan todas las veces que aparezca la referencia en el texto. Ejemplo: Checa y Moran (1982) dicen [...]
- Tres, cuatro o cinco autores, se citan todos la primera vez y en las siguientes se cita solo el apellido del primero seguido de la abreviatura et al. (sin cursivas) y el año.
Ejemplo: Primera vez que se referencia. Darley, Glucksberg y Kinchla (1980) [...]
Segunda vez que se referencia. Darley et al. (1980) [...]
- Más de seis autores, se cita únicamente el apellido de primero de ellos seguido de et al. (sin cursivas) y el año. En el siguiente caso:
Kossly, Koenig, Barret, Cabe, Tang y Gabrieli [...]
La referencia aparecería de la siguiente manera: Kossly et al. (2007) encontraron [...]
- Si la cita tiene menos de 40 palabras se escribe inmersa en el texto, entre comillas y sin cursivas, se escribe punto después de finalizar la cita y todos los datos.
Ejemplo: La idea principal que plantea el autor es que “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo” (Wittgenstein, p. 1922, p. 88).
- Si la cita tiene más de 40 palabras, se escribe el texto en bloque, sin comillas, tamaño 11 pts., en una línea aparte con sangría. Al final de la cita se coloca el punto antes de los datos.
Ejemplo: Hay algo profundamente erróneo en la forma en que vivimos hoy. Durante treinta años hemos hechos una virtud de la búsqueda del beneficio material: de hecho, esta búsqueda es todo lo que queda de nuestro sentido de un propósito colectivo. Sabemos qué cuestan las cosas, pero no tenemos idea de lo que valen. Ya no nos preguntamos sobre un acto legislativo o un pronunciamiento judicial: ¿es legítimo? ¿Es ecuánime? ¿Es justo? ¿Es correcto? ¿Va a contribuir a mejorar la sociedad o el mundo? Estos solían ser los interrogantes políticos, incluso si sus respuestas no eran fáciles. Tenemos que volver a aprender a plantearlos (Judt, 2010, p. 17).
- Las citas Directas o Textuales deberán ir entre comillas e incluir al final de la cita entre paréntesis: Apellido del autor, año de publicación y páginas.
- Las citas indirectas (Paráfrasis –hace referencia a ideas, pero no textualmente) deberán incluir únicamente: Apellido del autor y año de publicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

En esta sección se recopilarán todas las fuentes que fueron utilizadas en la realización del trabajo escrito.

Existen diferentes tipos de referencias bibliográficas de acuerdo con el material. Las más utilizadas son:

Libros

- Libro completo: Apellidos, A. A. (Año). *Título*. País: Editorial.
- Libro electrónico completo: Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>
- Libro completo con doi: Apellidos, A. A. (Año). *Título*. doi: xx.xxxxxxxx
- Libro editado: Apellidos, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Lugar: Editorial.
- Capítulo de libro: Apellidos, A. A. (Año). Título del capítulo o entrada. En A. Editor, B. Editor & C. Editor (Eds.). *Título del libro* (pp. xxx-xxx). Lugar: Editorial

- Trabajo de consulta sin autoría: Título del capítulo o entrada. (Año). En A. Editor (Ed.).
- Título del trabajo de consulta sin autoría. Título del capítulo o entrada. (Año). En A. Editor (Ed.). *Título del trabajo de consulta* (xx ed., Vol. xx, pp. xxx-xxx). Lugar: Editorial
- Simposios y conferencias: Apellido, A., & Apellido, A. (Mes, Año). Título de la presentación. En A. Apellido del Presidente del Congreso (Presidencia), *Título del simposio*. Simposio dirigido por Nombre de la Institución Organizadora, Lugar.

Publicaciones periódicas

- Artículo de revista impresa: Autor, A. A. (Año). Título del artículo. *Título de la publicación*, vol. (#), pp-pp.
- Artículo de revista electrónica con DOI: Autor, A. A., Autor, B. B. & Autor, C. C. (Año). Título del artículo. *Título de la publicación*, vol. (#), pp.pp. DOI: xx-xxxxxxxxxx
- Artículo de revista electrónica sin DOI (con URL): Autor, A. A., Autor, B. B. & Autor, C. C. (Año). Título del artículo. *Título de la publicación*, vol. (#), pp.-pp. DOI: xx-xxxxxxxxxx
- Artículo de periódico impreso: Autor, A. A. (día, mes y año). Título del artículo. *Título del Periódico*, pp. xx, xx
- Artículo de periódico en línea: Autor, A. A. (día, mes y año). Título del artículo. *Título del Periódico*. Recuperado de <http://www.xxxxxxxxx>

Publicaciones Electrónicas

- Base de datos: Autor, A. A. (año). Título del artículo. *Título de Revista*, vol. (#), pp.-pp. Recuperado de <http://www.xxxxxxxxx>
- Internet: Autor, A. A. (año). *Título del artículo*. Recuperado de <http://www.xxxxxxxxx>
- Blog: Autor, A. A. (día, mes y año). *Título del mensaje* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.xxxxxxxxx>

Tesis o disertaciones

- Tesis en bases de datos: Autor, A. A. (Año de publicación). *Título de la tesis doctoral o tesis de maestría* (Tesis doctoral o tesis de maestría). Recuperado de Nombre de la base de datos. (Acceso o Solicitud No.)
- Tesis inédita: Autor, A. A. (año de publicación). *Título de la tesis doctoral o tesis de maestría* (Tesis doctoral o tesis de maestría inédita). Nombre de la institución. Lugar.
- Tesis de Internet: Autor, A. A. (año de publicación). *Título de la tesis doctoral o tesis de maestría* (Tesis doctoral o tesis de maestría inédita). Nombre de la institución. Lugar.

Medios audiovisuales:

- Película: Productor, A. A. (Productor), & Director, B. B. (Director). (Año de publicación). *Título de la película* [película]. País de origen: Estudio.
- Podcast: Productor, A. A. (Año). *Título de la grabación* [descripción del medio audiovisual]. Recuperado de <http://www.xxxx>
- Videos: Apellido, A. A. (Productor), & Apellido, A. A. (Director). (Año). *Título*. [Película cinematográfica]. País de origen: Estudio.
- Videos en Línea: Apellido, A. A. (Año, mes día). *Título* [Archivo de video]. Recuperado de: www.ejemplo.com
- Páginas web: Apellido, A. A. (Año). *Título página web*. Recuperado de www.ejemplo.com

Fuente: <http://normasapa.net/normas-apa-2016/> Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association*. (2010). (Trad. de M. Guerra). (3ª. Edición). México: Editorial El Manual Moderno.

ESTUDIOS

- 5 Las humanidades y las ciencias sociales en el laberinto.
Hacia una universidad performativa
Sandra Carli
- 14 La dimensión del afecto para pensar el discurso educativo
Ofelia Piedad Cruz Pineda
- 27 Discurso, poder y hegemonía: algunas teorías sociosemióticas
Fabiana Rosa Martínez
- 41 Experiencia académica: trayectorias de trabajo de investigadoras educativas
Leticia Pons Bonals
Dulce María Cabrera Hernández
-
- 56 Galería
Darío Sánchez Carballo
-
- 60 Migración transgénero: el cuerpo como territorio en la Frontera Sur
Karla Jeanette Chacón Reynosa
Ernesto Antonio Zarco Ortiz
- 70 Jóvenes otaku desde los estudios del cuerpo en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
Juan Pablo Zebadúa Carbonell
Isisquetzalli Pérez Hernández
- 81 Límites de la universalidad y obligatoriedad de la educación
media superior en Chiapas
Ángel Gabriel López Arens
Alma Rosa Pérez Trujillo
- 97 Campo científico: distinciones y exclusiones. Reflexión desde la
sociología de la educación
Cirilo Rivera García
Lilia Mercedes Alarcón y Pérez
- 106 Conociendo la Comunalidad
Alfredo Méndez Osorio
Judith Sosa Bautista
- 115 Formación en competencias en estudiantes de psicología de la buap
Karina Amador Soriano
Lilia Mercedes Alarcón Pérez
- 127 Caminos para la formación de una cultura de la responsabilidad
social universitaria: aportes desde la experiencia en la buap
Leonor Escalante Pla
Laura Viviana Pinto Araújo
María Victoria González
- 134 Los crímenes de los pistoleros contra los agraristas en Veracruz
Oswaldo Romero
- 157 Revolución, Reacción y República. Las corrientes reaccionarias
dentro de las revoluciones de independencia americana
Joachim Jachnow

RESEÑAS

- 156 La fatiga de ser humano
Cuando desaparece la alegría de vivir
(la inocencia del “sentido de la vida”)
Omar Narciso Hernández Ramos